

KØN I BØRNEHAVEN

– en forskningsrapport

Kira Saabye Christensen,
Karen Prins,
Signe Hvid Thingstrup
& Christian Aabro

Resumé

Forskningsprojektet 'Køn i dagtilbud' har undersøgt, hvordan forståelser af køn er på spil og får betydning i børnehaven. Projektet baserer sig på et samarbejde med fire børnehaver, hvor der er foretaget observationer i den pædagogiske praksis, foretaget interviews med nogle af børnehavernes børn og afholdt refleksionsværksteder med børnehavernes pædagoger. Projektet viser, at traditionelle forståelser af køn i høj grad genfindes i børnehavernes hverdagsliv og reproduceres gennem en række kulturelle og materielle forhold i den pædagogiske hverdag, men også at børn og pædagoger på forskellige måder udfordrer traditionelle forståelser af køn. Desuden viser projektet, at forskellige pædagogiske initiativer, aktiviteter og særlige former for indretninger kan være med til at udvide kønskategoriernes og skabe mangfoldige muligheder for at være barn uanset køn.

I projektet ser vi, at traditionelle forståelser af køn både er til stede i børnehavens legetøj og bøger, i børns lege og måder at danne relationer på samt i pædagogers måder at forstå og møde børn. Reproduktionen af traditionelle kønsforståelser kommer således både fra børn og pædagoger, som implicit såvel som eksplicit trækker på traditionelle kønsforståelser i deres måder at skabe fællesskaber, lege og identiteter. Traditionelle forventninger til køn kommer ligeledes til udtryk i forestillinger hos børn og pædagoger om, hvad der naturligt og typisk forbindes med det at være dreng og pige. Desuden irttesætter børn til tider hinandens handlinger og måder at udtrykke køn på, når de bryder med de traditionelle forståelser af køn – herunder, hvordan man ser ud, og hvad man leger med, når man er en 'rigtig' dreng eller pige.

Forståelser af og forventninger til 'rigtige' drenge hos både børn og pædagoger betyder, at drenge fra en tidlig alder står i et dilemma, der handler om, at de på den ene side skal leve op til de brede kulturelle forventninger til en 'passende og normal dreng', der handler om at være stærk, handlende, fræk og heltmodig, og at de på den anden side skal at leve op til forventningerne om at være et 'passende og normalt institutionsbarn', der kan finde ud af at være stille eller i bevægelse på de rigtige tidspunkter og gøre, som pædagogerne forventer. Når drenge således gør dreng på de 'rigtige' måder, gør de på mange måder institutionsbarn forkert; og omvendt, når de gør institutionsbarn forkert, gør de på mange måder drengekategorien rigtigt. Derfor ser vi en tendens til, at drenge får mere skældud og oftere sendes ud på legepladsen for at 'krudte af' end piger gør, hvormed de får færre muligheder for at øve sig i være omsorgsfulde og tage ansvar for fællesskabet.

I samspillet mellem kulturelle forventninger til henholdsvis piger om at være sociale og ansvarlige og drenge om at være stærke og lidt frække trækker både børn og pædagoger

aktivt på disse kulturelle forståelser. Det betyder, at der skabes sociale situationer, hvor der ikke sættes spørgsmålstejn ved børns adfærd og fordeling af roller. Derved understøttes piger i at tage ansvar for det kollektive og sociale rum, samtidig med at de får mulighed for at gøre institutionsbarn på passende og anerkendte måder. På den måde kan man sige, at når piger gør køn på måder, der lever op til de kulturelle forventninger til, hvad der er normalt og passende for piger, gør de samtidig også institutionsbarn på den rigtige måde og får således, i modsætning til drengene, fra en tidlig alder erfaring med samtidig at forme sig selv som et barn, der passer ind i institutionelle rum, og gøre sig erfaringer med at være omsorgsfuld og have ansvar for fællesskabet.

Legetøj, indretning og oplæg til leg, inde såvel som ude, har stor betydning for, hvad børn leger, og hvem de leger med. Især prædefineret materialitet er med til at forstærke kønstraditionelle lege, traditionelle forståelser af køn og tendensen til, at børn leger i kønshomogene grupper. Kønsstereotype narrativer (legescripts) for bestemte lege, der også reproduceres i den generelle populærkultur film, bøger, spil osv.), præger desuden børns lege og forestillinger om, hvad der er normalt at lege med i forhold til deres køn. Pædagogers organiseringer og inddelinger af børn i spisegrupper, legegrupper, turgrupper osv. understøtter ligeledes ofte legerelationer mellem børn af samme alder og køn, hvilket vanskeliggør etableringen af og muligheden for at fastholde tværkønnede venskaber.

Traditionelle kønsforståelser er således stærkt til stede i den pædagogiske hverdag som noget, der produceres af børn, pædagoger og materialitet. Men børn og pædagoger gør samtidig også køn på mange andre måder end de traditionelle. Børn leger også lege, der ikke traditionelt forbindes med, hvad der er typisk for deres biologiske køn. Fx leger nogle drenge babyleg, mens nogle piger konkurrerer i boldspil, ligesom nogle børn – især yngre børn – søger hinanden og udvikler venskaber på tværs af køn. Samtidig udfordrer pædagoger også børn, når de lader sig selv eller andre børn begrænse af traditionelle kønsforståelser, fx ved at opfordre børn til at udvide rollerne i deres lege og ved at udfordre, hvem der kan lege hvilke lege. Når pædagoger igangsætter aktiviteter, der ikke i forvejen er forbundet med bestemte kønnede forståelser, som fx sanglege eller fælleslege, ture i naturen eller teaterlege, deltager børn på tværs af køn og udfordres til at gøre sig andre erfaringer, end de normalt gør sig i kraft af deres køn. Ligeledes tiltrækkes børn på tværs af køn, når pædagoger opfordrer børn til at deltage i kreative aktiviteter eller lege, hvor de selv er med, som fx at lave kastanjedyr eller fælles Lego-byggeri. Materialitet, der ikke er præget af prædefinerede kønnede forbindelser eller som ikke indgår i faste legescripts, som fx rutsjebanen eller naturrum på

legepladsen, spiller ligeledes en positiv rolle i forhold til børns muligheder for at gøre køn på mangfoldige måder, fordi stederne ikke på forhånd 'kalder' på særlige kroppe eller lege. Pædagogers aktive arbejde med at afbryde traditionelle forbindelser mellem legetøj og steder (legekroge, uderum m.m.), fx ved at ændre på farver og visuelle udtryk samt ved at deltage i lege og bruge legetøj på mangfoldige måder, har ligeledes betydning for, hvorvidt steder og legetøj mangfoldiggøres, så de i mindre grad kommer til at 'tilhøre' det ene køn.

Projektet har vist, at kønsforståelser udfolder sig på komplekse måder i børnehavens hverdagsliv og har betydning for børns lige deltagelses- og udfoldelsesmuligheder. Trods en udtalt og stærk ambition om at skabe lige og mangfoldige deltagelsesmuligheder for alle, involverer pædagogers faglige refleksioner kun sjældent et perspektiv på køn. Det betyder, at traditionelle forståelser af køn reproduceres gennem naturaliserede kategoriseringer og praksisser, der utilsigtet bidrager til at skabe forskellige og ulige deltagelses- og udfoldelsesmuligheder for børn.

Centrale pædagogiske grundværdier i den skandinaviske og danske småbørnspædagogik om at anerkende det, der kommer fra barnet, understøtte børns lege og sikre alle børns adgang til legefællesskaber står ofte i forgrunden for de pædagogiske overvejelser og ser ud til at skygge for refleksioner over, hvordan traditionelle forståelser af køn utilsigtet risikerer at blive reproduceret. Tilsvarende viser projektet, at de pædagogiske initiativer, indretninger og praksisser, som åbner for mangfoldige måder at gøre køn og være barn på, sjældent indtænker et perspektiv på køn, men derimod andre pædagogiske formål (fx om at alle må være med). Det betyder, at meget af det pædagogiske arbejde, der faktisk åbner for børns erfaringer med at gøre køn på mangfoldige måder, foregår upåagtet.

Derfor peger rapporten på nødvendigheden af, at pædagoger og daginstitutioner sætter køn på dagsordenen som en del af den almindelige pædagogiske refleksion. Der er behov for, at pædagoger arbejder bevidst og nysgerrigt med en kønsrefleksiv pædagogisk praksis. En kønsrefleksiv praksis kan dels skærpe blikket for, hvordan traditionelle kønsforståelser former og formes af det pædagogiske hverdagsliv på utilsigtede måder, og dels skærpe blikket for, hvordan forskellige pædagogiske initiativer, aktiviteter og indretninger er og kan være med til at understøtte og udvide børns muligheder for at være barn på mangfoldige måder – uafhængigt af køn.

Forord

Denne rapport sætter fokus på, hvordan køn forstås og får betydning i danske børnehaver. Den udforsker, hvordan pædagoger fortolker og indtænker køn i deres pædagogiske praksis, hvordan kønsforståelser reflekteret og ureflekteret spiller ind på børnehavens hverdagsliv, hvordan børn selv forstår og tillægger køn betydning, og hvordan man som pædagogisk personale kan arbejde kønsreflekteret som en integreret del af den pædagogiske praksis.

I rapporten formidler vi fundene fra forskningsprojektet 'Køn i børnehaven', som er udført af forskere fra Københavns Professionshøjskole i perioden fra februar 2022 til juni 2023. Desuden har adjunkt Iben Elise Larsen deltaget i drøftelser af projektets empiri og analyser samt bidraget til udarbejdelse af casesamlingen 'Køn i børnehaven' (Larsen et al., 2023). Forskningsprojektet baserer sig på samtaler og refleksioner med pædagoger, interviews med børn og observationer af hverdagen i fire børnehaver forskellige steder i Danmark. Med rapporten håber vi, at daginstitutionspædagoger, konsulenter, pædagogstuderende, pædagogundervisere, forskere og andre interessenter på daginstitutionsområdet får lyst til at gå på opdagelse efter kønsforståelser og deres betydninger i børns hverdagsliv. Ikke for at gøre børns liv kønsneutralt og heller ikke for at gøre alle børn ens, men for at skabe muligheder for, at børn kan gøre køn på mangfoldige måder, der ikke fastlåser dem i stereotype forståelser af, hvad de kan, og hvem de er, udelukkende på baggrund af deres køn.

De børnehaver, som har lukket os ind i deres faglige refleksioner og pædagogiske praksis i forbindelse med projektet, skal have en STOR TAK. Det har været berigende, interessant og lærerigt. Uden gavmilde og modige pædagoger, der deler ud af deres tanker og tør lukke andre ind i det institutionelle hverdagsliv, er det ikke muligt at skabe ny viden om de måder, børnehaver beriger og betinger børns liv. Så mange tak for det.

Tak til Lotte Falck, Trine Boel Nielsen, Kirsten Andreassen og Maja Grage for at læse udgivelserne fra projektet (rapporten og casesamlingen) undervejs og bidrage med vigtige kommentarer og sparring, som har skærpet vores pointer.

Tak til BUPL for at sætte fokus på et så vigtigt og underbelyst emne som køn i danske daginstitutioner og for at yde projektet økonomisk støtte. BUPL har igennem de senere år været med til at bringe køn på dagsordenen indenfor daginstitutionsfeltet. Rapporten viser, at det er både relevant og vigtigt.

Vi håber, at rapporten vil være lærerig og skabe nysgerrighed på kønsforståelsers betydning rundtomkring i danske daginstitutioner og ikke mindst, at den vil igangsætte drøftelser og fælles refleksioner over egen praksis. Vi håber også, at rapporten kan

bruges på pædagoguddannelsen til at styrke refleksionerne over, hvordan pædagoger kan bidrage til at understøtte børns lige deltagelsesmuligheder.

God fornøjelse.

Kira Saabye Christensen, Karen Prins, Signe Hvid Thingstrup og Christian Aabro.
København, august 2023

INDHOLDSFORTEGNELSE

Resumé	2
Forord	4
DEL 1: Indledning og baggrund	
Kapitel 1:	
Køn er på dagsordenen	8
Danmark halter bagud på ligestillingsområdet	8
Der mangler dansk forskning	9
Projektets forskningsspørgsmål	9
Rapportens opbygning	9
Kapitel 2:	
Forskning om køn i børnehaver	
Kønnede forventninger	11
Betydningen af daginstitutionens materialitet og fysiske indretning	12
Børns perspektiver på og måder at gøre køn	12
Pædagogiske forandringsprocesser med fokus på køn	13
Dansk forskning om køn i daginstitutioner	13
Kapitel 3:	
Projektets teoretiske inspirationer	
En kulturanalytisk tilgang	15
En sociokulturel forståelse af køn	15
Opsamling – vores analytiske blik	16
Kapitel 4:	
Projektets metode	
Institutioner	18
Etnografiske observationer	19
Refleksionsværksteder	20
Børneinterviews	20
Analyse af det empiriske materiale: tilgange og processer	21

DEL 2: Empiriske analyser

Kapitel 5:

Pædagogers overvejelser om at arbejde med køn i børnehaven

Pædagogers overvejelser over køn som relevant optik i den pædagogiske praksis	23
Undtagelsen: køn som en specialpædagogisk opmærksomhed	23
Forbehold: køn som et ikke-tilstedeværende problem	24
Når køn forstås som en almenpædagogisk opmærksomhed	25
At åbne for mangfoldighed: køn som et sociokulturelt fænomen	26
En sociokulturel forståelse kræver skærpet opmærksomhed på egen praksis	26
At anskue køn som en naturlig forskel: Piger er piger – drenge er drenge	29
Afrunding	31

Kapitel 6:

Børns måder at tale om køn

Køn i børns beskrivelser af hverdagslivet	33
Køn som fællesskab og afgrænsning: stabilisering og identifikation	35
Stabilisering, når børns forståelser af køn udfordres	38
Vanskelige muligheder for at lege på tværs af køn	39
Afrunding	41

Kapitel 7:

Når traditionelle forståelser af køn skabes og reproduceres

Når traditionelle forståelser af køn reproduceres blandt børn	42
Køn som eksplicit in- og eksklusionsmarkør blandt børn	42
Kulturelle forbindelser mellem køn og bestemte kvaliteter og handlinger	43
Kønnede legescripts og kønsopdelt leg	45
Når steder og lege kønnes	48
Kønnet legetøj	48
Når (dreng)ebørn kaldes tilbage til den kønnede orden	49
Når traditionelle forståelser af køn reproduceres af pædagoger	51
Dét, der kommer fra barnet, skal understøttes og anerkendes.	51
Den passende legekammerat	53
Irettesættelser og sanktionering (af drenge)	54
Sproglig interaktioner og kategoriseringer	56
Opsamling	57

Kapitel 8:

Når køn gøres på mangfoldige måder

Når børn gør køn på mangfoldige måder	59
Drenge og piger leger også andet end kønstraditionelle lege	59
Børn søger hinanden på tværs af køn	60
Børn danner venskaber på tværs af køn	60
Pædagoger gør en forskel	61
Fælleslege og aktiviteter	61
Aktivitetsstationer, der inviterer til mangfoldighed	62
Når pædagoger understøtter børns lege gennem interaktioner og materialitet	63
Når pædagoger sætter fokus på køn	64
Opsamling	66

Kapitel 9:

Når kønskategoriernes ikke passer

Han, hun, hen, dem, de eller den?	67
Børn, der klæder sig kønsutraditionelt	68
Fra dreng til pige – diskussioner om kønsidentitetens betydning	69
Opsamling: pædagogisk arbejde med kønsoverskridende processer	70

DEL 3: Perspektiver for handling

Kapitel 10:

Sammenfatning – køn i børnehaven

Traditionelle kønsforståelser reproduceres	73
Køn udfolder sig også på utraditionelle og mangfoldige måder	73
Pædagogisk understøttelse af mangfoldige måder at gøre køn på	74
Køn er også noget, vi er med til at skabe	74

Kapitel 11:

En kønsrefleksiv praksis – nogle bud på hvordan

Syv temaer i arbejdet med kønsrefleksiv praksis – og refleksionsspørgsmål	75
---	----

Kapitel 12:

Litteraturliste

DEL 1:
Indledning og baggrund

Kapitel 1:

Hvorfor er det vigtigt at udforske køn i børnehaven? Og hvorfor er det vigtigt at understøtte en kønsrefleksiv praksis, der kan give børn mulighed for at være børn og gøre køn på mangfoldige måder? Det er der flere forskellige grunde til.

Køn er på dagsordenen

For det første er køn (igen) kommet på den samfundsmæssige dagsorden som et fænomen, der drøftes, udfordres og gøres på nye måder. Det drøftes blandt andet, hvordan køn skal forstås, om vi skal udvide vores forståelser af køn, om det skal være muligt at skifte (juridisk) køn (Wøldike & Hjaltason, 2021, Lind-Thomsen, 2021), og om de traditionelle kønsforståelser er for snævre (Pedersen, 2016). Disse diskussioner er også kommet på dagsordenen i daginstitutionfeltet, og med Den Styrkede Pædagogiske Læreplan fra 2018 er det blevet en del af daginstitutionspædagogers pædagogiske opgave at forholde sig til, hvordan køn får betydning i den pædagogiske praksis.

I Den Styrkede Pædagogiske Læreplan (Børne- og Socialministeriet, 2018) kan man således læse at:

”Dannelse, ligestilling og demokrati skal medtænkes i den daglige pædagogiske praksis, så børnene oplever at medvirke i og have indflydelse på udformning af dagligdagen og aktiviteterne uanset baggrund, **køn**, alder og kultur” (s. 8).

”Det pædagogiske læringsmiljø skal understøtte, at alle børn udfolder, udforsker og erfarer sig selv og hinanden på både kendte og nye måder og får tillid til egne potentialer”. [Og at dette] ”skal ske på tværs af blandt andet alder, **køn** samt social og kulturel baggrund” (s. 37).

”Alle børn skal have mulighed for at udfolde deres fulde potentiale uafhængigt af social baggrund, **køn**, alder mv.” (s. 46).

”Dagtilbuddets børnefællesskaber skal skabe rum for, at børn kan etablere venskaber på tværs af alder, **køn** og kultur” (s. 21).

Ambitionerne i Den Styrkede Pædagogiske Læreplan forstår vi sådan, at pædagoger i daginstitutioner skal være opmærksomme på ikke at gøre forskel på børn ud fra deres køn, og at de i forlængelse heraf skal være opmærksomme på, hvordan forståelser af køn kan komme til at virke ind på børns deltagelse, indflydelse og muligheder i daginstitutionen. Dermed handler det pædagogiske fokus på køn hverken om at opløse kønet, om at gøre alle børn ens eller om at udskamme børn, der handler i overensstemmelse med de traditionelle forståelser af køn. Derimod handler det om, at pædagoger skal tilbyde mangfoldige muligheder for kønnede udtryk og relationer, hvor køn ikke

bliver en forhindring for børn, og hvor pædagoger derfor må forholde sig reflektivt til, hvilke forståelser af køn, der er på spil i den pædagogiske praksis.

Også i pædagoguddannelsen er køn kommet på dagsordenen. I 2014 fik uddannelsen et nyt nationalt modul med fokus på køn, seksualitet og mangfoldighed, som skal uddanne pædagoger til at skabe lige og mangfoldige deltagelsesmuligheder for børn, unge og voksne uanset køn og seksualitet. Med dette modul og med Den Styrkede Pædagogiske Læreplans formuleringer sættes der for første gang i Danmark formelt set fokus på køn indenfor pædagoguddannelsen og daginstitutionsområdet. Dermed adskiller Danmark sig fra de øvrige nordiske lande, hvor daginstitutionsområdet længe har været omfattet af lovgivning, der forpligter pædagoger til at modvirke kønsstereotyper og skabe lige deltagelsesmuligheder for alle børn uanset køn (Reisby & Knudsen, 2005). I både Sverige og Island har man således igennem mange år opereret med såkaldte genuspædagoger, som har til opgave at understøtte daginstitutionernes arbejde med køn, mens man i Finland har haft guidelines for, hvordan pædagoger kan arbejde med køn og ligestilling (Jääskeläinen et al., 2015). Ligeledes er der i Norge tradition for hvert 4. år at evaluere på daginstitutionernes arbejde med køn og ligestilling (Opheim et al., 2014).

Danmark halter bagud på ligestillingsområdet

Når Danmark ikke tidligere har haft fokus på køn i lovgivningen ved fx at videreføre intentionerne fra Ligestillingsloven (1988) og Ligebehandlingsloven (1978) på daginstitutionsområdet (eller for den sags skyld i andre lovtekster på uddannelsesområdet), kan det ses i lyset af en udbredt forståelse i Danmark om, at ligestilling mellem kønne for længst er en realitet og derfor ikke kræver yderligere opmærksomhed eller særlige indsatser, samt en, i sammenligning med de andre nordiske lande, større skepsis overfor statslig styring på området, til fordel for et princip om frivillighed (Dahlerup, 2018). En holdning, som i 2005 fik Nordisk Institut for Kunnskap og Kjønn til at betegne Danmark som et land, der er præget af kønsblindhed og en ikke-holdning til køn (Reisby & Knudsen, 2005), og som i 2015 har fået FN's kvindekonvention CEDAW til at give Danmark anmærkninger for ikke at leve op til de internationale forpligtelser til at promovere ligestilling mellem kønnene tilstrækkeligt (CEDAW, 2015).

Derfor er en anden grund til, at det er relevant at udforske kønsforståelser i børnehaver, at der stadig eksisterer udfordringer på ligestillingsområdet, selvom Danmark – sammenlignet med andre lande i verden – også er nået langt på dette område. En af disse udfordringer er, at vi i Danmark stadig har et forholdsvis kønsopdelt arbejdsmarked, som også afspejler sig i de unges valg af uddannelse. Det betyder, at det fortsat er sjældent, vi ser kvindelige håndværkere og økonomer, ligesom mænd stadig er vold-

somt underpræsenterede indenfor omsorgsfagene (Larsen et al., 2016). Samtidig hermed skiller Danmark sig ud ved at have en forholdsvis lav repræsentation af kvinder indenfor de politiske systemer og på bestyrelsesposter, ligesom barselsperioden fortsat fordeles ulige mellem kønnene (hvilket måske vil ændre sig med den nye lovgivning fra 2022 (Beskæftigelsesministeriet, 2022)). Dette er nogle af grundene til, at Danmark er placeret på en 23. plads i den nyeste Global Gender Gap-rapport, og selvom målingerne i denne rapport er behæftet med visse usikkerheder, giver Danmarks placering alligevel stof til eftertanke, når vi sammenligner os med de øvrige nordiske lande, som alle er placeret i top fem (WEF, 2023).

Disse samfundsmæssige udfordringer er selvfølgelig ikke nogle, der alene kan løses i børnehaven. Men de siger noget om, hvilke kulturelt indlejrede forståelser af køn som børn og unge møder og vokser op med. Forståelser, som må udfordres, hvis vi som samfund tror på, at alle mennesker er lige, at alle mennesker uanset køn skal have lige muligheder, og at køn ikke skal rammesætte og begrænse menneskers liv. Af samme grund har rapporter i regi af Undervisningsministeriet og Ligestillingsministeriet opfordret daginstitutioner og skoler til i højere grad at sætte køn på dagsordenen ved at arbejde mere aktivt med at nedbryde snævre og stereotype forståelser af køn (UVM, 2017; Olesen et al., 2008). Dette fordi antagelsen er, at børns kønnede selvforståelser skabes tidligt og er med til at forme børns visioner, drømme og forestillinger om fremtiden – herunder deres måder at forholde sig til skolegang, uddannelse og arbejdsliv.

Der mangler dansk forskning

En tredje grund til, at det er relevant at sætte fokus på køn i børnehaver, er, at der i Danmark ikke findes særlig meget forskning med fokus på dette tema. Vi ved således hverken særlig meget om, hvordan pædagoger i danske børnehaver går til lovgivningens krav, hvordan de forholder sig til og fortolker køn som fænomen, eller hvordan køn kommer til at få betydning i børns liv i børnehaven.

Der er således mange gode grunde til at undersøge køn i *danske* børnehaver for at blive klogere på, hvordan køn skabes, reproduceres, forandres og får betydning i en dansk børnehavetekst. Projektets fund er således et bidrag til både den danske og nordiske forskningskontekst, der undersøger køn i daginstitutioner, men også et bidrag til daginstitutioners arbejde med at få øje på kønsforståelser og deres betydninger.

Projektets forskningsspørgsmål

Med udgangspunkt i kulturanalytiske og sociokulturelle teoretiske inspirationer undersøger vi i projektet, hvilke forståelser, idealer, rationaler, normer og værdier i relation

til køn der skabes, gør sig gældende og får betydning for hverdagslivets samspil og organiseringer i børnehaver, og hvordan disse forståelser forbinder sig til børnehavernes pædagogiske tilgange, rammer og traditioner og til de herskende forståelser om gode børn og barndomme.

Projektet arbejder med følgende forskningsspørgsmål, som udfoldes i rapporten:

Hvordan kommer forståelser af køn til udtryk i børnehavers indretning og materialer, i børn og pædagogers samspil og i børns interaktioner med hinanden?

Hvordan får forståelser af køn betydning for børns positioner, forståelser af sig selv, deltagelsesmuligheder og fællesskaber?

Hvordan kan pædagoger arbejde kønsreflekteret på måder, der understøtter børns deltagelsesmuligheder i mangfoldige fællesskaber og deres muligheder for at gøre køn på mangfoldige måder?

Som det fremgår af disse spørgsmål, er ønsket med projektet både at bidrage med viden om, hvordan kønsforståelser konstrueres og får betydning i børnehaven, og at bidrage med viden om, hvordan man i børnehaven kan arbejde (mere) bevidst med køn. Det vil sige, hvordan man med udgangspunkt i den pædagogik, de børn og de vilkår, som er til stede i børnehaven, kan indarbejde et fokus på, hvad køn betyder for børns samspil, muligheder og forståelser af sig selv, og hvordan man herigennem kan arbejde med at skabe flere muligheder for at gøre køn på mangfoldige måder i børnehaven.

Rapportens opbygning

Rapporten består af 11 kapitler og er inddelt i tre dele.

Del 1: Indledning og baggrund, rummer fire kapitler: kapitel 1, som består af en indledning, der begrundet projektets relevans (som du er i gang med at læse) og kapitel 2, som består af en oversigt over dansk og nordisk forskning om køn i børnehaver. Kapitel 3 beskriver projektets teoretiske inspirationer, og kapitel 4 beskriver projektets metode.

Del 2: Empiriske analyser rummer fem analytiske kapitler: I kapitel 5 og 6 diskuterer vi, hvordan først pædagoger og dernæst børn taler om køn og køns betydning i børnehaven. I kapitel 7 viser vi, hvordan traditionelle forståelser af køn reproduceres af børn og pædagoger, i kapitel 8 viser vi, hvordan børn og pædagoger også gør køn på mere mangfoldige måder, og i kapitel 9 ser vi nærmere på eksempler, hvor børn og forældre oplever, at køns kategorierne ikke passer.

Del 3: Perspektiver for handling rummer to kapitler: kapitel 10, der samler op på rapportens analyser og fund, og kapitel 11, der diskuterer, hvilke perspektiver for praksis

der vokser ud af rapportens fund, og hvordan man kan arbejde kønsrefleksivt i pædagogisk praksis. I dette kapitel finder man syv væsentlige fokuspunkter, som man kan arbejde med, samt en række spørgsmål til refleksion.

Udover denne rapport har vi på baggrund af materialet udarbejdet en casesamling med titlen 'Køn i børnehaven – en casesamling' (Larsen et al., 2023). Dette er en selvstændig udgivelse, der dels kan danne afsæt for drøftelser i personalegrupper i daginstitutioner, der sætter fokus på køn, dels kan inddrages i undervisningen på pædagoguddannelserne, både i modulet Køn, seksualitet og mangfoldighed og på dagtilbudsspecialiseringen, hvor arbejdet med børns deltagelsesmuligheder, samspil og fællesskaber ligeledes er centralt.

Kapitel 2: Forskning om køn i børnehaver

I dette kapitel beskriver vi noget af den danske og nordiske forskning, som går forud for vores projekt. Som nævnt i kapitel 1, er der meget begrænset forskning fra Danmark om køn i børnehaven. Derimod er der en del forskning fra de øvrige nordiske lande om køn i børnehaven, som det er relevant at se nærmere på. Grunden til, at vi interesserer os for netop den nordiske forskning, er, at de nordiske lande har mange fællestræk knyttet til de måder, velfærdssamfundet og småbørnsområdet er organiseret på: I alle de nordiske lande gælder det, at mange børn går i daginstitution, og at der er en veletableret uddannelse for de medarbejdere, der arbejder i daginstitutionerne. Derfor kan vi lære meget af at interessere os for den nordiske forskning. Samtidig er der nogle interessante forskelle mellem Danmark og de øvrige nordiske lande: Der er konkrete forskelle i de måder, daginstitutionsfeltet (og velfærdssamfundet i bredere forstand) er organiseret på, og køn har ligeledes været sat på dagsorden på forskellige måder i de nordiske lande. Det betyder, at vi kan lære meget af den nordiske forskning, uden at vi dog kan gå ud fra, at det ser ud på præcis samme måde i Danmark.

Generelt viser den nordiske forskning, at stereotype forståelser af køn meget nemt og på ikke-intenderede måder skabes og reproduceres, og at disse både får betydning for de fortolkninger, samspil og positioner, som børn tilbydes, og for de positioner, relationer og legefællesskaber, som børn indgår i. Det får både betydning for de erfaringer, børn gør sig, og for, hvad de lærer om sig selv og andre. Samtidig viser studier, at når der arbejdes pædagogisk med et aktivt fokus på køn, så bidrager det til at bryde traditionelle kønsforståelser.

I kapitlet præsenterer vi den nordiske forskning under fire hovedtemaer:

- 1) Forskning, der omhandler kønnede forventninger til børn hos pædagogisk personale
- 2) Forskning, der handler om betydningen af daginstitutionens materialitet og fysiske indretning
- 3) Forskning, der handler om børns perspektiver og måder at gøre køn
- 4) Forskning, der handler om pædagogiske forandringsprocesser med fokus på køn.¹

¹ Tematiseringerne er foretaget på baggrund af en søgning af peer reviewed artikler i søgebaserne NB-ECEC, ERIC, ERC & Anthropology Plus i februar 2022 med udgangspunkt i ord, der relaterer sig til køn, pædagogik og daginstitution i perioden fra 2002 til 2022. Forskning, der handler om forskelle mellem drenge og piger (i forhold til indlæring, motorisk udvikling osv.) og forskning, der omhandler betydningen af pædagogers eget køn, indgår ikke i gennemgangen, da vi i dette projekt især har interesseret os for forståelser af køn og disses betydninger.

Herefter præsenterer vi de danske forskningsprojekter enkeltvis, da forskningen om køn i Danmark ikke er særlig omfangsrig. Det giver samtidig læseren mulighed for efterfølgende at dykke nærmere ned i de enkelte projekter, som har særlig interesse. Som det vil fremgå, er flere af referencerne af ældre dato. Det skyldes, at der i de øvrige nordiske lande især har været forsket i køn i perioden fra 2009 til 2017.

Kønnede forventninger

Flere studier viser, at børn behandles og fortolkes forskelligt afhængigt af deres køn, selvom der ofte er intentioner om det modsatte (Eideval, 2009; Hellman 2010; Hellman et al., 2014; Hallström et al., 2015; Månsson, 2011; Odenbring, 2010; Sandström et al., 2009; Meland & Kaltvedt, 2019). For eksempel viser et svensk studie, at pædagoger forventer, at drenge er fysisk aktive, kropslige og udfarende, mens piger forventes at være mindre fysisk aktive og mere tilbageholdende og ansvarlige, hvilket betyder, at børn, der falder indenfor disse forståelser, typisk opfattes som normale, og dem, der falder udenfor, ofte tildeles mindre opmærksomhed eller opfattes som specielle (Hellman, 2014). Et andet svensk studie viser en tendens til, at drenges kommunikative initiativer i samlingen oftere end pigers bliver understøttet, mens pigers ytringer oftere lukkes ned. I forlængelse heraf peger studiet på, at piger i højere grad opdrages til at deltage disciplineret og veltilpasset, mens drenge derimod opdrages til at udfolde sig og tage plads (Emilsson & Johansen, 2013). Ligeledes peger endnu et svensk studie på, at drenge ofte roses og fremhæves som dygtige og professoragtige, når de kan svare rigtigt på et spørgsmål, mens pigers rigtige svar betragtes som forventelige, ligesom piger ofte får kommentarer om, at de er pæne, har fint hår eller flotte kjoler, mens drenge ofte får kommentarer om, at de er seje og stærke (Odenbring & Lappalainen, 2013). Desuden peger samme studie på, at piger ofte intentionelt placeres ved siden af en dreng med henblik på at opretholde den sociale orden. På den måde peger studiet på, at piger ofte opdrages som hjælpefrøkner, hvilket også andre studier tidligere har peget på (Wahlström, 2005). Yderligere peger et svensk studie på, at der er forskel på, hvad pædagoger bemærker og bliver bekymret over. Således viser studiet, at det især bemærkes, når drenge ikke kan klare fysiske udfordringer, mens det især bemærkes, når piger ikke udviser social ansvarlighed. Ligeledes viser studiet en tendens til, at drenge opfattes som mere fjollede og aggressive og som nogle, der ofte mangler kompetencer til at forhandle, regulere sig selv og skabe venskaber og relationer til andre, hvilket kan betyde, at pædagoger overser disse kompetencer hos drenge (Hellman et al., 2014).

Yderligere peger et svensk og finsk forskningsprojekt på, at pædagoger ofte implicit og ikke-reflekteret antager, at børn foretrækker at lege med andre børn af samme køn,

samt at pædagoger ofte opfatter det som mere positivt og normalt, når børn danner relationer og fællesskaber med børn af samme køn som dem selv (Alasuutari & Markström, 2011).

Samlet set peger disse studier på, at det kræver et ret vedholdende og systematisk arbejde at skabe mangfoldige muligheder for at gøre køn, eftersom man i de øvrige nordiske lande som bekendt allerede i mange år har arbejdet med en bevidst og reflektiv tilgang til køn, men stadig finder forskelle i de måder, børn forstås og understøttes på.

Betydningen af daginstitutionens materialitet og fysiske indretning

Også daginstitutioners indretning og materialitet viser sig at have betydning for de måder, hvorpå køn konstrueres (Børve & Børve, 2017; Østrem et al., 2009). Flere studier har fx undersøgt daginstitutioners litteratur og fundet, at piger generelt er underrepræsenterede i bøgerne som hovedperson. Fx viser et svensk studie fra 2016, at 21 % af de bøger, der blev læst højt i daginstitutionen, havde en kvindelig hovedrolleindehaver, at 58 % havde en mandlig, mens 15 % havde begge køn i hovedrollen, og 7 % havde et ikke identificerbart køn (Lynch, 2016). Ligeledes viser flere studier, at køn ofte fremstilles på særdeles stereotype og binære måder, hvor mænd/drenge udgør de aktive, stærke, rationelle og heltedige figurer, som ofte er ude i verden for at opdage, erobre eller redde denne, mens kvinder/piger i højere grad fremstilles som tilbageholdende, omsorgsfulde og fornuftige, og som dem, der befinder sig i hjemlige omgivelser, eller som dem, der skal reddes (Axell & Boström, 2019; Kåreland, 2005; Paynter, 2011; Wahlström, 2005). I forlængelse heraf viser et norsk studie, at der ofte er langt mellem de modige heltinder i eventyrerne, og at de kvindelige figurer, hvis der ikke er tale om hekse eller troldkællinger, især får succes, fordi de er smukke, og/eller hvis de reddes af en maskulin figur (Østerås, 2009). På baggrund heraf konkluderer studierne, at børn igennem daginstitutionens litteratur i ringe grad lærer om kønnenes mangfoldighed, men snarere tilegner sig stereotype og binære forståelser af køn.

Andre studier viser samme tendens blot i forhold til daginstitutioners indretning og legetøj. Således viser et norsk studie, at børn, når institutionen er indrettet kønsstereotyp, har en tendens til at fordele sig i kønshomogene grupper, som opholder sig forskellige steder i institutionen. Det betyder, ifølge studiet, at det bliver mere normalt for børn at være sammen med børn af samme køn og mindre normalt at gå derhen, hvor det andet køn holder til. På den måde peger studiet på, at børn kønner daginstitutionens rum, og omvendt at daginstitutionens rum kønner børn og derved gør nogle legemåder og samspil mere normale og legitime end andre (Børve & Børve, 2017; Günther-Hanssen et al., 2019). Yderligere peger et andet studie på, at institutioners legetøj kan have betyd-

ning for den måde, børnene leger på. Således viser studiet, at når dukker af hunkøn har et mere maskulint udtryk, så bliver de i børnenes lege mere modige og konfronterende i deres væremåder, og at drenge, når de leger med hunkønsdukker, leger mere ligesom pigerne, hvor de bliver optaget af at klæde dukkerne af og på. Det skyldes blandt andet, at hunkønsdukkerne ofte ikke er i stand til at holde noget i deres hænder, som fx sværd og andre redskaber til at erobre verden. På baggrund heraf konkluderer studiet, at måden, hvorpå legetøj konstrueres, har betydning for de måder, hvorpå børn leger, og de måder, de konstruerer køn på (Berg & Nelson, 2006). I forlængelse heraf peger andre studier på, at naturområder uden legetøj, der bærer kulturelle referencer til køn med sig, ser ud til at åbne op for mindre kønsstereotype og kønsopdelte lege (fx Ånggård, 2011). Imidlertid peger andre studier på, at naturen ikke gør det i sig selv, da både børn og voksne kan bære kønnede forståelser og væremåder med sig ud i naturen og herigennem kan bruge naturen til at reproducere kønsstereotype lege- og væremåder (Günther-Hanssen, 2018).

Samlet set peger studierne på, at det er væsentligt at have fokus på rum, indretning og materialitet, når man studerer køn, da kønsforståelser ikke alene skabes igennem sprog, handlinger og forventninger, men også igennem de materialer og rum, vi interagerer med og i.

Børns perspektiver på og måder at gøre køn

Flere studier viser, at børn også selv er med til at skabe og reproducere forståelser af køn. Det gør de fx igennem deres lege, som far, mor og børn, når de leger superhelte og prinsesser, og når de fordeler sig i kønshomogene grupper, hvor de trækker på kønsstereotype forståelser af køn, som de ofte henter fra de kulturelle referencer i deres omgivelser (Ljusberg, 2018; Wang et al., 2019; Odenbring, 2010; Hellman, 2010). Et nyere svensk studie viser imidlertid, at der ikke altid er sammenhæng mellem børns legeformer og kulturelle viden. Således peger studiet på, at legescriptet for far, mor og børn synes ganske upåvirket af børnenes viden om, at familier kan se ud på mange forskellige måder med flere mødre, fædre og køn, hvilket betyder at far, mor og børn-legen fastholdes i form af én mor, én far og et par børn (Sotevik et al., 2019).

Et andet studie på tværs af Norge, Libyen og Frankrig peger på, at børn på tværs af ret forskellige kulturelle kontekster besidder en række forholdsvis stereotype forståelser af kønnenes indbyrdes magtmæssige forhold. Studiet viser således, at børnene i overvejende grad opfatter mænd/drenge som dem, der indgår i overlegne, dominerende og magtfulde positioner, og at dette gør sig gældende på tværs af de tre lande, som ellers har ganske forskellige syn på køn og ligestilling (Charafeddine et al., 2020).

Samtidig viser andre studier, at børn også er med til at udfordre traditionelle forståelser af køn, og at de gør køn på mangfoldige og varierede måder. Således reproducerer de ikke blot den kønnede orden, men er også med til at udfordre den og gøre køn på mange forskellige måder. Som vi allerede har nævnt, er der imidlertid en tendens til, at disse mangfoldige og varierede måder overses og negligeres af det pædagogiske personale (Hellman, 2010).

På baggrund heraf er det centralt ikke blot at udforske, hvordan køn reproduceres og fastholdes, men også at have fokus på, hvordan køn brydes, udfordres og forandres, samt at have fokus på, hvordan børn indgår i disse processer, og hvilke betydninger det får for børn.

Pædagogiske forandringsprocesser med fokus på køn

En lille del af de nordiske studier (primært fra Sverige) har undersøgt, hvilken betydning det får for kønnede mønstre, når pædagoger på forskellige måder sætter aktivt fokus på dette. Shutts m.fl. har fx undersøgt, hvorvidt børn i såkaldte kønsneutrale førskoler i Sverige forholdt sig til andre børn. I børnehaverne blev pronominerne han og hun samt kategorierne drenge og piger ikke anvendt, ligesom indretningen ikke henvender sig til bestemte køn. Forfatterne konkluderer, at en større del af børnene i de kønsbevidste børnehaver var interesserede i at lege med børn, de ikke plejede at lege med, og som ikke havde samme køn som dem selv (Shutts et al., 2017). Dog var de ikke mindre optaget af at afkode andre børns køn end børn i ikke-kønsneutrale børnehaver. Forfatterne peger på, at forandringer i miljø og indretning ikke er tilstrækkeligt til at udfordre børns kønnede forventninger, og at der således skal noget mere aktivt til. Sara Fröden undersøgte i sit ph.d.-projekt ligeledes, hvordan køn får betydning i svenske førskoler, hvor kønnet ikke tildeles betydning. Frödens undersøgelse viste, at drengene og pigerne legede det samme og i blandede grupper, når bestemte kønnede mønstre ikke var en forventning i den institutionelle kontekst. De blev desuden ikke ekskluderet på grund af deres køn. Hun konkluderer på den baggrund, at køn forstås som noget, der skabes og reproduceres i konteksten, mere end i børnene, hvilket forklarer, hvorfor forandringer i konteksten har betydning for, hvordan børn gør køn (Fröden, 2012).

Et studie fra Sverige viste i 2005 ligeledes, at når pædagoger bevidst udfordrer børns forståelser af køn, og når de samtidig tilbydes muligheder igennem æstetiske projekter for at skabe noget nyt sammen med mulighed for at udtrykke sig om deres produktioner, så åbnes der for nye positioner og kulturelle forståelser af køn. Det strider imidlertid med forståelserne af leg som noget, der ikke må forstyrres, og med æstetiske

aktiviteter, som nogle, der ikke bør have mål udover 'sig selv' (Lind, 2005).

Samlet set peger disse studier på, at det gør en forskel for børns forståelser af køn og deres måder at lege på, når pædagoger arbejder bevidst med miljø, indretning og aktiviteter med fokus på at nedtone kønstraditionelle forventninger, samt når de skaber fælles projekter med mulighed for børns indflydelse på disse.

Dansk forskning om køn i daginstitutioner

Når vi vender blikket tilbage til den forskning, der faktisk er lavet i dansk sammenhæng de sidste 20 år, så er der en del sammenfald med den nordiske forskning².

Det første forskningsprojekt, vi præsenterer her, går langt tilbage i tiden og blev udarbejdet af Peter Ø. Andersen og Jan Kampmann (Andersen & Kampmann, 1996).

Projektet havde titlen 'Børns socialiseringsprocesser og pædagogisk praksis for børn i alderen 0-6 år' og havde som en del heraf fokus på kønnets betydning for børns interaktion og relationsdannelse. Projektet baserede sig på etnografiske observationer og viste en tendens til, at drenge og piger ofte legede forholdsvis kønsopdelt og på forskellige måder. Således legede pigerne ofte i mindre grupper og ofte to og to, mens deres lege ofte krævede forholdsvis lidt plads, foregik tæt på personalet og i højere grad var orienteret mod relationerne end mod legens indhold, ligesom legene ofte handlede om hverdagslige temaer, som tilbød forholdsvis få roller. Drengenes lege foregik derimod ofte i større grupper, krævede mere plads, var sagsorienteret og handlede ofte om kampen mellem det gode og det onde, og ofte kunne mange være med. En pointe i projektet var, at disse forskelle betød, at det kunne være vanskeligt at lege på tværs af kønnene, og at dette krævede børn, der var i stand til at forvalte begge køns legekulturer. På baggrund heraf pegede projektet på, at børn igennem deres institutionelle hverdagsliv er med til at reproducere kønsspecifikke koder, som allerede eksisterer og er etableret i vores samfund, samtidig med at børn i deres lege også er med til at afprøve og skabe nye konstruktioner af køn, som også ikke nødvendigvis er givet på forhånd.

Forskningsprojektet 'Flere end to slags køn – en rapport om køn og ligestilling i børnehaven', kom i stand på baggrund af opdrag fra daværende ligestillingsminister med henblik på at: "*Omgivelsernes fastlåste forventninger til drenge og piger, kvinder og mænd, ikke [må] begrænse det frie valg for det enkelte menneske [samt at børn og unge skal have mulighed for at] lege, lære og udvikle sig fri for fastlåste kønsroller*" (Ligestillingsministeriet, 2007). Rapporten baserede sig på observationer af børn og

² På baggrund af vores søgning fandt vi i alt 3 danske studier mellem 2000 og 2022 (og 23 fra Sverige). Dertil har vi medtaget et ph.d.-projekt, der blev publiceret ved udgangen af 2022 og derfor ikke var med i den oprindelige søgning.

pædagogisk personale samt interviews med personalet i tre børnehaver i og omkring Storkøbenhavn og pegede på, at børn og pædagoger i fællesskab skaber betingelser for køn i børnehaven (Olesen et al., 2008). Rapporten viser desuden, i lighed med Andersen og Kampmann, en tendens til, at børnehavens børn ofte fordeler sig i pige- og drengegrupper, når børn får mulighed for at lege selv. Samtidig peger rapporten på, at personalet til tider også er med til at understøtte børns kønshomogene opdeling ved at kønsopdele børn i forbindelse med børnehavens aktiviteter, ligesom rapporten peger på, at børnehavens rum og indretning ligeledes er med til at understøtte denne opdeling. For eksempel igennem legestationer, som især tiltrækker det ene køn.

I et nyere projekt fra VIA University College med titlen 'Normkritik og normkreativ evalueringskultur i dagtilbud' undersøgte forskerne omfanget af og holdningerne til arbejdet med ligestilling og mangfoldighed i danske dagtilbud samt muligheder og udfordringer i udviklingen af en normkritisk kultur i daginstitutionen (Hamilton & Padovan-Özdemir, 2022). I dette projekt blev pædagogers holdninger til at arbejde med køn således undersøgt igennem en ligestillings- og mangfoldighedsorienteret optik sammen med andre sociale kategorier som alder, etnicitet, handicap mv. Den første del af projektet baserede sig på en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse, som 778 dagtilbudsledere svarede på. Den konkluderede, at arbejdet med ligestilling og mangfoldighed ikke er særlig udbredt i landets dagtilbud, samt at daginstitutionens feltet ikke ser ud til at have et særlig præcist fagsprog for at tale om mangfoldighed og ligestilling, men at arbejdet med ligestilling og mangfoldighed ofte oversættes og tolkes ind i andre pædagogiske fokusområder, såsom arbejdet med anerkendelse og inklusion, samt at kun få institutioner arbejder med at inddrage fokuspunkterne i deres evalueringspraksis (Hamilton & Padovan-Özdemir, 2020, s. 4). Anden del af projektet bestod af en udforskning af, hvordan man i dagtilbud vil kunne arbejde med en normkritisk evalueringskultur, og baserede sig dels på interviews med syv pionerinstitutioner, som allerede arbejdede med en normkritisk tilgang³, og dels på et samarbejde med tre institutioner, hvor pædagoger og forskere udforskede herskende normer i institutionen og sammen udviklede og afprøvede normkritiske tiltag. Denne del af projektet viste, at det ikke er særlig nemt at arbejde normkritisk i den pædagogiske praksis. Både fordi normkritik sætter spørgsmålstejn ved alt det, man tager for givet, og fordi arbejdet med en normkritisk tilgang kræver øvelse. Desuden kræver tilgangen tid og rum til refleksion, som er en mangelvare på dagtilbudsområdet. Samtidig peger projektet på en

række konkrete tiltag, man som pædagog kan tage i brug, hvis man ønsker at arbejde normkritisk med sociale kategorier som fx køn.

Det sidste forskningsprojekt, som skal nævnes i relation til den danske forskning om køn, er ph.d.-projektet 'Mellem genkendelighed og forandring – en etnografisk undersøgelse af, hvordan børn konstitueres som piger og drenge i børnehaven' af Gry Ellegaard Thorsen (Thorsen, 2022). Dette projekt baserer sig på et etnografisk feltarbejde i en børnehave og viser, hvordan børn i daginstitutionen mødes forholdsvis kønsstereotyp af det pædagogiske personale, og hvordan børn i daginstitutionen både reproducerer genkendelige og forholdsvis snævre måder at gøre 'dreng' og 'pige' på, men som også viser, hvordan børn til tider gør køn på mere overraskende og kreative måder. Ligeledes viser projektet, hvordan køn og alder, som sociale kategorier, virker sammen og får indflydelse på børns lege, relationer og positioner, og hvordan materialitet kan være med til at understøtte heteronormative (at alle mennesker som udgangspunkt er heteroseksuelle) og kønstraditionelle positioner blandt institutionens børn (Thorsen, 2022).

Samlet set viser de danske bidrag til forskningen om køn i daginstitutioner således, at der også i en dansk kontekst over en lang periode kan identificeres relativt traditionelle kønsforståelser og udtryk. Noget, som især reproduces gennem materialitet og indretning, pædagogiske organiseringer og i de lege og relationer, som børn involverer sig i. Samtidig viser alle projekterne også, at børn også gør noget andet, leger på andre måder og indtager andre roller end de stereotype.

Vores undersøgelse skal således ses som et bidrag til både det danske og nordiske forskningsfelt om daginstitutioner og køn og tager derfor afsæt i den eksisterende viden på feltet, som især har vist, hvordan pædagogisk personale, børn og materialitet spiller sammen i konstruktioner af køn i daginstitutionen, og ikke mindst:

- Hvordan både børn og voksne bidrager til reproduktion af traditionelle kønnede mønstre såvel som til muligheder for at udtrykke køn på mangfoldige måder.
- Hvordan materialitet og indretning spiller en rolle.
- Hvordan forskellige pædagogiske tiltag kan gøre en forskel i forhold til at understøtte mangfoldige deltagelsesmuligheder for alle børn.

³ Normkritikken defineres i projektet som en optik, der indebærer en kritik og udfordring af eksisterende normer. "Kritikken handler om at få øje på normerne ud fra en kritisk stillingtagen til, hvilke konsekvenser normerne har for rammen for at drøfte reelle muligheder for ligestilling og mangfoldighed i samfundets institutioner" (Hamilton & Padovan-Özdemir, 2020, s. 8).

Kapitel 3: Projektets teoretiske inspirationer

I dette kapitel beskrives de teoretiske inspirationer, vi har trukket på i vores analytiske arbejde. I kapitlet beskriver vi først vores kulturanalytiske tilgang, og hvad den har betydet for vores analytiske blik, og dernæst vores sociokulturelle forståelse af køn. Disse tilgange har tilsammen formet de teoretiske briller, vi har haft på undervejs i projektet, og har således både formet de spørgsmål, vi har været optaget af i projektet, de måder, vi har produceret empiri, og de analytiske perspektiver, vi har forstået vores empiri på baggrund af.

Afslutningsvist i kapitlet samler vi op på, hvad disse teoretiske inspirationer har betydet for vores analytiske blik.

En kulturanalytisk tilgang

Inspiration fra kulturanalysen kommer af en forståelse af mennesket som kulturelt væsen, der former og formes af de kulturelle sammenhænge, det indgår i, og af en forståelse af børnehaven som en kulturskabende og kulturbærende institution. Det vil sige en institution, der skaber og trækker på kulturelle og samfundsmæssige værdier og normer for det gode børneliv, for det passende barn og den ideelle barndom, som har betydning for, hvordan hverdagslivet i børnehaver organiseres, hvordan aktiviteter prioriteres, og hvordan handlinger, situationer og børn vurderes og forstås. Inspirationen til den kulturanalytiske tilgang henter vi både fra den danske antropolog Cathrine Hasse (Hasse, 2011) og fra miljøet omkring pædagogisk antropologi på DPU (Gulløv et al., 2017). I forlængelse heraf forstår vi kultur som *”forbindelser mellem handlinger, materialitet og betydning”* (Hasse, 2011), der skabes over tid i sociale sammenhænge, som bliver til selvfølgelige tænke- og handlemåder, når de gentagende gange bekræftes. På den måde forstår vi kultur som det kit, der binder institutioner, samfund og hverdagsliv sammen. Dette kit består af *”indviklede netværk af forbindelser”* (Hasse, 2011, s. 17), der in- og ekskluderer mennesker, genstandsartefakter, ord, handlinger og betydninger i sociale sammenhænge, som fx børnehaven. Materialitet skal her forstås som en samlet betegnelse for det, vi i hverdagsprog kalder for ting, rum, og steder. Centralt i denne teoretiske tilgang står en forståelse af, at ting, steder og rum ikke er neutrale, men derimod både formes af og er med til at forme menneskers liv. Som Ida Wenzel Winther skriver: *”Ting præger os, og vi præger tingene. Vi gør noget ved dem, og de gør noget ved os”* (Winther, 2017). Med denne formulering ligger der en forståelse af, at ting, steder og indretning påvirker os og påvirker vores liv: *”De gør noget ved os”*. Det gør de både igennem de muligheder og begrænsninger, som ting og steder stiller til

rådighed, og igennem de måder, ting og steder ofte allerede er indlejret med en bredere kulturel betydning, hvilket betyder, at de er ladet med traditioner og allerede kendte betydninger for, hvordan de skal bruges (se også Gulløv & Højlund, 2005). Samtidig er ting og steders betydninger ikke faste og entydige, idet mennesker også *”præger tingene”*. Ting og steder kan således tilskrives forskellige betydninger på tværs af tid og sted og kan på den måde indgå i mange forskellige kulturelle forbindelser afhængigt af de lokale, kulturelle og historiske sammenhænge, de indgår i.

Med inspiration fra den kulturanalytiske tilgang har vi således været optaget af, hvordan børn og pædagoger interagerer med rum, steder og materialer, og i forlængelse heraf, hvordan disse forbindes til bestemte handlinger og kulturelle fortolkninger og herigennem får betydning for de måder, hvorpå køn gøres og skabes. Udtrykket *’kulturelle forbindelser’* skal således forstås som de konkrete måder, hvorpå bestemte materialiteter forbindes med bestemte handlinger og betydninger og omvendt. I rapporten bruger vi begrebet til at udforske, hvad det er for kulturelle forbindelser, der er på spil i børnehaven i relation til køn, og hvordan steder og materialer i den sammenhæng får betydning.

I vores analyser benytter vi os ligeledes af begrebet legescripts. Et legescript skal forstås som et mentalt og sprogligt handlingsrepertoire, der knytter bestemte roller, fortællinger, materialiteter og handlingsforløb sammen⁴ og i forlængelse heraf former bestemte måder at lege på. Ofte formes børns legescripts igennem børns kendskab til bestemte bøger, film og digitale platforme, mens de andre gange overleveres igennem børnehavens traditioner og de øvrige børn i børnehaven. Legescripts giver børn en referenceramme, som de kan trække på, når de leger, men samtidig kan nogle legescripts også være med til at reproducere nogle ganske bestemte forståelser af køn og fastholde nogle børn i nogle ganske bestemte roller og erfaringsuniverser. Det udfolder vi nærmere i kapitel 7 og 8.

En sociokulturel forståelse af køn

Udover en kulturanalytisk tilgang henter vi inspiration fra det, man samlet kan betegne som en sociokulturel forståelse af køn. Det vil sige, at vi forstår køn som en social og kulturel kategori, som både formes af og er med til at forme mennesker og deres måder at tænke og handle på. Mere konkret trækker vi på den amerikanske filosof og sociolog Judith Butler og de danske socialpsykologer Dorte Marie Søndergaard og Dorthe Staunæs. De har det til fælles, at de alle forstår køn som en kulturel kategori, som både

⁴ Begrebet er inspireret af Cathrine Hasses brug af begrebet kulturelle modeller, der indbefatter samlede handlingsforløb og rollebesætninger og organisering af selvfølgelig viden (Hasse, 2011).

præger menneskers måder, hvorpå de forstår sig selv og hinanden, og menneskers måder at handle og tænke på. Køn som kulturel kategori skabes, reproduceres og forandres igennem menneskers sprog og handlinger, igennem kulturelle koder og materialer og igennem samfundsmæssige diskurser, strukturer og betingelser på tværs af tid og sted. Det betyder, at kønnede præferencer, kompetencer og præstationer ikke forstås som en fast og indre størrelse, som alene skabes på baggrund af biologiske processer og dispositioner. Det sociokulturelle perspektiv på køn bryder dermed med en mere traditionel forståelse af køn som noget, der primært skabes af og skal forstås som en biologisk størrelse. I en biologisk funderet forståelse af køn er forståelsen, at piger og drenge fra fødslen er udstyret med forskellige hjernemæssige dispositioner og hormonelle forskelle, der gør, at drenge udvikler sig på én måde, og piger på én anden måde. Denne biologiske forståelse af køn hviler på forskellige typer af hjerneforskning, der viser, at der er forskelle på mænd og kvinders hjerner. Fx at mænd gennemsnitligt har større hjerner og flere hjerneceller (10-15 procent) end kvinder, og at den gennemsnitlige hjernemæssige udvikling foregår langsommere hos drenge end hos piger (Gerlach, 2011). Imidlertid er flere moderne hjerneforskere begyndt at udfordre forestillingen om, at kønsmæssige forskelle alene bygger på biologiske og hjernemæssige forskelle. Således peger både den danske hjerneforsker Christian Gerlach (Gerlach, 2011) og den britiske neurobiologiske forsker Gina Rippon (Rippon, 2020) på, at hjernen er langt mere plastisk og modtagelig for stimuli og indtryk, end vi før har antaget. Det vil sige, at vores hjerner i stor udstrækning udvikler sig i relation til de måder, de stimuleres på. Det betyder, at de hjernemæssige forskelle, der kan iagttages mellem drenge/mænd og piger/kvinder lige så godt kan afspejle de måder, hvorpå piger og drenge opdrages og behandles, som det kan skyldes medfødte dispositioner (Gerlach, 2011).

To nyere undersøgelser understøtter denne pointe. For det første viser tal fra 2021, at piger i Danmark ikke længere halter bagefter drengene i matematiske evner, når dette måles efter karaktergivning i henholdsvis folkeskolen og i gymnasiet (Wilken et al., 2021). For det andet viser en ny undersøgelse fra Trygfondens Børneforskningscenter og Institut for Kommunikation og Kultur ved Aarhus Universitet, at forældre til børn i alderen 2-6 år har mere fokus på sprog og læsning i forhold til deres døtre end deres sønner. Et fund, som forskerne mener kan være med til at forklare det forhold, at piger ofte scorer højere i sproglige test end drenge (Højen et al., 2022).

Når vi i dette projekt forstår køn ud fra et sociokulturelt perspektiv, betyder det, at vi forstår køn som *sociale, kulturelle og historiske* konstruktioner, som menneskers liv er dybt indlejret i, og som får betydning for, hvordan vi som mennesker mødes af andre og forstår os selv. Med en teoretisk formulering fra den franske forfatter Simo-

ne de Beauvoir (1908-1986) er køn således ikke noget, man *er*, eller noget, man *har* (Beauvoir, 1999), men snarere noget, man *bliver til*. Det sker igennem de forståelser af køn, som eksisterer i de samfund og kulturer, vi lever i, og som desuden kommer til udtryk i forskellige former for samfundsmæssige strukturer og kulturelle traditioner, som skaber forskellige muligheder og begrænsninger for forskellige køn. Mens Simone de Beauvoir taler om, at vi bliver til vores køn, taler Judith Butler om køn, som 'noget, der gøres'. Det betyder, at køn (som social konstruktion) skabes igennem vores handlinger, vores praksisser og vores sprog, og at mennesker på den måde er med til at opretholde, men også at forandre forståelser af og muligheder for 'at gøre køn'. Begrebet 'at gøre køn' henviser således til, at vi mennesker igennem vores ytringer, handlinger og måder at præsentere os er med til at forme de forståelser af køn, som eksisterer i vores samfund og kultur. I den forbindelse taler Butler om, at vi 'citerer køn'. Det vil sige, at mennesker igennem deres handlinger og væremåder giver kraft til særlige forståelser af, hvordan man kan opfatte, være og opføre sig i relation til det køn, man er tildelt fra fødslen. Når vi gør køn på traditionelle måder, citerer vi således de traditionelle forståelser af køn, mens vi ved at gøre køn på nye og andre måder end de traditionelle er med til at ændre på disse – og dermed at skabe mulighed for andre kønsforståelser, man senere kan citere fra. En af Butlers hovedpointer er samtidig, at vi ofte handler i overensstemmelse med de dominerende forståelser af køn (dvs. at vi ofte 'citerer' de traditionelle forståelser af køn), fordi vi som mennesker gerne vil genkendes og anerkendes af andre mennesker, og fordi man ellers risikerer eksklusion og at blive kategoriseret som afvigende og mærkelig. På den måde indskriver mennesker sig i kulturelle kategorier for og forståelser af køn for at blive genkendt som passende og normal, samtidig med at disse kategorier ikke eksisterer i sig selv, men netop i kraft af menneskers handlinger og citeringer. Det betyder også, at mennesker i princippet har mulighed for at ændre de kulturelle forbindelser mellem bestemte køn, handlinger og betydninger og herigennem at skabe nye positioner og handlemuligheder for sig selv og andre.

Opsamling – vores analytiske blik

Med ovenstående teoretiske inspirationer forstår vi køn som et socialt og kulturelt fænomen, som både påvirker menneskers liv og muligheder, og som også skabes af mennesker gennem konkrete praksisser. Vi forstår køn som en kulturel forståelsesramme, som gennemsyrrer menneskers liv, men som også ofte er så selvfølgelig, at vi ikke lægger mærke til de måder, hvorpå forståelser af køn påvirker vores liv, samspil og fortolkninger af andre. Når vi forstår køn som en social og kulturel forståelsesramme, betyder

det ikke, at køn alene produceres gennem sprog og samfundsmæssige diskurser. Køn skabes derimod også igennem handlinger, samspil, materialiteter, strukturer, organiseringer, rum og indretninger. På den måde kan forståelser af køn både være ganske eksplicite (som når man sætter ord på, hvordan man forstår køn) og ganske implicite og usynlige (som når materialitet og organiseringer trækker på kønnede forståelser). Samtidig kan forståelser af og muligheder for at gøre køn se ud på mange forskellige måder, afhængigt af de sociale kontekster og sammenhænge, som forståelserne skabes indenfor.

I vores projekt er vi på baggrund heraf gået på jagt efter forståelser af køn i danske børnehaver. Det vil sige, at vi har lyttet efter og iagttaget, hvordan køn gøres, tales frem og tillægges betydning, samtidig med at vi har interesseret os for, hvordan rum, steder, materialer og indretninger både kan være med til at formidle traditionelle forståelser af køn og til at understøtte mangfoldige måder at gøre køn på. Sagt med andre ord har vi været på jagt efter de måder, hvorpå køn konstrueres i børnehaven i samspillet mellem børn, pædagoger og institutionernes materialitet.

Kapitel 4: Projektets metode

I dette kapitel beskrives projektets metode. Vi beskriver dels de institutioner, vi har samarbejdet med, dels de metoder, vi har anvendt til at generere empiri, og dels de måder, vi har bearbejdet denne. Undervejs beskriver vi de overvejelser, vi har gjort os, og de valg, vi har truffet.

Institutioner

I projektet har vi samarbejdet med fire børnehaver. Fælles for disse har været, at de *ikke* har haft en kønsprofil eller allerede har arbejdet bevidst og målrettet med køn i større omfang. Målet med samarbejdet var at få indblik i, hvordan køn ser ud i det helt almindelige børnehaveliv, når køn ikke er sat særligt på dagsordenen, hvilket er tilfældet i langt de fleste institutioner (Hamilton & Padovan-Özdemir, 2020). Dette valg traf vi for at gøre det muligt for pædagoger rundt om i landet at genkende mange af forholdene, beskrivelserne og dilemmaerne fra deres egen institution og praksis. Vi har desuden forsøgt at skabe genkendelighed i vores materiale ved at sørge for, at der er en bredde i udvalget af de fire institutioner: Institutionerne blev derfor valgt med hensyntagen til spredning i geografi, land- og byområder og størrelse (store og små institutioner). Selvom forholdene i de fire institutioner ikke kan generaliseres, fordi konkrete institutioner formes af forskellige lokale forhold og derfor tager sig forskelligt ud, betyder bredden i vores udvælgelse, at vi kan vise et nuanceret billede af, hvordan køn forstås og bringes i spil på forskellige måder i forskellige institutioner. Et centralt kriterium for valget af de fire institutioner var desuden, at institutionerne havde lyst til at indgå i projektet og var nysgerrige på at vide mere om, hvad et fokus på køn kunne betyde i praksis.

Alle fire institutioner indgår anonymt i projektet. Derfor er alle navne på børn, medarbejdere og institutioner ændret.

Marguerithuset er en aldersintegreret daginstitution med to vuggestuegrupper og tre børnehavegrupper beliggende i en stor by. I projektet samarbejdede vi med mange af børnehavens seks pædagoger og den pædagogiske leder. Institutionen ligger i et villakvarter, hvor familierne, ifølge pædagogernes egne beskrivelser, hovedsageligt er forholdsvis ressourcestærke. Børnene er tilknyttet én af børnehavens tre stuer. Her spiser de frokost, holder samling og går på tur én gang om ugen. Men herudover er hverdagslivet i daginstitutionen i høj grad funktionsopdelt. Det betyder, at personalet hver dag, når de møder på arbejde, fordele sig (eller fordeles) på forskellige funktioner og

steder i institutionen (altid både ude og inde), hvor de har til opgave at lave aktiviteter og pædagogiske rum for børnehavens børn. I disse tidsrum står det således børnene frit for, hvor de vil være, og hvad de vil lave. Samtidig har institutionen indrettet sig sådan, at de enkelte stuer mere eller mindre er tømt for legetøj, så der er god plads til at lege, mens børnene selv kan hente legetøj i den fælles cafe, hvor der også altid er en ansat, som har til opgave at hjælpe børnene med at hente ting og fordele sig i institutionens rum, samt at understøtte de aktiviteter, der sættes i gang i cafeen.

Mælkebøtten er en mindre integreret institution bestående af to vuggestuestuer og to børnehavestuer. Institutionen ligger i centrum af en mellemstor provinsby. Institutionen rekrutterer fra byen, men også fra et relativt stort opland, dvs. fra en række småbyer beliggende i 5-10 km's afstand fra institutionen. Ifølge pædagogerne er forældregruppen meget broget, og der er en del ressourcetsvage familier imellem. Til børnehaven hører en meget stor legeplads, hvor stort set alle børn og personalet opholder sig det meste af tiden i sommerhalvåret. Vuggestuen har sin egen legeplads. Børnehavebørnene er kun opdelt ved indendørsaktiviteter, eller når de spiser. De indendørs arealer fremstår flere steder som nøgne og ufærdige. Ifølge pædagogerne er institutionen stadig præget af perioden med corona, og en del legetøj og indretning er stadig ikke genetableret på stuerne. Under feltarbejdet er alle observationer foretaget i børnehaven, enten på legepladsen eller på en af de to stuer. Børnehavens i alt fem pædagoger har deltaget i refleksionsværkstederne.

Børnehuset Baldrian er en integreret institution med to vuggestuestuer og fire børnehavestuer. Institutionen ligger i en forstad til en større by og har en børnegruppe, som ifølge personalet er meget blandet, både socialt og etnisk. Institutionen har god plads inde og ude, med store udendørsarealer, og der er kort afstand til idrætsfaciliteter, udflugtsmål m.m. Institutionen blev oprettet for få år siden, da to institutioner blev slået sammen, og personale og ledelse har arbejdet med at udvikle en fælles pædagogisk kultur. Børnehavestuerne samarbejder tæt med hinanden to og to, så børn og medarbejdere ofte bevæger sig frit mellem de to stuer, og så de fordele legestationer og funktionsopdelinger imellem sig. Personalet har fastholdt nogle af de opdelinger, de udviklede i løbet af coronatiden, så stuerne har deres faste tidspunkter på legepladsen. Der bliver jævnligt flyttet rundt på møblerne på stuerne, og legetøjet bliver udskiftet (hentet frem fra eller sat ned i kælderen), afhængigt af hvordan pædagogerne vurderer børnenes aktuelle behov.

Nellikebakken er en integreret institution med to vuggestuestuer og tre børnehavestuer. Institutionen ligger i en mindre landsby udenfor en mellemstor provinsby. På refleksionsværkstederne deltager hele det pædagogiske personale fra både vuggestue og børnehave, mens observationer og børneinterviews er foretaget i børnehaven. Børnene i børnehaven er under vores feltarbejde fast tilknyttet en stue med tilhørende personale for henholdsvis de 3-årige, 4-årige og 5-årige. Stueopdelingen betyder, at det pædagogiske personale og den tilhørende børnegruppe er sammen enten på stuen eller på tur frem til og med frokost. Herefter er alle på legepladsen, og det pædagogiske personale er fælles om alle børn. De faste opgaver fordeles på medarbejdere. Hver dag er der en 'flyver' på legepladsen med farvet vest, som hjælper børn på toilettet og med at løse konflikter mv. Resten af personalet fordeles på legepladsen og er enten opsøgende i forhold til børnenes egne lege eller igangsætter et fælles aktivitetstilbud.

Vi har brugt materialet fra de fire forskellige institutioner kontrasterende⁵ i den forstand, at det, der dukkede frem i en institution, bidrog til at kaste lys på fraværet af netop dette i en anden institution og åbnede for yderligere nysgerrigheder i forhold til forskelle og ligheder imellem de deltagende institutioner. Det gjorde det muligt at få øje på, hvordan forskellige organiseringer, kollegiale kulturer og forståelser af arbejdet med køn havde betydning.

Etnografiske observationer

For at skabe viden om, hvordan køn konstrueres i børnehavens hverdagsliv i samspillet mellem børn, pædagoger, indretning og materialitet, har vi foretaget kvalitative observationer af hverdagslivets samspilsprocesser (Emerson et al., 2011). Observationerne har i hver institution strakt sig over ni formiddage/eftermiddage, hvor vi som forskere har indgået som deltagende observatører. Konkret har det betydet, at vi både har involveret os i børns lege, i de pædagogiske aktiviteter, og at vi har observeret fra en mere tilbagetrukket position. Alle observationer og samtaler med børn og pædagoger er efterfølgende skrevet ind på computer og blevet samlet i en fælles log. Observationsdesignet har været forholdsvis åbent med et fokus på at beskrive, hvad børn og pædagoger gør og siger til hinanden, hvor de befinder sig, og hvad de er optaget af – med hvem og hvad.

At udforske kønskonstruktioner giver dog anledning til en række udfordringer. For hvornår ved man, om det man ser, har med køn at gøre? Og hvordan undgår man at blive forført af sine egne forforståelser omkring køn?

I forhold til spørgsmålet om, hvorvidt man afgør om det, man ser, har med køn at gøre,

valgte vi at gå bredt, åbent og afventende til værks. Det vil sige, at vi som udgangspunkt ikke gik ud og kiggede efter bestemte kønnede mønstre, men derimod gjorde os umage med at beskrive hverdagens samspil, processer, samspil, samtaler og aktiviteter uden at kigge efter køn. Efterfølgende i den analytiske proces fremanalyserede vi, på hvilke måder de forskellige situationsbeskrivelser kunne siges at have noget med køn at gøre, og hvordan dette også væver sig sammen med andre kategorier som alder, det passende institutionsbarn mv.

Til spørgsmålet om, hvordan man undgår at reproducere egne forståelser, arbejdede vi ud fra en forståelse af, at man som observatør ikke kan undgå at være præget af egne forståelser og forudindtagede antagelser. Imidlertid kan man forsøge at forholde sig kritisk til dem ved hele tiden at kigge efter modeksempler og mønstre, der udfordrer det, man ser. Det har vi forsøgt at gøre. I den forstand har det været befordrende at være flere forskere i projektgruppen samt at kontrastere mellem de forskellige institutioner, begge forhold, som har bidraget til at udfordre vores forforståelser.

Når man udforsker køn som fænomen, støder man imidlertid også på en anden vanskelighed, som handler om, hvordan man sprogligt skal benævne køn som fænomen. Vanskeligheden består i, at man på den ene side nemt kan komme til at reproducere forståelser af køn som en fast og binær⁶ størrelse, som vi ved hvad indebærer, når man benytter sig af betegnelserne 'dreng' og 'pige', og at man på den anden side har brug for betegnelserne 'dreng' og 'pige' for at få øje på kønnede mønstre i børnehaverne. Sagt med andre ord; for at få øje på, om og hvordan pædagogerne møder børn forskelligt afhængigt af deres køn, bliver man nødt til at registrere barnets biologiske køn. Når vi samtidig trækker på en forståelse af køn, hvor køn skabes socialt og snarere forstås som et fænomen, der skabes imellem os og ikke alene har at gøre med det kropstegn, man er født med, kan man sige, at vi med denne registrering bidrager til at fastholde kategorierne dreng og pige. Vi har dog alligevel valgt at benytte os af disse betegnelser, fordi de er såkaldte *emiske* begreber, dvs. begreber, der bruges i det empiriske felt og dermed forstås og genkendes af læsere i feltet. Når man læser betegnelserne dreng og pige, skal det således ikke forstås som vores kategoriseringer, men som udtryk for kategorier, der bruges i det pædagogiske felt.

Materialet fra projektets observationer bliver især analyseret i kapitlerne 7, 8 og 9.

⁵ Se Prins, 2019; Ehn & Löfgren 2005.

⁶ Binær refererer til to forskellige slags. Her to slags køn, der er hinandens modsætninger.

Refleksionsværksteder

Som en måde at inddrage pædagoger i udforskningen af køn i børnehaverne og ikke mindst som en måde at samarbejde med pædagoger om at udvikle en kønsrefleksiv pædagogisk tilgang har vi i hver institution afholdt tre refleksionsværksteder af 2-3 timers varighed. På disse refleksionsværksteder har vi drøftet, hvad pædagogerne selv er blevet optaget af i forhold til køn og ligestilling, hvad vi som forskere har lagt mærke til, og hvordan man kan gå refleksivt til arbejdet med køn, hvilket i nogle af institutionerne har ført til eksperimenter med nye opmærksomhedspunkter og praksisformer. Refleksionsværkstederne har således været et godt supplement til observationerne og omvendt, da refleksionsværkstederne har udgjort et rum, hvor observationer er blevet fortolket og har givet anledning til nye punkter for observation. Refleksionsværkstederne giver desuden mulighed for at se, hvor pædagogerne har deres opmærksomhed rettet, og hvilke tolkningsrammer de anvender, når de forholder sig til køn, hverdagsliv og pædagogisk arbejde. Det er således et væsentligt bidrag til at forstå de kulturelle forbindelser, som pædagogerne trækker mellem materialitet, handlinger og betydning. Alle refleksionsværkstederne er blevet lydoptaget og er efterfølgende transskriberet med henblik på analyse. Materialet fra refleksionsværkstederne bliver især inddraget i kapitel 5.

Børneinterviews

For at blive klogere på, hvordan børn forstår sig selv og hinanden samt deres lege og fællesskaber i lyset af deres forståelser af køn, foretog vi ligeledes interviews med nogle af børnehavernes børn (Kampmann et al., 2017). På tværs af institutionerne er i alt foretaget 24 børneinterviews med en forholdsvis ligelig kønsfordeling. For at skabe tryghed og grundlag for dialog er de fleste interviews foretaget i grupper på 2-3 af børnehavens største børn. Enkelte interviews er foretaget som individuelle interviews. Som grundlag for interviewene har børnene selv skullet give samtykke til at indgå i interviewet⁷, ligesom vi har gjort os umage med at kommunikere til børnene, at de til hver en tid kunne forlade interviewet. Vores indtryk var dog, at de fleste børn oplevede det som et privilegium at få lov at gå med en voksen til et interview.

I nogle af institutionerne har det været personalet, der har udpeget de børn, som de tænkte, det kunne være interessant for os at tale med, mens det i andre institutioner har været de børn, som forskeren især har haft mulighed for at observere, eller som på anden vis har fanget forskerens interesse. I nogle tilfælde har børnene selv opsøgt

forskeren med ønsket om også at blive interviewet.

Interviewene havde typisk en varighed på 15-45 minutter og var struktureret ud fra en interviewguide, som spurgte ind til børnenes hverdagsliv, lege og relationer i institutionen. Således har vi fx spurgt om, hvad børnene kan lide at lege med, hvem de mest legede med, hvor de kunne lide at lege, hvilke lege de aldrig var med til, og hvilke lege de godt kunne tænke sig at være med til. Først når disse spørgsmål var afklaret og udfoldet, spurgte vi mere specifikt ind til deres opfattelser af køn. Fx kunne vi finde på at spørge, om de ikke også leger med det andet køn, og hvad de i så fald leger. For ikke at gøre interviewsituationen for formel havde vi medbragt papir og farveblyanter, modellervoks og såkaldte Plus-Plussere, som børnene kunne beskæftige sig med under vores samtale.

Som en del af interviewet læste vi ligeledes bogen 'Prinsesse Papirspose' (Munsch & Martchenko, 1985) for børnene. Inspirationen til dette kom fra Bronwyn Davies, som tilbage i 1990'erne læste denne og andre feministiske historier for mere end 40 australske børnehavebørn for at udforske, hvordan børn forstår og fortolker sådanne historier (Davies, 2003). Ideen opstod, fordi hun ofte læste bogen 'Prinsesse Papirspose' for sin vens barn og opdagede, at barnet forstod bogen på en ganske anden måde end hende selv, og at barnet i øvrigt fandt bogen mærkelig. Efter hendes mere systematiske læsning for de mange børn, konkluderer hun, at mange børn har vanskeligt ved at forstå budskaberne i de feministiske bøger. Muligvis fordi de ikke er genkendelige og bryder med de kønnede koder, som børnene plejer at møde.

Kort fortalt handler bogen om prinsessen Elisabeth, som redder prinsen Roland fra en stor og ildspyende drage. Igennem bogen fremstilles Elisabeth som en klog og modig prinsesse, som ikke er afhængig af prinsens kærlighed eller bekræftelse for at føle sig glad og tilfreds med livet. To gange positioneres hun som offer i historien, først af dragen, som stjæler prinsen fra hende og brænder hendes fine kjole, så hun må tage en papirspose på i stedet. Dernæst af prinsen, som ikke synes hun længere er pæn. Begge gange afviser hun denne positionering og vælger i stedet at tage sagen i egen hånd og at vise sig frem som en selvstændig og handlekraftig person. I Davies' studie opfattede mange af børnene prinsessen som én, der igennem historien forvandler sig fra at være en god til at være en ond eller dårlig prinsesse. Det sker, da hendes slot brændes ned, og hun ikke længere har fint tøj, hun kan at tage på. Ligeledes er mange af børnene ude af stand til at se Elisabeth som en heltinde og hendes afsluttende valg om at drage alene ud i verden uden prins Roland som noget positivt. Mange af dem mener, at Elisabeth skulle have vasket sig, taget pænt tøj på igen og giftet sig med prinsen, ligesom flere af børnene forstår historien sådan, at det er Roland og ikke Elisabeth, der ikke længere

⁷ Samtidig er der givet informeret samtykke fra alle forældre.

ønsker at blive gift, fordi de mener, at Roland ikke vil giftes med en grim prinsesse. Mange af børnene udtrykker, at de godt kan forstå Roland, når han siger til Elisabeth, at hun ikke er pæn og burde vaske sig selv. De af børnene, som forstår, at Elisabeth narrer dragen, mener hun gør det for at få prinsen tilbage. Få udtrykker således, at det er for at redde eller hjælpe ham.

I forlængelse heraf blev vi nysgerrige på, hvordan danske børn anno 2022-2023 forstår og fortolker en feministisk bog som 'Prinsesse Papirspose'. Er de præget af en mere moderne forståelse af køn, eller har de på samme måde som i Davies' undersøgelse vanskeligt ved at koble sig på den feministiske historie?

Materialet fra børneinterviewene bliver især brugt i kapitel 6 om børns måder at tale om køn.

Analyse af det empiriske materiale: tilgange og processer

Analyse af det empiriske materiale har fundet sted som en løbende proces. Dels igennem refleksioner i forskergruppen, dels i drøftelser med pædagoger på refleksionsværkstederne. I den efterfølgende analytiske proces har vi først læst os ind på empirien i den enkelte institution for at få en forståelse af, hvordan kønnede konstruktioner knytter sig til lokale steder og de betingelser og pædagogiske tilgange, som gør sig gældende her. Dernæst har vi læst på tværs af materialet, hvor henholdsvis observationer, børneinterviews og refleksionsværksteder er lagt ved siden af hinanden og læst igennem med henblik på at se mønstre i, hvordan køn gøres og tales frem af henholdsvis børn og pædagoger i samspil med hinanden og diverse rum og materialiteter.

Konkret har vi i vores læsning haft fokus på følgende analytiske opmærksomhedspunkter:

Hvilke forståelser af køn udtrykkes igennem sprog, handlinger, samspil og materialitet? Herunder:

- Hvordan forstås køn som fænomen i de måder, hvorpå køn italesættes?
- På hvilke måder tillægges køn betydning og relevans i det pædagogiske arbejde?
- Hvordan og hvornår reproduceres traditionelle forståelser af køn? Hvilke situationer og hvilke forhold er med til at understøtte dette?
- Hvordan og hvornår gøres køn på andre måder end de traditionelle? Hvilke situationer og hvilke forhold er med til at understøtte dette?

Hvilke betydninger får de forståelser af køn, som er på spil i børnehaven? Herunder:

- Hvordan går pædagogerne til institutionens forskellige børn?
- Hvilke aktiviteter tilbydes, og tilbydes forskellige aktiviteter til forskellige børn?
- Hvordan tilbyder pædagogerne sig og henvender sig til institutionens børn?
- Hvilke børn leger med hvem, og hvilke børn har adgang til hvilke lege?
- Hvad leges der?
- Hvilke positioner indtager de forskellige børn? Hvordan positioneres og positioneres børn i de forskellige lege?
- Hvor befinder hvilke børn sig typisk i institutionen? Er det særligt nogle børn, der befinder sig særlige steder?

Hvilke overvejelser gør pædagoger sig i forhold til arbejdet med køn og ligestilling i børnehaver? Herunder:

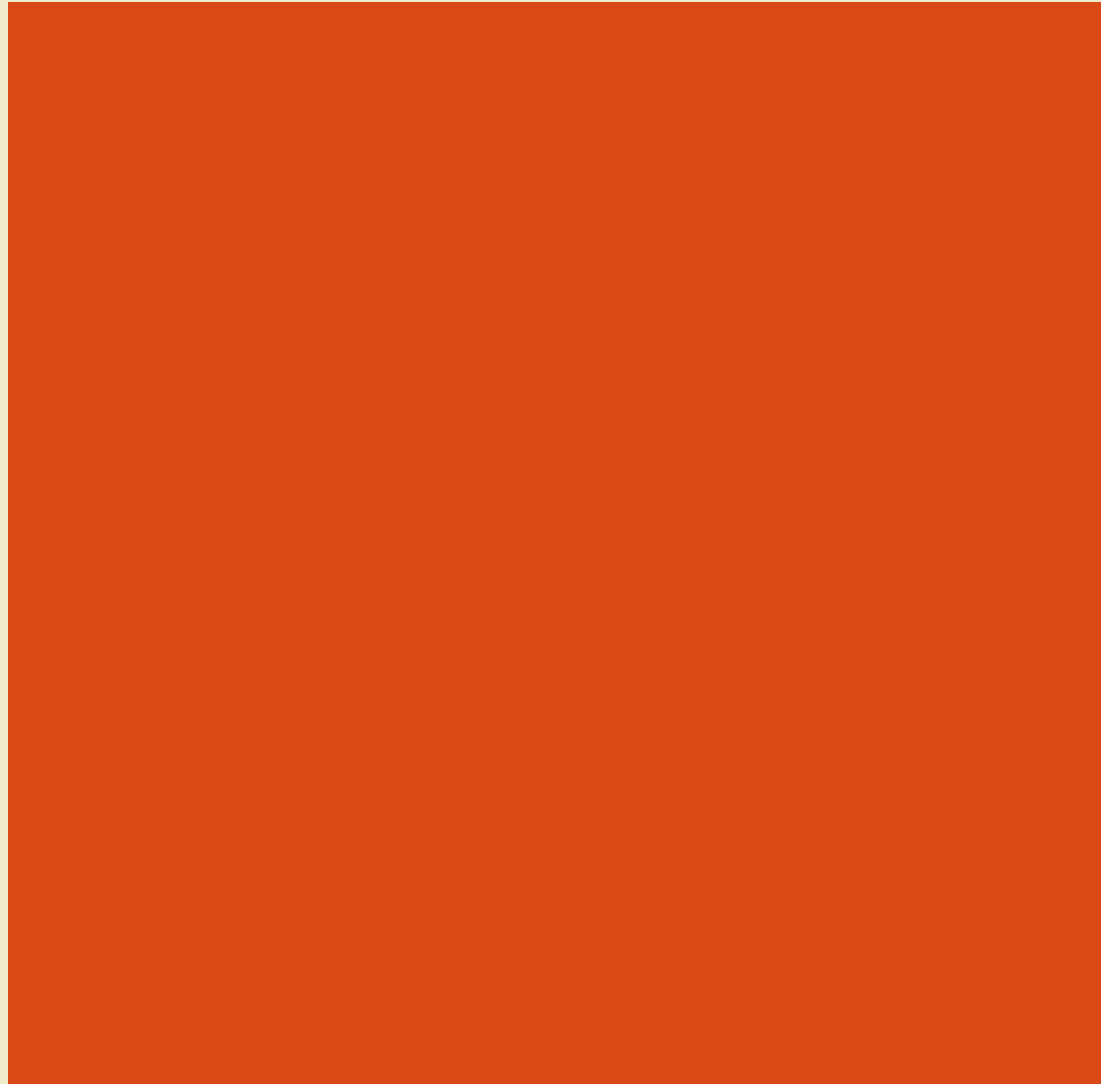
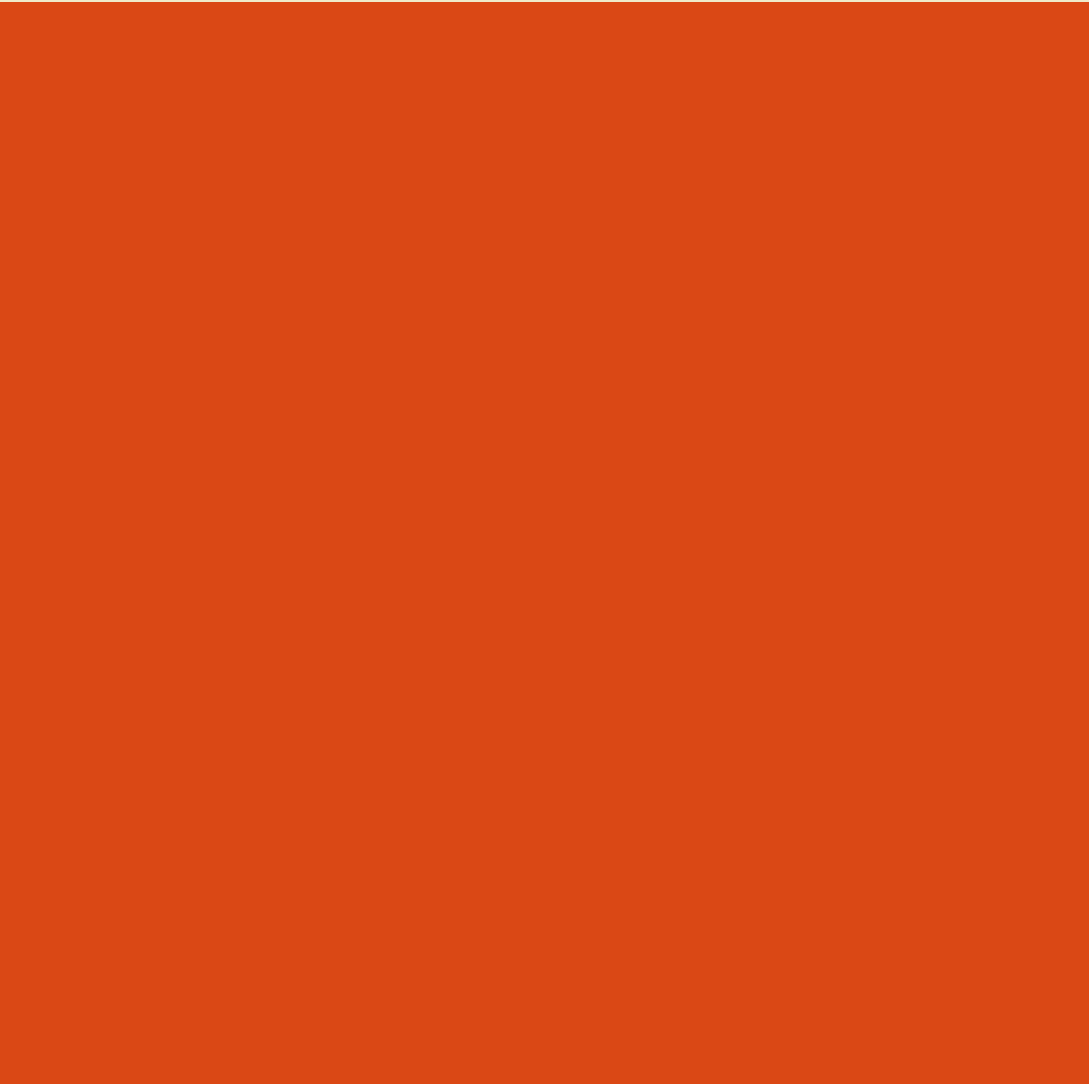
- Hvilke overvejelser og dilemmaer rejser spørgsmålet om køn i forhold til pædagogisk arbejde i børnehaven?
- Hvordan oplever pædagoger, at arbejdet med køn understøtter eller modvirker øvrige forhold, de definerer som vigtige?
- Hvilke overvejelser og dilemmaer rejser arbejdet med køn i forhold til forældresamarbejde?
- Hvilke overvejelser og dilemmaer rejser sig i forhold til forandring af egen praksis?
- Hvilke overvejelser og dilemmaer rejser sig i forhold til det kollegiale samarbejde og tryk i personalegruppen?

Analyserne skal læses som udtryk for en række mønstre og tendenser, der træder frem af det empiriske materiale på tværs af de fire institutioner, og som forhåbentlig vækker nysgerrighed hos andre institutioner i forhold til at undersøge, hvordan det ser ud i egen praksis. Selvom konklusionerne ikke kan læses entydigt og som endegyldige beskrivelser af hverken de enkelte institutioner eller feltet generelt, fremhæves der samtidig nogle temaer, der er på spil i alle institutionerne på forskellige måder, og som derfor er god grund til at tro også er genkendelige i andre institutioner.

I rapportens del 2 præsenterer vi projektets empiriske analyser i 5 forskellige kapitler (kapitel 5-9).

DEL 2:

Empiriske analyser



Kapitel 5: Pædagogers overvejelser om at arbejde med køn i børnehaven

I dette kapitel ser vi nærmere på, hvordan pædagoger forstår det pædagogiske arbejde med køn, og hvad de i forlængelse heraf opfatter som vigtigt at prioritere og gøre. Kapitlet trækker særligt på empirisk materiale fra projektets refleksionsværksteder (se kapitel 4). På refleksionsværkstederne drøftede vi med pædagogerne, hvad de var optaget af i forhold til at arbejde med køn i børnehaven, vi fremlagde og drøftede vores empiri og foreløbige analyser, og vi drøftede, hvordan en kønsreflekteret pædagogik kan se ud i børnehaven.

Kapitlet består af tre hovedafsnit: Første afsnit handler om pædagogers refleksioner om, hvorvidt og på hvilke måder køn opfattes som et relevant fokus i den pædagogiske praksis. Andet afsnit handler om pædagogers forståelse af køn som et socialt og kulturelt fænomen, dvs. et fænomen, der skabes igennem menneskers samspil, igennem kulturelle forståelser og igennem strukturelle vilkår, og om, hvad denne kønsforståelse betyder for pædagogers forståelse af den pædagogiske opgave. Tredje afsnit handler om pædagogers forståelse af køn som et naturligt fænomen og en naturlig forskel, og hvad denne kønsforståelse betyder for forståelsen af den pædagogiske opgave. Kapitlet afsluttes med en opsamling, der viser, hvordan forskellige forståelser af køn har betydning for, hvordan det pædagogiske arbejde med køn forstås og gøres i den pædagogiske praksis.

Vi vil i kapitlet løbende give eksempler på pædagogernes udsagn. Selvom de fremstår som enkelttilfælde skal de læses som udtryk for bredere tendenser i vores materiale.

Pædagogers overvejelser over køn som relevant optik i den pædagogiske praksis

I dette afsnit ser vi på pædagogers forståelser af, hvorvidt og hvordan køn forstås som et relevant fokus i det pædagogiske arbejde, og hvilke mere generelle syn på køn der ligger bag disse forståelser.

Tre ud af de fire institutioner, vi har samarbejdet med, beskriver, at de ikke tidligere har haft fokus på køn i deres pædagogiske refleksioner. Imidlertid har alle institutioner meldt sig til projektet, fordi de ønskede at blive klogere på spørgsmålet om køn i det pædagogiske arbejde i børnehaven. Projektet har med andre ord fungeret som en anledning for institutionerne til at sætte køn på dagsordenen og drøfte, hvordan pædagogerne forholder sig til køn i deres pædagogiske arbejde, hvordan spørgsmål om

køn forstås, og hvordan forståelser af køn til tider virker på utilsigtede måder. Som en pædagog udtrykker det i løbet af projektet *”Når man tænker over det, så lever de her kønstereotypeer jo helt vildt i vores praksis”*.

Opfattelserne af, hvorfor og hvornår det er relevant at have fokus på køn i den pædagogiske praksis, er imidlertid forskellige, ikke blot mellem institutionerne, men også mellem pædagogerne i de enkelte institutioner. Ser vi på tværs i materialet, viser der sig især tre måder, hvorpå pædagogerne opfatter relevansen af at beskæftige sig med køn. For det første har vi mødt en forståelse af køn som et tema, der er relevant, når et specifikt barn eller en specifik familie udfordrer de gængse normer for køn. For det andet har vi mødt en forståelse af køn, som det man kunne kalde for forbeholden, idet køn opfattes som et ikke-tilstedeværende problem. Det vil sige et tema, som man opfatter, blæses op og risikerer at få for meget opmærksomhed eller at fordreje det pædagogiske fokus. Sidst men ikke mindst har vi mødt en forståelse af køn som et tema, der i princippet hele tiden er relevant i forhold til alle børn i børnehavens hverdagsliv, idet køn forstås som et socialt fænomen, som mere eller mindre automatisk spiller ind på vores mellem menneskelige interaktioner og på vores forståelser af hinanden og derfor også nemt kan spille ind på uhensigtsmæssige måder, hvis det ikke er i fokus for de pædagogiske refleksioner. I det følgende ser vi nærmere på de tre forståelser og deres rationaler.

Undtagelsen: køn som en specialpædagogisk opmærksomhed

Den første forståelse knytter sig til en forståelse af, at køn er relevant at reflektere over i relation til særlige situationer, hvor børn eller forældre forstår eller gør køn på andre måder end det, der genkendes som det almindelige eller normale i institutionen, og pædagogerne derfor bliver usikre på, hvordan situationen skal håndteres. Denne usikkerhed kommer fx til udtryk i situationer, hvor drenge ønsker at gå i kjoler, eller når børn giver udtryk for, at de gerne vil være et andet køn:

”Når et barn siger, de er noget andet end det, de er født som, hvad siger man så? Det er der, jeg synes det er svært. Ja, du er en pige, eller er det bare det tøj, du har på? Så hvad skal man sige? Også fordi: Måske kommer han i morgen og er en dreng. Jeg er simpelthen bange for at lægge for meget i det”.

I situationer som den ovenstående bliver pædagogerne usikre og rådvilde og oplever et presserende behov for at finde ud af, hvordan de kan håndtere den særlige situation, hvor pædagogerne på den ene side gerne vil respektere barnet og dets ønsker, men på

den anden side er i tvivl om, hvordan de kan gøre dette fagligt forsvarligt, og om de i anerkendelsens navn kommer til at gøre mere skade end gavn.

Også andre situationer kan påkalde sig refleksioner over køn. Det kan fx være situationer, hvor forældre ytrer ønske om, at deres barn tiltales hen eller den fremfor han eller hun for at undgå at barnet puttes i en kønnet kasse og i forlængelse heraf påvirkes af de forståelser, der følger med at blive kategoriseret som enten en dreng eller en pige. I nogle institutioner tales disse tematikker frem, fordi der konkret er børn eller forældre med disse ønsker, mens man i andre institutioner har forventninger om, at der på et tidspunkt vil komme børn eller forældre med lignende ønsker, som medfører, at pædagogerne ønsker at være forberedte på at håndtere sådanne fremtidige situationer. Eller som en pædagog siger: *"Vi må jo være klar til at tage imod, hvis det også kommer til os"*. Hvad der ligger i at være klar, og hvori opgaven består, er pædagogerne imidlertid i tvivl om. En anden undtagelse eller særlig situation, som nogle af pædagogerne nævner, handler om kultur og etnicitet og de forståelser af køn, som de oplever ofte eksisterer blandt forældre med etnisk minoritetsbaggrund.

"Her er det mere et spørgsmål om kultur. Altså, er der nogle børn, der ikke må lege med drenge for deres forældre og sådan noget".

Det ligger implicit i denne formulering, at køn er anderledes relevant, når man som pædagog har med etniske minoritetsfamilier at gøre (som her kommer til at repræsentere undtagelsen, det anderledes), end når man har med majoritetsfamilier at gøre (som kommer til at repræsentere det almindelige). I sådanne situationer opfatter pædagogerne det som deres opgave at hjælpe med, at familiernes kønsforståelser ikke kommer til at begrænse børnenes udfoldelsesmuligheder, sådan så børnene får styrket deres alsidige udvikling og ikke får begrænset deres læringsmuligheder på baggrund af deres køn. I alle disse tilfælde er køn noget, der først bliver relevant at reflektere over, når pædagogerne møder specifikke børn og forældre, der udfordrer de gængse kulturelle forståelser af køn. På den måde bliver køn et tema, som har relevans i særlige og enkeltstående tilfælde, hvor det handler om at finde særlige pædagogiske måder at håndtere det, der afviger fra det 'normale'. Det kan både være opgaver med at håndtere, når kønsforståelser opfattes som nogle, der bliver (for) snævre og begrænsende, og når kønsforståelser opfattes som nogle, der bliver (for) flydende og åbne.

I denne tilgang til køn bliver køn således til et tema, som primært er relevant for de få i særlige situationer, og ikke et tema, der har mere almen pædagogisk relevans. I forlængelse heraf betragtes drøftelserne om køn i højere grad som noget, der knytter sig til

en form for specialpædagogisk opgave, her forstået som en særlig og speciel form for viden, som ligger udenfor det almenpædagogiske vidensfelt og almenpædagogikken. Det vil sige som en viden på linje med diagnoser og særlige tiltag til særlige børn. Det betyder, at den almindelige pædagog i børnehaven kan opleve at mangle viden i mødet med de ovenfor nævnte særlige situationer, som i eksemplet her, hvor en pædagog siger:

"Altså når det gælder børns sundhed, er der noget faglighed ind over, for det ved vi noget om. Men når det gælder køn, har vi ikke samme faglighed. Her kan man godt føle sig på bar bund".

Forbehold: køn som et ikke-tilstedeværende problem

En anden tilgang, vi møder i vores materiale, kalder vi for en forbeholden tilgang til køn. Det handler om, at nogle pædagoger ikke opfatter køn som et særligt udtalt eller nærværende problem, hvorfor det heller ikke opfattes som en særlig relevant optik i det pædagogiske arbejde.

Dette giver en pædagog fx udtryk for på følgende måde:

"Jeg synes, forskningsprojektet lyder rigtig spændende, men jeg må også være ærlig at sige, at jeg også tænker på, om der egentlig er et problem. Altså hvad er problemet? Jeg kan da sagtens høre mig selv sige 'nej sikke en pæn kjole' og 'hvor er du fin' til pigerne, hvilket jeg ikke siger til drengene, men altså er det et problem? Det ved jeg ikke, om jeg synes".

Flere pædagoger beskriver ligeledes, at de oplever den aktuelle offentlige debat om køn som mærkelig eller virkelighedsfjern eller som en diskussion, der pisker en stemning unødigt op. Især holdningerne om, at man bør sige forperson, i stedet for formand, kageperson i stedet for kagemand og brandbekæmper i stedet for brandmand osv. opfatter flere som overkill. Det samme gør sig gældende for tiltaleformen 'hen', som flere af de deltagende pædagoger frygter er projektets bagvedliggende dagsorden:

"Jeg synes det er dejligt, at forskningsprojektet handler om at skabe mangfoldige deltagelsesmuligheder, og ikke om at vi skal til at sige 'hen' til alle børn. Det handler for mig at se mere om at ensliggøre børn end om at skabe mangfoldighed".

Begge citater kan ses som udtryk for, at pædagoger udtrykker forbehold overfor det

at gøre køn til en del af den pædagogiske refleksion, og at det opleves som noget, der kommer udefra eller udgør et fremmedelement i forhold til de mere nære problemer, de selv oplever som værende mere relevante i den pædagogisk praksis.

Til denne position hører ligeledes forståelser af køn som en binær, grundlæggende og naturlig størrelse, som hverken kan eller bør forandres. Dels fordi menneskers køn er givet på forhånd, og dels fordi udfoldelser og udvidelser af de kønsforståelser, vi kender i dag, opfattes som forandringer, der vil skabe forvirring, utryghed og kriser hos børn.

Når køn forstås som en almenpædagogisk opmærksomhed

I den tredje opfattelse af køn, vi støder på hos pædagogerne, forstås køn som en relevant opmærksomhed i og for den almene pædagogiske praksis, idet køn opfattes som noget, alle er præget af, og som derfor meget nemt vil præge samspil mellem mennesker – herunder det pædagogiske arbejde med børn. En pædagog sætter ord på denne forståelse på følgende måde:

”Det er genialt, at projektet handler om køn, fordi noget af det, vi generelt kæmper med i vores praksis, er, at vi alle sammen er præget af nogle mønstre og vaner, som ligger dybt i os, og det skal vi se på, hver gang vi drøfter et barn eller en problematik. Hvad er det, jeg selv har med. Og der, hvor det virkelig er i spil, det er der, hvor det handler om køn, fordi vi alle sammen er bærere af nogle kønnede mønstre og værdier, som vi har med hjemmefra”.

Opmærksomheden på egne mønstre, vaner og opfattelser af køn beskrives her som et essentielt fokus i den pædagogiske praksis, idet erfarede og kropslige erfaringer med køn meget nemt og på ubemærkede måder kan komme til at forme pædagogernes blikke på, fortolkninger af og møder med børnehavens børn.

En anden pædagog siger:

”Jeg er virkelig nysgerrig på, om vi gør det, vi tror, vi gør. Vi tænker, at vi giver alle børn lige muligheder og ikke putter dem i kasser: ’stille piger’, ’vilde drenge’. Men gør vi egentlig ikke det?”

I begge citater udtrykker pædagogerne, at det er vigtigt at have fokus på egne implicite kønsforståelser, så de ikke kommer til at putte børn i begrænsende kasser og på den måde kommer til at begrænse børns lige muligheder. I denne forståelse relaterer køn sig således ikke først og fremmest til særlige børn, forældre eller situationer, men til en

almen pædagogisk opmærksomhed, der skal understøtte, at børn ikke mødes forskelligt eller ikke tilbydes forskellige muligheder på grund af deres køn.

Denne tilgang til køn kan siges at knytte sig til en sociokulturel forståelse af køn, som pædagogerne mere eller mindre eksplicit trækker på i deres refleksioner over køn (jf. kapitel 3).

Opsamlende kan det siges, at de tre forståelser placerer køn forskelligt i relation til det pædagogiske arbejde:

1) Når køn forstås som en undtagelse, der kalder på en særlig specialpædagogisk opmærksomhed, forstås køn som noget, der kun bliver relevant i relation til usædvanlige børn og forældre med særlige ønsker, behov eller vilkår, som pædagogikken i institutionen må respondere på. Men eftersom disse situationer opfattes som særlige, unikke eller specielle, behøver tiltagene ikke nødvendigvis at påvirke den almene pædagogiske praksis og/eller de måder, man mere generelt arbejder med eller forstår køn i institutionen. Samtidig fører denne tilgang til en efterspørgsel efter viden, der relaterer sig særligt til spørgsmål om nye køns kategorier, da pædagogerne oplever, at de ikke ved tilstrækkeligt.

2) Når køn forstås som et ikke-tilstedeværende problem, forstås køn som et uproblematisk og naturligt fænomen, som ifølge pædagogerne ikke bør problematiseres igennem nye tiltag og fokusområder. I denne tilgang forstås køn således ikke som et fænomen, der begrænser eller skaber problemer for børn. Snarere forstås den offentlige debat som problematisk og som en strømning, der fører til unødvendige og kunstige krav til børnehavens pædagoger.

3) Når køn forstås som en relevant almenpædagogisk opmærksomhed, bliver køn derimod til noget, der (blandt andet) skabes i den pædagogiske praksis som en måde at forme børns muligheder på, hvorfor køn må udgøre et centralt fokus i den pædagogiske praksis. Det fører derfor til en nysgerrighed på, hvordan forståelser af køn både skabes, reproduceres, udvides og omformes i den pædagogiske praksis.

I de to følgende afsnit går vi tættere på forståelserne af køn som henholdsvis et sociokulturelt fænomen og køn som en iboende og grundlæggende forskel mellem børn. Det gør vi, fordi det især er disse to forståelser af køn, som kommer til udtryk, når pædagogerne taler om, hvordan de forstår køn, og fordi de to forståelser ofte giver anledning til forskellige fortolkninger af den pædagogiske opgave i relation til køn og til tider trækker pædagogerne i forskellige retninger. I det pædagogiske arbejde med køn kan

det således være hjælpsomt at kende til forståelserne og de betydninger, de kan have.

At åbne for mangfoldighed: køn som et sociokulturelt fænomen

”Vi tiltaler drengene med sætninger, hvor de kan sige ja og nej. Og pigerne taler vi med om følelser. Det er grunden til, at drengene ikke kan tale om følelser, tænker jeg. Vi lærer dem det ikke. Derfor kan de heller ikke tale med”.

Ovenstående citat er fra et refleksionsværksted, hvor en gruppe pædagoger taler om nogle af de forskelle, de kan iagttage mellem drenge og piger. I citatet taler de om oplevelsen af, at piger er bedre til at tale om følelser end drenge, og at dette muligvis kan føres tilbage til de forskellige måder, pædagogerne taler med henholdsvis piger og drenge på. På den måde reflekteres der over de mulige sammenhænge, der kan være mellem børns køn, læring og kompetencer og de opvækstvilkår, der skabes for børn. I en anden samtale zoomer to pædagoger ud fra børnehaven og kigger på køn i et bredere samfundsmæssigt perspektiv:

”Tænk, hvor fedt det kunne være, hvis man ikke valgte uddannelse og erhverv efter køn, men hvor der er lige muligheder på hylden for alle. Altså at man ikke valgte fag ud fra forventninger, men faktisk ud fra, hvad man selv synes, man havde evner til eller lyst til. At man ikke lod sig styre. I hvert fald har jeg en alder, hvor jeg kan genkende at have været låst fast i min opvækst som pige, hvor der var ting, som drengene måtte, og nogle andre ting, der blev forventet af piger. Så hvis man kunne få fjernet den der kønsbegrænsning på sigt, så ville det jo være det allerbedste ved det, vi laver her i daginstitutionen”.

Ved at trække på egne erfaringer med at opleve kønnede forventninger og begrænsninger blandt andet i forhold til uddannelsesvalg, reflekterer en pædagog her over, hvordan køn er noget, der skabes samfundsmæssigt og institutionelt, og noget, der samtidig kan begrænse menneskers muligheder for at leve deres liv, som de gerne vil.

Begge ovenstående citater kan ses som udtryk for en forståelse af køn som et sociokulturelt fænomen. Det vil sige en forståelse af køn som et fænomen, der skabes historisk, kulturelt, institutionelt og samfundsmæssigt i relation til de normer, værdier, forståelser og forventninger, der relaterer sig til henholdsvis drenge, piger, mænd og kvinder. Det er en forståelse, der på flere måder er anderledes end forståelsen af køn som en mere fast og grundlæggende størrelse, idet køn i en sociokulturel forståelse udgør et socialt og kulturelt fænomen, som man antager forandres over tid og derfor i princippet kunne være anderledes.

En sociokulturel forståelse kræver skærpet opmærksomhed på egen praksis

Når pædagogerne giver udtryk for en sociokulturel forståelse af køn, leder det til en forståelse af, at det er vigtigt, at man arbejder bevidst med køn i den pædagogiske praksis. Dette for at undgå, at børn møder og begrænses af stereotype forståelser af køn, som kan påvirke deres forståelser både af sig selv og muligheder, men også de kompetencer, som de udvikler. Ligeledes giver tilgangen anledning til, at pædagogerne stiller en lang række nysgerrige spørgsmål til deres egen praksis, som fx:

”Det kunne være interessant at få viden om, hvad vi tilbyder børnene. Tilbyder vi dem egentlig det samme, eller gør vi rent faktisk forskel?”

Mens en anden pædagog siger:

”Som i al pædagogik er der heller ikke her nogen bestemte svar. Man må hele tiden tænke over, hvad man gør, være kritisk over for sin praksis og være åben overfor det her med, at det er ok, at vi stiller spørgsmål til praksis og til hinanden”.

Pædagogerne beskriver således, at arbejdet med køn, som med så mange andre temaer, stiller krav om, at de kigger kritisk på deres egen praksis, fordi de som pædagoger er med til at skabe rammer, ikke kun for børns udvikling og læring, men også for deres forståelser af køn:

”Det er lige meget, hvad vi taler om, så kommer vi frem til, at det ender ved os og ikke ved børnene. Eller det ender ved børnene, men det er vores skyld på en måde, fordi det er os, der introducerer dem til alle de her normer omkring køn”.

Som det fremgår af dette citat, opleves den pædagogiske praksis som både magtfuld og kompleks. Det er pædagogerne bevidste om, ligesom de er bevidste om det ansvar, der i den forbindelse følger med at være pædagog. Imidlertid er de også bevidste om, at den pædagogiske praksis og institutionslivet rummer mange lag og systematikker, som de ikke altid er opmærksomme på. Dette fører til, at de kommer til at gøre ting, der modarbejder deres intentioner, som fx når de taler mere om følelser med pigerne end med drengene, eller når de opdager, at de oftere taler med høje, bestemte og kommanderende stemmer til drengene og blødere, lavere og mildere stemmer til pigerne. Dels fordi pædagogerne upåagtet – som de selv forklarer det – kommer til at antage, at drengene ikke gør, hvad der bliver sagt, hvis ikke beskeden leveres på en meget

tydelig måde, og dels fordi det antages, at piger ikke ville kunne tåle samme form for tiltaleform. Pædagogerne reflekterer over, at denne utilsigtede medproduktion af køn både ligger i små og store ting, som de gør uden at tænke over det, og som de må genoverveje, hvis de ikke vil begrænse børnene og reproducere traditionelle kønnede forventninger til børnene. I refleksionerne med pædagogerne giver de eksempler på, hvordan arbejdet med køn på den måde kræver, at de revurderer de tilgange og handlemønstre, som ligger på rygraden, fx i forhold til, hvilke ord de bruger, og de måder, de møder børnene (drengene og pigerne) på. De må, som en af pædagogerne formulerer det, ”være meget bevidste om ikke bare at trække på automatpiloten”, hvilket betyder, at de nogle gange må stoppe op midt i en sætning og tænke sig om – en situation, der både kan være svær og akavet. En pædagog fortæller:

”Jeg kan fx mærke, at jeg er begyndt at tænke enormt meget over mit ordvalg, når jeg skal give børnene en kompliment. Fx skulle jeg give August en kompliment, og jeg skulle lige til at sige ’ej hvor er du sej’, men så blev jeg opmærksom på autopiloten, og så vidste jeg ikke, hvad jeg skulle sige. Jeg blev helt mundlam og endte så med at sige ’ej hvor er du smuk i dag’ (griner). Alle griner højlydt, muligvis fordi de kan mærke, hvor akavet situationen var”.

Som det fremgår af citatet, bliver pædagogerne optaget af at få øje på, hvordan de selv kommer til at møde eller fortolke børn ud fra deres køn, ofte på ret systematiske måder. Denne optagethed kræver, at pædagogerne er bevidste om, hvordan de agerer sammen med børnene, og hvordan de til tider kommer til at trække på internaliserede og ofte automatiske forståelser af køn. Ligeledes kræver det, at de er opmærksomme på de roller, som de indtager sammen med børnene. For som flere af pædagogerne bliver opmærksomme på, så kan de nemt komme til at indtage de samme, faste roller i børnehavens hverdagsliv, fordi det er roller, de føler sig kompetente til og trygge i. I én af institutionerne betyder det fx, at det stort set altid er den kvindelige pædagog, der tager sig af kreaaværkstedet, igangsætter kreative aktiviteter på bordene eller leger rollelege med pigerne, mens den mandlige pædagog går på legepladsen eller tager børnene med på tur. Denne opdeling kan sende signaler til børnene om, hvilke domæner, aktiviteter og kompetencer der ’naturligt’ hører til det mandlige og kvindelige køn. Derfor bliver pædagogerne således optaget af vigtigheden af at afprøve nye roller i samspillet med børnene, så de på den måde ser og lærer, at køn kan gøres på mangfoldige måder og ikke knytter sig til særlige aktiviteter og domæner. Også selvom man som pædagog ikke som udgangspunktet føler sig tryk eller erfaren i de nye roller. Denne optagethed

kommer blandt andet til udtryk i følgende samtale mellem en gruppe pædagoger:

Karina: ”Det får mig til at tænke på, at vi bør være lidt mere nysgerrige på at gøre noget andet, end vi plejer. Fx at du prøver at lege med dukker” (henvendt til en mandlig pædagog).

Michael: ”Det tror jeg ikke vil ændre noget”.

Julie: ”Tror du ikke? Spørgsmålet er, hvad der ville ske, hvis du gjorde det? Gad vide, om det så var piger eller drenge, der ville komme hen til dig. Det er da vildt interessant at afprøve”.

Karina: ”Ja! Jeg vil glæde mig til at komme på arbejde i morgen”.

Michael: ”Okay, så jeg gør det. Jeg leger med dukker i morgen, så tager I legepladsen” (sukker). (Der grines).

Julie: ”Ja så tager jeg cykellegepladsen. Den bryder jeg mig ikke særlig meget om”.

Michael: ”Måske fordi du ikke kan dimse med pigerne her”.

Julie: ”Ja, måske. Men ved at jeg går derhen, kan jeg måske tiltrække nogle andre børn, end dem der plejer at være der, og så kan vi måske skabe nogle nye lege”.

I pædagogernes refleksioner bliver arbejdet med at udfordre de traditionelle kønnede kategorier således ikke alene til et spørgsmål om, hvad de siger, og hvordan de møder børnene, men også til et spørgsmål om, hvad legetøj, steder og kroppe inviterer til. Et perspektiv, de får øje på, fordi de antager, at børns måder at gøre køn på, samt i et hele taget at være og lege på, ikke kommer af en naturlig indre determinerende kraft, men er noget, børnene lærer og socialiseres til. Ved at skabe andre kønsudtryk og andre måder at bruge børnehavens steder, forestiller pædagogerne sig således, at de kan være med til at invitere børnene til at gøre køn på nye måder.

En gruppe pædagoger reflekterer ligeledes over, hvordan de har arbejdet bevidst med at bryde de traditionelle kulturelle forbindelser mellem bestemte typer af legetøj, bestemte køn og en bestemt adfærd:

”Hos os har vi frisørsalon og politi. Vi har sat forskellige ting og kasser og roller op, så man kan eksperimentere, og det er ok, at alle gør det. Det skal være med i det pædagogiske fokus, at selvom man er dreng, kan man godt være frisør”.

”Vi bør snakke køn, hver gang vi snakker læringsmiljø, så vi tilbyder forskellige ting, og man har hele paletten, så der kan være mandlige og kvindelige kokke, og det er ok at være dreng og lege med Barbie. Så man ikke skal nedgøres, hvis man leger med Barbie som dreng af de der macho drenge, som vi har”.

Den frisørsalon, som pædagogerne taler om her, har de dekoreret med forskellige fotos, herunder fotos af mænd i kjoler og med makeup, kvinder med mange forskellige kropsformer og mennesker med forskellige hudfarver. På den måde prøver de bevidst at bryde med de invitationer, en frisørsalon med et spejl kan rumme, nemlig at skønhed, pynt og udseende er spørgsmål, som piger skal interessere sig for, og som bygger på relativt snævre køns- og skønhedsidealiser.

Pædagogerne i flere af institutionerne er optaget af at udvide mulighederne for at gøre køn, og de reflekterer over, hvordan de kan bruge sig selv som rollemodeller i det arbejde. Især finder vi flere eksempler på mandlige pædagoger, som taler om, at de har en særlig opgave med at gøre mand på mangfoldige måder, sådan at institutionens drenge kan opleve, at de ikke behøver at tage afstand fra aktiviteter og udtryk, der kulturelt set er forbundet med piger/kvinder.

I det følgende eksempel reflekterer en mandlig pædagog således over, hvordan han indirekte gennem sit arbejde med stærkt kønnede kulturelle symboler (som regnbuehjerter og superhelte), har været med til at reproducere traditionelle forventninger til de forskellige køn og dermed begrænse børnene, men også over, hvordan han har opdaget, at små ændringer i det pædagogiske arbejde kan få en stor betydning:

”Jeg elsker jo at lave ansigtsmaling med børnene, og der elsker pigerne jo at få de her regnbuefarver, hjerter og ponyer, og hvad de ellers kan få, og drengene de vil bare have superhelte, og så er det først, hvis jeg spørger en af drengene, om de ikke vil prøve at have et regnbuehjerter, at de siger ’jo det vil jeg da gerne’. Så det der med, at det er mig, der aktivt skal spørge dem, fordi for dem er det ikke umiddelbart en valgmulighed. De skal bare have det, de andre skal have. Men det kræver en bevidst refleksion fra den voksnes side, fordi ellers kommer de også nemt til bare at male hjerter på pigerne og spørge ’vil du også have et hjerte?’. Men at spørge anderledes kan sætte bevægelser i gang”.

Når pædagogerne trækker på det, vi forstår som en sociokulturel forståelse af køn, bliver de således optaget af, at børnenes præferencer er tillærte snarere end naturlige og uforanderlige. Det betyder, at pædagogerne bliver optaget af, at de ikke altid blot skal acceptere det, der kommer fra barnet, men at de nogle gange også må udfordre børnene for at give dem nye muligheder. Børnenes frisættelse fra traditionelle kønsroller kræver således rammesætning af pædagogen, så at sige:

”Det er vores rolle at sætte aktiviteter i gang, hvor begge køn kan være med. Jeg har

et eksempel fra i dag. Det er tre børn, der sidder ved et bord, og vi laver perleplader. Vi har et barn, der kan lide at bruge alle farver, og en dreng, der kun bruger blå. Han siger bestemt til mig, at jeg ikke må give ham lyserøde farver. Jeg spørger ham hvorfor, og han siger, det er til piger. Jeg siger, men se lige Williams perleplade. Og William viser sin perleplade og siger, der er røde farver. Jeg siger, se du bliver ikke en pige af at bruge rød. [...] Lidt efter tager han også de røde farver. Så vi skal støtte dem i at prøve nye ting”.

I dette eksempel laver barnet eksplicit en forbindelse mellem køn og perlernes farver, og pædagogen kommenterer direkte på dette for at udfordre den kobling. Pædagogen formulerer det ikke som en ambition om, at alle børn skal bruge alle farver, men som en opgave i at støtte børn i at afprøve nye ting, snarere end at fastlåse sig selv i traditionelle kønnede udtryk. Pædagogerne beskriver, at dette er en nødvendig – men også en krævende – opgave, fordi børn allerede, når de kommer i børnehaven, har mødt de traditionelle kønsroller og til en vis grad taget dem til sig:

”Allerede når vi får de 3-årige børn, så er de kodet i det her. Ligesom vi er det. Vi er jo blevet kodet igennem mange, mange år, ingen tvivl om det. Så når jeg skal have fx pigerne ud på græsset og tumle, så kan det være hårdt pædagogisk arbejde, fordi det ofte er noget, de har modstand på. Så skal jeg virkelig tage min pædagogiske hat på for at komme i mål. Det gør også, at jeg nogle gange trækker mig, fordi det er den svære vej at gå. Så er det lettere at kaste kopiarkene hen til pigerne og fodbolden hen til drengene. På den måde er jeg jo med til at skabe de her mønstre, som jeg egentlig gerne vil bryde”.

Arbejdet med at være nysgerrig på egen praksis og på, hvornår man utilsigtet kommer til at begrænse børnene, knytter pædagogerne ofte sammen med det, de forstår som pædagogiske værdier, der handler om at skabe gode lærings- og udviklingsmuligheder for børn, hvor kønnet ikke begrænser dem.

Når pædagogerne taler om køn på en måde, man kan betegne som en sociokulturel forståelse, retter de således ofte blikket mod sig selv og deres egen praksis, ligesom de bliver optaget af, hvordan de kan styrke deres fælles refleksion, hvilket de betragter som afgørende for den pædagogiske kvalitet i bred forstand:

”Arbejdet med at arbejde kønsreflekteret er yderligere et element i forhold til at højne kvaliteten af det tilbud, som vi leverer hver dag. Så det der med OGSÅ at få en køns-

reflekteret optik på vores praksis. Det er med til at højne kvaliteten. Det er jo en måde, hvorpå vi også kan arbejde med vores inkluderende fællesskaber. Det er det, der kan være effekten af, at man begynder at arbejde kønsreflekteret. Det er et spørgsmål om at åbne nogle perspektiver op, som man måske er låst på”.

I det følgende afsnit ser vi nærmere på en anden måde at forstå køn på, hvor køn i højere grad anskues som et grundlæggende, naturligt og mere uforanderligt fænomen, der giver anledning til nogle lidt andre perspektiver på den pædagogiske praksis.

At anskue køn som en naturlig forskel: Piger er piger – drenge er drenge

”Jeg synes, det giver respekt for det enkelte køn, at det bliver delt og synliggjort på den måde. Hvad er det, der gør en kvinde til en kvinde, det er sådan her. Og det respekterer man. Hvad er det, der kendetegner en dreng? Det er det her, og det respekterer man. Ja, vi skal også have noget, der inviterer til alle. Men køn styrkes på en måde, så børnene er trygge i det, de faktisk reelt er. Biologisk bestemt. Og det respekterer man. Men jeg synes bare, at man respekterer kønnet ved, at det er sådan, det er. En kvinde er sådan her og gør de her slags ting. Dermed respekterer du også: Det her, det er kvinden. Og drengen er sådan og sådan og sådan og sådan. På alle mulige måder. Men det respekterer du også”.

Dette afsnit handler om pædagogers forståelse af køn som en grundlæggende størrelse og forskel, og hvad denne kønsforståelse betyder for det pædagogiske arbejde og opgave. I ovenstående citat giver en pædagog udtryk for en forståelse af køn som biologisk bestemt, og for en opfattelse af, at mænd og kvinder, drenge og piger er forskellige, har forskellige præferencer og gør forskellige ting. Denne forståelse er baseret på en dikotomi mellem det maskuline og det feminine, der udgør hinandens modsætninger. Det vil sige, at der tales ind i en binær forståelse af køn, hvor der grundlæggende set eksisterer to væsensforskellige køn, og hvor køn repræsenterer noget naturligt og iboende i mennesket. En anden pædagog siger noget tilsvarende:

”Der er bare det her faktum, at piger har en tissekone og kan føde børn, og drenge har en tissemand og kan ikke føde børn, så hvis Benny kommer og siger, han er en pige, så nej, du er ikke en pige, du er en dreng, for du har en tissemand. Det kan godt være, du føler dig som pige, og det kan man så snakke om. Det kan godt være, du føler dig som pige, og du har kjole på, fint nok, og den er pæn til dig og alt det her, men du er en dreng. Der er bare noget fysisk, der gør, at drenge er drenge og piger er piger”.

I begge citater trækkes en forbindelse mellem den fysiske krop, som kan være på en af to forskellige måder: maskulin eller feminin, og det sociale liv, som fx præferencer og handlinger. Disse forhold hænger i denne forståelse naturligt sammen. Ligeledes tildeles den fysiske krop forrang og gøres til *det reelle, naturlige og rigtige* og til det forhold, der bestemmer og dirigerer det sociale liv. Det forhold, at nogle børn bryder med det traditionelle kønsudtryk (fx drenge, der ønsker at gå med kjole) bliver i denne forståelse til handlinger, der godt kan accepteres i en kortere periode, men som på sigt må korrigeres, så børnene ikke bliver drillet, når de kommer i skole eller selv bliver forvirret over deres køn. På den måde ligger der i dette perspektiv en ambition om at hjælpe børn til at finde sig til rette i og med det køn, de nu en gang er født med, samt at hjælpe børn med at lære de kulturelle forbindelser, der knyttes til og dermed passer til deres biologiske køn.

En anden opmærksomhed, som denne forståelse af køn fører med sig, er, at drenge og piger skal have mulighed for at være (rigtige) drenge og piger, og at institutionens rum og legetøj skal understøtte dette. Derfor skal pædagogerne sørge for, at der er legetøj, rum og aktiviteter for drenge og ditto til piger, idet kønnene forstås som nogle, der grundlæggende er forskellige og derfor også som nogle, der vil noget forskelligt og har brug for forskellige former for understøttende eller stabiliserende legetøj. Det kommer fx til udtryk på følgende måder:

”Vi skal også have udklædningstøj for drengene, ikke kun for pigerne”, ”vi skal være sikre på, at der er et stort udvalg af legetøj til både drenge og piger” og ”vi skal jo tænke på, hvor tit vi køber en lyserød bil eller en lyserød Bakugan, så det også vil tiltrække pigerne. Hvis der sprang en sød lille kattekillling ud af Bakugan, så tro mig, så ville Bakugan være lige så interessant for pigerne”.

Det nysgerrige spørgsmål til pædagogikken, som denne forståelse af køn åbner for, handler således især om, hvorvidt der er tilstrækkeligt med legetilbud til de to køn, eller om det ene køn forfordes.

”I forhold til, at vi har iPad-fredag, så har vi faktisk gjort os nogle overvejelser over, at der både er drengespil og pigespil og også nogle af de mere neutrale, som fx ramasjang, hvor der både er det her kattespil til pigerne, hvor katten skal vaskes osv., og skydespil til drengene. Men når vi sætter film på, så sætter jeg aldrig en prinsessefilm på, fordi så ved jeg, så har jeg tabt alle drengene. Det er, som om det er mere legitimt, den ene vej fremfor den anden vej. Pigerne kan nemmere være i Bakugan-universet

end drengene kan være i prinsesseuniverset, så derfor er det aldrig en prinsessefilm, vi sætter på, i stedet for prøver vi at sætte noget neutralt på eller også noget fra drengeuniverset”.

Måden, man her arbejder med at skabe deltagelsesmuligheder for alle, handler i denne forståelse af køn om at sørge for, at der er noget til alle – i betydningen noget, der knytter an til de kønsforskelle, der ’naturligvis’ er. Således lægger denne forståelse af køn i mindre grad op til refleksion over, hvordan institutionsliv, legetøj og kulturelle forståelser af køn også kan være med til at skabe og reproducere de traditionelle kønnede væremåder, udtryk og forståelser, som børnene trækker på og forstår sig selv i forhold til, ligesom forståelsen heller ikke lægger op til refleksion over, hvorvidt fx en præference for biler eller Bakugan, som gælder for flere af drengene i børnehaverne, ikke nødvendigvis kommer fra en indre autentisk kerne, men også kan ses som udtryk for en kulturel og samfundsmæssig prægning af børnenes hverdagsliv og socialisering. Snarere forekommer denne form for refleksion som unødvendig, da kønnenes måder at være på alligevel ikke kan laves om. Som en pædagog siger:

”Jeg tror bare ikke på, at man kan ændre noget som helst igennem kulturen. Det tror jeg ikke. Kønnen er, som det er”.

Af samme grund er man med denne forståelse af køn heller ikke særlig optaget af at undersøge, om der er børn, der bliver klemt af de traditionelle kønsforståelser, eller om forståelserne egentlig passer til de faktiske børn i institutionen.

Forståelsen af køn som en grundlæggende og mere eller mindre fast størrelse kommer ligeledes til udtryk, når pædagogerne reflekterer over personalets kønssammensætning:

”Det er en fordel, at vi er så blandet i køn [i personalegruppen], fordi der er jo forskel. Jeg kan huske nogle år tilbage, der var meget fokus på det, og det var, fordi vi sad der og syede karklude, og hvad vi gjorde, fordi der var så mange kvinder. Og så hyrede vi en mandlig biolog, der tog drengene med på tur, og lige meget hvad han sagde, så åd de det råt. Jeg tror det er naturligt, at drenge spejler sig i mænd”.

”Og så var der også Andreas, der spillede fodbold. Han så ikke snotnæserne, så snottet løb bare ned i munden på dem, men ungerne havde det så fedt, nu skal vi ud. Så kunne jeg så finde på at stoppe kampen for lige at tørre næsen. Han gjorde heller ikke rent, men jeg siger bare: ’Prøv at se, hvad han kan med de børn. Så fejer jeg gerne op’”.

Selvom det her drejer sig om det pædagogiske personale, italesættes køn tilsvarende som udtryk for naturlige forskelle, der skal respekteres. Derfor er det en fordel, hvis der er både mænd og kvinder i personalegruppen, fordi det giver mulighed for mange forskellige tilbud til børnene, så ingen (køn) bliver klemt eller overset. Omvendt betyder det så også ifølge denne forståelse, at hvis der er overvægt af kvinder på en arbejdsplads, så kan der nemt mangle tilbud til drengene (jf. ovenstående eksempel, hvor det er implicit, at aktiviteten med at sy karklude ikke blev opfattet som et reelt tilbud til drengene) eller nogen at spejle sig i.

Vi ser tendenser til, at når pædagoger taler ud fra denne forståelse af køn som en grundlæggende, iboende og biologisk forskel, taler de andre og ’nye’ forståelser af køn frem som udfordrende og som nogle, der ikke bør fylde så meget. Ambitioner om at bryde med de traditionelle kønnede stereotyper bliver her ofte forstået som en intention om at ensliggøre eller kønsneutralisere børn, som det fx kommer til udtryk, når pædagogerne siger:

”Vi skal passe på, at vi ikke bliver kønsløse, for der er køn”.

”Det skal bare ikke være sådan, at alle skal kunne det samme. Alle skal spille fodbold, alle skal lege med dukker, alle skal være søde og artige, alle skal kunne løbe og skringe”.
”Skal kønnen udviskes?” Hvem er det der siger det?”

Flere gange bliver det ligeledes nævnt som en bekymring, at udvidelser af kønskategoriernes nemt kan gå for vidt og blive forvirrende, ikke bare for de voksne omkring barnet, men også for de andre børn:

”Jamen jeg er ikke nødvendigvis kun bekymret for det barn, der vælger, om det vil være pige eller dreng, jeg kan faktisk også godt være bekymret for gruppen. Jeg har haft et barn på et tidspunkt, som den ene dag var pige, og den anden dag var en dreng, og det skabte bare rigtig mange frustrationer hos de andre børn, fordi de anede ikke, om det var en dreng eller en pige, og man kunne heller ikke se det på tøjet, for den ene dag var det pigetøj, og den anden dag drengetøj, og det gjorde faktisk, at nogle af de drenge, der havde halvlængt hår, de blev klippet helt korthårede, for de ville ikke være en pige. De andre børn kunne slet ikke rumme det. Det giver mening for et barn, men forvirring hos fem andre”.

”Er det ikke mere end 30 køn man opererer med nu? Min bekymring er bare, at børn vil blive forvirret, hvis de kan blive, hvad de vil, og hvad du lige har lyst til. Det er jeg meget i tvivl om, om vi skal pille ved. For mig at se er drenge, drenge og piger, piger”.

Bekymringen, der kommer til udtryk, er, at hvis kønsforståelserne udvides, så vil børn blive forvirrede og have vanskeligt ved at danne sig et billede af, hvem de selv og andre er. Med andre ord vil det udfordre børns identitetsdannelse, og det vil skabe usikkerhed og mangel på tilhørsforhold. I denne forståelse ligger således også en forholdsvis traditionel forståelse af identitet, som en mere eller mindre fast og indre størrelse, som dannes tidligt i livet og kræver faste holdepunkter og kategorier. En forståelse, som imidlertid også udfordres af ønskerne om at skabe mennesker med en alsidig personlighed og mange forskellige kompetencer samt af forståelserne af identitet som en mere bevægelig og kontekstsensitiv størrelse, end man traditionelt har opereret med i psykologien.

I det sidste afrundende afsnit samler vi op på de to ovenstående forståelser og de betydninger, de ser ud til at have i den pædagogiske praksis.

Afrunding

På tværs af vores materiale ser vi eksempler på, at pædagoger både trækker på forståelsen af køn som et sociokulturelt fænomen og på forståelsen af køn som en mere naturlig grundlæggende, iboende forskel. Vi ser også mange eksempler på, at der veksles mellem de to opfattelser, både blandt forskellige pædagoger internt i personalegrupperne og hos den individuelle pædagog. Det ser vi både som udtryk for temaets kompleksitet, som udtryk for at tematikken stadig er ny indenfor daginstitutionsområdet, og som udtryk for, at begge forståelser af køn eksisterer og kommer til udtryk i den samfundsmæssige kontekst og offentlige debat. Det interessante i forhold til en pædagogisk kontekst er, at de to forståelser åbner for nogle ret forskellige opfattelser af, hvori den pædagogiske opgave består.

I vores materiale ser vi, at den sociokulturelle forståelse af køn generelt hænger sammen med, at pædagoger stiller nysgerrige spørgsmål til deres egen praksis og retter et undersøgende blik mod deres egne handlinger, kategoriseringer og (for)forståelser, idet køn i dette perspektiv forstås som noget, der i princippet kunne være anderledes og have andre udtryksformer. Det fører til, at pædagoger udforsker, hvilke kønsforståelser og rammer for at gøre køn, de implicit og eksplicit formidler i børnehaven igennem deres interaktioner, sprog, forforståelser, egne kroppe og prioriteringer og igennem institutionens indretninger og materialitet. Dette gør de, for at børn ”ikke skal begrænses af deres køn” og for ”at give børn lige muligheder”, eller som en anden pædagog formulerer det: ”Børn skal have mulighed for at indtage alle læringsrum. De skal ikke tænke: ’Det er ikke noget for mig, fordi jeg er en dreng. Jeg må hellere blive her på fodboldbanen’. På den måde må man tænke i at udfolde barnets fulde potentiale uanset

deres køn”.

Det kræver ifølge pædagogerne en form for dobbelt blik, nemlig at man på den ene side ikke ser barnets køn, for ikke at lade sig styre af kønsmæssige forforståelser om barnets præferencer, og på den anden side, at man som pædagog interesserer sig for, hvordan forståelser af køn og måder at gøre køn på får betydning i den pædagogiske praksis.

Julie: ”Det handler om, at vi tager udgangspunkt i det enkelte barns behov, og ikke i kønnet”.

Michael: ”Ja, det gør det, men også om at vi stadigvæk har øje for køn, så vi ikke kommer til at overse kønsstereotyperne”.

Julie: ”Ja, det er også vigtigt”.

Michael: ”så man kan sige, det handler om sådan et slags dobbeltblik ik”.

På den måde handler arbejdet med køn i dette perspektiv om at åbne for børns muligheder for at gøre og lære om køn på mangfoldige måder, hvilket er et arbejde, som pædagogerne vedholdende holder fast i ikke handler om børnene, men om dem som fagpersoner for, som en pædagog formulerer det:

”Det skal jo starte et sted, så det må jo starte hos os”.

Når køn derimod tænkes som en naturlig, grundlæggende, iboende og mere fast størrelse, ser vi i vores materiale, at det generelt fører til, at det pædagogiske arbejde med køn forstås og defineres anderledes. Fra dette perspektiv opfattes traditionelle kønsudtryk og måder at gøre køn på, som naturlige og som nogle, der skal respekteres. Både fordi køn ikke opfattes som en foranderlig størrelse, og fordi man fra dette perspektiv er bekymret for, at videre rammer for køn vil skabe unødigt forvirring og i sidste ende utryghed og mistrivsel for mange børn. I forlængelse heraf opfattes det pædagogiske arbejde med køn i højere grad som et spørgsmål om at sikre gode udfoldelsesmuligheder for begge køn – som det er nogenlunde klart, hvad er. Således åbner denne forståelse ikke på samme måde som den sociokulturelle forståelse for kritiske refleksion over praksisser, forforståelser og kønnede kategorier eller for nysgerrige udforskninger af, om børns kønsudtryk, praksisser og præferencer altid bekræfter de traditionelle kategorier, og/eller om der er brug for at udvide disse. Derimod fører denne kønsforståelse snarere til en accept af de kønnede kategorier, der produceres i hverdagslige interaktioner og igennem bøger, legetøj, sprogbrug mv., og den pædagogiske opgave rettes mod at sikre, at begge køns ’naturlige’ interesser tildeles lige mængde ressourcer og opmærksom-

hed. På den måde ser vi, at forståelsen af køn som en fast og naturlig størrelse i højere grad retter pædagogers faglige blikke mod børn og forældre (og deres køn) end mod den pædagogiske praksis og de kulturelle forståelser og normer, der her produceres af pædagogerne selv og af de indretninger og materialer, som er til stede i institutionen. På baggrund heraf er det vores indtryk, at ambitionen om ikke at begrænse børn i relation til deres køn understøttes bedre af den sociokulturelle kønsforståelse end af forståelsen af køn som naturlig, grundlæggende og iboende, fordi førstnævnte syn i højere grad åbner for pædagogiske undersøgende refleksioner om, hvordan man som børnehaver *også* er med til at præge børns deltagelses- og udfoldelsesmuligheder og deres måder at gøre og lære om køn. Med den sociokulturelle forståelse åbnes der for en erfaringsnær og praktisk forankret refleksion over de mange steder, man som børnehaver kan tage fat og være opmærksom, hvis man er enig i målet om så vidt muligt ikke at begrænse børn i deres læring, udvikling og identitetsdannelse på baggrund af deres køn.

Når man ønsker at drøfte køn i børnehaven, kan det derfor være vigtigt at være opmærksom på, hvornår og hvorfor der trækkes på hvilke kønsforståelser, fordi de tilsyneladende åbner for nogle ret forskellige blikke på og udviklingsmuligheder i praksis. Det er ikke mindst vigtigt, fordi vi også kan se, at begge forståelser er til stede i alle institutioner i større eller mindre grad, og at begge forståelser også kommer til udtryk hos de enkelte pædagoger.

Når det er sagt, viser vores materiale samtidig, at det synes at være afgørende for drøftelserne af køn i personalegruppen, at der skabes et trygt rum, hvor man kan tale frit om sine pædagogiske overvejelser omkring køn, og ikke behøver være bange for at sige noget forkert. Køn er et følsomt emne, som knytter sig tæt til pædagogernes egne erfaringer og opvækstbetingelser, ligesom køn er et komplekst tema, som rummer mange nuancer, som det er vigtigt at skabe plads til at folde ud.

Kapitel 6: Børns måder at tale om køn

I dette kapitel ser vi nærmere på, hvordan børn taler om køn. Kapitlet tager udgangspunkt i materialet fra interviewene med børn, hvor vi både spurgte åbent ind til børnenes hverdagsliv, og hvad de godt kan lide at lave, og spurgte mere konkret ind til deres interaktioner med det andet køn og deres opfattelser af henholdsvis det at være en dreng og en pige. Yderligere læste vi op fra et eventyr ('Prinsesse Papirpose' (Munsch & Martchenko, 1985)), der bryder med og udfordrer traditionelle fortællinger om drenge og piger, prinser og prinsesser (se også kapitel 4).

Kapitlet består af tre hovedafsnit: et, hvor vi udfolder, hvordan køn spiller en rolle, når børn taler om deres hverdagsliv og sociale præferencer. Et, hvor vi viser, hvordan børn anvender kønskategoriernes som kønsstabiliserende kategorier, der hjælper med at skabe og afgrænse identiteter og fællesskaber, men som også begrænser børns måder at identificere sig selv og hinanden på og mulighederne for at udfordre og nuancere forståelser af køn. I dette afsnit inddrages børnenes reaktioner på vores højtlesning af eventyret ligeledes. Til sidst er der et afsnit, der handler om, hvordan børn taler om at lege på tværs af køn og de muligheder og begrænsninger, der knytter sig til det at nærme sig lege, der traditionelt set knytter sig til et andet køn. Som i de øvrige kapitler skal de citater, vi benytter os af i kapitlet, ikke betragtes som enkeltstående, men som eksempler på bredere tendenser i materialet.

Køn i børns beskrivelser af hverdagslivet

I alle de gennemførte interviews har vi spurgt børn om, hvad de godt kan lide at lege, og hvem de godt kan lide at lege med. Når vi spørger åbent på en måde, der ikke direkte henviser til køn, er det helt overordnede mønster, at børnene som oftest nævner venner af samme køn og lege, som kan betegnes som kønstraditionelle. Det vil sige, at drengene typisk fortæller om, at de fx leger med Beyblades, med biler, Spiderman, togbane, magneter, politi, zombieleg og fodbold, som Malte og Otto fx gør det i følgende interviewuddrag:

Interviewer: "Hvem leger I med i børnehaven?"

Jeppe: "Oscar".

Interviewer: "Er det tit Oscar, du leger med?"

Jeppe: "Ikke tit, jeg leger også nogle gange med Otto".

Interviewer: "Hvem leger du med, Malthe?"

Malthe: "Jeg leger også tit med Oscar, men mest med Otto".

Interviewer: "Hvad er en rigtig god leg, når du leger med Oscar?"

Malthe: "Billeg. Nej, det er med Otto jeg leger det".

Interviewer: "Hvad går det ud på?"

Malthe: "Vi kører bare biler, vi leger bare med dem, kører med dem".

Jeppe (henvendt til Malthe): "Vi skal lave bøffer ik', vi skal lave forskellige bøffer (med modellervoks)".

På samme måde svarer Viggo og Conrad:

Interviewer: "Hvad laver I her i børnehaven?"

Viggo: "Vi leger Pokemon".

Conrad: "Det gør vi næsten altid".

Mange af pigerne nævner andre piger som deres bedste venner og fremhæver dukker, dukkehuse, legekøkken og far, mor og børn som eksempler på lege og legetøj, de godt kan lide:

Interviewer: "Hvad kan I godt lide at lege med her i børnehaven?"

Siska: "Jeg kan godt lide at lege mor, far og børn".

Interviewer: "Ja, hvem leger du så mor, far og børn sammen med?"

Siska: "Isabella og Emma".

Interviewer: "Hvem er du så i legen?"

Siska: "Vi plejer altid at skændes lidt om, hvem der skal være mor, fordi at ... jeg kan ikke rigtig huske, hvorfor vi skændes om at være mor".

Interviewer: "Men I vil gerne alle sammen være mor?"

Siska: "Nej, det er, fordi vi vil IKKE være mor, vi vil være storesøster, men så kan det også være, at man kan være tvillinger, så man er sammen hele tiden".

Interviewer: "Hvad sker der så i legen?"

Siska: "Det er bare med dukker og sådan".

På den måde trækker børnene ofte på en række kendte traditionelle legescritps for, hvad drenge og piger typisk leger, når de skal beskrive deres hverdagsliv og sociale præferencer. Imidlertid er der også flere eksempler på det modsatte, nemlig at børn spontant beskriver mindre kønstraditionelle lege og lege, hvor de leger på tværs af køn. Der er således eksempler på både drenge og piger, der fortæller, at de godt kan lide at lege med køkkenet, være på legepladsen, lege med perler og modellervoks, høre

historie og lege fangeleg som i følgende eksempel, hvor interviewereren taler med Erik om, hvad han leger i børnehaven:

Interviewer: "Hvad leger du så, når du er i børnehaven? Du fortalte, at du legede med togbane".

Erik: "Ja. Og med køkkenet".

Interviewer: "Er det så alene eller er det sammen med nogle andre?"

Erik: "Sammen med Vagn".

Interviewer: "Du leger både med togbane og med køkken sammen med Vagn?"

Erik: "Ja".

Interviewer: "Hvad laver I så i køkkenet?"

Erik: "Vi laver madder og leger camping".

Interviewer: "Camping?"

Erik: "Ja".

Interviewer: "Har du prøvet at være på campingferie?"

Erik: "Ja, og så leger jeg også med Plus-Plussere sammen med Sisse".

På samme måde fortæller Mouna og Asmaa om lege, de kan lide at lege, som ikke knytter sig til et traditionelt kønnet legescript:

Interviewer: "Hvor kan I godt lide at lege henne i børnehaven?"

Asmaa: "Udenfor".

Interviewer: "Hvad kan I lide at lege udenfor?"

Asmaa: "Vi kan godt lide at finde regnorme".

Mouna: "Den er nede i vandet".

Asmaa: "Nej, nede i jorden, og så tager vi den ud, den kan drukne i vandet, og så finder vi en meget lille og en meget stor. Og Asger kan også godt lide at være med".

I interviewene spurgte vi også børnene, om de oplevede, der er forskel på de voksne i børnehaven. Spørgsmålet blev stillet åbent og uden at spørge ind til køn. Her var der ingen af børnene, der talte om de voksne på kønnede måder eller talte om kønnede forskelle mellem de voksne, selvom alle børnene oplevede, der var forskel på børnehavens voksne.

Interviewer: "Er der egentlig forskel på de voksne hernede i børnehaven?"

Peter: "Ja, Sebastian siger bare man selv må bestemme, hvad man tager på, når man

skal ud. Og de andre siger bare, man skal tage termobukser på".

Interviewer: "Er der forskel på, hvad man kan lave med de voksne?"

Frederik: "Ja, Tina hun kan bygge Lego, det kan de andre ikke".

Interviewer: "Hvad laver man med Sebastian?"

Frederik: "Nogle gange så går man på tur med ham. Engang fik vi snobrød som formiddagsmad, og så sagde han, at det var det eneste, man fik til frokost".

Som det ses, fortæller børnene om forskelle mellem de voksne, som dog snarere knyttes til børnenes konkrete erfaringer med de forskellige voksne end til oplevelser af kønsmæssige forskelle. Dette går igen i nedenstående eksempel, hvor to drenge sætter ord på deres personlige præferencer i forhold til de voksne:

Interviewer: "Hernede i børnehaven er der forskellige voksne. Er der egentlig forskel på dem?"

Kalle: "Jeg kan godt lide Michael".

William: "Jeg kan bedst lide Camilla".

Interviewer: "Kan man bruge de voksne til noget forskelligt?"

Kalle: "Man får snacks af Michael".

William: "Og Camilla leger".

Interviewer: "Er der forskel på, hvad man får lov til af de voksne?"

Kalle: "Man får aldrig lov til at være ude".

Det betyder dog ikke, at børnene slet ikke tænker over de voksnes køn og kønnede udtryk. Således har vi fra vores observationer eksempler på børn, der spørger en specifik pædagog, om hun egentlig er en pige. Muligvis fordi den pågældende pædagog har kort hår, ofte går i Kansas-bukser og godt kan lide at lave bål. Ligesom et andet barn fortæller en medhjælper, at man slet ikke kan se, hun er en pige, fordi hun aldrig har kjole på.

På tværs af børneinterviewene ser vi således en tendens til, at køn er på spil og får betydning, men på komplekse og forskelligartede måder. Vi ser både en tendens til, at børn svarer relativt kønstraditionelt, når de skal beskrive deres lege og sociale præferencer, og en tendens til, at de også fortæller om mange forskellige – og ikke altid kønstraditionelle lege, som de nogle gange også leger på tværs af køn.

Således viser børnenes måder at tale om køn, at børn fra en tidlig alder kender til samfundets kulturelle forbindelser for køn, som de både trækker på i forståelsen og kategoriseringen af sig selv og andre. Men også at børnene ofte taler ganske mangfoldigt

dige og nuancerede forståelser frem om deres hverdagsliv, hvis der spørges åbnet ind til dette, hvorimod børnenes fortællinger bliver mere kønstraditionelle i deres udtryk, når vi som interviewere mere direkte bringer kønskategoriene på banen. Det udfolder vi nærmere i næste afsnit.

Køn som fællesskab og afgrænsning: stabilisering og identifikation

Mens der er en vis åbenhed og mangfoldighed at spore i forhold til, hvilke venner og lege børnene foretrækker, når der spørges bredt og åbent ind til børns hverdagsliv i børnehaven, ser det ud til, at kønnede kategorier, som fx betegnelserne 'dreng' og 'pige', fremkalder mere stereotype og kønstraditionelle måder at tale om hverdagslivet i børnehaven på. Det kommer fx til udtryk, når vi spørger ind til børns oplevelser og opfattelser af kønnede forskelle mellem drenge og piger i børnehavens praksis:

Interviewer: "Er der egentlig noget, drenge må, som piger ikke må i børnehaven?"

Amanda: "Ja. Drenge må gerne lege, men ikke drille".

Lea: "Drenge driller, pigerne hører efter [...]"

Interviewer: "Er der nogen ting, som piger leger med, som drengene ikke så tit leger med?"

Amanda: "Pigerne leger, og drengene hører ikke efter. Så siger vi det til de voksne, og så kommer de voksne, og så siger de, du må ikke drille".

Vi må antage, at pigerne i interviewet konkret har oplevet at blive drillet af en eller flere drenge, men samtidig kan eksemplet også være med til at illustrere, hvordan børn ganske hurtigt og på selvfølgelige måder trækker på velkendte kulturelle forbindelser mellem drengekøn og drilleri samt mellem pigekøn og god opførsel. Ligeledes er det kulturelle forbindelser, som nogle af børnehavernes drenge også somme tider selv er med til at reproducere:

Interviewer: "Er der egentlig forskel på, hvad drenge og piger leger, eller er det det samme, synes I?"

Pelle: "Det er næsten det samme, men altså drenge, de er lidt vildere end piger".

Elias: "Også mig og Pelle, vi leger også tit ret vilde lege".

På den måde gives der i såvel børns som i pædagogers refleksioner over køn kraft til en særlig forståelse af drenge som vilde og lidt uregerlige, som samtidig har en tendens til at skygge for de mange andre kvaliteter, som drenge også besidder, og for de mange

eksempler på drenge, som ikke lever op til disse beskrivelser.

Samtidig kan begge eksempler ses som udtryk for, hvordan køns kategorier udgør et redskab for børnene i deres arbejde med at definere og positionere sig selv i forhold til de øvrige børn. Således synes kønsforskelle især at blive fremhævet og brugt som en måde, hvorpå der skabes genkendelige identiteter og kønnede fællesskaber. Det vil sige som en måde at markere forskelle og sætte ring om nogle fællesskaber, der adskiller sig fra andre fællesskaber. Det kommer fx til udtryk i følgende samtale mellem Balder og Viggo, hvor børnenes skift fra 'jeg' til 'vi' viser, hvordan køns kategorier bruges til at skabe identitet og gruppetilhørsforhold:

Interviewer: "Hvem leger I mest med i børnehaven?"

Balder: "Jeg leger med Viggo".

Interviewer: "Okay, leger du også med andre?"

Viggo: "Du leger med mig for evigt ik".

Interviewer: "Leger I også med andre?"

Balder: "Nogle gange Otto".

Interviewer: "Leger I også nogle gange med nogen af pigerne?"

Begge: "Neeeeeej".

Interviewer: "Nå, hvorfor ikke det?"

Viggo: "Fordi pigerne er kedelige".

Balder: "Jeg har bare leget med dem i går".

Interviewer: "Nå. Viggo, du sagde nej. Du leger ikke med pigerne. Hvorfor ikke det?"

Er de kedelige, sagde du?"

Viggo: "Ja... [...]"

Balder: "På grund af, nogle gange så spytter de også lidt på os".

Interviewer: "Gør de?"

Balder: "Ja. Og så er de kedelige".

Interviewer [gentager]: "Er de også kedelige, synes du?"

Balder: "Ja".

Interviewer: "Er det, fordi de leger nogle kedelige ting eller hvad?"

Balder: "Ja".

Interviewer: "Hvad kunne det være?"

Balder: "De leger gemmeleg, og det vil vi ikke ha".

Viggo: "Det gider vi ikke".

Som det fremgår her, skifter Balder og Viggo fra at tale om, hvad de selv kan lide at

lege med, til i slutningen af interviewet at skifte over til betegnelsen 'vi'. Det gør de, når de slår fast, at de ikke gider lege de samme lege som pigerne, som de synes er kedelige. På den måde sker der i samtalen en form for kollektiv og kønsmæssig afstemning, hvor kategorien 'pige' og den fælles afstandtagen til denne kategori hjælper Viggo og Balder med at stabilisere deres egen identitet som drenge og dermed et fællesskab omkring dette kendetegn. På trods af at Balder udtrykker, at han legede med nogle piger i går, kommer de ved fælles hjælp frem til, at 'vi' ikke gider lege med piger, og at piger til forskel fra drenge er kedelige, spytter og leger lege, som de (som drenge) ikke vil være med til. På den måde benytter Balder og Viggo kønskategoriene til at etablere et 'fælles vi', som på den ene side kan siges at understøtte deres oplevelse af at indgå i en kollektiv kategori og et socialt fællesskab, at være forbundne og ens, men som på den anden side gør piger til væsner, der er markant anderledes end dem som drenge. Det vil sige en gruppe, som de helt sikkert er forskellige fra og ikke kan identificere sig med. I hvert fald ikk når de bliver spurgt direkte og i øvrigt sidder sammen med et barn med samme køn, som de ønsker at etablere eller stabilisere et fællesskab med. Et andet eksempel på, hvordan børnene bruger kønskategoriene til at afgrænse sig selv, kommer til udtryk i følgende samtale med Anna, Bella og Christine, der har en snak om, hvilke roller de foretrækker, når de leger far, mor og børn.

Anna: "Jeg er vild med at være mor".

Bella: "Osse mig".

Christine: "Jeg er vild med at være babyen eller lillesøsteren".

Bella: "Osse mig".

Interviewer: "Hvorfor er det sjovere at være moren eller lillesøsteren end at være faren?"

Anna: "Fordi jeg ikke gider være en dreng".

Bella: "Nej, det gider jeg heller ikke".

Christine: "Nej".

Interviewer: "Hvorfor gider I ikke være en dreng?"

Anna: "Fordi så har vi en tissemand (de griner alle tre)".

På samme måde som i det foregående eksempel sker der også her et stabiliserende skifte fra 'jeg' til 'vi', som definerer drenge som grundlæggende anderledes end piger. Her sker det igennem drenges anderledes biologiske kropstegn; en markering og en distancering, der samtidig knytter de tre piger sammen i et forenet og indiskutabelt fællesskab, som nogle af samme slags. Når børnene på denne måde bruger kønskatego-

rierne til at afgrænse sig selv fra andre i skabelsen af sociale fællesskaber, sker det, at forskellene og afgrænsningen fra det andet køn nogle gange udtrykkes med en ganske stærk emotionalitet, som enten kommer til udtryk i stemmen eller i de ord, børnene benytter sig af. Det gør sig især gældende i interviewene med børnehavens drenge. Det kommer fx til udtryk i følgende interviewuddrag med William og Benjamin, som under interviewet sidder og tegner:

Interviewer: "Har I egentlig en yndlingsfarve?"

William: "Jeg kan kun li' rød".

Benjamin: "Jeg kan kun li' sort".

William: "Jeg kan også li' sort".

Interviewer: "Er den her rød? (peger på den lyserøde)".

William: "Nej, den er lyserød. Jeg kan ikke li' lyserød".

Interviewer: "Nå. Hvorfor ikke det?"

William: "Fordi jeg synes den er ulækker".

Benjamin: "Det synes jeg også".

William: "Ja. Vi hader lyserød ik'?"

Benjamin: "Jo".

Også her ser vi at et skifte, hvor drengene bevæger sig fra hver sit 'jeg', der henholdsvis kan lide rød og sort, til et kønsstabiliserende 'vi', der hader lyserød. De emotionelle udtryk om pige-kønnet kommer også til udtryk i følgende interviewuddrag med Alex og Kerem:

Interviewer: "Er der forskel på, hvad drenge og piger kan, synes I?"

Alex: "Nej. Jeg er træt af piger".

Interviewer: "Hvorfor det?"

Alex: "De driller. De siger bare bandeord".

Interviewer: "Men Kerem sagde lige før, at det var ham, der drillede?"

Alex: "De driller mig".

Interviewer: "Så der er ingen piger, I leger med? Er der noget, piger er gode til?"

Kerem: "Nej, de er babyer. De er rigtige babyer".

Interviewer: "Er der noget galt med det?"

Kerem: "Jeg hader dem".

Kerem: "Jeg smadrer dem".

Alex: "Jeg smadrer dem også, sammen med Kerem og Efe".

Vi forstår ikke disse emotionelle udtryksformer som udtryk for, at de interviewede hader piger eller har til hensigt at smadre dem. Derimod forstår vi det som udtryk for, at børn trækker på velkendte kulturelle forbindelser for at forstærke egen selvfølelse og identitet og for at etablere følelser af fællesskab. Her trækker de på stærkt dikotomiske kategorier, hvilket indebærer, at de tager afstand fra den kategori, der opfattes som 'det modsatte', nemlig piger.

Et andet gennemgående tema i samtalerne med børnene er, at de samtidig med, at de til tider formulerer sig relativt stereotyp om det andet køn, har ret vage formuleringer om konkrete erfaringer med forskelle mellem kønnene. Fx kan en del drenge sagtens udtrykke sig ret markant og følelsesladet omkring prinsesse- og pige-konnoterede lege, fx ved at forvrænge deres stemmer eller sige, at de hader prinsesser og ikke vil lege med "pigeting", samtidig med at de ofte trækker i land, hvis der spørges mere ind til deres konkrete erfaringer med børnehavens piger. Denne tendens kommer fx til udtryk i nedenstående eksempel, hvor to drenge, der tidligere har talt om forskelle på drenge og piger i ret stereotype vendinger, efterfølgende i en snak om deres konkrete erfaringer, nuancerer denne forståelse:

Interviewer: "Tænker I egentlig, at der er forskel på drenge og piger?"

Sammy: "Nej, ikke rigtig".

Interviewer: "Hvad tænker du, Noa?"

Noa: "Nej".

Interviewer: "Kan drenge og piger noget forskelligt?"

Sammy: "Der er én forskel (...) nogle af pigerne de har ikke de samme kræfter som drenge. Men så har de bare nogle andre kræfter og lidt flere andre kræfter. Og så har drengene også lidt flere andre".

Interviewer: "Hvis I nu tænker på alle de piger og drenge, I går sammen med inde på stuen, er der så forskel på, hvordan piger og drenge er?"

Sammy: "Næh ..."

Noa: "Nej, det synes jeg heller ikke".

Også i det nedenstående eksempel kommer samme dobbelthed til udtryk:

Interviewer: "Synes I egentlig, der er forskel på at være en dreng og en pige?"

Willy: "Ja, piger de har langt hår og lysere stemmer end drenge."

Interviewer: "Okay, det har du lagt mærke til?"

Willy: "Ja".

Konrad: "Og jeg hader prinsesser".

Willy: "Også mig".

Interviewer: "Hvordan kan det være?"

Konrad: "Fordi de er grimme".

Willy: "Altså, vi kan ikke lide, at de bestemmer over os. Vi vil gerne gøre, hvad vi vil, ik' Konrad?"

Konrad: "Nogle gange får vi også lov til at være babyer (griner)".

Interviewer: "Når I leger med pigerne, synes I nogle gange, de bestemmer over jer?"

Willy: "Nej".

Konrad: "Ja, de bestemmer lidt meget".

Willy: "Det synes jeg ikke rigtig. Sonja, hun er god at lege med, men hun kan også godt være ude på ballade, ik'?"

Konrad: "Jo, nogle gange leger hun faktisk med nogle, der er lidt dumme".

Interviewer: "Nogle, der er lidt dumme?"

Konrad: "Ja, nogle gange leger hun med Jonas".

Andre gange går logikken den anden vej, dvs. hvor børnene i udgangspunktet ikke beskriver, at der er forskel på køn, men så samtidig opstiller nogle forholdsvis spekulative forskelle, når der spørges til køn:

Interviewer: "Er der forskel på at være dreng eller pige, synes I?"

Frederik: "Neeaarhh. Vi tænker ikke på det. Vi leger egentlig mest bare".

Interviewer: "Er I glade for at være drenge?"

Pelle: "Nogle gange".

Frederik: "Neeaarh, ikke altid. For nogle gange får pigerne bare slik derhjemme, og drengene får broccoli".

Pelle: "Jeg synes jeg er heldig, når jeg får Ninjago Lego".

Frederik: "Det synes jeg også. Men det er ikke så tit".

Her beskriver børnene i udgangspunktet, at de ikke oplever forskelle på drenge og piger, men peger så alligevel på nogle overordnede forskelle, som ikke binder sig til specifikke børn eller konkrete erfaringer, men snarere kønnet som mere abstrakt kategori. Muligvis fordi børnene tror, at det er det, interviewer vil høre, og muligvis fordi de kender til de kulturelle normer om, at der jo er forskelle på drenge og piger. Måske kan man på baggrund af materialet og børnenes måder at tale om køn på gå så langt som til at sige, at det i overvejende grad synes at være det generelle 'andet' køn,

der driller, spytter, er kedelige og spiser broccoli/slik, især hvis der spørges direkte ind til de kønnede kategorier, mens forskellene mellem kønnene i højere grad dekonstrueres og opløses, når børn spørges til deres mere konkrete erfaringer med børnehavens forskellige børn.

Når vi i interviewene spørger ind til børns opfattelser af køn og kønsforskelle, ser vi således, at børnene oftest svarer køns kategoriserende, og at disse svar ofte er mere stereotype, end når børnene svarer på mere åbne spørgsmål om deres liv i børnehaven. Det viser, at børn fra en tidlig alder tilegner sig de kulturelle forbindelser mellem kategorierne 'dreng' og 'pige' og bestemte præferencer og interesser samt kvaliteter og kompetencer, og at de er i stand til at trække på dette og bruge det i deres arbejde med at skabe sociale fællesskaber og identiteter og med at blive genkendt som passende 'dreng' og 'piger'. Samtidig ser vi dog også, at det kan være med til at forstørre forskellene mellem kønnene og invitere børnene til at reproducere forestillingen om, at der er store forskelle på drenge og piger. Det peger på, at børn har brug for hjælp til at nuancere deres forståelser af køn, så de traditionelle kulturelle forventninger til at gøre køn på bestemte måder ikke kommer til at skygge for de mange og mere nuancerede erfaringer, som børn samtidig også har med at gøre køn.

Stabilisering, når børns forståelser af køn udfordres

Samme tendens ser vi i forbindelse med vores højt læsning af eventyret 'Prinsesse Papirpose', der udfordrer de traditionelle køns kategorier. I eventyret møder vi den smukke prinsesse, Elisabeth, der er forlovet med prinsen, Roland. En dag bliver Roland bortført af en ildspyende drage. Elisabeth følger efter, narrer dragen og redder Roland. Undervejs brænder hendes tøj, og hun må tage en papirpose på. Da Roland er fri, er hans eneste kommentar, at Elisabeth ser snavset og grim ud, og at hun kan komme tilbage, når hun igen er pæn. Elisabeth siger fra, ophæver forlovelsen og løber glad afsted mod solnedgangen.

I vores efterfølgende samtale med børnene ser det ud til at være vanskeligt for mange af børnene at gå med på og forstå bogens overskridelser og udfordringer af den velkendte fortælling om den smukke prinsesse og den stærke og handlekraftige prins, som børnene kender fra mange andre eventyr. I samtalerne om bogen er det kun få af børnene, der forstår prinsessen som sej og klog og som helten i historien, der befrier prinsen. Det kommer blandt andet til udtryk ved, at de fleste af børnene enten gerne vil være dragen eller prinsen.

Interviewer: "Hvis I skulle være én fra bogen, hvem ville I så være?"

Anton: "Dragen".

Egon: "Jeg ville også være dragen".

Interviewer: "Hvorfor?"

Egon: "Så kunne vi brænde prinsessen af".

Interviewer: "Men synes I ikke, det er godt, hun redder prinsen?"

Egon: "NEJ! Det er dumt".

Heller ikke særlig mange af pigerne ønsker at være prinsessen. Det skyldes muligvis, at dragen brænder prinsessens slot og alt hendes fine tøj, og hun derfor må tage en papirpose på for at forfølge dragen. Det medfører, at hun ikke længere fremstår som den smukke velklædte prinsesse, hvilket flere af børnene tydeligvis ikke bryder sig om. Det giver en af pigerne fx meget tydeligt udtryk ved at sige: *"Jeg synes ikke så godt om, at hun tager en pose på"*.

Selvom flere af børnene synes, at det er strengt, at prinsen siger til prinsessen, at hun er grim og først skal vende tilbage, når hun er klædt på som en prinsesse, så er de fleste af dem også enige med ham i, at prinsessen ikke længere er pæn, ligesom mange af dem fortæller, at de ville sige det samme som prinsen, hvis de stod i samme situation, dog muligvis med en lidt blidere og sødere stemme, som pigen Isa fx foreslår:

Interviewer: "Hvad synes du om det prinsen siger til prinsessen?"

Isa: "Det er grimt".

Interviewer: "Hvad synes du, han skulle sige?"

Isa: "Han skulle sige (hun laver sin stemme om til en blød, mild og lav stemme) 'du har altså noget lidt grimt tøj på, kan du ikke tage noget andet på'".

Andre børn foreslår, at man kunne tegne på papirposen, så den blev lidt pænere. Således fastholder børnene den kulturelle fortælling om, at prinsesser skal være pæne og gå i smukt tøj, hvilket synes at være indbegrebet af, hvad en prinsesse er. Det kommer også til udtryk i følgende samtale med Eva, mens bogen læses højt:

Eva: "Hendes krone er også helt brændt".

Interviewer: "Ja, hvad tænker I om det, Roland siger til prinsessen?"

Eva: "Det er ikke så rart for prinsessen. Det må man heller ikke sige til en prinsesse. Det er det allerværste man kan sige til en prinsesse".

Interviewer: "Hvorfor det?"

Eva: "Fordi ellers kan man jo ikke se, at hun er en prinsesse, fordi hun ser grim ud, og

hendes krone er brændt”.

Nogle af pigerne vil gerne være prinsessen, men først når hun har taget sit fine tøj på igen. Dog foretrækker flere af dem at være Askepot eller Belle. Historien ender med, at prinsessen siger til prinsen, at han er en bisse, og derfor forlader ham ved at drage ud i verden uden ham. Også denne slutning udfordrer flere af børnene, som tolker det, som om det var prinsen, der afviste prinsessen:

Interviewer: ”Hvorfor tror I ikke, de blev gift?”

William: ”Fordi prinsessen ikke var fin”.

Interviewer: ”Tror I, det var prinsen eller prinsessen, som ikke ville giftes?”

William: ”Prinsen”.

Interviewer: ”Hvorfor tror du, det var prinsen?”

William: ”Fordi hun ikke lignede en rigtig prinsesse”.

Adspurgt, hvordan børnene gerne ville have at historien skulle ende, svarer de fleste, at prinsen og prinsessen skulle blive gift.

Disse samtaler viser, at de kulturelle forventninger til hhv. drenge- og pigenkønnet er ganske stærke og styrende for børnenes måder at tænke på, og at der skal mere end en enkelt oplæsning til, før børn vil fange det overskridende budskab og vil kunne skabe mening med det. Det styrkes muligvis af, at historien ikke blot bytter om på kønsrollerne og handler om en stærk pige og en hjælpeløs dreng, men benytter sig af eventyrfortællingens stærkt kønnede figurer om prinsen og prinsessen, som børnene med stor sandsynlighed ikke blot er stødt på én gang, men mange gange i deres liv. Imidlertid kan netop sådanne stereotype fortællinger af pigenkønnet og drengekønnet være med til at forstærke de traditionelle forståelser af køn og understøtte børnenes forståelser af piger og drenge som ganske forskellige.

Vanskelige muligheder for at lege på tværs af køn

Børneinterviewene indeholder også eksempler på, at børnene ytrer ønske om i højere grad at lege på tværs af køn og at lege nogle lege, der kulturelt set forbindes med det andet køn, men at de kønnede kategorier og forventninger vanskeliggør dette projekt:

Interviewer: ”Hvad kan I bedst li at lave her i børnehaven?”

Emma: ”Jeg kan bedst li at være i skoven [et område i den bagerste del af legepladsen, hvor der vokser træer]”.

Mille: ”At lege kærester”.

Interviewer: ”Kan I bedst li’ at være udenfor eller indenfor?”

Emma: ”Indenfor”.

Interviewer: ”Hvorfor synes du, det er bedst indenfor?”

Emma: ”Fordi der er et køkken”.

Interviewer: ”Fordi der er et køkken?”

Emma: ”Ja”.

Mille: ”Jeg kan bedst li’ at lege med min kæreste”.

Interviewer: ”Og gider din kæreste godt være med i køkkenet?”

Mille: ”Nej.”

Interviewer: ”Nå. Hvorfor ikke det?”

Mille: ”Nej, så går vi udenfor og leger.”

Også Konrad fortæller, at legetøj og særlige lege stiller sig i vejen for venskaber med børnehavens piger:

Konrad: ”Men jeg synes, det er bare fordi piger, altså de vil bare gerne hele tiden lege med Barbiedukker, og vi vil jo gerne lege med noget andet, sådan noget monster-noget eller Pokémon”.

Interviewer: ”Så nogle gange kan det være svært at finde på, hvad man skal lege med pigerne?”

Konrad: ”Ja, vi gider bare ikke lege med Barbiedukker”.

På samme måde fortæller Egon, hvordan hans leg med pigen Amalie ofte udfordres, fordi de gerne vil lege noget forskelligt:

Interviewer: ”Jeg har set, du nogle gange leger med Amalie?”

Egon: ”Ja”.

Interviewer: ”Hvad leger I så?”

Egon: ”Far, mor og børn. Hun vil altid lege noget andet end mig. Hun gider kun og lege far, mor og børn, og det vil jeg ikke”.

Interviewer: ”Hvad vil du gerne lege?”

Egon: ”Jeg vil hellere lege Spiderman og Hulk.”

De kulturelle legescripts for rigtige og passende lege for drenge og piger, som børnene lærer at kende, og som de gør sig erfaringer med, får ofte betydning for, hvilke lege

de foretrækker at lege og dermed også, hvem det bliver muligt at lege med. Egon og Amalie er begge tre år og har været venner siden vuggestuen, men som det fremgår af interviewuddraget med Egon, er det, som om at de efterhånden har tilegnet sig hver deres kulturelle forbindelser for, hvordan man agerer dreng og pige, og hvad man i så fald interesserer sig for, hvilket betyder, at det tilsyneladende bliver tiltagende svært at finde på fælles lege for de to børn.

Anderledes er det for drengen Anton. Han vil meget gerne være med i det, han kalder for pigelegene, og har ingen problemer med at forbinde sig med såkaldte 'pigeting'. Derimod har han vanskeligt ved at blive lukket ind i disse lege, som tilsyneladende kun er for piger:

Anton: "Jeg kan godt lide alle mulige lege".

Interviewer: "Ja".

Anton: "Jeg kan også godt lide pigelege".

Interviewer: "Okay. Hvad er pigelege for noget?"

Anton: "Fx far, mor og børn".

Anton: "Jeg kan også godt lide pigefarver".

Egon: "Ikke mig."

Interviewer: "Hvad er pigefarver?"

Anton: "Lyserød og lilla".

(...)

Interviewer: "Er der ting, I ikke så godt kan lide her i børnehaven?"

Egon: "Vi kan ikke lide pigeting".

Anton: "Jo".

(...)

Interviewer: "Er der nogle lege, som I godt kunne tænke jer at være med I, her i børnehaven, men som I ikke er med i?"

Anton: "Ja, fx prinsesseleg".

Interviewer: "Du kan ikke få lov at være med i prinsesseleg?"

Anton: "Nej, der må kun være piger med".

Interviewer: "Hvem siger det?"

Anton: "Det gør pigerne".

Som det fremgår af ovenstående interviewudrag, formår Anton at fastholde, at han faktisk godt kan lide mange af de ting, lege og farver, der kulturelt set forbindes med pigelegene, selvom Egon flere gange udfordrer hans holdninger og forsøger at kalde

Anton tilbage til den traditionelle kønnede orden. Imidlertid fortæller Anton dog, at det i praksis kan være svært at få adgang til de lege, der kulturelt set betragtes som pigelege, og som i praksis ofte befolkes af pigekønnet.

Samtidig ser vi også eksempler på børn, som fortæller, at de derhjemme faktisk leger lege og med legetøj, der kulturelt set knytter sig til det andet køn. Det gør sig fx gældende for drengene Khan og Ali:

Ali: "Jeg har Barbie derhjemme ved mig selv".

Khan: "Jeg leger med frisøren derhenne [nikker hen mod frisørsalonen i hjørnet af stuen]. Man skal sige, hvad for noget hår man vil have".

Ali: "Jeg leger med Barbie derhjemme".

Interviewer: "Hvad leger du så?"

Ali: "Det ved jeg ikke".

Interviewer: "Hvad kan I lide at lege med her i børnehaven ellers?"

Khan: "Jeg kan bedst lide biler, jeg har fundet sådan en sej bil, en blæsebil".

Ali: "Jeg har en bilbane hjemme hos mig".

Også Pelle fortæller, at han derhjemme nogle gange får neglelak på af sin mor:

Interviewer: "Sikke noget fin neglelak du har på Pelle".

Pelle: "Ja, det er min mor, der har givet mig det på".

Interviewer: "Ja, kan du godt lide det?"

Pelle: "Ja, denne her farve er helt ny".

Således har vi flere eksempler på, at drenge interesserer sig for ting, lege og legetøj, som kulturelt set forbindes med piger, og som de muligvis har bedre mulighed for at dyrke derhjemme end i børnehaven, fordi de derhjemme ikke på samme måde som i børnehaven skal gøre sig genkendelige for andre børn og voksne som passende og normale drenge og piger og som legekammerater, der er værd at være sammen med og indgå i kønnede fællesskaber med.

Mens vi i sidste afsnit viste eksempler på, at kønnede kategorier inviterer til stereotype og traditionelle beskrivelser af børn og lege, og at børnene bruger de kønnede kategorier til at skabe kønnede fællesskaber og identiteter, beskriver børnene i de ovenstående eksempler, at de også gerne vil lege mere kønsblandet og mangfoldigt, men at der er forskellige ting, der står i vejen for dette, fx de kønnede legescripts, de måder, hvorpå legetøj kulturelt set bliver knyttet til bestemte køn, og det at køn som social kategori

tilsyneladende har betydning for de måder, hvorpå børn finder det væsentligt at tale og vise sig selv frem i institutionen.

Afrunding

I børneinterviewene ser vi, at børnene taler om køn på komplekse og modsætningsfyldte måder. Nogle gange udtaler et barn sig langt mere stereotyp, kategorisk og emotionelt om køn, end hvad vi ser afspejlet i vores observationer, og nogle gange med åbenlyse karikaturer af forskellene mellem køn, som når en dreng fortæller, at pigerne får lov at spise slik, mens drengene skal spise broccoli. Andre gange giver de samme børn eksempler på det modsatte, nemlig når de fortæller om, at de oplever forskellige former for lege på tværs af køn.

De mange modsætninger, der præger børnenes udsagn, kan give anledning til, at man stiller spørgsmålet om, hvorvidt man kan stole på børnene, når man spørger dem om køn, og det kan føre til en konklusion om, at man skal forholde sig forbeholdent til børns udsagn. Det er dog ikke den konklusion, vi er optaget af.

Snarere end at rejse spørgsmålet om, hvorvidt børns udsagn kan bruges i en udforskning om køn, rejser vores analyser spørgsmålet om, hvad der sker, når man spørger børn eksplicit om køn. Her viser vores analyser, at børnehalebørn kender til de udbredte kulturelle forbindelser mellem køn, præferencer og adfærd. Disse kønnede kategorier og kulturelle forbindelser er afgørende for, hvordan børnene ser sig selv og taler om sig selv og hinanden. Selvom børn også handler efter andre mønstre, reproducerer de også ofte traditionelle forståelser af køn på selvfølgelige måder, når de taler. Her benyttes de kønnede kategorier til at skabe solide og genkendelige positioner og kønnede fællesskaber med andre børn.

Når vi derimod spørger mere åbent ind til børnenes hverdag, og hvem og hvad de leger med, og hvordan de oplever forskelle mellem de voksne osv., svarer de langt mindre stereotyp. Det er ikke det samme, som at køn kun får betydning for børn, når det nævnes eksplicit (det kan vi også se i de følgende kapitler). Derimod betyder det, at de kønnede legescripts, forventninger og forståelser, som ligger i kønskategorierne, bidrager til at ordne, stille skarpt og gøre det mere entydigt eller begrænsende for børn, hvordan de kan tale om sig selv og deres hverdag. Det peger på, at man skal være opmærksom på, hvilke forståelser og svarmuligheder man reelt giver børn, når man trækker på kønnede kategorier til at spørge om deres mening og præferencer. Både fordi det giver et ganske særligt indtryk af, hvad børn oplever, opfatter og ønsker, men også fordi det er med til at forstærke børns oplevelser af, at de kønnede kategorier udgør vigtige forskelsmarkører mellem børn, hvilket yderligere kan være med til at vanske-

liggøre og begrænse utraditionelle og mangfoldige måder at gøre og tænke om køn. At de kønnede kategorier kan have en relativt styrende effekt på de måder, hvorpå børn tænker, kom også til syne i børnenes reaktioner på det eventyr, vi læste højt for dem. Eventyret tog på den ene side udgangspunkt i en genre (eventyret) og i figurer (prinsesse, prins, drage), hvis kønstraditionelle scripts var velkendte for børnene, men vendte kønsrollerne om. Det er formentlig denne dobbelthed, der bidrog til, at mange af børnene virkede til at have svært ved at forstå historien, for hvem har nogensinde hørt om en klog, stærk og handlekraftig prinsesse eller en passiv, forfængelig prins? Det tyder på, at det kræver et større eksplicit arbejde (for børn og voksne) at tænke, tale og handle mangfoldigt, når udgangspunktet er stærkt prædefinerede kategorier, end når udgangspunktet er mindre prædefinerede kategorier.

Kapitel 7: Når traditionelle forståelser af køn skabes og reproduceres

I dette kapitel viser vi, hvordan traditionelle forståelser og måder at gøre køn på skabes og reproduceres igennem børn og pædagogers interaktioner med hinanden og med institutionens materialitet. Når vi i kapitlet bruger udtrykket 'traditionelle forståelser af køn', henviser vi til en bred betegnelse for de måder, vi i vores samfund og kultur traditionelt har forholdt os til køn og forstået henholdsvis drenge/mænd og piger/kvinder. Nærmere bestemt refererer udtrykket til forståelser af drenge/mænd som nogle, der fra naturens side er mere fysisk aktive, mere vilde, mere i bevægelse og mere optaget af konkurrence og hierarkier end piger/kvinder, og til forståelser af piger som nogle, der er mere følsomme, kærlige og ansvarsfulde og bedre til at fordybe sig end drenge.

Kapitlet trækker især på projektets observationer (se kapitel 4) og er for læsevenlighedens skyld struktureret i to dele. Én del, hvor vi zoomer ind på børns samspil med hinanden, og én del, som zoomer ind på pædagogers samspil med børn. I begge afsnit vises det, hvordan traditionelle forståelser af køn på implicite og eksplicite måder reproduceres og får betydning for det, drenge og piger gør/ikke gør og for de forståelser af køn, der i forlængelse heraf (re)produceres i børnehaven. Som i de øvrige kapitler skal de empiriske uddrag ikke ses som enkeltstående tilfælde, men snarere som eksempler på bredere tendenser i vores materiale.

Selvom reproduktion og udfordring af traditionelle forståelser af køn i mange tilfælde er noget, der foregår samtidigt, skiller vi analysen af de to slags processer ad. Det er først i det efterfølgende kapitel (kapitel 8), at vi udfolder, hvordan traditionelle forståelser af køn også udfordres, udvides og brydes i børnehaverne.

Når traditionelle forståelser af køn reproduceres blandt børn Køn som eksplicit in- og eksklusionsmarkør blandt børn

Når vi følger børns hverdagsliv i institutionen og går tæt på børns måder at være sammen på, kan vi se, at børn trækker på forskellige forståelser af køn, som får betydning for deres samspil. Et af de forhold, som står tydeligt frem i vores materiale, er, at køn får betydning for de legefællesskaber og relationer, børn danner. Det sker både på implicite og på mere eksplicite måder. Blandt andet kan vi se, at kategorierne dreng og pige benyttes som en form for legitim afgrænsningsmarkør og som en måde at skabe og definere fællesskaber og tilhørsforhold på. Et eksempel på dette ses fx, når køn benyttes som argument for, hvor man vil sidde, som det er tilfældet i følgende observation:

Der kaldes til spisning. I denne institution må børnene selv bestemme, hvor de vil sidde. Emil og Asger sætter sig ved det ene bord. Kort efter kommer Anker også og sætter sig ved bordet. Ved det andet bord har Sofie og Yasmin sat sig. Kort efter kommer Camille og Astrid til. Også Amalie sætter sig ved det samme bord som Sofie, Yasmin, Camille og Astrid. Der går ikke så længe, før børnene har fordelt sig i kønshomogene bordgrupper. Så kommer Malene og Mia. Malene maser sig ned ved siden af Camille, mens hun siger: "Jeg vil ikke sidde med en dreng".

Camille rykker sig, og der gøres også plads til Mia, som forsøger at klemme sig ind ved bordet. Til sidst sætter den mandlige pædagog sig ved Emil og Asgers bord, mens den kvindelige pædagog sætter sig ved bordet med Sofie og Yasmin.

Eksemplet viser, at kønsategorien for nogle børn bruges som begrundelse, når de skal finde steder at sidde og placere sig selv, og at og nogle børn på ganske selvfølgelige måder orienterer sig efter andre børns køn i deres sociale orienteringer og præferencer. Det kommer som i ovenstående eksempel nogle gange ganske eksplicit til udtryk og andre gange implicit, ved at børnene mere eller mindre automatisk fordeler deres kroppe i kønsopdelte grupper. I de institutioner og situationer, hvor børnene selv må bestemme, hvor de vil sidde, er det således ikke sjældent, at vi ser samme opdeling som i ovenstående eksempel. Samme mønster ser vi i nogle institutioner også ofte til samling, hvor kønnet på de første børn, der sætter sig på gulvet, får betydning for, hvor de næste børn sætter sig.

Udover at børn til tider bruger kønsategorien til at in- og ekskludere bestemte børn fra lege og fællesskaber, benytter børn også kønsategorien til at markere, afgrænse og forstærke de fællesskaber, de har med andre børn. Det sker fx ved, at børn ytrer sig om det andet køn og de lege, figurer og fortællinger, som typisk knyttes til dette køn, som fx når en gruppe drenge over frokosten begynder at tale om, hvor stærke og seje de er, samtidig med at de hurtigt bliver enige om, at de ikke kender nogle seje piger. "Kun Pippi og min mor", som én af drengene siger. "For min mor har bygget en hængekøje". Ligeledes sker det ved, at det andet køn omtales i mere negative vendinger, hvor der tydeligvis lægges afstand til det andet køn, hvilket især er en tendens, vi ser blandt nogle af drengene i de forskellige børnehaver. Det ser fx ud på følgende måde:

Det er morgen, og en pædagog og fire drenge er i fællesrummet. Drengene leger med Lego og får at vide af pædagogen, at de ikke skal slås, men bygge med Legoet. Hun foreslår, at de kan bygge et sørøverskib. Anton begynder at rydde Legoet op. De øvrige drenge følger trop. Pædagogen spørger, hvad de så vil. Frederik siger tegne. Dejligt,

siger pædagogen. På bordet ligger en mappe med kopiark. Øverst ligger en kopi af en prinsesse. "Ad" siger Frederik og skubber chartekket lidt væk. Sebastian siger også ad og skubber det væk. Frederik tager fat i mappen og tager kopiarket ud. "Ej en til af de grimme", siger han, da han opdager, at den næste også forestiller en prinsesse. "Hvorfor er der kun de her grimme?" Anton begynder også at bladre i mappen med kopiark. "Hvorfor er der kun pigeting?", spørger han. Sebastian får øje på en halv farvelagt kopitegning af en prinsesse, som ligger på bordet. "Ad en pige", siger han og vipper den ned fra bordet med en blyant, så han ikke skal røre ved den. Frederik siger, at det er Elsa. Han rejser sig og tager tegningen op fra gulvet og siger, at Elsa er grim. Så krøller han tegningen sammen. Anton har lagt mappen fra sig og tager et kopiark af en prinsesse, som ligger på bordet. Han løfter det op i vejret og viser, at han skal til at rive det midt over. Han kigger på mig. Jeg spørger om, han ikke vil farvelægge det. Han ryster på hovedet. Jeg spørger, om jeg skal hjælpe ham med at finde en kopi han kan farvelægge. Han nikker og tager mappen. "Det skal være en, der skyder", siger han.

Med reference til socialpsykologien (Wetherell, 1996) kan man sige at drengene her trækker på en klassisk 'dem-og-os'-retorik, hvor kønnet bruges til at markere forskelle mellem drenge og piger og til at styrke følelsen af sammenhold, fællesskab og fælles identitet, hvor drengene ved at tage afstand fra prinsesse-figuren markerer, at de hverken er piger eller er ligesom piger, der typisk kan lide prinsesser. På den måde bruges kønnet som en form for grænsedragning, der positionerer drenge og piger som adskilte og forskellige, og som samtidig både skaber noget, drengene kan være fælles om, og noget, der kan markere og gruppere dem som ens og af 'samme slags', nemlig som nogen, der ikke kan lide piger og prinsesser. Ved at konstruere pige-kønnet som klat og ulækkert kan man samtidig sige, at drengegruppen taler ind i forståelsen af dreng-kønnet som det overlegne og dominerende som på legitime måder er i position til at vurdere og kommentere på andre køn. I sådanne situationer trækker drengene på eller indskriver sig i det, der i litteraturen kaldes for "hegemonisk maskulinitet" (Connell, 1995), dvs. en forståelse af, hvad det vil sige at være en rigtig dreng, der knytter sig til forståelser af dominans, styrke, overordning og kontrol.

Mens pigerne også bruger køn som identitet og som en måde at orientere sig mod hinanden, ser vi ikke mange eksempler på, at de tager afstand fra drenge eller taler om drenge som klamme og ulækre. At det oftere er drenge, der tager afstand fra pige-kønnet end omvendt, kan ses i lyset af en anden tendens i vores materiale, som handler om, at grænserne for, hvad det vil sige at være dreng på passende og legitime måder, synes

at være mere snævre end for piger, som synes at kunne gøre køn på mere mangfoldige måder, uden at det bemærkes af hverken børn eller pædagoger, og uden at de dermed opfattes som problematiske. Det vender vi tilbage til senere. I eksemplet ovenfor er drengene aktivt med til at reproducere dette mere snævre handlerum for, hvad der kan genkendes som passende for drenge, når de tager afstand fra såkaldte pigeting og prinsesser, som ofte opfattes om uforeneligt med det at være en rigtig og passende dreng.

Kulturelle forbindelser mellem køn og bestemte kvaliteter og handlinger

Ovenstående eksempler viser, hvordan køn som kulturel kategori er til stede i børns forståelser af sig selv og hinanden, og hvordan børn til tider eksplicit benytter køn til at skabe tilhørsforhold og grænsedragninger af og mellem børnene. Det kan forklares som et udtryk for en bredere socialisering i en kulturel kontekst, der har tradition for at kategorisere børn i henholdsvis drenge og piger. En del af socialiseringen handler således også om, at børn lærer de kulturelle forbindelser mellem bestemte kroppe og den sociale gruppe, de qua deres krop hører til i. På den måde kan man sige, at børn igennem deres kønsmæssige afgrænsninger både trækker på bredere kulturelle forståelser af køn, der findes i samfundet, og at de selv er med til at reproducere disse i deres hverdagsliv.

I vores materiale har vi i forlængelse heraf mange eksempler på, hvordan børn trækker på velkendte kulturelle forståelser af, hvad der kendetegner drenge/mænd, piger/kvinder, og hvordan de bruger disse til at positionere sig selv og hinanden. Det gør de blandt andet ved at trække forbindelser mellem menneskers køn og deres kvaliteter, kendetegn, roller og typiske handlinger, som vi fx ser det i følgende eksempel:

I krearummet sidder fem piger og laver perleplader. Tre andre piger tegner. De tegner hver et hus med en regnbue over. Den ene pige, Sidsel, siger, at hun har brunt hår ligesom sin mor. Den anden pige, Emma, siger, at hun har lyst hår, ligesom sin mor, og at det har hendes lillesøster også. "Det er pænt", siger Yasmin. "Jeg vil også have lyst hår", tilføjer hun og laver en sur mund. "Men du har mørkt hår, og det har din mor også", siger Emma, "og hun er sød", tilføjer hun. "Det er din mor også", siger Yasmin.

Axel kommer og sætter sig ved bordet. Han tager nogle af tusserne. "Neeeeejj", råber Sidsel og Emma i kor. Yasmin siger til Axel: "Min far er stærkere end din far". "Nej", siger han. "Min far er stærkere end din far. Min er 28 år", siger Yasmin. "Min er så mange her", svarer Axel og viser en masse fingre. "Men min far er allerstærkest", siger Emma og rejser sig fra bordet.

Når børnene i denne samtale refererer til deres forældre, følger det som i mange andre steder i vores materiale nogle velkendte traditionelle figurer om, hvad en mor er for en størrelse, og hvad en far er for en størrelse. Far er stærk, og mor er sådan en, der er sød og har pænt hår, hvilket ligeledes kommer til udtryk, når børnene i situationer, hvor der er optakt til konflikt, truer andre børn med, at de vil hente deres far, som enten vil sætte dem i fængsel, eller som blot vil komme, fordi han er stærk.

Disse forbindelser mellem mande- og drengeskønnet og dét at være stærk samt mellem kvinde- og pigeskønnet og dét at være sød og pæn kommer ligeledes til udtryk, når der er ansigtsmaling på programmet, hvilket med jævne mellemrum er tilfældet i flere af de institutioner, vi har besøgt. Her er det et tydeligt og gennemgående mønster, at drenge ønsker at blive malet som forskellige typer af superhelte, som Ironman, Batman, The Flash osv., mens piger ønsker at blive malet som enhjørninger, prinsesser eller dronninger eller som en pige-tiger, en pige-hund osv. Som det fremgår af nedenstående observation, er det samtidig en aktivitet, som aktiverer og giver indblik i de karakteristika, som børnene knytter til de forskellige figurer:

På Mariehønestuen har Cille taget ansigtsmalingen frem. Simon står ved siden af hende. Han skal males som Ironman. Mange børn strømmer til, og snart står en lang række med 12 børn og venter på at blive malet. I køen står blandt andre Thor og Alex. Thor skal også være Ironman, men den røde. "Nej, det er en pige", indvender Alex. "Nej", siger Thor. "Jo", siger Alex. Cille siger, hun ikke kender den røde. Flere af drengene i køen taler sammen om, hvem de skal være, hvilke forskellige evner og kræfter de forskellige superhelte har, og hvem der er bedst. Alex skal være Flash, som kan flyve stærkere end lyset. De resterende drenge skal være Hulk og Spiderman. Cille maler meget flot og har godt styr på de forskellige superhelte. Thor får at vide, at han skal stå stille i køen. "Alle de andre står også stille", siger Cille. "Vi står stille ik'?", hvisker Aisha til Anna. "Jo", siger Anna. De holder i hånden og smiler til hinanden. Imens Cille maler, spørger hun børnene i køen, hvad de skal være. Pigerne svarer alle dronning, en enkelt svarer prinsesse, en svarer enhjørning, en svarer en pige-tiger. Pige-tigern skal være lyserød og gul. Da Cille spørger Anna, hvordan hendes dronning skal se ud, svarer hun, at hun bare skal være pæn med røde læber. Dronningerne får ligeledes hjerter på kinderne og en guldkrone på hovedet.

Som det fremgår af observationen, er drengene stærkt optaget af heltefigurer, der kan redde verden, som er stærke og heltemodige, mens pigerne overvejende er optaget af at forvandle sig til smukke prinsesser, dronninger eller glimmer-flotte enhjørninger. Disse

orienteringer kan give et indblik i de kønsspecifikke præferencer, rollemodeller og kulturelle narrativer, som børn i kraft af deres køn lærer at orientere sig efter, og som børn allerede fra en tidlig alder kender til og citerer. I forlængelse af pigernes optagethed af glimmer og pæne dronninger og prinsesser ser vi ligeledes en tendens blandt pigerne til, at de ofte skaber fællesskaber, kontakt og samhørighed med hinanden ved at fremvise eller kommentere på hinandens tøj, hårbøjler, sløjfer, spænder, smykker mv. Det kommer fx til udtryk ved kommentarer som "se min kjole, er den ikke flot", eller "se, hvad min kjole kan" efterfulgt af snurreture, der kan vise, at kjolen kan strutte, eller "vil du se mine spænder? Vil du prøve min hårbøjle?" eller "se, jeg har også lyserøde strømpebukser på". Invitationer, der typisk efterfølges af snakke om, hvor fine kjolerne, hårbøjlerne, spænderne, armbåndene osv. er, og hvad de ellers har derhjemme, hvilket ofte ender med, at pigerne aftaler at lege. Denne måde at komme i kontakt med andre piger på kan både siges at udtrykke en social kompetence (dvs. det er anerkendte måder at knytte relationer og fællesskaber) og at være udtryk for en relevant læsning af, hvilke interesser og præferencer der ofte knyttes til det at være pige. Imidlertid betyder det også, at børnehavepigerne er med til at reproducere en forholdsvis stereotyp forståelse af piger (og kvinder) som nogle, der især går op i tøj og udseende, og som nogle, der ideelt set skal være smukke og velklædte. Pigerne er selvfølgelig ikke opmærksomme på, at denne kontaktform indskrives sig i en særlig stereotyp forståelse af, hvad det vil sige at være en passende pige. De har højst sandsynligt blot selv erfaringer med, at kontaktformen virker og tilsyneladende udgør en legitim, passende og effektiv måde at forbinde sig til andre piger (og kvinder) på.

At børnehavebørn kender til den kulturelle forståelse af piger som nogle, der er smukke og pæne, og som nogle, der ofte vurderes ud fra disse kriterier, kommer ligeledes til udtryk i nogle af vores observationer, hvor børn, der kigger i bøger, bliver optaget af at udpege, hvornår de synes pigen i bogen er pæn (og ikke så pæn). En praksis, vi både ser hos piger og drenge:

I institutionen skal der være samling. Derfor sidder Isabella på madrassen sammen med resten af børnene på Annemonestuen og bladrer i bøger. Inden samlingen går i gang, skal de nemlig finde en bog at kigge i. Isabella har fundet en bog 'Skønheden og udyret'. Hun bladrer i den, mens hun, når hun ser en prinsesse, vurderer, om prinsessen er smuk eller ej. Hun siger smuk, ikke smuk, smuk, smuk, ikke smuk osv. Senere på dagen fortæller hun mig, at hendes yndlingsprinsesse er prinsessen fra Skønheden og udyret, fordi hun synes, det er den prinsesse i alle eventyrerne, der er den smukkeste prinsesse. Da jeg spørger hvorfor, for-

klarer Isabella, at det er fordi hun har sådan en flot gul kjole.

Dagen efter skal der igen holdes samling. Her sidder drengene Wilbert og Conrad også og kigger i en bog. De bladrer i den. Det er en bog med fotografier af børn, der er ude og finde insekter. Ligesom Isabella fortæller Wilbert og Conrad hinanden, hvorvidt de synes pigerne i bogen er pæne eller grimme. Grim, smuk, nej, jo, smuk, nej grim, grim ja, grim osv.

På den måde iagttager vi, at børn aktivt og på ganske selvfulgelige måder trækker på køn som en forskelssættende kategori i deres samvær med hinanden, hvilket også kommer til udtryk i begreber som *pigefarver* og *drengefarver*, *drengemusik* og *pigemusik*, *drengefløjter* og *pigefløjter*, som vi på tværs af institutionerne hører børnene bruge.

Kønnede legescripts og kønsopdelt leg

Samtidig med disse eksplicite måder, hvorpå køns kategorisering kommer til udtryk blandt børn, ser vi også, at kulturelle forståelser af køn kommer i spil og virker på mere subtile og implicite måder. Det vil sige uden at kønskategoriene eller kønnede udtryk og forståelser eksplicit udtrykkes, men hvor traditionelle forståelser af køn viser sig gennem de forbindelser, som børnene trækker mellem, hvad der 'naturligt' hører sammen, og hvordan dette gøres på passende måder. I dette afsnit viser vi således, hvordan køn også kan være på spil på mere implicite og nonverbale måder.

For når børn selv må bestemme, hvad de vil lege, og hvem de vil lege med, ser vi på tværs af institutionerne, at børnene meget ofte og mere eller mindre intuitivt fordeler sig i kønshomogene legefællesskaber, hvor de ofte leger forholdsvis kønstraditionelle lege. Selvom vi ser variationer i de måder, børn leger på, og at børn også leger på tværs af køn, så ser vi

altså en tendens til, at flertallet af piger i forbindelse med den 'frie lege' leger far, mor og børn-lege, forskellige former for lave-mad-lege, prinsesse-, dronning-, bryllupslege eller ordne hår-lege sammen med andre piger, mens flertallet af institutionens drenge typisk leger forskellige former for fangeleg, slåsleg, superhelteleg eller billeg.

På den måde ser vi på mange måder det samme mønster, som mange andre forskningsprojekter om køn tidligere har peget på, nemlig at det er, som om børn af samme køn nemmere, oftere og mere selvfulgeligt finder sammen i lege og relationer med hinanden (fx Andersen & Kampmann, 1996; Olsen et al., 2008; Ljusberg, 2018; Wang et al., 2019; Odenbring, 2010; Hellmann, 2010).

I vores materiale er det således ikke sjældent, at vi har noteret os fordelinger af børnene som den følgende:

Julian, Jeppe, Malthe og Jørgen leger på tårnet, Nelly, Clara, og Anna går rundt sammen. Det ser ud til, at de er i gang med en rolleleg. Anker og Asger graver og kører med biler i sandkassen. Marie og Sara graver også i sandkassen, men i den anden ende. De laver mad. Mia og Maja cykler rundt. Det ser ud til, at de er i gang med en leg. Ahmed, Oscar og Sigurt kaster med frisbee til hinanden. Gustav, Norh og August leger i et legehuse, Sofie og Signe leger ved en busk. Peter og Pil leger i et andet legehuse. Sofie, Naja, Ida-Marie og August sidder i kreaværkstedet og laver perlepladser. Asger og Anker leger med biler. Sebastian, Simon og Mads leger med dinosaurer. Sisse, Yasmin, Emily og Aisha leger is-butik. Gustav, Gerd og Anton er på legepladsen, hvor de løber efter hinanden.

Det, at børnene fordeler sig på disse måder, skyldes ikke, at børnene i disse situationer eksplicit opfordres til at lege noget bestemt med bestemte børn. Snarere ser det ud til, at børnene ofte fordeler sig 'af sig selv', og at kønsopdelingen sker på børnenes eget initiativ.

At børn ofte fordeler sig i kønshomogene grupper, forstår vi på baggrund af vores teoretiske forståelse af køn ikke som udtryk for en indre (biologisk) kønnet kraft, men snarere som udtryk for et kulturelt fænomen, hvor børn trækker på kulturelle forståelser af køn og i forlængelse heraf, gør sig selv genkendelige som henholdsvis dreng og pige (jf. kapitel 3). Vi trækker i den forbindelse på begrebet legescripts til at belyse, hvordan køn og kulturelle forståelser af leg kan hænge sammen. Et legescript skal her forstås som et mentalt og sprogligt handlingsrepertoire, der knytter bestemte roller, fortællinger, materialiteter og handlingsforløb sammen⁸ og er udbredt og velkendt i de kulturelle universer, som børn gør sig erfaringer i og med, hvilket betyder, at de har muligheder for at trække på og referere til det, når de indgår i lege med hinanden.

Disse legescripts indeholder forhåndsdefinerede roller og fortællinger om drenge/mænd og piger/kvinder, som formidles til børn igennem fiktive universer som bøger, film, spil, legetøj mv. Indbygget i legescripts og materialiteter er således oplæg og invitationer til bestemte former for lege, der findes overalt i kulturen; i hjemmet, i institutionen, i legetøjsbutikker, digitalt osv., og som meget ofte enten henvender sig til drenge ELLER til piger, og ofte trækker på velkendte og traditionelle forståelser af køn. Det betyder dels, at børn i en tidlig alder qua deres biologiske køn får kendskab til forskellige legeuniverser og herigennem lærer at lege særlige lege, og dels at de på baggrund heraf får nemmere ved at lege med børn af samme køn, som kender til de

⁸ Inspireret af Cathrine Hasses brug af begrebet kulturelle modeller, der indbefatter samlede handlingsforløb og rollebesætninger og organisering af selvfulgelig viden (Hasse, 2011).

samme legescripts og har samme legereferencer som dem selv. Det, der således ser intuitivt og naturligt ud, kan således også forstås som udtryk for en kulturel læreproces, der guider børn af samme køn og med samme kønnede legereferencer i samme retning. Her er et eksempel:

Det er formiddag, og børnene er på legepladsen. To drenge spiller fodbold med en mandlig vikar. En anden dreng er dommer. Ved et bål sidder tre drenge og snitter pinde sammen med en mandlig medhjælper. Fire piger leger i et af legehuseene sammen med en af de mindre drenge. I den anden ende leger fire piger dronningeleg, som de selv kalder legen. En dreng ved navn Casper går rundt med mælkekasser på armene og siger, han er Ironman. Karl kommer til: "Jeg er skurk", siger han og begynder at løbe. Casper løber efter ham. Peter kommer til: "Jeg er Spiderman", siger han og hjælper Ironman med at fange skurken. Han fanges. De snakker og trækker samtidig skurken hen til en masse bildæk, som de siger er basen. Spiderman løber en masse gange rundt om mig. Jeg undrer mig over, hvad han laver. Han siger en masse om distraher-kraft og elektrospind. "Alarm, Alarm", råber han. Drengen, der før var skurk, siger "SPIDER-MAN-dragt" og hopper på stedet. "Så blev jeg til Spiderman", siger han. De løber alle tre ud på legepladsen for at fange en fiktiv skurk, som gemmer sig bag et skib. "Åh nej, Jokeren kommer", siger en af drengene. De kaster med gift efter ham og flyver med deres jetpack over til en ny netbase. På vejen kaster de en masse fiktive ting efter mig og siger: "Så blev hun mikro-lille og kan have det så godt". Lidt efter er rollerne skiftet, så drengene nu er Ironspider, Robin og Batman.

Kigger man ind i børnehaven denne formiddag, vil man højst sandsynligt få øje på en masse børn, der leger rigtig godt med hinanden. Der er gang i legene, og børnene hygger sig. Gode lege er noget, som pædagoger ofte har en opmærksomhed på, fordi adgang til og deltagelse i gode lege for alle børn er et vigtigt pædagogisk mål i sig selv (se Jensen et al., 2020; Prins et al. in prep.). Ser man lidt nærmere efter med et blik for køn, vil man imidlertid også kunne se, at mange af børnene leger kønstraditionelle lege i kønshomogene grupper. Zoomer vi således ind på Casper, Karl og Peter, kan vi se, at de trækker på et velkendt legescript fra universet om superhelte, som alle tre drenge i legen kender. Det betyder, at de forholdsvis nemt kan udvikle legen sammen og (i modsætning til observatøren) nemt kan forstå de udspil, handlinger og talemåder, der indgår i legen og dermed opvise den nødvendige handleviden for at kunne indgå i legen på passende måder. Man kan sige, at drengene har let ved at koble sig til hinanden og legens tema, fordi legen indebærer en række velkendte praksisser om det at være super-

helt. Det handler om at bekæmpe fjenden igennem en masse forskellige superkræfter og avanceret udstyr, som drengene tydeligvis kender og kan bringe i spil i legen. Herigennem skaber de en leg, som varer forholdsvis længe, som udvikler sig på forskellige måder og skaber fællesskab mellem drengene. Dette sker samtidig med, at de over for sig selv og hinanden kan gøre sig genkendelige som rigtige, stærke, handlende og heltemodige drenge i bevægelse, som er i gang med at redde verden.

Ser vi på, hvad der ellers leges på legepladsen, ser vi, at de øvrige drenge spiller fodbold og snitter pinde, mens pigerne leger i leghuset, i sandkassen eller leger dronninger. Disse lege er variationer af lege, som vi ofte ser i vores materiale, og som vi forstår som udtryk for det, man kunne kalde for en selvforstærkende kulturel kraft, hvor fiktive universer, legetøj, forståelser af køn og børns erfaringer med legescripts med traditionelle kønsforståelser fletter sig sammen og gør det mere oplagt for drenge at søge mod andre drenge og for piger at søge piger, og at søge mod lege som trækker på legescripts, de kender, og på lege, de allerede har erfaringer med at lege. Det er parallelt til det, som Andersen og Kampmann (1996) så i deres studier af køn tilbage i 1990'erne, hvor de viste, at kønnene ser ud til at have udviklet særlige måder at lege på, som kan gøre det vanskeligt for andre køn at være med (se kapitel 2). Vi har således flere eksempler på drenge og piger, der opsøger hinanden på tværs af køn for at lege, men har svært ved at få en fælles leg i gang og efter et stykke tid derfor igen vender tilbage de kønshomogene grupper og relationer. Det udspiller sig fx på følgende måde:

Grete og Peter leger med biler. De har stillet alle de hvide biler op ad væggen. Grete taler om, at nogle af bilerne skal i børnehaven, og at hun er en baby. Peter kigger på hende og tager nogle flere biler og stiller op på række. Grete kravler rundt på gulvet og snurrer rundt på sin numse. Så er der en af bilerne, der slipper fri. Den kører stærkt over gulvet. "Den er sluppet fri", siger Peter, "politiet må fange den". Han kører efter med en anden bil. Grete kigger på hans leg, men snurrer så rundt igen og siger som en baby. "Her er mad", siger Peter til hende. Hun tager imod noget usynligt mad. "Så skulle vi lege med biler, baby", siger Peter. Baby tager tre biler og kører dem langt væk med fuld fart. "Neeeejjjj", råber Peter. Grete rejser sig fra gulvet og sætter sig op til to andre piger, der sidder og tegner. "Kom nu Grete", siger Peter. Men Grete overhører ham og kommer ikke. I stedet siger hun til de to piger, der tegner: "Jeg kan godt tegne en rigtig flot enhjørning". "Må vi se?", svarer én af pigerne, og Grete går i gang med at tegne. Peter sidder i hjørnet med bilerne med korslagte arme.

Som det fremgår, bliver det svært for Grete og Peter at skabe en fælles leg, som de

begge kan genkende, bidrage til og finde ud af at lege, hvilket vi ser gentagne gange for netop Grete og Peter, som tydeligvis gerne vil lege med hinanden, men ofte må opgive. Både fordi andre legefællesskaber kalder og ser ud til at være nemmere at koble sig på, og fordi børnenes erfaringer med forskellige lege tilsyneladende giver dem forskellige referencer og handleviden til brug i legen og derfor hele tiden trækker dem i forskellige retninger.

Ligeledes ser vi ofte, at når det lykkes for børn at blive en del af en leg, som typisk leges af det andet køn, så tildeles de ofte en perifer position, som forstærker vanskelighederne ved at lære legen at kende og at blive en del af legens fællesskab. Her er et uddrag fra en feltnote:

Vi befinder os på stuen hos humlebieerne. Her har tre piger bygget en stor hule af stole og madrasser og tæpper, hvor de leger far, mor og børn. De taler om, hvad deres dukke (som har en tissemand) skal hedde. Der er lange forhandlinger. De ender med at beslutte, at dukken skal hedde Mathilde, fordi piger godt kan have tissemand, som en af pigerne siger. Alex står og kigger på. Han har stået et stykke tid og iagttaget legen. Han nærmer sig langsomt og med små skridt, indtil han spørger, om han må være med. Han får straks et ja: "Du kan være faren", siger Mille. "Jeg er moren, siger Karoline". Øjvind er også gået hen til legen. "Må Øjvind også være med?", spørger Alex. "Så er du storebror", siger Karoline til Øjvind. "Og du er kusinen ik'?", siger hun Sine, som også er med i legen. "Okay, så ringede kusinen til jer ik'", svarer Sine. "Jo". "Må jeg komme og besøge jer i dag", spørger kusinen i telefonen. "Ja, kom bare, jeg har allerede støvsuget", svarer moren. "For skal vi ikke sige, det var babys fødselsdag?", spørger hun. "Jo, jeg tager noget kage med, det skal jeg nok ik'", siger kusinen i telefonen. Både Øjvind og Alex står og kigger. De har ikke rørt sig, siden de fik lov at være med i legen. Alex går langsomt rundt om hulen, som pigerne har bygget. Han kigger. Så går han hen til et bord med grøntsager, som han begynder at spise af. Indimellem kigger han på legen. Andre gange står han med ryggen til og kigger på nogle af de andre lege, der foregår på stuen. Jeg tænker, faren måske er på arbejde, som jeg har set i mange andre lege. Øjvind har lagt sig bag en dør. Det er en slags værelse, de har lavet ved at åbne en dør, så der dannes et meget lille rum mellem døren og vindueskarmen. Man kan næsten ikke se ham, og han ligger helt stille. Karoline siger til Alex: "Gå ned og kravl, du er hund". Alex bliver stående. Mille råber, at alle skal være stille, der er for meget larm. Så begynder hun at ordne hulen. Alex går ind i hulen og siger til Karoline, at hunni sover. Han gentager det 5-6 gange. Hun hverken kigger på ham eller hører ham. Han prikker hende på skulderen og gentager. Karoline nikker og sætter sig så ned

til en af de andre piger for at hjælpe til med dukken. Hun har ryggen til Alex. "Åh nej, baby er syg. Nu kaster hun op ik'", siger Sine. Karoline, Mille og Sine sidder alle tre bøjet ind over dukken og drøfter, hvad de skal gøre. Alex går ud af hulen og rundt på stuen. På et tidspunkt forsvinder han helt ud af stuen. Da han kommer tilbage, lægger han sig ind til Øjvind, som ligger og spiser knækbrød. De begynder lidt efter at tale om zombier. Snakken går ivrigt. Lidt efter sniger de sig ved at krybe på maverne hen til Karoline, Mille, Sine og dukken. Jeg er i tvivl, om de leger zombier. Pigerne får øje på dem og råber straks: "Gå væk" og "ud" med høje stemmer. Alex og Øjvind kryber tilbage til 'værelset'. Kort efter forlader Alex og Øjvind legen.

Som det fremgår af ovenstående eksempel, har både Alex og Øjvind tydeligvis et ønske om at være med i legen, men har vanskeligt ved at få plads og blive integreret. De gør, hvad de får besked på, og prøver at udfylde de roller, de har fået tildelt. Imidlertid formår de ikke at gøre rollerne særlig betydningsfulde, ligesom Karoline, Mille og Sine tilsyneladende heller ikke tillægger far-rollen, hunden eller storebrorrollen en særlig vigtig funktion. Som legen skrider frem, og Alex og Øjvind mest af alt henvises til at ligge stille i et hjørne, finder de i stedet sammen om at tale om zombier. Et emne, de begge to kender og kan relatere sig til. I eksemplet kan man sige, at traditionelle forståelser af køn er på spil på flere forskellige måder. Dels som en del af et særligt legescript, hvor rollerne er givet på forhånd og følger den traditionelle kernefamilie med en far, en mor, en hund og nogle børn, dels i form af rollernes indhold, hvor både far- og morrollen tilsyneladende stadig forstås meget traditionelt, også selvom dukken i legen får mulighed for at hedde et pigenavn, til trods for at den har en tissemand. Således har vi mange eksempler på far, mor og børn-lege, hvor farens primære rolle er at gå på arbejde, mens moren er hjemme og passe børn. Når børn fortsat leger far, mor og børn på denne forholdsvis traditionelle måde, selvom vi må antage, at denne version af familielivet ligger et stykke fra de erfaringer, børn selv har med dette, hvor moren højst sandsynligt også arbejder, og far højst sandsynligt også udfører husligt arbejde, kan det ses som udtryk for de måder, familielivet, den ideelle kernefamilie og kønsrollerne, på trods af de samfundsmæssige forandringer, ofte stadig fortælles frem i diverse bøger, film og fiktive universer, som præsenteres for børn. Det kan muligvis også ses som udtryk for, at far, mor og børn-legen ofte overleveres og læres fra barn til barn i en mere eller mindre fast form. Det vil sige som et særligt legescript for far, mor og børn-legen, som man skal lære sig for at være med, samtidig med, at legen ikke nødvendigvis afspejler de måder, man lever som familie i dag. Som man kan se i legen med dukken, som tildeles navnet Mathilde, trækker børn dog også på forståelser

af køn, som de har hørt andre steder (i dette tilfælde formentlig derhjemme), som kan være med til at udvide de måder, som far mor og børn-legen fremadrettet kan leges på. Også for pigerne kan det til tider være svært at få fulgyldige roller i de lege, der domineres af drenge. Det gør sig især gældende, når legene trækker på kønskonnoterede figurer og kønstraditionelle legescripts, såsom billege og superheltelege, som kan gøre det vanskeligt for pigerne at genkende legen og finde relevante måder at indgå på.

Når steder og lege kønnes

Imidlertid ser vi også at særlige lege og steder, der selvom de ikke er præget af traditionelle legescripts på samme måde som de ovenstående lege alligevel kan være og blive forbundet med handlinger, der hører et bestemt køn til. Det synes fx at være tilfældet med fodbold i børnehaven. Selvom det ikke længere er atypisk for piger at spille fodbold, synes det alligevel primært at være drenge, der befolker de steder, hvor der kan spilles fodbold i børnehaverne, og vi ser således flere eksempler på, at det bliver vanskeligt for piger at blive en del af spillet:

Emil og en praktikant spiller fodbold. Bertram, Luis og Sabrina kigger på. Eva kommer til. Hun kigger også på. Bolden er blevet skudt over hækken. Emil gentager 3-4 gange, at det var en pige, der skød bolden over. Jeg forstår det ikke rigtigt, da der ikke er nogen piger i spillet. Eva finder en anden bold og siger "uhh vi kan spille med den her". Hun går ind på banen og siger, at hun gerne vil være med, for hun går til fodbold. Praktikanten kommer tilbage, og Eva siger, at hun er på hans hold. Sabrina går også ind på banen. Hun går ned til Eva i målet. Da bolden kommer, tager Sabrina den op i hænderne. "Hvad laver du", råber Emil meget højt og med uvenlig stemmeføring. "Du er ikke med", siger han. Praktikanten siger, at hun gerne må være med og kan være med ham. "Kom vi løber ned og angriber", siger han til pigen. Emil scorer dog. Sabrina tager bolden op og skyder den højt op i luften "Neeejj", råber Emil. Tydeligvis irriteret. "Du må ikke skyde en højder, når du ikke er målmand", siger han. De spiller videre. Bolden ryger ud over hækken. Praktikanten henter den. Børnene spiller videre med den første bold. Emil scorer. "2-0", siger han. Dernæst scorer Eva. Men det gælder ikke, siger Emil, fordi praktikanten ikke er der. "Men du scorede også lige før", siger Eva. "Men nu gælder det ikke", svarer han. De spiller videre. "Målspark til os", siger Eva. Hun kender tydeligvis reglerne og begreberne. De spiller videre. Så scorer Eva. "Det gælder ikke", konstaterer Emil. Der sad en anden dreng i målet, forklarer han. "Eeejj", siger Eva, men accepterer tilsyneladende, at Emil laver sine egne regler. Hun går ned i målet for at være målmand. Sabrina prøver at få fat i bol-

den. Hun holder fat i drengens arm, han råber højt til hende, at det må hun ikke. Han råber hende ind i hovedet og giver hende et rødt kort. Hun går fra banen og begynder at græde. Praktikanten trøster hende. Eva forlader også banen. Kort efter fortsætter spillet mellem drengen og praktikanten. Flere drenge kommer til, og snart ligner fodboldbanen sig selv igen. Fylt med bevægelige og ivrige drengekroppe.

Som det fremgår af observationen, er der flere piger, der er interesseret i at være med til at spille fodbold. Det ser tilsyneladende spændende ud for Sabrina, selvom hun ikke har mange erfaringer med spillet, mens Eva går til fodbold i fritiden og således er en mere erfaren spiller. Imidlertid positioneres begge piger hurtigt som upassende og uvidende. Sabrina positioneres mest som upassende, fordi hun ikke kender reglerne, og dermed i Emils øjne gør mange ting forkert. Hans modstand mod at have hende med og hans irritation, så snart hun rører bolden, kan tolkes som udtryk for en opfattelse af, at Sabrina slet ikke hører hjemme på en fodboldbane. Eva positioneres derimod primært som uvidende. Hun viser med sin krop, at hun faktisk kan spille fodbold, men positioneres allivel som én, Emil kan bestemme over og løbe om hjørner med i forhold til spillets regler. Samtidig opponerer Eva ikke. Muligvis fordi hun som Øjvind og Alex i foregående eksempel, ved, at legen kulturelt set ikke i særlig høj grad forbinder sig til hendes køn (i børnehaven), og at børnene i begge eksempler således er med på en form for tålt ophold. På samme måder er det således heller ikke særlig sjovt for pigerne at være med i legen, og begge piger forlader derfor relativt hurtigt igen fodboldbanen, som efterfølgende igen overlades til børnehavens drenge. På den måde skabes fodbold og fodboldbanerne i børnehaven som noget, der er forbeholdt drenge, og som piger holder sig fra, også selvom de går til fodbold eller blot synes, fodbold ser sjovt ud og godt kunne tænke sig at lære det. På den måde findes der steder og aktiviteter, som ubemærket forbindes til det ene køn fremfor det andet, og således 'naturligt' bliver til steder og lege, der primært befolkes af det ene køn.

Kønnet legetøj

Også det legetøj, der er i institutionen, synes at spille en rolle for, hvad børn leger og med hvem. Det ser vi på flere forskellige måder. Ikke fordi legetøj gør noget i sig selv og aktivt styrer børns handlinger, men legetøj er heller ikke neutralt. Meget legetøj kommer med mere eller mindre bestemte invitationer til lege, der indskriver sig i bestemte kulturelle forbindelser mellem køn og leg, som betyder, at noget legetøj forbindes eksplicit til bestemte køn. Det vil sige, at legetøjet bliver til noget, som enten piger eller drenge leger med. På den måde tiltrækker og kalder forskellige for-

mer for legetøj på forskellige børn og trækker drenge og piger i forskellige retninger. I flere af institutionerne er stuerne indrettet med en dukke-/køkkenkrog med dukker, senge, køkkenting, dukkehus etc. og et bilhjørne, ofte markeret med et tæppe med veje og huse til at køre med bilerne på, et P-hus og kasser med biler. Derudover er der kasser med legetøj, som børnene selv kan tage frem. Det er fx kasser med Barbieting, kasser med Ninja Turtles og superhelte osv. Derudover er der alle steder kasser med Lego eller andet konstruktionsmateriale, der ofte også har et fast hjørne eller er markeret på en reol, hvor børnene selv kan trække kassen ud.

I en af institutionerne har det pædagogiske personale tidligere arbejdet med køn og som en konsekvens af det gjort en del ud af ikke at have tydeligt kønnede legehjørner eller legetøj. Derimod har pædagogerne indrettet institutionen, så 'typisk drengelegetøj' og 'typisk pigelegetøj' er blandet eller placeret tæt på hinanden, ligesom de har gjort sig umage med at mangfoldiggøre institutionens legestationer, som fx frisørsalonen, så den kalder på begge køn. Måske er det netop derfor, at vi i denne institution ser færre kønshomogene legegrupper og kønsstereotype måder at lege på end i de øvrige institutioner, selvom disse mønstre også forekommer her. I hvert fald bliver de traditionelt kønnede mønstre tydelige, når institutionen har legetøjsdag om fredagen, hvor børnene må tage et stykke legetøj med hjemmefra. Det betyder, at der denne dag flytter en del anden type legetøj ind i institutionen, end den der plejer at være der, og som ser ud til at gøre noget ved de måder, børnene leger, og hvem de leger med. Som i dette eksempel:

Det er legetøjsdag, og de fleste børn har legetøj med. Ada viser mig, at hun har en halloween-hårbøjle og en bamse med. Adnan ankommer. Han har en pen med lys i med som sit legetøj. Flere drenge stimler om ham, mens han viser, hvordan den virker. Yasin har en Thors hammer af plastic, der kan sige lyde, som han viser frem. Flere af drengene har biler eller våben med, som kan sige mange lyde. Omar kommer med en stor skraldebil, der også kan lave lyde. Den tiltrækker sig stor opmærksomhed fra drengene på stuen, der samles om ham. Ali har en monstertruck med, som han viser, hvordan kan køre. Der køres med bilerne. Lidt efter samler Ali, Hassan og Yasin sig omkring nogle sværd og Yasins Thors hammer, som de leger med. Der råbes surreeeeeender: Mariam kommer hen og viser mig sin mikrofon, som man kan synge med. Den har hun med hjemmefra. Hun spørger, om jeg vil holde den. Asmaa, som sidder ved siden af mig, siger, hun synes mikrofonen er flot og vil meget gerne holde den. Det må hun ikke for Mariam, som meget gerne vil passe på, at mikrofonen ikke bliver ødelagt og beskidt. Asmaa beskuer mikrofonen og konstaterer lidt efter, at sådan én ønsker hun sig også.

Som eksemplet viser, suger legetøjet bestemte kroppe til sig, hvilket betyder, at børnehavens børn fordeler sig i forskellige hjørner og begynder at lege særlige lege. Drengene i institutionen kender tydeligvis det legetøj, som de andre drenge medbringer, og finder i langt højere grad interesse i at lege med dette legetøj end med det, pigerne har med, og omvendt. På den måde viser eksemplet, at legetøj ikke er neutralt, men en materialitet, der forbinder sig til specifikke kulturelt indlejrede legescripts, der implicerer, hvilket køn legetøjet henvender sig til, og hvordan der ideelt set leges med sådan en slags legetøj; legescripts og forståelser som børnene også kender, tager på sig og reproducerer. Når børnene tiltrækkes af det kønskonnoterede legetøj, kan det således både forstås som udtryk for, at børnene kender til og har lært sig kulturens forbindelser for køn, dvs. har gjort sig erfaringer med, hvad der er passende og normalt for hhv. piger eller drenge at lege med, og som udtryk for, at børnene herigennem kan skabe sig selv som en kulturelt set passende dreng eller pige. For selvom børnene igennem deres tiltrækning og valg af legetøj er med til at gøre legetøjet til noget, der især hører til et bestemt køn, kan man også sige, at legetøjet og legetøjsdagen også er med til at lære børnene, hvad der er cool at have og at lege med som henholdsvis dreng og pige. At have det rigtige legetøj skaber opmærksomhed og gode positioner i børnegruppen og dermed også ideer til, hvad man kan ønske sig, hvis man skal ligne de andre piger eller drenge og/eller tiltrække sig deres opmærksomhed, som vi ser, når Asmaa får blik for Mariams mikrofon og i forlængelse heraf siger, at hun ønsker sig sådan en. På den måde spiller legetøjet en vigtig og ofte ubemærket rolle som noget, der inviterer og understøtter de traditionelle kønnede legescripts, som børnene møder mange steder. Legetøjet ser således ud til at have stor betydning for de måder, hvorpå børn leger, og hvem de leger med, men også for, hvordan børn forstår sig selv og hinanden – herunder hvad det vil sige at være en passende dreng og pige.

Når (drenge)børn kaldes tilbage til den kønnede orden

I materialet ser vi flere eksempler på at børn, der udfordrer de traditionelle måder at gøre køn på, kaldes til orden af andre børn. Det gør sig især gældende, når drenge eksperimenterer med at udvide de traditionelle normer for at gøre dreng.

Det er eftermiddag i børnehaven. Alfred og August ligger på gulvet med et tæppe i en krog, der er afgrænset af et par lave reoler og et stort dukkehus. På reolen er kurve med dukketing. I den anden ende af stuen sidder tre drenge og kigger i en Find Holger-bog. Den ene er Pelle, som rejser sig og går hen i krogen til Alfred og August. Han lægger sig oven på August. Erik og Gustav kommer til. De kigger på. Alfred rejser sig og

henter en dukke fra en af kasserne, som han holder i armene, som om den var levende. "Skal vi ikke sige, at det her var vores baby?", siger han. De øvrige drenge flokkes om ham. Pelle knipser dukken i hovedet. "Stop, stop, Stop", siger Alfred højt og løfter dukken op i vejret. Da han tager den ned igen, bukker Erik sig ned og bider dukken i øret, mens Gustav begynder at slå dukken i hovedet. "Det gør ondt på dens hoved", siger Alfred og krammer den ind til sig. Erik, som nu er på knæ, bider efter Alfreds fødder. Lidt som om han leger han er en hund. "Nej, Nej, Nej", siger Alfred igen. Pelle hiver bukserne af dukken, og Alfred tager igen dukken op over hovedet, men Pelle fortsætter, og August hjælper til. "I er megairriterende", siger Alfred og flytter sig over i den anden ende af legekrogen, hvor han sætter sig med dukken på skødet. De andre drenge begynder at rulle rundt på gulvet. August og Erik finder en dukke i en kasse samt en potte og begynder at pille dukken i numsen og sige, at den laver lort. De griner. Alfred råber, at han siger det til sin far, som kommer og giver dem tæsk. De øvrige drenge ignorerer ham. Alfred sidder lidt uden at sige noget. De øvrige drenge fjoller sammen. De slår på dukken og spreder dens ben og griner. De henvender sig ikke til Alfred. Så tager Alfred bukserne af sin dukke og råber, "Hvem vil have de her sure bukser", han smider dem hen til drengene. De kigger på ham, men svarer ikke. "Ha ha ha", råber Alfred så med høj stemme. "Min har også bar røv". Han svinger dukken i benet. De andre drenge kravler hen til ham, og de begynder at slås og kaste med dukkerne.

Som det fremgår af observationen, er Alfred tydeligvis interesseret i at igangsætte en leg med en dukke. Han henter en dukke, som han holder tæt ind til sig, og spørger de andre drenge, om dukken ikke skal være deres baby. Han er på en måde allerede i gang med legen. Imidlertid afviser de andre drenge ideen om en klassisk dukkeleg. I stedet går de i gang med at knipse, bide og slå på dukken, mens Alfred forsøger at skærme dukken for de forskellige angreb. Han beder de andre drenge om at stoppe og flytter sig på et tidspunkt fysisk væk fra de andre. Imidlertid erfarer han, at så længe han fastholder ønsket om at lege med dukken på en måde, hvor den skal passes og plejes, og ikke slås og pines, så ignoreres han af de øvrige drenge. Alfred må således gerne lege med dukken, men han må gøre det alene, mens han for at blive en del af fællesskabet igen ikke blot må give afkald på sin dukkeleg, men med sin krop og stemme vise, at han som de andre drenge ikke kan lide dukker. Det gør han ved at hæve sin stemme, hive bukserne af dukken, sige "ha ha ha, min dukke har bar røv" og ved at svinge dukken i benet. På den måde markerer Alfred, at han igen er som de andre, en rigtig og passende dreng, der ikke leger med dukker, hvilket betyder, at han igen lukkes ind i drengefællesskabet, hvor han bliver en del af en leg, som kulturelt set er mere legitim for drenge

end at lege med dukker, nemlig at slås. Man kan man sige, at Alfred i begyndelsen af legen ikke optræder som dreng på kulturelt set genkendelige og legitime måder, og at de øvrige drenge ved at markere afstand til Alfreds leg minder ham om, hvordan man på legitime måder bør opføre sig som dreng. På den måde ser vi, at børn kan være med til at opretholde bestemte forståelser af køn, når de retter på hinanden og kalder hinanden til orden, hvis der er nogen, der i for høj grad forsøger at ændre på reglerne og rammerne for, hvad det vil sige at være en rigtig dreng.

Vi ser mange eksempler på, at især drenge kaldes på plads. Det kan være, når en dreng vil sætte perler på en hårelastik, og pigerne omkring ham siger, det ikke er til drenge. Eller som her, hvor det heller ikke går ubemærket hen, når drenge finder interesse i ting, som kulturelt set forbindes med piger og femininitet:

Drengen Felix sidder i sofaen. Han venter på at komme til at tage en af stuens kyllinger op. Han får øje på en fe-stav i en kasse tæt på sofaen. Han rejser sig og tager den og sætter sig herefter tilbage i sofaen. Han kigger på den, rører og svinger med den. På et bord i nærheden sidder Viggo, som plejer at lege med Felix. Han får øje på Felix, som sidder med fe-staven og råber: "Ha ha ha, Felix skal du være en fe?" Han griner højt. Mange af børnene kigger på Felix. Han smider straks fe-staven fra sig, som om den var ulækker, og griner tilbage til Viggo.

Her er et sidste eksempel på, hvordan bestemte typer af legetøj, der virker tiltalende, kan være vanskeligt at komme til at lege med, fordi det kulturelt set forbindes med et andet køn:

Alle ved bord to må rejse sig, siger pædagogen. Fem af pigerne stryger direkte over til bordet med perler, tre drenge løber hen til det modsatte hjørne af stuen og hiver en kasse med biler ud, som de stiller op på et stort P-hus, mens Verner og Malte sætter sig og leger med fly. De kæmper mod hinanden. Der ligger to Barbiedukker på gulvet. Verner tager en af dem op og kigger på dem. Malte kører med sit fly ind i den anden. Verner lægger Barbiedukken fra sig igen og kører også ind i dukken med sit fly. De flyver lidt rundt med flyene. Verner lander sit fly og hiver en kasse med My Little Pony ud. Han kigger ned i den og kigger så hen på Malte. Han vipper hovedet lidt på skrå, som om han spørger, om de skal lege med dem. Malte rynker brynene, og Verner griner og skubber kassen ind igen. Kort efter åbner han igen kassen og begynder at rode i den. Malte kommer flyvende med sit fly tæt på Verners hoved og siger samtidig en masse flyvemaskinelyde. Verner skubber igen kassen med ponyerne ind og flyver så efter Malte.

Begge fly styrter ind i dukkehuset.

Alle disse eksempler viser, at ikke alle børn kan lege med alt, idet legetøj tilsyneladende også har et køn. Især ser det ud til, at der er flere ting, drenge ikke kan lege med, før det bemærkes og bliver forklaringskrævende, ikke af pædagogerne, men af de andre børn. Det forekommer således, som om der eksisterer en relativt stærk og snæver norm for, hvad der er legitimt at lege (med), især hvis man er en dreng. Denne norm holder drenge 'på plads' og guider drenge til ikke at træde ved siden af eller udfordre den kulturelle norm for en rigtig og passende dreng. Det betyder ikke, at vi ikke ser drenge, der bryder med de kulturelle normer for at være dreng. Det gør vi. Imidlertid ser vi også, at disse drenge ofte er blevet en del af pigernes fællesskaber. På den måde kan det se ud, som om at drenge, der bryder de kønnede normer for at være dreng, kan være nødsagede til at vælge, om de hører til blandt drengegruppen eller sammen med pigerne. Det er selvfølgelig ikke til at vide, om disse drenge først blev gode venner med nogle piger og dernæst blev interesseret i traditionelle 'pigelege', og det er heller ikke til at vide, om drengene aktivt har valgt de andre drenge fra. Alligevel er det bemærkelsesværdigt, at det ser ud til at være langt nemmere for piger at interessere sig for traditionelle drengekonnoterede lege uden at blive irettesat. Sat en smule på spidsen ser det næsten ud, som om at drenge, der udfordrer de traditionelle normer for at gøre dreng, efterlades med et meget klart valg mellem at (for)blive et legitimt medlem af drengefællesskabet ved at følge den traditionelle norm for, hvordan man kan gøre dreng, eller at gøre køn på utraditionelle måder og dermed blive dømt ude af drengenes fællesskab. Det er ikke helt umuligt for drenge at bryde dette valg, men vi ser det som en klar tendens, at drenge har relativt snævrere rammer for at gøre dreng, mens piger i højere grader ser ud til at have muligheder for at eksperimentere. Således kan piger nemt komme i bukser, lege med biler, klatre i træer og lege zombielege med hinanden eller med nogle af drengene, uden de dermed gør sig selv forklaringskrævende eller ekskluderes af de øvrige pigers fællesskaber. Denne forskel afspejles også i vores sprogbrug og de meget forskelligt ladede begreber som 'tøsedreng' og 'drengepige', og måske også ved, at der historisk har været en større optagethed af at kæmpe for at piger/kvinder kunne indtage drenge/mænds domæner end omvendt. Dermed ikke sagt, at piger ikke også kan gøre deres køn forkert, for det kan de (Thorsen, 2022). Imidlertid ser vi i vores materiale flest eksempler på, at drenge kaldes til orden, hvilket muligvis kunne pege på, at der fremadrettet især ligger en pædagogisk opgave i at arbejde med dette med henblik på at skabe mangfoldige måder at gøre køn på for alle.

Foreløbig har vi i dette afsnit vist, at køn på flere forskellige måder er på spil i børns

interaktioner med hinanden. Vi har vist, at børn trækker på særlige kønnede legescripts og kulturelle forståelser af køn, som både har betydning for børns lege, fællesskaber, relationer og for de måder, de forstår sig selv og hinanden på. Ligeledes har vi vist, at børn er med til at fastholde hinanden (særligt drenge) i særlige måder at gøre køn på. Analyserne viser, at selvom børnene er aktive medskabere af de kønnede processer, er det ikke en entydig proces, som børnene er enige om: Børnene forhandler eller kæmper om, hvilken betydning køn skal have, og det er nogle børn, der får lov at definere den kønnede betydning, hvormed andre børns deltagelsesmuligheder begrænses.

Når traditionelle forståelser af køn reproduceres af pædagoger

I forrige afsnit så vi, hvordan traditionelle forståelser af køn bringes i spil og får betydning i børns interaktioner, initiativer og lege. I dette afsnit kigger vi nærmere på, hvordan forståelser af køn bringes i spil i pædagogernes organiseringer, indretninger, interaktioner og sprogbrug, og hvordan det ser ud til at bidrage til reproduktion af traditionelle kulturelle forventninger til, hvad der er forbundet med at være passende dreng hhv. pige.

I alle institutionerne udtrykkes det eksplicit, at "*vi kønner ikke børnene*", eller "*vi har fokus på at lære børnene, at alle kan det samme uanset køn*", eller "*vi er optaget af se barnet – ikke kønnet*". Når vi i det følgende viser, hvordan traditionelle forståelser af køn, til trods for dette, alligevel er på spil og reproduceres i pædagogernes initiativer og interaktioner, kan man se det som udtryk for, hvor indlejret og selvfølgelig et fænomen køn er i vores hverdagsliv, handlinger og interaktioner. Netop derfor ser vi det som vigtigt at stille skarpt på, hvordan traditionelle forståelser af køn vikler sig ind i samspillet mellem børn og voksne og herigennem er med til at sætte rammerne for børns forståelser af sig selv og hinanden. Igen minder vi dog om, at der er mange eksempler på, at pædagogerne også gør meget andet end at reproducere traditionelle forståelser af køn, noget vi vender os mod senere.

Dét, der kommer fra barnet, skal understøttes og anerkendes.

I dette afsnit vil vi vise, hvordan reproduktion af traditionelle kønsforståelser i den pædagogiske praksis ikke blot hænger sammen med forståelser af køn, men også med pædagogiske idealer i bredere forstand. Særligt ser vi, at idealet om, at 'det, der kommer fra barnet' skal anerkendes, imødekommes og understøttes, spiller en betydningsfuld rolle for den måde, køn udfolder sig på. Idealet om at børns ønsker, ideer, interesser osv. skal anerkendes, knytter an til det, man kunne kalde et alment og udbredt barnesyn

i den skandinaviske småbørnspædagogik, hvor børn betragtes som meningsproducerende og rettighedsbærende mennesker, der har krav på at blive taget alvorligt. 'Det', der kommer fra barnet, som udtrykkes af barnet igennem såvel verbale som nonverbale udtryk, forstås ofte som noget, der kommer inde fra barnet selv, og dermed som udtryk for noget oprindeligt eller naturligt i barnet.

I vores empiriske materiale ser det ud til, at børns kønnede præferencer, som fx at drenge leger superhelte, og piger prinsesser, som vi beskrev i forrige afsnit, ofte af pædagogerne fortolkes som noget, der netop kommer fra barnet, og dermed som en slags naturlig præference, der derfor skal anerkendes og understøttes. Det kommer fx til udtryk i følgende uddrag fra et refleksionsværksted, hvor Anna fortæller om sine overvejelser om sammensætning af børnene. Hun har valgt at sætte en gruppe piger sammen og forklarer her hvorfor:

"Og det kan også godt være en dreng, men jeg tænker bare, der er større sandsynlighed for, at pigerne har det der omsorgsgen, fordi sådan er det bare. Altså sådan er verden lige nu, ikke? Så jeg synes, det var vigtigt, der kom en anden pige derind, som kunne erstatte Sonja, men så skal de jo også mødes på tværs og i grupper og alt det der, men jeg synes bare, det var vigtigt. Men det handler også om, at hvis jeg sidder med seks piger og en dreng, og den dreng vil lege med biler, og pigerne ønsker mest at lege med dukker".

Pigers ønske om at lege med dukker og drenges ønske om at lege med biler forstås her som noget, der ikke skal laves om, men derimod skal understøttes, netop fordi det kommer fra barnet. På den måde kan citatet ses som et eksempel på, at pædagoger i praksis bliver mindre optaget af at udfordre de traditionelle forståelser af køn, men i stedet bliver optaget af at understøtte det, der opfattes som præferencer og interesser, der kommer fra barnet.

En del af det pædagogiske ideal om at anerkende det, der kommer fra barnet, handler om, at børn også selv skal have mulighed for at bestemme, hvad de vil lave. I alle de institutioner, vi var i, var det således flere gange om dagen muligt for børnene selv at vælge, hvad de ville lave, og hvor de ville være, og hvem de ville være sammen med. Nogle gange var det rammesat af forskellige former for valgmuligheder, som pædagogerne havde organiseret i form af aktiviteter, legestationer eller leg med særlige materialer. I forlængelse heraf forventedes det samtidig også, at børnene fandt på noget af lave, og at de selv fandt ud af at komme i gang med noget. Ofte stillede pædagogerne således børnene spørgsmålet *"hvad vil du lave nu?"* Det ser imidlertid ud til, at dette åbne spørgsmål ofte førte til mere køns-traditionelle svar, end når børnene blev invi-

teret med i en leg eller direkte opfordret til at være med i en særlig aktivitet, som når pædagogen spurgte *"vil du være med her?"* eller blot sagde *"kom og vær med"*. I sådanne tilfælde melder børnene sig i højere grad til aktiviteter, der traditionelt set ikke er forbundet med deres køn. Således ser vi en tendens til at, at når børn bliver stillet over for åbne valg, hvor de selv skal finde på noget at lave, så griber de ofte til kønstraditionelle og åbenlyse svar, som ikke kræver yderligere forklaringer i relation til deres køn. Samtidig ser det ud til at være svært for børn at udtrykke ønske om at deltage i lege eller aktiviteter, som de har lært er forbundet med det modsatte køn, som vi så tidligere i afsnittet, hvor drengene afviser at tegne prinsesser, og pigerne hurtigt forlader fodboldbanen. Også selvom pædagogerne udtrykker, at alle kan være med, som i følgende situation, hvor Anita fortæller om en episode, hvor pigerne klager over stuens legetøj:

"Børnene fra storegruppe-stuen har ryddet op og kommer ind til mellemgruppen med en kasse med biler. Drengene kaster sig over bilerne, mens pigerne begynder at brokke sig: 'Ej er der ingen pigeting'. Så siger jeg til dem: 'Der er biler. Dem kan piger også lege med'. Men alligevel tænker jeg, at det jo er rigtigt, der er ikke så meget, pigerne kan lege med, fordi der er så mange drenge på stuen. Derfor er det lidt blevet til en drengeverden herinde, og det er pigerne meget bevidste om".

I eksemplet fortæller pædagogen Anita, at hun siger til pigerne, at piger altså også godt kan lege med biler, samtidig med at hun udtrykker forståelse for pigernes opfattelse af, at biler er knyttet til 'drengeverdenen'. På den måde står pædagogen i et dilemma mellem at støtte op om pigernes udsagn og ønsker (som fastholder, at biler er knyttet til drenge) eller at udfordre pigernes forståelser af biler som knyttet til drenge, og dermed negligere det ønske, som pigerne i denne situation giver udtryk for. Et lignende eksempel kommer fra en anden institution, hvor pædagogen på den ene side bekræfter pigen Selma i, at hun (selvfølgelig) kan lære at spille fodbold, men samtidig meget hurtigt foreslår hende, at hun kan heppe i stedet for:

Ved frokostbordet taler pædagogen SUSANNE med drengen Allan om, at der er fodboldturnering i morgen mod nogle andre børnehaver. Pigen Selma (fra det andet bord) siger: "Jeg skal ikke være med. Jeg spiller ikke". Pædagogerne CARL og SUSANNE siger (nærmest i kor): "Man kan godt lære det, så må du jo lære det". Selma: "Jeg spiller kun derhjemme, men ikke i børnehaven". SUSANNE svarer: "Det er også ok. Så kan du heppe, det skal vi andre også".

Selvom Selma er en af de piger, der spiller fodbold, tilbydes Selma hurtigt rollen som en af dem, der kan heppe. Muligvis fordi cheerleader-rollen primært er noget, der forbindes med pigen og derfor er en oplagt mulighed for en pige, der gerne vil deltage i kampen uden selv at spille. Muligvis fordi pædagogen ønsker at anerkende barnets egne ønsker og perspektiver og muligvis på grund af en kombination af disse. Dermed bliver det mindre oplagt at udfordre Selmas afvisning af at deltage i fodboldkampen og støtte hende i, at hun selvfølgelig også kan spille fodbold i børnehaven og være en del af det spillende hold.

At følge børns egne perspektiver og dét, der antages at komme fra barnet, ser således ud til at have en række reproducerende betydninger, når man tager kønsbrillerne på. Det betyder ikke, at børns perspektiver og interesser ikke skal understøttes, anerkendes og følges, men blot at det fra et kønsrefleksivt perspektiv stiller pædagogerne i et dilemma. Samtidig åbner dilemmaet for spørgsmålet om, hvorfra de ønsker og perspektiver, der 'kommer fra barnet', egentlig kommer. I en sociokulturel forståelse af køn betragtes det som noget, børn socialiseres til gennem deres erfaringer med at lære kontekstens kulturelle forbindelser og tilegne sig den handleviden, der hører til; som fx at fodboldspillet i børnehaven først og fremmest er for drenge og ikke for piger. Noget, som Selma ser ud til at være godt i gang med at lære.

Den passende legekammerat

Som en del af optagetheden af at anerkende det, der kommer fra barnet, ser vi mange eksempler i materialet, der vidner om pædagogers bestræbelser på at understøtte, hvad der forstås som børns gode lege, enten ved at iagttage på afstand og gribe ind ved konflikt, ved at inspirere og foreslå, hvad der kan leges, eller opfordre børn til at lege sammen, samt ved at pædagogen selv deltager direkte i børns lege. Det er tilgange, der også kan genfindes i mange andre børnehaver, og som kan ses som en del af pædagogers legeunderstøttende praksis (Jensen et al., 2020). Disse understøttelser er også tydelige i pædagogernes indretninger, opdelinger og afskærmninger af legekroge og -stationer, der har til formål at inspirere til leg og bidrage til at skærme forskellige børns lege mod forstyrrelse fra andre. Når børn leger godt, forbinder de sig til hinanden på måder, hvor de kan bruge deres fantasi, gå med på andres forslag og samtidig sige fra, sådan så legen udvikler sig og varer længe.

En del af det pædagogiske arbejde med at skabe lige deltagelsesmuligheder for alle, handler således nok så meget om at understøtte, at alle børn har nogen at lege med, kan komme ind i en leg, skabe en leg samt fastholde at være i en leg. Pædagogerne taler også om det som at understøtte børns fællesskaber, endda venskaber og i hvert fald re-

lationer til andre børn. Heri ligger også en meget stor del af børnehavens arbejde med børns sociale udvikling, dvs. at understøtte, at børn over sig på at indgå i relationer til andre børn.

Når pædagogerne organiserer børnene i spisegrupper, aktivitetsgrupper, stueinddelinger og grupper i det hele taget, indgår sammensætningen af børnene således som et væsentligt element. Her drejer det sig om at få velfungerende grupper, hvor gruppen fungerer godt som samlet gruppe, kan sidde selv ved frokosten etc. Det er fx svært, hvis der er børn i gruppen, der ofte ryger i konflikt med hinanden. Samtidig indgår det også som en væsentlig faglig opmærksomhed, at bestemte børn sættes sammen med henblik på at få øje på hinanden ud fra pædagogiske overvejelser om, hvilke børn der potentielt kunne være gode legekammerater for hinanden, og hvem der kan få noget med hinanden. Heri indgår også overvejelser om, hvilke børn der skal følges i overgangen fra vuggestuen til børnehaven og videre til skolen. Her forsøger pædagogerne fx at tage højde for, at børn, der i vuggestuen leger godt sammen, så vidt muligt sættes på stue sammen i børnehaven, hvis deres legerelation vurderes som konstruktiv. I disse overvejelser ser vi, at køn er en af de afgørende faktorer, der tages med i overvejelserne om, hvem der skal sættes sammen.

I alle institutioner fremhæves særligt pigerne i disse overvejelser. De følgende tre eksempler illustrerer dette:

Medhjælperen SISSE og pædagogen JØRGEN taler om, at bordene står godt, og at det fungerer godt, at de store spiser ude, selvom Sine nok føler sig lidt alene, da hun jo er den eneste pige derude. JØRGEN foreslår, at de prøver at invitere en pige fra en anden stue med i morgen, fx Sally. Det synes SISSE er en god ide.

Ved det bagerste bord, hvor pædagogen SØREN sidder, sidder der foreløbig kun tre drenge og en enkelt pige. Ved det forreste bord sidder seks piger og pædagogen SANNE. Liva, og Maja kommer ind og går hen til det forreste bord. De forsøger at overtale SANNE til at lade dem sidde der. Hun peger over på det andet bord og siger, at de skal sidde der, for Kamille sidder der jo allerede.

Medhjælperen ZASCHA kommer ind på stuen. Hun er ved at samle de børn, der skal med på tur. Hun spørger pædagogen SANNE: "Skal vi tage Majse med på tur, så der er en veninde til Elina?" (Den pige, der plejer at være med i turgruppen er syg). Majse siger ja og hopper ned fra bordet. SANNE siger, at det synes hun er en god ide, så det ikke bliver alt for kedeligt for Elina.

Som det fremgår af eksemplerne, ser der ud til at herske en relativt stærk forståelse af,

at piger kan blive alene, hvis der ikke er en anden pige på samme alder, som hun kan få noget med. Det går også igen i pædagogen Annas refleksioner over, hvordan hun forholder sig til børnenes køn, når hun sender børn fra vuggestuen til børnehaven:

”Jeg syntes bare, det var vigtigt, at der var to jævnaldrende piger, der kunne følges, og to jævnaldrende drenge, der sådan nogenlunde kunne følges. (...) det er jo, fordi jeg bruger min erfaring. Altså jeg har nu Sigrud og Ingrid derinde (i vuggestuen). De har det fantastisk sammen, de leger med dukker og alt muligt, og nu skal de skilles ad, fordi Ingrid skal i børnehave. Så for mig er det vigtigt, at hun får en anden pige, der kan udfylde den rolle”.

I Annas fortælling bliver det tydeligt, hvordan idealet om den gode leg er forbundet med to børn af samme køn, som man kan forvente vil være optaget af det samme legetøj, de samme lege og have det fantastisk sammen.

I nedenstående eksempel sammensættes Veronika, Aviaja og Carla som turgruppe, der skal besøge skolen. Her ser vi også, at børnenes køn på en selvfølgelig måde får betydning for, hvem der kommer i samme gruppe.

Samlingen er ved at være slut på stuen med de ældste børn. Pædagogen MAREN siger: ”Nu skal I høre, hvad man kan i dag. Jeg skal på tur, og jeg skal have Veronika, Aviaja og Clara med”. ”Hvorfor er det kun damer?”, spørger Jeppe. ”Næste gang bliver det tre drenge, der kan komme med”, siger MAREN. ”Valdemar, sæt dig ned”, siger NINA. ”Hvorfor ingen drenge”, spørger Marco. Ingen svarer. NINA siger til MAREN ”hvis du lige får dine ud, så kan vi fordele resten”.

I eksemplet grupperes børnene i grupper af tre, der skal besøge skolen. Selvom Clara er bedste venner med Julius, kommer hun alligevel i besøgsgruppe med andre piger, mens Julius må vente til næste gang, hvor tre drenge kommer afsted. Gruppeinddelingen kan ses som udtryk for en opfattelse af, at den naturlige, trygge og gode legerelation er en, der udvikler sig mellem børn på samme alder og af samme køn og som udtryk for, at hvis pædagogerne skal hjælpe børn med at få en tryk og god overgang til skolen, så er det bedst at understøtte børns kønshomogene fællesskaber, som betragtes som de mest bæredygtige og solide venskaber.

Den udbredte opmærksomhed på at sikre, at alle børn har nogen at lege med kombineret med forestillingen om, at den ideelle legekammerat har samme køn, får betydning for pædagogernes fordelinger og inddelinger af institutionens børn. Det får samtidig

konsekvenser for børns muligheder for at danne relationer på tværs af køn. Det er tydeligt i nedenstående uddrag:

Sara og Ibrahim løber over mod den store gyng. De kravler op og gynger lidt. Ibrahim hopper ned ”kom Sara”, siger han. De løber ud over græsset. ”Kom Ibrahim”, kalder Sara. De løber mod rutsjebanen. På vejen stopper Sara op foran pædagogen Line, der retter Saras hårelastik. Sara står stille et kort øjeblik. Da hårelastikken sidder fast, løber hun tværs over legepladsen til Ibrahim, der kalder.

Jeg spørger LINE om begrundelsen for, at Sara og Ibrahim er kommet på hver sin stue efter sommerferien, og hun svarer, at de har skilt dem ad, så de også kan få øje på nogle andre. Det var ikke rigtig gode lege, de legede. Det udviklede sig ikke rigtigt, og de lukkede ligesom af for omverdenen. Senere på dagen fortæller ANITA og ANNE-MARIE, hvad der ligger til grund for bordplanen på stuen, hvor Ibrahim nu går. ”Den har vi jo brugt mange kræfter på”, fortæller de, ”og vi laver den jo også om, når vi ser noget, der ikke lige passer. Vi sætter de børn sammen, som vi kan se, har noget med hinanden, eller som vi godt kunne tænke os kunne få noget med hinanden. Fx sidder Ibrahim nu ved siden af Magnus, så de kan få øje på hinanden”.

Implicit i dette ligger forestillingen om, at det naturlige valg af legekammerat er en person af samme køn og på samme alder, hvilket gør, at børnene kan lege de gode lege. Denne forståelse afspejles også i nedenstående fortælling:

Lilli kommer hen og spørger mig, om hun må sidde ved siden af mig. Hun har en bog med. Vi kigger i den sammen. Den handler om en isbjørn, der har det så dejligt sammen med sin mor. Efter noget tid siger moren, at isbjørneungen skal gå ud og finde nogen venner. Det prøver den så med pingviner og med en hvalros, men så møder den heldigvis til sidst en anden isbjørneunge, der ligner den på en prik. Og så leger de alt muligt sammen, hvor de gør de samme ting.

I historien reproduceres forestillingen om, at børn, der ligner hinanden, leger bedst og også lettest sammen, blandt andet fordi de kan det samme og vil det samme. På den måde afspejler historien på mange måder mange af de pointer, vi har skrevet frem i dette afsnit, nemlig at både børn og voksne tilsyneladende trækker på kulturelle forståelser af, at børn, der ’ligner hinanden’ (på grund af deres køn og alder), også passer bedst sammen.

Irettesættelser og sanktionering (af drenge)

En generel tendens i materialet er, at drenge ofte irettesættes, skældes ud, sendes på legepladsen, mødes med mistillid, flyttes fysisk væk, dvs. ned på en anden stue, ned til de små, ind til lederen mv. Her er par eksempler:

Alle børn skal sidde på madrassen. De største drenge er i forvejen i gang med en leg på madrassen, de ligger og spræller rundt. "Drenge, I skal sætte jer op. I skal ikke slås", siger JETTE. EVA supplerer: "I skal være ordentlige". Janus sidder uroligt, han skubber lidt til de andre børn. JETTE siger: "Kevin, du skal stoppe. Ellers må du komme ind til MALENE (pædagogen i det andet rum, med de mindste børn). "Er du én af de store?" Janus nikker. "Så skal du kunne lytte".

Der skal være samling. Børnene fordeler sig ved de to borde. Det første bord fyldes hurtigt op, det er det mest populære, især for pigerne. De fleste drenge sætter sig ved det bagerste bord. Emil siger, at siger han er tørstig og rejser sig. Pædagogen SANNE siger: "Du får ikke drikkedunken, for det kunne du ikke finde ud af" og beder ham sætte sig tilbage på sin plads. Emil sætter sig, men taler med de andre børn ved bordet. SANNE flytter ham over på en stol ved vinduet, fordi hun mener, han er urolig. STEFAN kommer til og siger til Emil, at han skal sætte sig tilbage på sin plads. SANNE siger: "Men så skal du vise, at du kan sidde ordentligt. Jeg havde jo flyttet dig, fordi du ikke kunne finde ud af det".

Højtlesningen ved bordet er slut. "Så. Nu må man gerne snakke stille og roligt", siger CHARLOTTE. Ved et bord laver Anders lyde og fagter til Ercan. "Anders!", råber CHARLOTTE. "Sagde jeg, at man måtte larme? Jeg sagde, man måtte snakke sammen stille og roligt".

Fælles for disse tre situationer er, at de foregår indenfor, og at de finder sted i forbindelse med fælles aktiviteter som samling, højtlesning eller frokost, hvor pædagogerne opfatter en eller flere drenges adfærd som forstyrrende. I sådanne situationer mødes drengene ofte med en kommentar om, at de ikke kan finde ud af det, eller et påbud om, at hvis de ikke ændrer adfærd, så flyttes de væk.

Spørgsmålet er, hvordan det kan være, at der er flest drenge, der optræder i den slags eksempler i vores materiale. Med afsæt i en sociokulturel forståelse af køn kan man sige, at de drenge, der indgår i ovenstående og tilsvarende eksempler, optræder i overensstemmelse med de udbredte kulturelle forventninger om, at drenge er lidt frække og ofte laver ballade, og at de samtidig mødes med relativt traditionelle reaktioner i form af forskellige irettesættelser. Både børn og voksne bidrager således implicit til

forståelsen af drenge som nogen, der laver meget ballade og irettesættes. Den kulturelle forbindelse mellem drengekøn og ballademager-adfærd kan siges at tale ind i bredere kulturelle forståelser af og forventninger til drenge som aktive, handlende, konkurrerende, stærke og antiautoritære eller som frygtløst handlende individualister i superhelteuniverserne, som vi også ofte ser repræsenteret i diverse børnebøger og legetøj, og som til tider også gøres til normer og idealer for drenge. I forlængelse heraf kan man sige, at drenge fra en tidlig alder står i et dilemma, der handler om, at de på den ene side skal leve op til de kulturelle forventninger til en passende og 'normal' dreng, der handler om at være stærk, handlende, fræk og heltmodig, og at de på den anden side skal at leve op til forventningerne om at være et passende og normalt institutionsbarn, hvor der lægges vægt på idealerne om 'stille stemmer' og regulerede kroppe (Palludan, 2004). Når drenge således gør dreng på de rigtige måder, gør de på mange måder institutionsbarnet forkert, og omvendt når de gør institutionsbarnet forkert, gør de på mange måder drengekategorien rigtigt. Tilsvarende bidrager personalets mange irettesættelser af drengene til at reproducere forestillingen om, 'at sådan er drenge'. Selvom alle drenge langtfra altid laver ballade, og selvom også piger forstyrrer, laver ballade og bliver irettesat, så får de velkendte kulturelle forbindelser for, hvilken adfærd der knyttes til drengekønnet, og de mange irettesættelser af drenge betydning for, hvordan drengene forstås, positioneres og positionerer sig selv. I videre forstand får det betydning for, hvordan drenges adfærd tolkes, og hvilken adfærd der påkalder sig pædagogernes opmærksomhed, nemlig ballade. Men også hvilken adfærd der får mindre opmærksomhed, nemlig alt det, drengene også gør, som ikke forstyrrer, men som er socialt, omsorgsfuldt, ansvarligt osv.

De mange eksempler på, at drenge irettesættes, sendes bort eller selv søger bort ved fx ofte at lege langt væk fra de voksne, betyder dels, at de gode lege og aktiviteter, som drengen også indgår i, ikke er synlige for pædagogerne, og at pædagogerne ikke har mulighed for at bakke op eller understøtte børnenes aktiviteter. Som pædagogen Martin siger:

Martin: "Vi har perioder, hvor drengene søger væk fra de voksne. Hvis vi kommer hen til dem, kigger de på os og venter på, at vi går".

Laila: "Ja, det er i 5-årsalderen".

Martin: "Ja, men hvad laver de? Det ved vi ikke. Det kunne jeg godt tænke mig at vide".

Det betyder, at drengene ikke i samme grad som pigerne tilbydes eller forventes at ind-

tage roller som dem, der tager ansvar for det sociale. Disse roller tilbydes og pålægges oftere pigerne, der dermed også får mulighed for at udvikle disse sider af sig selv. For eksempel har vi flere eksempler på, at oprydningen overlades til pigerne, som i nedenstående observation:

Ibrahim, Morten og Elin har leget med Duplo, men vil nu gerne spille vildkat med JANNI. Det vil JANNI gerne, men "I skal først rydde op", siger hun. Ibrahim og Morten kaster Legoklodserne hårdt ned i gulvet, så de hopper op igen. Elin kigger spørgefuldt-irettesættende på dem, som om hun vil have dem til at rydde op. JANNI siger, de skal stoppe og rydde op. De putter et par klodser i kassen og løber ud på gangen. Elin fortsætter ufortrødent oprydningen alene, indtil der ikke ligger flere klodser tilbage på gulvet. Elin går hen og finder Vildkat-spillet frem. To andre børn kommer til. JANNI kommer også. De lægger pladen ud. Morten og Ibrahim kommer til. "Vil I være med?", spørger JANNI. De nikker og sætter sig hen til bordet.

I samspillet mellem kulturelle forventninger til henholdsvis piger om at være sociale og ansvarlige og drenge om at være frække trækker både børn og pædagoger aktivt på den handleviden, der knytter sig til disse kulturelle forbindelser, som betyder, at der skabes sociale situationer, hvor der ikke er grund til at sætte spørgsmålstegn ved børns adfærd og fordeling af roller. Derved understøttes pigen i at tage ansvar for det kollektive og sociale rum, samtidig med at pigen får mulighed for at gøre institutionsbarn på passende og anerkendte måder. På den måde kan man sige, at når pigen, i modsætning til drengen, som vi så før, gør pigenkategorien rigtig ved at leve op til de kulturelle forventninger til piger, gør hun samtidig også institutionsbarn på den rigtige måde, og kan således fra en tidlig alder samtidig forme sig selv som et barn, der passer ind i institutionelle rum.

Sproglig interaktioner og kategoriseringer

Det sidste tema i analysen af, hvordan traditionelle kønsforståelser reproduceres i det pædagogiske arbejde, handler om sproglige interaktioner mellem børn og pædagoger. Temaet bidrager til at vise, hvordan disse kønsforståelser ser ud til at være dybt indlejrede i hverdagssproget, hvorfor disse former for reproduktioner ofte går ubemærket hen. Her er to små eksempler:

Det er frokost. Et barn viser pædagogen SUSANNE et stykke frugt og siger "skåret ud". SUSANNE siger: "Har mor skåret det ud derhjemme?" "Nej, faaaar", svarer barnet.

Børnene spiser. Der er helt stille. Nogle enkelte børn hvisker, andre tysser på dem. Den ene pædagog siger: "Altså, I må godt snakke. Men stille og roligt". Et par af børnene begynder at tale om, hvad de har med i madkassen. En af pædagogerne har også en madkasse med og hiver en meget stor gulerod frem, som hun tager en bid af. En af drengene ved hendes bord finder en lille gulerodsstav i sin madkasse og siger: "Jeg har også gulerod". "Har mor skåret din gulerod ud?", siger pædagogen. "Nej, det har far", siger han. "Nåhr ja, du har jo været hos far i weekenden. Har I hygget jer?"

Begge eksempler stammer fra måltider og er udtryk for, at pædagogerne lytter til og samtaler med børn under måltidet, og at de forsøger at inddrage børns hjemmearena for at skabe sammenhæng i børns liv. Imidlertid ser vi mange eksempler som de ovenstående, hvor forestillinger om kønsroller i hjemmet reproduceres i disse samtaler. Især moren nævnes ofte som en central figur i hjemmet, som den, der ordner, hjælper og har styr på børneopdragelsen. Det kommer også til udtryk i følgende observation:

Walter kommer ind. Han glemmer at lukke døren efter sig. "Hov", siger SØREN højt. "Walter, vent lige. Stop, jeg ringer lige til din mor og beder hende komme og lukke døren". Han ringer op og lader, som om han snakker med Walters mor. Walter kigger på SØREN, som så siger, at hans mor siger, han selv skal lukke døren. Det gør Walter så. Han tager en bog og sætter sig.

SØREN spørger gruppen af børn: "Hvad laver man egentlig, hvis man er mor?" Viggo svarer: "Så bestemmer man i hele huset. Det gør min mor i hvert fald, derhjemme".

På et refleksionsværksted i en af institutionerne får pædagogerne øje på, at de stort set altid ringer til barnets mor, hvis de skal give en besked, lave en aftale, eller hvis barnet skal hentes hjem, og at de på den måde er med til at reproducere forståelserne og forventningerne til forældrenes roller og opgaver. Det er ikke en forståelse, der alene kommer fra pædagogerne: Ifølge pædagogerne er forældrene også selv med til at understøtte dette, ved at det primært er mødre, der er aktive på Aula. En tendens som ifølge Maria Akselvoll's forskning også gør sig gældende i Folkeskolen (Akselvoll, 2016). Pædagogerne er altså på den måde med til at reproducere de traditionelle forståelser af kønsroller i familien, men de gør dette i samspil med institutionens familier og i relation til bredere kulturelle forståelser af køn.

På refleksionsværkstederne bliver flere af pædagogerne ligeledes optaget af, hvornår og hvordan de benytter kategorierne dreng og pige, herunder om de kan undværes, bør undværes, eller om de netop er vigtige at benytte for at lære børnene om de to katego-

rier. Her er argumenterne delte. Når pædagogerne trækker på det, vi betegner som en sociokulturel forståelse af køn, dvs. med en opmærksomhed på, at køn skal kunne gøres på mangfoldige måder, er de tilbøjelige til at argumentere for, at kønskategoriernes så vidt muligt skal nedtones. Ikke at de skal slettes eller være forbudt, men at de som pædagoger skal tænke over betydningen af, at de bringes i spil.

Når pædagogerne derimod trækker på en forståelse af køn som en mere naturlig og mere uforanderlig størrelse, taler de typisk for, at børnene har brug for at lære om kategorierne, hvem der hører til hvor, og hvilken kategori de selv hører til. Et supplerende argument er, at kategorierne ofte skaber fællesskab, tryghed og tilhørsforhold for børnene.

Imidlertid ser vi, at særlige forståelser af drenge og piger reproduceres, når pædagoger bruger formuleringerne drenge og piger om få børn, som fx når to drenge sidder uroligt i samlingen og pædagogen siger ”drenge, nu skal I stoppe” eller ”drenge, I er simpelt hen for urolige” eller ”hvor er I dygtige, piger”. Disse formuleringer er ikke i sig selv problematiske, men hvis de benyttes mange gange i løbet af en dag, og især hvis der er et mønster i, hvordan drenge og piger fremhæves og tales frem, så kan man sige, at mange bække små er med til at skabe særlige forståelser af køn. Imidlertid er det en opmærksomhed, der kan være vanskelig at håndtere i en travl pædagogisk praksis, idet kønskategorien er så indlejret i vores sprog og forståelser.

Det følgende uddrag er et eksempel på, hvordan køn som kategori på selvfølgelige måder benyttes af pædagogerne i det institutionelle hverdagsliv i børnehaven:

ANDERS siger: ”Det kan være, vi skal tælle lidt, inden vi skal ud? Emily, vil du være sød at tælle alle pigerne?” Emily bliver dirigeret rundt om bordene, et ad gangen, og tæller. I fællesskab når de frem til, at der er 8 piger. Og en dame. ”9 der har en tissekone”, siger pædagogen SUSANNE. ”Elias, kunne du tænke dig at tælle alle drenge og mændene?” Han er meget forsigtig, men med lidt hjælp når han frem til at der er 9 drenge og ANDERS, som er en mand. ”Dvs. 10, der har en tissemand”, siger SUSANNE. ”Og nu må vi tælle dem alle sammen. Georg, vil du det? Så må vi se, hvad bliver 9 plus 10, bliver.” Georg har svært ved det. SUSANNE: ”Nej, tæl dem alle sammen, alle dem der har en tissemand og en tissekone”. De når til sidst frem til resultatet.

Situationen kommer i stand, fordi pædagogen griber muligheden for at øve børnene i at tælle. Det er en aktivitet, som ofte finder sted ved samlinger, hvor et barn bliver sat til at tælle, hvor mange børn der er på stuen den dag. Denne situation udmærker sig ved, at der her tælles op i køn, hvor kropstegnene tissemand og tissekone fremhæves som af-

sæt for optællingen i hhv. drenge og piger, og børnene således øves i at skelne mellem disse to kategorier og her får tydeliggjort, hvilken kategori de selv hører til i, samt at kropstegnet er afgørende for, hvilken kategori man havner i. Noget, der tilsyneladende er væsentligt. Til sammenligning er det svært at forestille sig, at der kunne have været talt op og kategoriseret efter andre kropstegn, fx hud- eller hårfarve, dvs. hvor andre kropstegn dermed bliver gjort væsentlige.

I en anden situation bruger en af pædagogerne netop tælleaktiviteten for at vise, at hun inkluderer William (et barn, der er født som dreng, men identificerer sig som pige) i kategorien ’pige’, og at hun dermed anerkender hans ønske om at være pige.

ANITA tæller børnene. Hun tæller William med i pigekategorien. Dernæst siger hun: ”Vi er 10 drenge og 5 piger”. Ingen af børnene kommenterer på, at William tælles med som en pige. ANITA fortæller bagefter, at hun gjorde det bevidst for at se, hvordan børnene ville reagere, men at de tilsyneladende bare accepterede det.

I denne situation bruges optællingen og annonceringen af, hvor mange drenge og piger de er på stuen, ikke i betydningen drenge er drenge, og piger er piger, og det skal børnene lære, men til at anerkende Williams valg om at ville tilhøre den modsatte kategori end den, hans biologiske krop tilsiger, og til at teste, om de andre børn også anerkender det. Det kan ses som et forsøg på at udvide børns forståelser af køn. Samtidig fastholder denne praksis den binære forståelse af køn, dvs. opfattelsen af, at der findes to køn; drenge/mænd og piger/kvinder, og at man hører til i enten den ene eller den anden, samt at kønskategorien er vigtig for at forstå børns identitet.

Opsamling

I kapitlet har vi vist, at traditionelle forståelser af køn på mange forskellige måder udfolder sig i børnehaven, og at de holdes i live og gives kraft gennem konkrete praksisser i den pædagogiske praksis af såvel børn som pædagoger. Vi har vist, at traditionelle kønsopfattelser er til stede som fortællinger og legescrpts i bøger, legetøj, filmuniverser m.m., som inspirerer børns lege og relationer, og at disse inviterer børn til særlige kønnede positioner, identiteter og forståelser af, hvad der kendetegner en ’rigtig dreng’ og en ’rigtig pige’.

Vi har vist, at forståelser af køn er viklet ind i de almenpædagogiske idealer om at anerkende det, der kommer fra barnet, og om at børn passer bedst med nogen, der ligner dem selv: Vi har vist, at disse (vigtige) idealer rummer nogle dilemmaer, når de betragtes fra et kønsperspektiv: De kan være med til at reproducere og begrænse de måder,

det er muligt at gøre køn i børnehaven, hvis pædagogerne ikke er opmærksomme på, at det, 'der kommer fra barnet', også kommer et sted fra, og at børnehavens børn og pædagoger også er med til at forstærke særlige sociale præferencer og forståelser af køn. Kapitlet peger på, at mange af de reproducerende forhold, som er på spil i børnehaven, tilsyneladende forekommer udenom pædagogernes bevidsthed og på trods af intentioner om at bakke op om børns mangfoldige deltagelsesmuligheder. Det forstår vi som et udtryk for, at kønsforståelserne er dybt indlejret i vores kultur, sprog, vanemæssige praksisser og i forskellige former for materialitet.

I næste kapitel skifter vi fokus og viser, hvordan køn ikke blot reproduceres i den pædagogiske praksis, men også udvides, udfordres og gøres på mange forskellige måder. Ikke mindst viser vi, hvordan pædagoger både bevidst og ubevidst kan være med til at skabe mangfoldige muligheder for at gøre køn i børnehaven.

Kapitel 8: Når køn gøres på mangfoldige måder

I det foregående kapitel beskrev vi, hvordan mange forskellige kræfter er med til at reproducere traditionelle forståelser af køn. I dette kapitel zoomer vi ind på, hvordan køn også udgør en mangfoldig størrelse i børnehavens hverdagsliv. Kapitlet bygger primært på projektets observationer, men trækker også på pædagogers egne refleksioner fra refleksionsværkstederne (se kapitel 4). Som i de øvrige kapitler har vi udvalgt eksempler, som ikke er enkeltstående, men repræsenterer mere generelle tendenser i materialet.

Kapitlet er bygget op således, at vi først viser, hvordan børn også gør køn på andre måder end de traditionelle, hvorefter vi udfolder, hvordan pædagoger og pædagogiske initiativer er med til at understøtte børns muligheder for at gøre køn på mere mangfoldige måder.

Når børn gør køn på mangfoldige måder Drenge og piger leger også andet end kønstraditionelle lege

Selvom den overvejende tendens i materialet er, at børn leger traditionelt kønnede lege, har vi også mange eksempler på, at børn gør og leger noget andet. Ligeledes har vi flere eksempler på, at drenge ikke blot er vilde og optaget af hierarkier, og at piger ikke blot er stille og optaget af tætte relationer til andre piger. Således er mange børn både omsorgsfulde, vilde, frække og stille, hvilket ofte afhænger af de sammenhænge, situationer og relationer, som de indgår i. Nedenstående eksempler viser således både drenge, der leger lave mad-leg og far, mor og børn-leg:

Oppe bag ved bakken i et af legehusene leger tre børn på 3,5 år, Peter, Simon og Karl. De løber frem og tilbage mellem legehuset og 'udgravningen' i jordhøjen. I udgravningen ligger sandlegetøj. Peter 'hugger' med en bøjet pind ind i jorden. "Det her var vores køkken", siger Simon. "Vi skal have mere chokolade", siger han. "Jeg går efter mel", siger Karl, og løber ud til buskadset. Han vender tilbage med en spand med sand i. "Vi skal grave mere chokolade", siger Simon igen. De hælder 'chokolade' ned i et andet hul, "og så melet", siger Simon. "Det der er is". "Hvor er nu min huggert", siger Peter. Han vender sig om. "Nåh, der er du", siger han og samler den bøjede pind op. "Det var godt. Du skal ikke stikke af", siger han, og kigger på den. Peter hugger løs i jorden med pinden. "Ikke hælde det i endnu", siger Simon. "Først skal der chokolade på. Og så is". Peter løber op på toppen af højen. "Se, jeg har en legoklods". De andre fortsætter arbejdet. "Det her er blandet", siger Karl. "Vi skal hælde det i".

De rører i forskellige spande og skåle. De hælder ned i hullet. SUSSI kommer op på højen for at snakke med observatøren. "Hvad laver I?", spørger hun børnene. "Mad", svarer én. "Vi leger mor, far og børn", svarer en anden.

Ercan og Ahmet sidder på gulvet lænet op ad reolen og er lidt i skjul af et af bordene. Ahmet er puttet ind i et tæppe. Han lader, som om han græder. Det er ham, der er baby. Melina spørger, hvad de laver. Ercan svarer: "Vi leger baby". Melina spørger: "Må jeg være med". Ercan: "Ja". Melina annoncerer: "Så var jeg storesøster". Hun bliver stående op og kigger lidt. Ercan har rejst sig op, men Ahmet bliver siddende med tæppe på ved reolen. Han ser ud, som om han stadig er baby. Ercan kommer tilbage og putter med ham som med en baby, krammer ham og kysser ham. Han gør det så voldsomt at Ahmet klynker, og Ercan stopper.

Det, vi ser i de to eksempler, er, at lege, der handler om madlavning, børnepasning, omsorg, sårbarhed, knus og kram, ikke blot er lege, der er forbeholdt pigekønnet. Imidlertid ser vi en tendens til, at det især er de mindre drenge, der leger disse lege. Det rejser spørgsmålet om, hvorvidt drengene over tid aflærer sig disse lege, i takt med at de bliver ældre og selv bliver mere opmærksomme på samfundets kulturelle normer og forventninger til det at være dreng. Samtidig peger eksemplerne på vigtigheden af at være opmærksom på den mangfoldighed, der eksisterer i drenges leg, men som muligvis står i risiko for at blive overset, fordi den ikke matcher de traditionelle forståelser af, hvad drenge er for nogen, hvad de kan lide, og hvad de typisk leger, som vi beskrev i kapitel 7.

Også piger optræder i materialet på måder, der bryder med de traditionelle forståelser af pigekønnet som forsigtigt, stille og ansvarsfuldt, som i følgende to eksempler:

Tre piger befinder sig på boldbanen. De står på nogle mælkekasser og kaster bolde ned i et net, der står i midten af banen. "Vi skal have mange point", siger en af pigerne. En anden pige vil være med. Det må hun gerne, hvis hun kan finde en mælkekasse, siger de andre. Det gør hun. "Yes", siger pigerne, når de rammer. "Nu vinder vi. Vi får flest point." Pigerne gemmer sig pludselig bag skuret. I mellemtiden kommer en dreng, der lige er blevet afleveret i børnehaven, med en bold under armen. Han går ind på banen og tager en af de andre bolde. "Hey, de der bolde bruger vi", råber en af pigerne. Minna taber sin kop på gulvet. Hun kigger hen på medhjælperen AMINA, som siger: "Du må gerne hente den". Minna går ned fra sin stol og henter koppen. Anaja kigger på vandpytten: "Der er spildt", siger hun. AMINA siger: "Minna, hent noget papir, så du kan tørre op". Minna henter papir, men tørrer ikke op. Hun snurrer rundt om

sig selv. Anaja siger: "Det er stadig vådt". AMINA gentager, at Minna skal tørre op. Minna løber hen på madrassen og ruller rundt. Anaja kravler ned fra bordet og følger efter Minna. De ruller sammen rundt på madrassen, indtil medhjælperen kommer og henter dem og bringer dem tilbage til bordet, mens hun selv tørrer vandet op.

Eksemplerne viser, at der er mange forskellige måder at være hhv. dreng og pige på, og at der kan være mindst lige så mange forskelle og nuancer mellem piger indbyrdes og mellem drenge indbyrdes, som der er mellem drenge og piger. Det står således i kontrast til de dominerende fortællinger om drenge som nogen, der (altid) leger superheltelege, slås eller konkurrerer, og piger som nogen, der (altid) er vilde med at lege prinsesser.

Børn søger hinanden på tværs af køn

I forrige kapitel viste vi, hvordan der eksisterer en stærk tendens til, at børnehavens børn finder sammen i kønshomogene grupper, samt at børn, der søger hinanden på tværs af køn, ofte har svært ved at få legen til at fungere, fordi de har forskellige erfaringer med at lege.

Imidlertid ser vi også, at børn også opsøger hinanden på tværs af køn, og at de til tider også lykkes med at skabe en fælles leg, som i nedenstående eksempel:

Sune og Lærke løber rundt med begejstrede udtryk og spørger, om jeg vil se nogle ulækre snegle, sneglelort og UDEN sneglehus. De vender en træstub på hovedet og peger på sneglene. De løber videre og vælter træstubbe om og råber "se her", "ad". "Og se, der er også tissemyrer – røde tissemyrer. Vil du se?" De stikker hovedet ind under bænken og kigger på de små røde tissemyrer i træstammen. De løber videre over mod rutsjebanen. "Nu skal vi rutsje", siger Lærke. De smider skoene og løber op ad rutsjebanen. Lærke sætter sig klar til at rutsje. Line sætter sig ved siden af. De rutsjer ned samtidig og støder ind i Sune, der er på vej op. De kurer videre ned sammen alle tre og griner. De løber op igen. "Se, hvad jeg kan", råber Lærke til Sune. "Se lige mig", siger Sune. "Det er sejt", svarer Lærke. "Se. Jeg kan gå ned af rutsjebanen", siger Lærke. Hun lægger sig ned på ryggen. "Er det ikke rigtigt, at vi alle sammen ligger på ryggen?" "Jo med hovedet oppe", siger Sune. De kurer ned. Line, som befinder sig i den anden side af rutsjebanen, lægger sig også på ryggen. Sune og Lærke falder ned i hinanden med vilje. De griner. De kravler op og holder hinanden i hånden, mens de rutsjer ned.

Spørgsmålet, der her rejser sig, er, hvad det er, der gør det muligt for børnene i ovenstående eksempel at finde sammen i en fælles leg, som ikke hurtigt igen går i opløsning, eller hvor det ene køn tildeles en marginal position, som vi viste i forrige kapitel ofte er tilfældet i de tværkønnede lege. I eksemplet ser vi, hvordan Sune og Lærkes fælles opmærksomhed først er rettet mod det at finde dyr og dernæst mod en fælles leg på rutsjebanen. Netop uderummets mere åbne invitationer til fælles leg ser vi ofte spille en rolle for børns tværkønnede lege. Her kan man nemlig, som et barn siger i et interview "lege alt muligt forskelligt". Uderummets græs og træstubbe, hvor det er muligt at finde snegle og tissemyrer, og rutsjebanen, der inviterer til at kravle og rutsje på, ser vi således oftere end inderummet åbne for fælles lege. Det skyldes muligvis, at uderummets materialitet ikke på samme måde som prinsessekjoler og politibiler på forhånd er besat af et bestemt køn og knyttet til bestemte legescripts, som derfor gør det nemmere og mere legitimt for både drenge og piger at forbinde sig til forskellige lege. Den åbenhed, der ligger i legepladsens materialitet ser ud til at betyde, at børn i højere grad selv kan være med til at udvikle legen, så den passer til deres optagetheder og konkrete samspil. Yderligere kan det spille en rolle, at finde-dyr-legen oprindeligt er iværksat som en pædagogisk aktivitet, hvor pædagogerne har vist børnene, at det er muligt at finde dyr under træstubbene.

På den måde kan eksemplet være med til at vise, hvordan børn i deres egne lege trækker på deres tidligere erfaringer med fælles aktiviteter i børnehaven, og hvordan pædagoger herigennem kan være med til at understøtte børns lege ved at rammesætte fælles aktiviteter og lege, som kan give børn fælles erfaringer og referencer, som de kan trække på, når de vil lege sammen. De fælles aktiviteter tilbyder således materiale til andre legescripts end de klassiske prinsesse- og superheltescripts, som kan være med til at suge børn ind i kønshomogene grupper, som vi viste i forrige kapitel.

Børn danner venskaber på tværs af køn

Udover at børn i nogle sammenhænge finder sammen i lege på tværs af køn, ser vi også i flere af institutionerne eksempler på drenge og piger, der annoncerer, at de er "bedste venner". Disse børn leger ofte også sammen i børnehaven og er typisk mere optaget af at være sammen, end af hvad de skal lege. Børnene i disse relationer er ofte villige til at gå på kompromis i forhold til hinanden, men de leger ofte også de samme lege og har således opbygget rutiner i at lege sammen. Fælles for de flerkønnede venskaber, vi registrerer, er imidlertid at børnene ofte ikke kun kender hinanden fra børnehaven, men også derhjemme fra. Typisk fordi forældrene kender hinanden, fordi de er naboer, fordi de går til en fritidsaktivitet sammen, fordi de er søskende, eller fordi de på anden måde

er i familie sammen. Det er således relationer, der ikke kun er blevet skabt i institutionen, men relationer der også vedligeholdes udenfor denne, og som måske netop derfor gør, at børnene kan fastholde relationen til hinanden. Et af de vennepar, vi møder, er Albert og Sofie, som udover at gå i børnehaven sammen, også er naboer og derfor leger meget sammen derhjemme. I børnehaven leger de to børn både med hinanden og med andre børn, og som det fremgår af nedenstående observation, er deres lege ofte gnidningsfrie og i flow:

Vi leger svømmehal, siger Albert. Sofie kommer med en bunke runde og flade puder. Albert begynder at lægge dem ud. "Nej", siger Sofie "de skal ligge i klumper". Albert ordner puderne i farver. "Glem nu ikke, de skal være lige høje", siger Sofie. Hun henter flere puder. "Vi skal have en pude mere", siger Albert "og en stol". Sofie henter en stol og nogle tæpper. "Jahhh", siger Albert og begynder at lægge tæpperne ud på gulvet. Dernæst løber Sofie og Albert rundt og siger "dejlig svømmehal, dejlig svømmehal". Nogle gange lægger de sig også ned på gulvet og svømmer. Legen varer længe, og flere børn kommer og går undervejs. Men Albert og Sofie fortsætter legen sammen.

Også Egon og Ida er bedste venner. De leger for det meste far, mor og børn. Egon leger ikke med andre end Ida, mens Ida nogle gange leger med nogle af de andre piger i børnehaven. I interviewet med Egon fortæller han, at han godt kan lide at lege med Ida, men at han også godt kunne tænke sig at lege noget andet end far, mor og børn, fx Pokémon eller superhelteleg, noget, som han dog ikke oplever er muligt med Ida.

Emma og William er også venner og leger en del sammen i deres børnehaven. De ser også hinanden udenfor børnehaven, fordi de er fætter og kusine. Imidlertid er deres venskab muligvis ved at glide ud. I hvert fald fortæller William, at han ikke leger så meget med Emma mere, hvilket muligvis kan forstås i lyset af at William er ved at lære de kulturelle forbindelser for, hvad det vil sige at være en rigtig dreng, og som indebærer, at man mest leger 'drengeting' med andre drenge.

Selvom de tværkønnede lege ikke så ofte understøttes af institutionernes organiseringslogikker, materialiteter og forestillinger om, hvordan gode og bæredygtige relationer ser ud (se kapitel 7), ser vi således også, at der alligevel eksisterer betydningsfulde venskaber på tværs af køn. Dog ser det også ud til, at relationerne ofte kræver understøttelse udenfor institutionen for at opstå og holde, og at de således ofte er sårbare og står i fare for at glide ud, når børnene bliver ældre.

I vores materiale ser vi dog også, at børnehavens pædagoger og deres pædagogiske initiativer gør en positiv forskel både i forhold til, at børn finder sammen på tværs af

køn, og i forhold til børns muligheder for at gøre køn på mangfoldige måder. Det skal det handle om nu.

Pædagoger gør en forskel

I materialet ser vi flere forskellige forhold, som er med til at understøtte, at der skabes mangfoldige muligheder for at gøre køn, og at børn får muligheder for at gøre sig erfaringer med hinanden. Især tre typer af initiativer fra pædagogernes side får betydning. Det drejer sig dels om fælleslege og aktiviteter, dels om det, vi kalder for pædagogiske aktivitetsstationer, og dels om pædagogers deltagelse i og understøttelse af børns lege.

Fælleslege og aktiviteter

Det er en generel tendens i materialet, at når pædagoger sætter gang i forskellige former for aktiviteter, fx fælleslege, sang og dans, ture ud af huset, historiefortællinger, eller som når de på en af stuerne får levende kyllinger, så tiltrækker det børn på tværs af alder og køn. Det er alt sammen eksempler på aktiviteter iværksat af pædagogerne, der samler mange børn og inviterer dem til at deltage og engagere sig, uagtet deres køn. En af de aktiviteter, vi fx ser engagere børn på tværs af køn, er, når en af børnehaverne tager afsted til deres køkkenhave for at luge og plante grøntsager. Her engageres børnene i et fælles projekt, hvor børnenes køn ser ud til at blive mindre betydningsfulde for deres deltagelse og interaktioner med hinanden:

Børnene skal vende jorden i det store bed. De får besked på at tage en rive eller en skovl. Eva kalder på pædagogen, "kommer du", råber hun. Pædagogen siger, at hun selv skal samle blade, da hun skal hjælpe med at grave kartofler. "Nå", siger Eva og kalder "hvem vil hjælpe mig", hun går med den lille trillebør. Willy kommer løbende. Dernæst Leo. De går i gang med at samle blade og lægge dem i trillebøren. De har prøvet det før. Eva går med trillebøren, de andre to samler blade. Lidt efter bytter de, så Eva samler blade, og Willy kører trillebøren. Ved bedet graves efter kartofler med river og jern. I et hjørne af haven sidder Sofie og William og kigger på en græshoppe.

En anden type af pædagogisk aktivitet, der samler børn på tværs af køn, er, når der leges klassiske fælleslege som 'Hvem har taget mit kødben', 'Alle mine kyllinger kom hjem', 'Bjørnen sover' osv. Fælles for sådanne typer af lege og aktiviteter er, at de ikke på forhånd 'kalder' på et bestemt køn, og at de ikke indebærer kønnede roller. På den måde begrænses børnene ikke af deres køn, og det bliver dermed både muligt og legitime at erfare sig selv som en (stærk) pige, der kører med trillebør, og at være en dreng,

der kærligt og omsorgsfuldt passer på kyllinger. Børnene gør sig desuden fælles erfaringer og får dermed referencer, de kan trække på, når de selv skal lege. På den måde kan man sige, at de fælles aktiviteter trækker børnene i en fælles retning og skaber grobund for, at børnene både kan få øje på hinanden og finde sammen på tværs af køn. At børnene trækker på de fælles aktiviteter i børnehaven, når de selv skal lege, ser vi mange eksempler på i de forskellige børnehaver. De to næste eksempler viser, hvordan børnene trækker på de legescripts og aktiviteter, som pædagogerne rammesætter og faciliterer:

Efter en kort samling af børnene i en rundkreds sætter pædagogen gang i legen 'Hvem har taget mit kødben', hvor et barn er hund, der skal krumme sig sammen i midten af rundkredsen og lukke øjnene og have et 'kødben' på ryggen, hvorefter et barn i rundkredsen udpeges til at sjæle kødbenet og gemme det på ryggen. Herefter skal 'hunden' vågne og gætte, hvem der har tagets dets kødben, hvorefter turen går videre til et andet barn. De leger i lang tid, det er tydeligt, at det har de prøvet før. Alle børn har opmærksomheden rettet mod legen. Da legen er slut, fortsætter fem af børnene med hunde-legen på madrassen. Det er Sisse, Anna, Elias, Karl og Ea.

Det følgende eksempel er hentet fra en børnehave, der ofte arbejder med såkaldte teaterfortællinger, hvilket går ud på, at en pædagog fortæller en historie, som børnene samtidig dramatiserer.

Maja spørger de andre børn, hvem der vil være løve. "Ræk hånden op", siger hun. "Nå ingen?". "Jo, jeg er en gennemsigtig løve", siger Axel. "Okay, så leger vi det", svarer Maja. "Hvem vil være heksen?", spørger Maja så. "Her her", siger Eva. "Så var vi superheltene ik'", siger Kamille til Karla. "Okay", siger Karla. "Okay, så er der også superhelte med i legen", siger Maja. "Så kom der en løve, og nu starter vi", siger Maja. Axel løber hen og tager en løvedragt på.

Begge eksempler viser, hvordan pædagoger igangsætter pædagogiske aktiviteter, der ikke på forhånd er forbundet med universer, der kulturelt set knytter sig til henholdsvis piger og drenge, og at det ser ud til at understøtte legefællesskaber på tværs af køn. Samtidig viser de, at pædagoger igennem pædagogiske aktiviteter er med til at præge børns lege, børns udspil og interesser, som altså ikke på uberørte og naturlige måder kommer fra barnet alene, sådan som der ellers ofte snakkes om det. På den måde kan eksemplerne være med til at pege på, hvordan børns socialisering også kan være med

til at påvirke børns leg og de erfaringer, som børn gør sig med de kulturelle legescripts, de møder.

Aktivitetsstationer, der inviterer til mangfoldighed

En anden form for pædagogisk rammesætning, som vi ser har betydning for børns flerkønnede lege og mangfoldige måder at gøre køn, har vi her valgt at kalde for aktivitetsstationer. Det er aktiviteter, der organiseres som forskellige samtidige tilbud, der typisk etableres på stuens borde eller på legepladsen. Fælles for dem er, at de fremstår som muligheder, børnene kan vælge imellem, ud fra deres egne lyster og interesser. Aktivitetsstationerne består ofte af forskellige former for kreative aktiviteter, hvor der skal klippes eller limes, eller af konstruktionsaktiviteter, hvor der skal bygges eller skabes, men de kan også gå ud på at snitte pinde eller lave fladbrød over bål. Kreative aktiviteter forbindes mange steder med 'noget til pigerne', mens konstruktionslege ofte forbindes med drenge interesser (Jensen et al., 2020), men i vores materiale ser vi overvejende, at disse aktiviteter tiltrækker både drenge og piger:

Ved det ene bord på stuen sidder medhjælperen ANNEMARIE sammen med børnene Louise, Maria, William og Esajas. Her laves der giftige edderkopper af kastanjer og piberensere i farver. Louise og William tager deres edderkop over i retning af mig, og edderkoppene sprøjter med gift, der dræber. Ved det andet bord sidder pædagogen ANITA og hjælper med at tegne græskar, der skal klippes ud og dekoreres. Ved bordet sidder Emma, Mario og Mikkel. Lidt efter støder Søren og Frederik til ved edderkoppebordet. Frederik spørger Søren, om de skal lege med bilerne, men Søren siger "nej, jeg skal lave to (edderkopper)", og han fortsætter derefter med at sætte perler på benene.

Ligeledes ser leg med Lego, klodser, modellervoks eller Plus-Plusser mange steder ud til at tiltrække begge køn, især når aktiviteten faciliteres af en pædagog, som både deltager og holder aktiviteten åben. For når en pædagog er med, gælder typisk den uskrevne regel, at alle børn må være med, endda ofte uden barnet behøver at spørge om lov. På den måde er pædagogens deltagelse i aktivitetsstationerne ofte af stor betydning for børns deltagelse. Ligeledes ser det ud til, at det, at en bestemt materialitet en gang imellem tages frem og gøres til genstand for en fælles aktivitet, har stor betydning for, hvem og hvilke køn der leger med legetøjet – både under og efter selve aktiviteten. Når noget legetøj tages frem af en pædagog og gøres til en del af en aktivitetsstation, ser det således ud til, at legetøjet i højere grad bliver brugt af både drenge og piger, også efterfølgende når det ikke indgår i en aktivitetsstation. Når fx Lego-byggeri indgår

som stationsaktivitet, dvs. bliver taget frem af en pædagog, som inviterer til fælles Lego-leg, løftes Legoet således bogstaveligt talt ud af kroge og frem i lyset og forbindes med betydninger om, at alle børn kan lege med Lego. Noget, som måske har betydning for, at både piger og drenge ofte leger med Lego, også når det resten af dagen befinder sig i Lego-kroge:

Bag ved blomsterbordet står den store Legokasse. Nelly sidder på madrassen og leder efter noget i kassen. Ameen kravler ned til hende, og de hjælpes ad med at vælte Legokassen om på siden, så al Legoet falder ud på madrassen. De bygger på hver sit og snakker om, at de bygger lossepladser.

Denne iagttagelse afstår i kontrast til resultaterne i evalueringen af den norske rammeplan fra 2008, hvorman fandt, at Lego-hjørnet i norske daginstitutioner oftest befolkes af drenge. Denne forskel viser, at det ikke er materialiteten i sig selv, der bestemmer, hvem der leger med legetøjet, men derimod de forbindelser, der skabes mellem legetøj, børn og legetøjets betydning. På den måde står Lego i kontrast til både biler og dukker, der i modsætning til Legoklodserne, sjældent løftes frem på bordet af pædagogerne som et indslag i en aktivitetsstation, og som i forlængelse heraf ofte knytter sig til henholdsvis drenge og piger. Imidlertid kunne man forestille sig, at dukker og biler kunne blive til lege for begge køn, hvis disse typer af legetøj på samme måde som Lego blev inviteret 'op på bordet' og ind i en fælles leg sammen med en pædagog, der ville kunne facilitere og legitimere børnenes leg med disse materialer, selvom det formentlig ville kræve et større pædagogisk arbejde på grund af materialernes stærke kønnede konnotationer. En anden fast aktivitetsstation, vi ser i mange af institutionerne, er tegnebordet, som ligeledes i alle institutioner ser ud til at tiltrække både drenge og piger, især hvis der sidder en pædagog. Imidlertid ser vi også, at materialiteten ved tegnebordet kan være med til at forstærke de traditionelle forståelser af køn, hvis tegnebordet fx indeholder kopiark af superhelte, prinsesser eller andre figurer, der knytter sig til bestemte figurer med stærke kønnede legescripts. I sådanne tilfælde ser kopiarkene ud til at trække børnene ind i forskellige kønnede grupperinger og understøtte forståelsen af, at piger og drenge er forskellige, og bidrage til at markere kønnede afgrænsninger.

Når pædagoger understøtter børns lege gennem interaktioner og materialitet

Også pædagogernes deltagelse i og understøttelse af børns egne lege har betydning for børns flerkønnede lege og positioner. Dette arbejde ser vi hænger tæt sammen med institutionens materialitet. Fx er der i en af institutionerne en isbutik, som er en del af

de faste legestationer. Det er typisk en pædagog, der er med til at åbne butikken, og som opfordrer forskellige børn til at købe en is. I en anden institution leger børnene tit 'vaskehal', hvor børnene vasker og 'ordner' institutionens cykler og mooncars. Samme sted leger børnene tit en leg, hvor pædagogerne stiller mooncars på højkant, så man kan dreje på pedalerne og trække i håndtagene, så de ligner en iskiosk med en ismaskine. I begge typer af lege indgår pædagogen ofte både direkte og indirekte i faciliteringen og vejledningen af børnenes lege (Jensen et al., 2020), hvilket betyder, at mange forskellige børn kan være med. At legetemaet i begge lege samtidig er genkendeligt fra børnenes hverdag kan ligeledes have betydning for børnenes deltagelse og muligheder for at udvikle legens form og indhold. I den forbindelse ser vi, at legepladsen i alle institutioner generelt fremstår mindre forhåndsbestemt og mere åben for forskellige typer af lege, relationer og forventninger til et bestemt køn end legemiljøerne på stuerne. Det gælder fx rutsjebanen, som vi også tidligere har nævnt, som typisk inviterer til mange forskellige lege, og som i mindre grad end fx dukkekroge opfattes som et sted, man kan 'have', i betydningen 'her leger vi'. Snarere opfattes den som et sted, der er åben for alle, hvor alle må lege. Det markeres også ofte af pædagogerne, når de siger til børnene, at "alle må være på rutsjebanen". Det samme gælder for fugleredegyngen, der findes i mange institutioner. Den udmærker sig ved at fungere bedst med mange børn på, fordi den er tung at få i gang. Det er også typisk et sted, der tiltrækker mange børn på tværs af køn og alder. I modsætning til rutsjebanen kan man godt 'have' gyngen lidt, men den er samtidig også et sted, hvor det forventes, at man skiftes til at prøve. Fælles for disse steder er, at de ikke i samme grad som fx dukkekroge italesættes som steder, hvor den gode, fordybende leg opstår, og hvor legen derfor ikke må forstyrres. Derfor kan stederne måske være mere åbne – og potentielt mere kønsneutrale – end dukkekroge.

Det er således en central pointe, at materialitet og steder udgør vigtige opmærksomhedspunkter, når man vil arbejde med børns muligheder for at gøre og udtrykke køn på mangfoldige måder. For som vi har set det i vores observationer, kan aktiviteter (fx fodbold) og materialiteter (som fx biler og dukker) nemt blive så kønnede, at det bliver vanskeligt at nærme sig stederne og legene, hvis man ikke har det rigtige køn. Fælles for ovenstående eksempler er samtidig, at pædagogerne alle har fokus rettet mod at skabe almene pædagogiske tilbud, fælles erfaringer og deltagelsesmuligheder for alle børn, uden at pædagogerne som sådan har fokus på køn. Man kan således sige, at de positive effekter i forhold til at skabe erfaringer med at gøre køn på mangfoldige måder er et upåagtet, men heldigt biprodukt af pædagogernes fælles aktiviteter og lege.

I kapitlets sidste afsnit ser vi nærmere på nogle af de tiltag, som pædagogerne i for-

bindelse med projektet begyndte at eksperimentere med for i højere grad at udvide forståelserne af køn.

Når pædagoger sætter fokus på køn

Projektets refleksionsværksteder, hvor vi fremlagde nogle af vores observationer, og vi drøftede projektets foreløbige fund og analyser, gav i nogle af institutionerne anledning til forskellige former for eksperimenter.

I en af institutionerne eksperimenterede pædagogerne med at lægge mærke til, hvad det er for lege børnene igangsætter, hvilke legescripts de trækker på, og hvilke roller de indtager, samtidig med at de havde ambitioner om at hjælpe børnene med at udvide deres forståelser af, hvad og hvordan man kan lege – uanset køn. I den forbindelse deltog pædagogen Karoline i en leg med en 3-årig dreng og en 3-årig pige, som handlede om, at de havde et hus. Imidlertid kom der hurtigt flere børn med i legen, ligesom legen udviklede sig på måder, som stillede Karoline i et dilemma:

På stuen lægger pædagogen KAROLINE sig på gulvet sammen med Vigga og Carl. Carl siger, at nu skal de sove. KAROLINE tager et tæppe, og Vigga tager en pude. "Så er det morgen", siger Vigga. KAROLINE har foreslået, at Vigga bestemmer, hvornår det er morgen, når nu Carl bestemmer, hvornår de skal sove. Alex og Tobias spørger KAROLINE, om de må være med. Det må de. Isabella, som er ældre end de andre børn, er også kommet til. Hun giver Karoline tæppe om halsen og siger, at hun skal have det her på, så hun ikke bliver forkølet. "Så er der mad", siger KAROLINE. Alle spiser noget af den legetøjsmad, der ligger på gulvet. Så begynder Isabella at dele roller ud. "Du er mor, du er far, du er storebror, og du er storesøster". Hun er selv dronning. Børnene accepterer deres roller. "Så er det nat igen", siger Carl og siger, at han sov alene, fordi han var storebror. Isabella putter en stol over hovedet på KAROLINE og siger, at hun var i fængsel. KAROLINE spørger, om de ikke kunne lege, at det var en bil. Det kan de godt, siger Isabella. KAROLINE spørger, hvor de så skal køre hen. Carl forslår Brugsen. "God ide", siger KAROLINE og rejser sig for at bygge en bil, hvor der kan sidde nogle flere. Isabella vil give KAROLINE et diadem på. KAROLINE takker nej. Hun er buschauffør, siger hun, og hun skal hjem og sove. Isabella giver dog ikke op, og til sidst overtaler hun KAROLINE til at tage diademet på. "Så er du smuk", siger Isabella.

I eksemplet forsøger pædagogen Karoline at være åben overfor børnenes bidrag og give dem mulighed for at udvikle historien. Samtidig hjælper hun til, at Vigga og Carl

skiftes til at bestemme. Karoline fortæller efter legen, at hun med vilje forsøger at nedtone rollerne i legen, så legen i højere grad blev åben, både for at flere kunne være med, og for at legen kunne gå i mange retninger. Men hun fortæller også, at det var svært, især da den ældre pige Isabella bliver en del af legen og begynder at uddele de velkendte far-, mor- og børnroller og insisterer på at give Karoline diadem på, så hun kunne være smuk. Karoline beskriver her et velkendt pædagogisk dilemma mellem på den ene side at ønske at møde og anerkende det, der kommer fra barnet, og på den anden side at ønske at udvide børns måder at lege på – og ikke mindst de traditionelle forståelser af køn. Samtidig viser observationen, at en leg ikke nødvendigvis behøver udvikle sig omkring meget faste roller, i dette tilfælde dels fordi legen har et åbent script, som giver plads til mange slags roller, og dels fordi Karoline er med i legen og på legende måder skubber til scriptet. På det efterfølgende refleksionsværksted peger Karoline på, at hun gennem sin deltagelse i projektet er blevet opmærksom på, at *"hvis lege skal udvikles på nye måder, så bliver vi nødt til at blive i legen, fremfor at gå så snart legen er sat i gang, ellers falder børnene meget nemt tilbage i gamle og velkendte roller"*.

I en anden institution blev pædagogerne optaget af at prøve at udvide børnenes forståelser af køn ved at sætte fokus på de fortællinger, som formidles til børnene både igennem institutionens bøger og igennem de fortællinger, de selv arbejdede med. I institutionen arbejdede de nemlig ofte med at fortælle historier, som de selv fandt på, og som børnene skulle dramatisere. Det var en aktivitet, som både optog børn og pædagoger, som vi også har beskrevet tidligere. I forlængelse heraf blev pædagogerne optaget af at reflektere over, hvordan de kunne udvide og nuancere kønnene i de historier, de fortalte til børn, så de ikke herigennem blot kom til at reproducere de traditionelle kønnede scripts. Det var, ifølge pædagogerne selv, både en sjov og en svær øvelse, fordi de blev opmærksomme på, hvor indrulleret de selv er i de traditionelle forståelser af køn, men også fordi børnene ikke altid er med på deres forandringer. I nedenstående eksempel har pædagogen Thea besluttet, at hun til samling vil forsøge at lave en teaterfortælling, der ikke involverer prinsesser og prinser, som børnene ellers ofte er meget optaget af. I stedet vil hun forsøge at skabe en historie omkring dyr, som kan alle mulige ting – uanset deres køn:

Pædagogen THEA har kaldt til samling, og børnene har sat sig i en halvcirkel med fronten mod THEA, som har lagt alle børnehavens dyrekostumer ud på gulvet. Man kan være en hund, en ko med lyserøde ører, en tiger, en drage, en hest, en kat osv., men også dyr, man selv finder på. THEA forklarer børnene, at de selv må bestemme, om de

vil være med til teaterforestillingen eller kigge på, og at de selv må vælge, hvilket dyr de vil være. Hun starter med at spørge stuens anden pædagog, hvad hun vil være. "En krokodille", svarer hun. THEA spørger videre i rundkredsen. Ida vil være en ko, Ingrid: ikke noget, Margrete: ikke noget, Signe: kat, medhjælperen Lone: en papegøje, Freja: vil kigge på, Viggo: en drage. Det vil Oscar også være. Mads: vil kigge på. Oscar vil være løve. Emma vil være en prinsesse. Ida, siger at hun alligevel ikke vil være ko, men prinsesse. Thea siger, at det kan hun ikke være, da der ikke er nogle prinsesser med i fortællingen i dag. Hun skal finde på et dyr. Margrethe foreslår, at de bare kan hente noget prinsessestøj fra klæde-ud-tøjet. THEA holder fast i, at der ikke er prinsesser med i dag. Så vil Emma ikke være med. Det vil Ida heller ikke. THEA spørger videre i rækken. Sofie siger, hun vil være en prinsesse-tiger. THEA griner. Emma og Ida siger, at det vil de også. Runden er nået til Dagmar, der også vil være prinsesse-tiger. Det får de lov til. Men uden kjoler. Anker vil være en hund. Ellen en enhjørning. Så starter historien.

Som det fremgår af observationen, er det ikke altid lige nemt at ændre praksis, især ikke når der pilles ved indgroede vaner og stærke præferencer, som det er tilfældet med prinsessefiguren blandt pigerne i denne børnehave. At være et dyr er tilsyneladende ikke særlig attraktivt eller interessant på samme måde som det at være prinsesse. Kun koen med de lyserøde ører og katten går an for pigerne, indtil Sofie opfinder prinsesse-tigern, som Emma, Ida og Dagmar herefter også gerne vil være. Eksemplet viser således, hvordan børn i en tidlig alder socialiseres til at være optaget af og identificere sig med særlige kønnede figurer. Muligvis både fordi de er genkendelige, og fordi de giver børnene en følelse af at være 'rigtige og normale' i forhold til de kulturelle forståelser af køn. Af samme grund kan man imidlertid sige, at det bliver væsentligt at introducere børn for andre og mere mangfoldige roller og figurer, som på sigt kan blive lige så attraktive og genkendelige som prinsessefiguren, og som kan udvide børnene forståelser af, hvad det vil sige at være 'rigtig og normal'.

Et tredje og sidste eksempel, vi vil fremhæve, handler om arbejdet med i højere grad at understøtte børns flerkønnede lege og relationer. I forlængelse heraf bliver pædagogen Jonas opmærksom på, at han er tilbøjelig til at tænke i kønshomogene relationer og at tænke, at det kan være synd og svært at deltage for en pige, hvis hun er den eneste pige i gruppen, hvorfor han normalt vil forsøge at matche pigen med en pige fra en anden stue. Da pigen Ellen en dag er den eneste af de store piger på den stue, hvor Jonas er pædagog, beslutter han sig derfor for at skabe en ramme, hvor det bliver muligt for Ellen at være en del af drengenes fællesskab. Han giver derfor de seks store børn lov til at lege alene på stuen, mens de andre børn og kolleger er på legepladsen, med den

betingelse, at de SKAL finde på en leg, hvor alle kan være med:

Ellen, Gustav, August, Sebastian, Ahmet, Erik og Carl befinder sig på stuen. Gustav og August kigger i en bog og taler om at lege superhelte. Ellen sidder på kontorstolen og kører lidt rundt på den. JONAS stikker hovedet ind og spørger, hvordan det går. "Husk, at alle skal være med i legen", siger han. Ellen siger til Gustav "Kom nu, skulle vi ikke lege superhelte?" Lidt efter er legen i gang. De bygger en hule, hvorefter Ellen løber ud af hulen og slås mod Sebastian. "Ikke slå", siger hun til ham og træder nogle skridt tilbage. Gustav siger, at han er blevet forhekset. Han gentager det mange gange og kalder på Ellen, der igen slås med Sebastian. Sebastian er blevet til Jokeren, "så jeg kan lave sjov", siger han. Ellen løber ud mod Sebastian og siger noget med, at hun kan ophæve fortryllelsen. Sebastian skyder mod hende, og hun siger, han ikke rammer. Der er mange skyde-lyde. Sebastian råber, at han har en bedre ide: "Skal vi ikke lege slanger?" Ellen siger jo med det samme. "Jo, vi er gode slanger", siger Sebastian og lægger sig ned. JONAS stikker igen hovedet ind. "Er alt ok herinde", spørger han. Børnene råber "ja". JONAS går igen. Ellen og Sebastian forhandler om legen. De er gode, så onde, så gode slanger, aftaler de. Det ender med, at de alle er slanger på nær Gustav, som er blevet til et menneske, som slangerne forfølger.

I eksemplet ser vi, hvordan Ellen deltager på lige fod i en leg, der på mange måder ligner en klassisk drengelig, men også hvordan legen udvikler sig og fortsætter relativt længe, hvilket kan tolkes i lyset af de rammer, pædagogen Jonas er med til at skabe for legen. Dels har børnene stuen for sig selv, hvilket gør at børnene ikke forstyrres eller inviteres ind i andre mere kønshomogene grupper eller kønstraditionelle lege, og dels har Jonas gjort det klart, at de skal lege en leg, alle kan være med til. Samtidig tjekker Jonas op til flere gange, hvordan det går med legen, og om alle er med. På den måde viser eksemplet, hvordan pædagogisk organisering kan være med til at skabe nye legefællesskaber på tværs af køn, og hvordan børn herigennem kan skabe nye erfaringer og legescripts, som de i fremtiden kan trække på og bruge til at finde sammen i legefællesskaber. For som vi har vist i forrige kapitel kan manglen på fælles legescripts, referencer og erfaringer netop være med til at vanskeliggøre børns lege på tværs af køn, også i de tilfælde, hvor børnene opsøger dem. På den måde kan en bevidsthed hos pædagogerne omkring egne kønnede forforståelser og små ændringer i hverdagen være med til at udvide rammerne for, hvordan børnene kan gøre køn og gøre sig kønnede erfaringer.

Opsamling

I kapitlet har vi vist, hvordan børn og pædagoger i børnehaven ikke kun skaber og reproducerer traditionelle forståelser af køn, men også er med til at udvide rammerne for kønnede deltagelsesmuligheder. Udvidelsen sker blandt andet, når børn danner legefællesskaber og venskaber på tværs af køn og herigennem afmonterer forståelserne af, at betydningsfulde venskaber altid er kønshomogene, samt at tværkønnede relationer altid har noget med kæresteri at gøre. Ligeledes sker udvidelserne, når pædagoger skaber fælles aktiviteter og tager del i børns lege, idet pædagoger her kan invitere børnene bredt ind i og fungere som en slags gatekeeper eller inklusionsinspektør (Søndergaard & Kofoed, 2008), der præger legens regler og samtidig kan være med til at udvide børns legescripts på legende måder. Samtidig har kapitlet vist, at det har betydning, om pædagogerne tænker over, hvorvidt aktiviteterne knytter sig mere til det ene køn end til det andet, da det i så fald kan kræve en ekstra opmærksomhed og et ekstra arbejde at inkludere børn på tværs af køn. I forlængelse heraf har kapitlet vist, at aktivitetsstationer kan være med til at skabe mangfoldige forbindelser mellem legetøj og aktiviteter, der traditionelt har været knyttet til et af kønnene, og at pædagoger på den måde kan være med til at forme børns interesser for institutionens legetøj og børnenes muligheder for at lege på tværs af køn.

Yderligere har kapitlet vist, at pædagoger spiller en vigtig rolle i at hjælpe børn med at udvide deres forståelser af og erfaringer med køn ved at arbejde kritisk og kreativt med de kønnede scripts, der reproduceres i børnehavens bøger og fortællinger, så børn herigennem kan få flere og nye billeder på, hvordan man kan være, og hvad man kan gøre som menneske uanset køn.

En vigtig opmærksomhed, som kapitlet skriver frem, er at mange af de pædagogiske tiltag, der i praksis understøtter børns mangfoldige måder at gøre køn på, ofte relaterer sig til andre pædagogiske mål end dem, der handler om køn. Det er på den ene side positivt, fordi det viser, at børnehaven på mange måder understøtter børns mangfoldige deltagelsesmuligheder, og at arbejdet med at skabe mangfoldige muligheder for at gøre køn således ligger godt i tråd med det, der allerede mange steder sker i børnehaverne. På den anden side betyder det også, at vi ikke ser så mange eksempler på, at køn gøres til genstand for systematisk refleksion, eller at køn er en eksplicit opmærksomhed i pædagogisk arbejde. Et mere bevidst fokus på køn kan således bidrage med at skærpe det almenpædagogiske blik i forhold til kønsmæssige betydninger og dermed styrke det faglige blik for, hvilke aktiviteter, initiativer og materialiteter der understøtter erfaringer med at gøre køn på mangfoldige måder. Samtidig kan det understøtte en mere systematisk opmærksomhed på, hvordan børnehavens børn, voksne og materialitet

også er med til at reproducere traditionelle kønsforståelser.

Men som kapitlet også viser, er der på trods af behovet for at arbejde mere bevidst med en reflekteret tilgang til køn også gode muligheder for aktivt at udvide mulighederne for børnene på måder, der ligger i naturlig forlængelse af øvrige pædagogiske aktiviteter og ambitioner i den pædagogiske praksis.

Kapitel 9: Når kønskategoriene ikke passer

I de senere år er der kommet større opmærksomhed på, at de traditionelle køns kategorier ikke passer til alle, og at nogle mennesker enten oplever, at deres biologiske, sociale eller juridiske køn ikke passer sammen eller hverken identificerer sig som dreng/mand eller pige/kvinde, men har kønsidentiteter, som er mere flydende. Diskussioner om køn, kønsskifte, kønsidentitet, rettigheder og diskrimination mv. udfolder sig i den brede offentlighed på helt andre måder og i et helt andet omfang end for blot få år tilbage, og der har udviklet sig et udvidet ordforråd til at tale om disse spørgsmål og til at have en opmærksomhed på, at de traditionelle og binære køns kategorier skal behandles med varsomhed, fordi de ikke så uproblematisk, som mange hidtil har troet, passer til alle mennesker. Derfor risikerer de at kategorisere og ekskludere mennesker, der ikke oplever at høre til indenfor de traditionelle kategorier og forståelser af køn. Det kan fx være mennesker, der ønsker at undgå kategorierne *han* eller *hun*, og derfor i stedet ønsker at blive tiltalt som *hen*, *den*, *dem* eller *de*.

Den offentlige opmærksomhed er primært rettet mod voksne, men også børn er i nogen grad i fokus, fx når det diskuteres, om aldersgrænsen for juridisk og biologisk kønsskifte skal sænkes, og når det på skoleområdet diskuteres, hvordan man kan øge trivlsen for elever, der ikke identificerer sig med de traditionelle køns kategorier. De helt små børn i daginstitutionsalderen har dog ikke været så meget i fokus i den offentlige debat. Det er dog ikke det samme som, at det ikke er spørgsmål, der også fylder i daginstitutionerne. I de børnehaver, vi besøgte, var der alle steder en opmærksomhed på, at det også var spørgsmål, der havde betydning for daginstitutionerne, og som pædagogerne nødvendigvis måtte have en kvalificeret pædagogisk holdning til. Nogle steder var der konkrete børn eller forældre, som på forskellige måder udfordrede de traditionelle køns kategorier. Andre steder ønskede man at forberede sig på sådanne situationer, fordi man tænkte, at det nok også ville komme til dem en dag (jf. kapitel 5). Det er en udbredt tendens i vores empiri, at pædagogerne generelt er optaget af at være imødekommende og anerkendende i forhold til mangfoldige kønsidentiteter eller kønstransitioner hos børn og forældre, men også at der var meget tvivl og usikkerhed om måden at gå til disse situationer på. Således oplevede flere pædagoger at mangle faglighed til at navigere kvalificeret i forhold til disse spørgsmål.

Når vi vier et særligt kapitel til spørgsmålet om udfordringer af køns kategorierne, er det samtidig ikke for at argumentere for, at der er noget helt særligt på spil i disse situationer, som kalder på nogle helt andre begrebsligheder eller fagligheder. Tværtimod ønsker vi med kapitlet at vise, at de perspektiver på køn, som vi har drøftet i rapportens

øvrige kapitler, også er relevante her, og at pædagogers almene faglighed med at understøtte børns alsidige personlige udvikling og deres mangfoldige deltagelsesmuligheder samt pædagogers kompetencer i forhold til at samarbejde med forældre i det hele taget udgør et solidt fundament til at få øje på og reflektere over dilemmaer og handlemuligheder. Det gælder også i forhold til samarbejdet med forældre, der danner familier på nye måder eller ønsker at gøre køn på utraditionelle måder.

Han, hun, hen, dem, de eller den?

I de deltagende institutioner har vi hørt om flere eksempler på, at forældre beder personalet om at omtale deres barn på andre måder end han eller hun, men i stedet som den eller hen. Nogle steder med en eksplicit begrundelse om, at forældre ønsker at nedtone betydningen af traditionelt kønede forventninger til deres barn. I andre situationer er pædagogerne ikke helt sikre på, hvad forældrenes begrundelse for dette ønske er, men gætter på at forældrene gerne vil give barnet mulighed for selv at finde ud af, hvilket køn det vil være.

Sådanne ønsker fra forældre ser ud til at skabe en række overvejelser og dilemmaer for pædagogerne. På den ene side vil de gerne møde forældrene på anerkendende måder og respektere deres ønsker for børneopdragelse og deres viden om deres eget barn. De vil gerne respektere, at forældre kan leve deres liv på mange forskellige måder, og at der ikke kun er én god måde at opdrage børn på. De vil gerne være åbne og imødekommende, og de vil meget gerne undgå at blive opfattet som fordomsfulde traditionalister, da de generelt set står på værdier om rummelighed, anerkendelse og plads til forskellighed. På den anden side ser det samtidig også ud til at rejse en række bekymringer, fordi nogle pædagoger bliver i tvivl om, hvorvidt det er rigtigt overfor barnet. Også fordi pædagogerne er bekymrede for, om tiltaleformen vil skabe identitetsforvirring hos barnet selv – er jeg en pige, en dreng eller en den, og om det vil skabe forvirring hos de øvrige børn, som muligvis ikke vil kunne forstå, hvorfor et barn hverken omtales som han eller hun. Det fører i nogle tilfælde til, at pædagoger bliver optaget af at undersøge, hvad børnene selv tænker om deres tilhørsforhold til køns kategorierne, ved fx at spørge dem ”er du en dreng, eller er du en pige eller ...?” For på den måde at finde ud af, om forældrenes ønsker om andre tiltaleformer går imod det udtryk, der kommer fra barnet selv. Idealet om at understøtte og anerkende ’det, der kommer fra barnet’ er således ganske stærkt – også når det gælder spørgsmålet om køn.

Et fokus på at undersøge det ægte barn eller den ægte kønsidentitet som det, der udtrykkes fra barnet selv, skygger samtidig for en tilgang, der forholder sig til ønsket om tiltaleformerne ’hen’ eller ’den’ som et udtryk for et ønske om, at børnehaver og

pædagoger forholder sig opmærksomt til, hvordan de klassiske kategoriseringer med tilhørende traditionelle forventninger til at gøre køn bidrager til at reproducere stereotype kønsforståelser af, hvem man kan være og blive.

Børn, der klæder sig kønsutraditionelt

En anden måde, pædagoger oplever, at de traditionelle køns kategorier udfordres på, er når børn klæder sig på kønsutraditionelle måder. I praksis er det dog kun, når drenge går i kjoler, har neglelak, glimmersokker eller smykker på, at det påkalder sig opmærksomhed, mens det betragtes som almindeligt og uproblematisk, at piger går i bukser, med kasket og lignende.

Pædagogerne er generelt optaget af at bakke op om disse drenges kønsudtryk. Flere pædagoger beskriver, at de gerne tager diskussionen med forældrene, hvis disse udtrykker bekymring for børnenes valg af utraditionelt tøj eller udsmykning som fx neglelak eller hårpynt, da disse udtryk ses som børns naturlige afprøvninger og eksperimenteringer og som udtryk for kønnede normer, som børn ikke selv har været med til at definere.

Af og til er der dog også eksempler på kønsudtryk, som udfordrer pædagogerne. Det gælder fx, hvis en dreng mere vedvarende går med kjole eller andre pige-konnoterede accessories. Det gør sig fx gældende for drengen Mario, som er 4 år. Han kommer nogle dage iført nederdel, lang kjole eller strutskort og andre dage i bukser eller sportstøj. Marios påklædning påtales ifølge pædagogerne indimellem af de andre børn, der spørger, om han er en pige. I sådanne tilfælde bliver Mario vred og siger, at han er en dreng. Andre gange siger Mario dog selv, han er en pige. Når det sker, bliver pædagogerne i tvivl om, hvad de skal sige. Skal de rette Mario eller lade være? Især er det svært, når Mario direkte siger *"jeg er også en pige"*.

Fordi Mario både veksler mellem skiftende påklædninger og køns kategorier, overvejer pædagogerne, om dette er udtryk for, at Mario er forvirret over sin kønsidentitet.

På den ene side vil pædagogerne gerne bakke op om Marios valg af tøj, ligesom tøjvalget nogle gange netop læses som udtryk for dette: et valg af tøj. Han er en dreng, der leger med både drenge og piger og ofte (men ikke altid) går med kjole. Og hvad er problemet med det? Hvorfor må drenge ikke gå i kjole? Og skal vi som pædagoger begrænse ham i det? Det er nogle af de spørgsmål, pædagogerne rejser, ligesom et andet perspektiv går på, at børn godt kan lide at klæde sig ud og eksperimenterer med tøj og roller, og der derfor med jævne mellemrum kommer børn og siger: *"I dag er jeg julemand"* eller *"se mig, jeg er Spiderman"*, hvilket de som pædagoger ikke bliver bekymrede over.

På den anden side er pædagogerne i tvivl om, hvorvidt tøjvalget er udtryk for en dybere

forvirring om, hvilken køns kategori Mario tilhører. For pædagogerne er det især svært, at Mario skifter mellem kategorierne, for hvordan skal man forholde sig til det? Er det bare helt ok, at han den ene dag siger, at han er en dreng, og den anden dag, at han er en pige? Skal de bare anerkende det, eller understøtter det bare hans forvirring? Samtidig er pædagogerne også i dette tilfælde bekymrede for, om de øvrige børn vil skubbe Mario fra sig, fordi de bliver forvirrede over, hvilket slags barn Mario er, ligesom de er bekymrede for, om de øvrige børn også selv vil blive forvirrede over deres eget køn. For hvis man bare kan skifte køn, hvem er jeg så? Det giver anledning til refleksioner over, om de vil gøre Mario en bjørnetjeneste ved at lade ham blive i troen om, at han kan se ud og være, hvad han vil, og om de hellere skal hjælpe ham med at finde sig til rette i drengeskønnen – også selvom han går med kjole.

Både i forhold til spørgsmålet om tiltaleformer og i forhold til spørgsmålet om børns (drenge) køns utraditionelle påklædning afspejler pædagogernes diskussioner, at der er forskellige forståelser af køn i spil (jf. kapitel 5). Dels trækker pædagogerne på en forståelse af køn som et sociokulturelt fænomen, hvor køn knytter sig til normer, værdier, forståelser og forventninger om drenge, piger, mænd og kvinder, der skabes historisk, samfundsmæssigt, kulturelt og institutionelt. Med en sådan forståelse af køn er køn noget, mennesker skaber sammen, og derfor er der ikke noget mærkeligt i, at forskellige mennesker skaber forskellige kønsudtryk eller eksperimenterer med, hvad der er maskulint og feminint. Ved at eksperimenterer rykkes grænserne også for, hvad der forstås som drenget og piget. Når pædagogerne bringer denne forståelse i spil, er det oplagt at bakke op om Marios skiftende tøjvalg og fastholde, at man godt kan være en dreng, der både går i strutskort og bukser, og have forskellige holdninger til, om man er en dreng eller en pige. Blandt andet fordi køn kan forstås som en form for rolle eller position, som giver forskellige muligheder, og som ikke nødvendigvis er meget fast knyttet til ens kerneidentitet, som i øvrigt også kan skifte lidt og være flydende, uden at det er udtryk for identitetsmæssig forvirring. Med afsæt i denne forståelse taler pædagogerne om, at de måske bare skal sige okay, når Mario siger, han er en pige.

Samtidig trækker pædagogerne også på en forståelse af køn som en mere naturlig og biologisk størrelse, som er baseret på en dikotomi mellem det maskuline og det feminine. Det betyder, at ens køn er givet, at man ikke bare kan skifte mellem kønnene. Man er *enten* en dreng *eller* en pige. Når pædagogerne bringer denne forståelse i spil, fremstår Marios mangfoldige kønsudtryk som en forvirring, der kan skade ikke bare Mario, men også de andre børn, fordi de alle sammen vil blive i tvivl om, hvad køn er for en størrelse, hvem Mario og de selv er. Her forstås køn således som en relativt entydig, stabil kategori, som kan være med til at skabe tryghed, tilhørsforhold og overskuelig-

hed for børn, mens den pædagogiske opgave bliver at hjælpe barnet – her Mario – ind i den kønnede orden. Det vil sige at hjælpe Mario med at forstå, at han er en dreng – også selvom han går med kjole.

Det er uomtvisteligt en vigtig pædagogisk opgave at skabe tryghed, tilhørsforhold og overskuelighed for børn. Det er derfor interessant, at når der tales om køn som en naturlig forskel, så får kønsategorien ofte en særstatus i forhold til øvrige lege, præferencer, roller og identiteter (julemand eller Spiderman). At identificere sig med et andet køn eller for drenges vedkommende at klæde sig ud som figurer, der traditionelt relaterer sig til pigekønnet, opleves således ofte som mindre legende og mere som noget, man skal holde lidt øje med, især hvis det gentager sig. I forlængelse heraf bliver det således interessant at reflektere over, i hvor høj grad det egentlig er barnet, der er forvirret, eller om det snarere er de (traditionelt) kønsocialiserede voksne omkring barnet, der er de forvirrede, og dermed om barnet er eller snarere gøres forvirret, når barnets eksperimenter med tøj, og identiteter gøres til et problem.

Også dette eksempel kan således være med til at vise, hvordan de situationer, som ofte forstås som særlige og specielle, kan være gode øjenåbnere og give gode muligheder for at reflektere over de måder, hvorpå kønsforståelser er med til at rammesætte vores måder at tænke og handle på, og hvordan de har betydning for børns udviklings- og udfoldelsesmuligheder.

I næste afsnit behandler vi et lignende eksempel. I dette eksempel skal vi dog ikke møde et barn, der veksler mellem kønsategorierne, men et 4-årigt barn, der ikke længere ønsker at blive identificeret som dreng, men som pige.

Fra dreng til pige – diskussioner om kønsidentitetens betydning

I en børnehave går drengen William på 4 år. William har siden 2-årsalderen ifølge både pædagoger og forældre foretrukket at gå i glimmersko, kjole og strømpebukser, hvilket han har fået lov til af sine forældre. For nylig har William meddelt sine forældre, at han gerne vil kaldes en pige, og bedt forældrene meddele det i børnehaven. Denne besked har forældrene valgt at anerkende, også selvom de selv synes, det er svært, hvilket de også har talt med børnehaven om. Forældrene synes, det vil være det mest rigtige at bakke William op i sit ønske. Ikke mindst fordi William næsten altid har elsket at lege med pige-konnoterede ting, og fordi han ofte foretrækker at lege med pigerne. I børnehaven leger William ofte med to piger, som går på samme stue. De medbringer ofte dukker hjemmefra, og især William og den ene af pigerne udtrykker, at de er bedste venner. Indimellem er der andre børn, der spørger, om William er en pige. Et spørgsmål, som William over tid begynder at svare bekræftende på.

I børnehaven er pædagogerne i høj grad optaget af at anerkende Williams ønske om at blive opfattet og kaldt for en pige. Det skyldes især, at det er et ønske, der klart og tydeligt udtrykkes af William selv, med fuld opbakning fra forældrene. At det, i modsætning til ønsker om nye tiltaleformer, som vi så tidligere, dermed ikke er et ønske, der som sådan kommer fra forældrene, men 'fra barnet', ser således ud til at gøre det nemmere for William at få opbakning fra børnehavens pædagoger. Samtidig har det betydning, at Williams ønske stemmer godt overens med de sociale præferencer for at lege med legetøj, der traditionelt forbindes med piger, og at William ofte netop leger med børnehavens piger. På den måde er William rigtig god til at 'citere pige', hvilket både betyder, at det er let at blive genkendt som pige, og at Williams ønske fremstår som ægte og oprigtigt. Desuden skifter William, i modsætning til Mario, ikke frem og tilbage mellem kategorierne dreng og pige, hvilket gør, at William fremstår som mindre forvirrende. Noget, som samtidig også gør, at det bliver nemmere for pædagogerne at anerkende og acceptere Williams kønnede udtryk og præferencer.

I forlængelse heraf er nogle af pædagogerne optaget af at rose Williams kjoler, dukker, tasker og udseende, hvilket de bruger til at vise både William og de øvrige børn, at de genkender og anerkender William som pige.

Imidlertid opstår der også blandt nogle af pædagogerne en tvivl om, hvorvidt de nu også gør det rigtige.

En af pædagogerne bliver bekymret for, om de af bare iver efter at anerkende Williams valg overfokuserer på køn. Pædagogen ANNA, siger således: "Altså jeg håber virkelig, William lander i det her på sine egne ben, jeg håber ikke, at han som voksen kommer og siger 'jamen det blev forventet af mig både derhjemme og i institutionen, at jeg var en pige, og derfor valgte jeg at gå den vej'. Vi giver ham jo meget mere opmærksomhed end de andre piger". SØREN, en anden pædagog, er enig. Han siger: "Ja, jeg tror også, man skal passe på med at gøre det her aspekt til Williams kerneidentitet, til noget, som han ikke kan komme ud af igen. Hans kønsidentitet har været relativt flydende, og vi skal også passe på med at sige, at nu er den flydt herover, og så banker vi søm i, og så siger vi, nu er du her, puttet ned i en ny kasse. William skal stadig have muligheden for at flyde tilbage igen. Vi skal passe på med ikke at gøre det her til hele William. William er rigtig mange andre ting: en rigtig god ven, en humørbombe uden lige. Han er rigtig meget andet end sin kønsidentitet".

Det, pædagogerne her er optaget af, handler om, at de i anerkendelsens navn skal være opmærksomme på ikke at fokusere for meget på Williams kønsidentitet for dermed

at glemme de mange andre ting, William også er. Ved måske at være overivrige med at anerkende William som pige rejser der således her bekymring for, at pædagogerne også kan komme til at møde William med stereotype forståelser af pigekønnet, som i sidste ende kommer til at begrænse William og mindske Williams muligheder for en alsidig og mangfoldig udvikling. På den måde bliver pædagogerne i tvivl om, om de er i gang med at etablere en ny fastlåsning af Williams identitet, der i fremtiden kan komme til at virke lige så fastlåst, forkert og begrænsende, som drenge-kategorien.

Eksemplet med William rejser desuden et andet vigtigt spørgsmål, nemlig hvorvidt ønsket om skiftet fra drengekategorien til pigekategorien også kan ses som udtryk for samfundets snævre kønsnormer (for drenge), som ideelt set skal spille fodbold og kunne lide superhelte for at blive genkendt og anerkendt som rigtige og passende drenge, og om pædagogerne ved at udvide kønskategoriernes og muligheder for at gøre dreng på mangfoldige måder ville kunne afhjælpe William og andre børns følelser af at være placeret forkert. Muligvis opfatter William det sådan, at hvis man elsker dukker, kjoler, glimmer og tasker, så må det være, fordi man er en pige.

Disse overvejelser kan ses som udtryk for, at pædagogerne i nogle sammenhænge også selv udfordrer deres forståelse af, 'hvad der kommer fra barnet', og spørger sig selv om, hvorvidt Williams ønske om ville være en pige også kan ses som en afspejling af, at han befinder sig i en verden, hvor han gives et ret entydigt valg: Enten er du en dreng, der kan lide superhelte, eller også er du en pige, der kan lide at lege med dukker. Det betyder, at hvis du som barn skal slippe væk fra de forvirrende og forvirrede blikke, der kan opstå, hvis du gerne vil lege med noget andet end det der typisk forventes, ja så er et kategoriskifte et oplagt valg.

Vi vil imidlertid først og fremmest bruge eksemplet til at vise vigtigheden af, at der arbejdes (mere) systematisk og bevidst med at udvide børns muligheder for at gøre køn på mangfoldige måder, så snævre forståelser af køn ikke kommer til at stå i vejen for, hvordan man kan tænke, handle, lege og forstå sig selv. For hvis vi ikke knyttede så mange specifikke forventninger, karakteristika, normer og værdier til drenge- og pigekønnet, ville vi muligvis ikke stå med børn og forældre, som enten ikke føler sig hjemme eller føler sig begrænset af de traditionelle køns kategorier eller som, fordi de gør noget andet end det forventelige, kategoriseres som utraditionelle, forvirrede eller bekymringsvækkende.

Samtidig kan eksemplet med William være med til at vise, at selvom det er vigtigt, at man i den pædagogiske praksis sætter fokus på køn for at få øje på, hvordan køns kategoriseringer kan være med til at begrænse børn, så kan det også være vigtigt at sætte parentes om køn, så børns køn og kønsidentitet ikke kommer til at kolonisere hele sy-

net på, hvem barnet er. For som pædagogerne siger, skal de huske på, at William først og fremmest er en rigtig god ven og en fantastisk humørbombe, hvilket er et perspektiv, som kan være med til at åbne for Williams muligheder for først og fremmest at være William.

Opsamling: pædagogisk arbejde med kønsoverskridende processer

I dette kapitel har vi vist, at køn udgør en kompleks og mangetydig størrelse i børn, familier og pædagogers liv, og at flere af de dilemmaer, pædagogerne oplever at stå i, og måderne, som disse tackles på, knytter sig til almene pædagogiske idealer i daginstitutionsfeltet såvel som til velkendte kønsforståelser.

På den ene side så vi pædagoger, der var enige om, at børn ikke skal begrænses i forhold til deres køn, og at børn skal have mulighed for at gøre køn på mangfoldige måder. På den anden side viser pædagoger i nogle sammenhænge også bekymring for, at overskridelser af de traditionelle måder at gøre køn på kan skabe eller være udtryk for utryghed og forvirring hos børnene. En bekymring, som udspringer af en forståelse af køn, som en forholdsvis stabil og naturlig størrelse og en forståelse af identitet, som en forholdsvis fast kerne, der grundlægges i barnets tidlige år. I relation til børns kønsidentitet betyder det, at barnet ideelt set skal blive dus med sit køn.

Bekymringen for, hvad det kan betyde for børn, hvis de ikke kommer på plads i enten drenge- eller pigekategorien, kan også forstås som en bekymring for, om barnet kommer til at være udenfor fællesskaberne og på den måde opleve ikke at høre til nogen steder. Det er en bekymring, der er tæt forbundet med det store fokus, der generelt er på at sikre, at alle børn er med i fællesskaber og har nogen at lege med. Denne bekymring skal ses i forlængelse af den tendens, vi har vist i rapportens kapitel 7, at drenge og piger ofte søger ind i kønshomogene fællesskaber og desuden også ofte især understøttes i dette. Det kan betyde at børn, der ikke er nemme at genkende som drenge eller piger, kan være i fare for at ryge ud af fællesskaberne.

Spørgsmålet, som imidlertid rejser sig i forlængelse heraf, er, om den pædagogiske opgave består i at tilpasse børnene til de traditionelle køns kategorier, eller om det i højere grad handler om at udvide kategorierne, så samfundets børn i højere grad føler sig tilpasse i disse.

Går man med det sidste, flyttes blikket i retning af de kulturelle konstruktioner af, hvad der forbindes til kategorierne drenge og piger, hvad der 'bor inde i kasserne', og hvad der evt. og potentielt kunne bo i dem. Dette perspektiv åbner for at kigge på forventningerne til og forståelserne af, hvad der opfattes som naturligt for hhv. drenge og piger, og for refleksioner over, om køns kategorien nødvendigvis er et kardinalpunkt

for, hvem man er. Hvis kategorierne er tilstrækkeligt åbne, og kønsidentitet ikke gøres til det væsentligste udgangspunkt for identiteten, vil man måske i flere af de ovenstående tilfælde hverken ende i en forklaringskrævende kategori, have ønsker om andre tiltaleformer eller behov for at søge væk fra den biologiske kønskategori.

Kapitlet viser således, at mange af de eksempler, som opfattes som særlige og specielle, knytter sig tæt til samfundsmæssigt udbredte kulturelle forståelser af og normer for køn, samt at pædagogers almene viden om at arbejde nysgerrigt, kreativt, inkluderende og rummeligt udgør et solidt udgangspunkt for at tilføje et kritisk blik på og refleksioner over socialisering til køn.

Kapitel 10: Sammenfatning – køn i børnehaven

Ifølge Den Styrkede Pædagogiske Læreplan skal læringsmiljøerne i danske dagtilbud understøtte, at alle børn udfolder, udforsker og erfarer sig selv og hinanden på både kendte og nye måder på tværs af kønsmæssige kategorier, ligesom dagtilbuddet skal skabe rum for, at børn kan etablere venskaber på tværs af køn. Samtidig ved vi fra kønsforskningen primært i andre nordiske lande, at kulturelle, samfundsmæssige og institutionelle kønsforståelser og kønnede normer spiller en afgørende rolle for de måder, professionelle fortolker, vurderer og møder børn, for de aktiviteter, børn tilbydes, og for de måder, hvorpå børn forstår sig selv og hinanden, også selvom de har intentioner om det modsatte (fx Eideval, 2009; Hellman et al., 2014; Børve & Børve, 2017). Køn udgør med andre ord en markant markør og tolkningsramme, som på mange forskellige måder får betydning for børn og pædagogers samspil og for børns liv, læring og socialisering. Imidlertid mangler der dansk forskning om, hvordan køn spiller en rolle i danske daginstitutioner.

I forskningsprojektet 'Køn i børnehaven' har vi derfor undersøgt, hvordan køn udfolder sig i den pædagogiske praksis i børnehaver i Danmark, og hvilken betydning køn får for børns hverdagsliv i børnehaven. Metodisk har vi arbejdet med observationer, interview med børn og refleksionsværksteder med pædagoger for at undersøge de mange forskellige måder, forståelser af køn fletter sig ind i den pædagogiske praksis og herigennem skaber rammer for børns socialisering.

Vi har undersøgt, hvordan pædagoger gør sig overvejelser omkring køn, hvordan børn taler om køn, hvordan forståelser af køn kommer til udtryk i børnehavers indretning og materialer og i samspillet mellem børn og mellem børn og pædagoger. På baggrund heraf har vi vist, hvordan køn udfolder sig i børnehaven på måder, der både reproducerer og udvider traditionelle forståelser af køn.

I det nedenstående samler vi op på rapportens hovedpointer.

Traditionelle kønsforståelser reproduceres

Gennem rapportens analysekapitler har vi vist eksempler på, at traditionelle kønsforståelser spiller en stor rolle i børnehaven. Traditionelle kønsforståelser er til stede i legetøj og bøger, i børns lege og venskaber og i pædagogers måder at forstå og møde børn på. Reproduktionen af traditionelle kønsforståelser kommer både fra børn og pædagoger, og begge parter trækker både implicit og eksplicit på traditionelle kønsforståelser som en måde at markere afgrænsninger, fællesskaber, identitet osv. på. Vi har også vist, at børn og pædagogers forestillinger om, hvilke lege drenge og piger leger, er

præget af traditionelle forestillinger om køn. Vi har fx set en tendens til, at pigerollen af både børn og pædagoger tolkes som mere stillesiddende, passiv, smuk og omsorgsfuld, og at piger forstås som nogle, der (selvfølgelig) tager mere ansvar for det sociale rum, mens drengerollen af både børn og pædagoger tolkes som mere vild, aktiv og ustyrlig, og drengene derfor også i praksis får mere skældud end pigerne. Forventninger fra børn og voksne til drenge om at gøre dreng på kulturelt passende og typiske måder ser ud til at stille drenge i et dilemma, hvor de for at leve op til at være 'rigtige' drenge ikke samtidig kan efterleve forventningerne til det 'gode' institutionsbarn. Anderledes stiller det sig for pigerne, der ser ud til tidligt at gøre sig erfaringer med både at kunne være en 'rigtig' pige og et 'godt' institutionsbarn. Samtidig hermed synes disse kulturelle forventninger at give drengene færre muligheder end pigerne for at øve sig i være omsorgsfulde og tage ansvar for fællesskabet.

Desuden har vi set eksempler på, at børn irttesætter hinandens kønsudtryk, når de bryder med traditionelle kategorier, og eksempler på at børn bruger køn som begrundelse for, at nogle må være med i lege og andre ikke. Yderligere kan vi se, at materialitet i institutionerne har stor betydning for, hvad børn leger med hvem, og at materialitet således kan være med til at forstærke kønstraditionelle lege, traditionelle forståelser af køn og tendensen til, at børn leger i kønshomogene grupper. Derudover har vi set, hvordan pædagogers organiseringer og inddelinger af børn understøtter køns- og aldershomogene legerelationer og modvirker tværkønnede venskaber. Alt dette ser vi som eksempler på, at traditionelle kønsforståelser reproduceres i børnehavens hverdagsliv og har betydning for børns deltagelsesmuligheder og deres muligheder for at udtrykke sig, udvikle sig og blive forstået på alsidige måder.

Køn udfolder sig også på utraditionelle og mangfoldige måder

En anden gennemgående pointe er, at både børn og pædagoger gør køn på mange andre måder end de traditionelle. Børn eksperimenterer med køn, skaber venskaber på tværs af køn og positionerer sig på måder, der traditionelt er forbundet med det andet køn eller som udfordrer traditionelle kønsforståelser. Vi ser også flere eksempler på, at pædagoger udfordrer børn, når de lader sig selv eller andre begrænse af traditionelle kønsforståelser, fx ved at opfordre børn til at udvide rollerne i deres lege og ved at udfordre, hvem der kan lege hvilke lege. Desuden ser mange af de fælles aktiviteter, som pædagogerne igangsætter, og som ikke i forvejen er forbundet med bestemte kønnede forståelser (fx sanglege, eller lege som 'To mand frem for en enke', 'Rødt lys stop', eller 'Ståtrold') ud til at invitere alle børn til at være med, uanset køn eller alder. Det samme ser vi, når pædagogerne opfordrer børn til at deltage i kreative aktiviteter som

fx at lave kastanjedyr eller fælles Lego-byggeri ved bordet, som vi kan se, i højere grad samler børnene på tværs af køn. Også i forhold til de mere mangfoldige måder at gøre køn på ser vi, at materialitet kan have en betydning. Fx ser vi, at især materialitet, der ikke er præget af prædefinerede kønnede forbindelser, som fx rutsjebanen eller naturrum på legepladsen, ser ud til at invitere alle børn. Ligeledes ser vi, at arbejdet med at afbryde traditionelle forbindelser mellem legetøj og steder ved at ændre på farver og visuelle udtryk samt gennem pædagogernes deltagelse i lege og brug af legetøjet i tværkønnede grupper, betyder, at steder og legetøj i højere grad tages i brug af børn på tværs af køn.

Samlet set synes kønsforståelser ikke at udfolde sig entydigt i børnehaven, men derimod forskelligt afhængigt af tid og sted, situationer, materialiteter, relationer og pædagogiske initiativer.

Pædagogisk understøttelse af mangfoldige måder at gøre køn på

Ser vi nærmere på, hvordan kønnede praksisser udspiller sig i børnehaven, viser det sig, at der ikke blot forekommer praksisser, der reproducerer traditionelle kønsforståelser, men også praksisser, der skaber mangfoldige deltagelsesmuligheder for børn, selvom de ofte synes at foregå ubevidst og uden formulerede refleksioner. Vi ser mange praksisser og pædagogiske tiltag, der er med til at skabe lige vilkår og muligheder for at gøre køn på mangfoldige måder. De pædagoger, vi har mødt, har ligeledes mange redskaber til at bakke op om børns perspektiver og behov og til at understøtte velfungerende børnegrupper, hvor der er plads til forskellighed. Det ser vi som udtryk for, at arbejdet med lige deltagelsesmuligheder udgør en central del af det pædagogiske arbejde. Imidlertid har mange af disse tiltag ikke fokus på køn og handler således ikke eksplicit om at udvide børnenes tværkønnede lege eller muligheder for at udvikle et mangfoldigt syn på køn. Det opstår snarere som en form for positivt biprodukt af det mere almenpædagogiske arbejde med fællesskaber og lige deltagelsesmuligheder.

Det betyder, at det bliver vanskeligt at udvikle et systematisk fagsprog og en mere systematisk undersøgelse af, hvilke effekter de pædagogiske organiseringer og initiativer har i forhold til køn, samt for hvordan man som faggruppe kan arbejde pædagogisk med fokus på køn. Det betyder, at det let bliver tilfældigt, hvilke kønnede effekter de pædagogiske tilgange og aktiviteter har for børn, ligesom pædagoger dermed risikerer ikke at være opmærksomme på, hvorvidt disse bidrager til at reproducere traditionelle forståelser af køn, eller om de skaber muligheder for at gøre køn på mangfoldige måder.

Køn er også noget, vi er med til at skabe

I alle de institutioner, vi har samarbejdet med, har pædagogerne været optaget af, at børn ikke skulle forskelsbehandles. Alle var optaget af at give alle børn lige deltagelsesmuligheder og tilbyde aktiviteter for alle slags børn. Den ambition betød, at vi har set en bred vifte af aktiviteter og lege, der inviterede alle børn til at deltage, men som også i nogle tilfælde betød, at institutionerne bevidst arbejdede med at have tilbud og legetøj til både drenge og piger. Selvom det kan ses som udtryk for, at pædagogerne her arbejder ud fra traditionelle kønsforståelser, som hviler på en ide om, at drenge er på én måde og interesserer sig for særlige ting, og piger er på en anden måde og interesserer sig for andre ting, var det for pædagogerne netop et udtryk for en ambition om at give alle børn mulighed for at være sig selv – og ikke en ambition om at opdrage børn på kønstraditionelle måder. I løbet af projektet fik mange af institutionerne imidlertid øje på, at de kønnede forskelle ikke nødvendigvis er så entydige, og at disse forskelle mellem kønnene ikke nødvendigvis alene kan forstås som nogle, der kommer naturligt fra børnene selv, men også må betragtes som nogle, der skabes kulturelt og institutionelt. Sagt med andre ord, at kønsforskelle også er nogle, som institutionerne og pædagogerne kan være med til enten at forstærke, nedtone eller nuancere. I forlængelse heraf blev flere af institutionerne opmærksomme på, hvordan implicite kønsforståelser er langt mere strukturerende i den pædagogiske praksis, end de har været vant til at se og få øje på. Ikke mindst fordi kønnede forståelser er så selvfølgelig og velintegrerede i vores kulturelle og indlærte måder at tænke og handle på. Det peger således på nødvendigheden af at arbejde bevidst og nysgerrigt med en kønsrefleksiv pædagogisk praksis. En praksis, der skærper blikket, dels for hvordan implicite traditionelle kønsforståelser er indlejret i den pædagogiske praksis, og hvordan 'de virker bag om ryggen på os', dels for, hvilke af de forskellige pædagogiske initiativer, aktiviteter og indretninger der understøtter mangfoldige måder at gøre køn på. I det følgende kapitel udfolder vi, hvordan en kønsrefleksiv praksis kan skabes, og hvad det kan indebære at arbejde mere bevidst med køn.

DEL 3:
Perspektiver for handling

Kapitel 11: En kønsrefleksiv praksis – nogle bud på hvordan

I dette kapitel går vi tættere på, hvordan man i børnehaver kan arbejde med at skabe en kønsrefleksiv praksis. Det gør vi ved at pege på syv forskellige temaer, man kan arbejde med i den pædagogiske praksis. Med begrebet en kønsrefleksiv praksis ønsker vi at fremhæve, at arbejdet med køn er komplekst og foranderligt og derfor vanskeligt kan rummes i enkelte metoder, greb eller redskaber. Igennem projektet er det således blevet tydeligt, at kompleksiteten og uforudsigeligheden i pædagogisk praksis kræver, at pædagogikken hele tiden reflekteres, forandres og tilpasses den specifikke sammenhæng og situation. En kønsreflekteret praksis lægger således op til, at man arbejder nysgerrigt, undersøgende og reflekterende for at understøtte børns muligheder for at udvikle sig og gøre køn på alsidige måder. Den kønsrefleksive praksis, som vi formulerer, har således til hensigt at understøtte pædagoger i at arbejde kvalificeret med dilemmaer, forstå det, der virker bag om ryggen, udvikle pædagogiske potentialer og handle fagligt og reflekteret. At arbejde kønsreflekteret handler således ikke om rigtige svar eller om at følge bestemte metoder, men om at blive ved med at udvikle det pædagogiske arbejde med det, der er vanskeligt eller ofte glider i baggrunden. At arbejde henimod en kønsrefleksiv praksis betyder, at man sammen i kollegagruppen reflekterer over egne, kollektive og kulturelle forståelser af køn, og over hvordan disse spiller ind på daginstitutionens hverdagsliv. Både i forhold til de daglige interaktioner *med* børn, i forhold til de pædagogiske refleksioner *over* børn, og i forhold til daginstitutionens organisering, indretning og materialitet. Dette med henblik på at børn ikke begrænses af snævre forståelser af køn, men derimod får mulighed for at udvikle sig på alsidige måder, uanset køn.

Syv temaer i arbejdet med kønsrefleksiv praksis – og refleksionsspørgsmål

Kapitlet er inddelt i syv temaer, som udgør væsentlige fokuspunkter i arbejdet med at skabe en kønsrefleksiv praksis. Temaerne udspringer af vores empiriske materiale og er på den måde vokset ud af vores samarbejde med de deltagende institutioner. Temaerne bygger både på de anbefalinger og gode erfaringer, som pædagogerne selv har fremhævet, og på vores analyser af, hvilke praksisser der ser ud til at åbne for mangfoldige deltagelsesmuligheder og faglige refleksioner over køn.

Hvert tema starter med en kort beskrivelse af vores fund og en beskrivelse af temaets betydning. Hvert tema afsluttes med en række spørgsmål til refleksion, som kan danne grundlag for den kønsrefleksive praksis og desuden kan suppleres med de spørgsmål,

som trænger sig på i de konkrete daginstitutioner.

Vi håber således, at disse spørgsmål kan understøtte arbejdet med at forstå og udvikle en praksis, der hele tiden forandrer sig og tager højde for de børn og de situationer, man aktuelt arbejder med⁹.

Tema 1: At overveje formålet med og begrundelser for en kønsrefleksiv praksis

Overordnet set kan man skelne mellem to forskellige forståelser af køn, henholdsvis køn som et sociokulturelt fænomen og køn som en mere naturlig grundlæggende, og iboende, forskel. Begge forståelser er til stede i daginstitutionens felt, både som forskellige individuelle positioner og tilgange i forhold til køn og som forståelser, man som pædagog og personalegruppe veksler imellem i overvejelserne over det pædagogiske arbejde. Denne vekselvirkning er både udtryk for temaets kompleksitet, for at tematikken stadig er ny indenfor daginstitutionens område, og for at begge forståelser også er til stede i den samfundsmæssige kontekst og offentlige debat. Det interessante i relation til den pædagogiske kontekst er imidlertid, at de to forståelser åbner for nogle ganske forskellige måder at forstå og gå til den pædagogiske opgave på, og det er på den baggrund værd at bruge tid til at tænke over, hvilken kønsforståelse man anser som den mest hensigtsmæssige.

Den ene forståelse, den sociokulturelle forståelse af køn, genkender vi i vores materiale som de tilfælde, hvor vi oplever, at pædagoger stiller nysgerrige spørgsmål til deres egen praksis og retter et undersøgende blik mod deres egne handlinger, kategoriseringer og samspil med børnene. Det er en forståelse, der indebærer en høj grad af selvrefleksivitet, fordi den handler om at udforske, hvordan køn og rammer for at gøre køn skabes i børnehaven, igennem både samspil, sprog og igennem børnehavernes indretning og materialitet. Når pædagogerne trækker på det, vi forstår som en sociokulturel forståelse af køn, bliver formålet med det kønsrefleksive arbejde, at børn ikke skal begrænses af deres køn, men have mulighed for at udvikle sig på mangfoldige og alsidige måder, hvilket især skabes ved, at pædagogerne retter blikket mod sig selv og det pædagogiske arbejde.

Når køn derimod tænkes som en naturlig, grundlæggende, iboende og mere fast størrelse, ser vi i vores materiale, at det generelt fører til, at det pædagogiske arbejde med køn forstås som et spørgsmål om at respektere og give plads til det, der forstås som naturlige forskelle mellem drenge og piger. Det handler blandt andet om, at man fra dette perspektiv er bekymret for, at en udvidelse af rammerne for køn vil skabe forvirring og utryghed for børn. I forlængelse heraf opfattes det pædagogiske arbejde med køn i højere grad som et spørgsmål om at sikre gode udfoldelsesmuligheder for begge køn –

som det er nogenlunde klart, hvad er. Denne kønsforståelse fører således til en accept af de kønnede kategorier, der kommer til udtryk igennem bøger, legetøj, sprogbrug, interaktioner mv. På den måde ser vi, at forståelsen af køn som en fast og naturlig størrelse i højere grad retter pædagogers faglige blikke mod børnene (og deres køn) end mod den pædagogiske praksis og de kulturelle forståelser og normer, der produceres her.

Fordi de to kønsforståelser åbner for så forskellige perspektiver på det pædagogiske arbejde med køn, er det centralt, at de forskellige forståelser og deres betydninger drøftes i personalegruppen.

Et godt sted at starte, når man skal arbejde kønsreflekteret, er således med at drøfte, hvilke forståelser af køn der eksisterer i personalegruppen, og hvilke faglige og pædagogiske grunde der kan være for at sætte køn på dagsordenen. Her kan man fx tage udgangspunkt i følgende spørgsmål:

Hvad vil det sige at sikre lige og mangfoldige deltagelsesmuligheder for børn, og hvordan spiller forståelser af køn ind i dette arbejde?

Hvad vil det sige, at: *”Dannelse, ligestilling og demokrati skal medtænkes i den daglige pædagogiske praksis, så børnene oplever at medvirke i og have indflydelse på udformning af dagligdagen og aktiviteterne uanset baggrund, køn, alder og kultur?”* (jf. Den Styrkede Pædagogiske Læreplan, Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 6). Og hvilke opmærksomhedspunkter for det pædagogiske arbejde giver formuleringen anledning til?

Hvad vil det sige, at: *”Dagtilbuddets børnefællesskaber skal (...) skabe rum for, at børn kan etablere venskaber på tværs af alder, køn og kultur?”* (jf. Den Styrkede Pædagogiske Læreplan, Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 19) Og hvilke opmærksomhedspunkter for det pædagogiske arbejde giver det anledning til?

Hvad vil det sige at have en sociokulturel forståelse af køn, hvor køn betragtes som en kulturel forståelsesramme, som skabes igennem kulturelle praksisser, kategoriseringer og sprog, som børn socialiseres ind i?

Hvad vil det sige at have en essensorienteret og biologisk forståelse af køn, hvor køn betragtes som en mere uforanderlig og fast størrelse?

Hvad betyder disse forskellige forståelser for jeres måder at gå til og arbejde med køn i den pædagogiske praksis?

Hvad kunne et (eller flere) mål med kønsrefleksiv praksis være i jeres institution?

Tema 2: Betydningen af materialitet og sted for en kønsrefleksiv praksis

De ting, vi omgiver os med, og de steder, vi befinder os, er ikke neutrale. Materialiteten, dvs. tingene, indretningen og stederne, fungerer både som formidler af forståelser af køn og tildeles kønnede betydninger af børn og voksne. Herigennem får institutionens materialitet betydning for børns lege, fællesskaber, identiteter og forståelser af køn. Typiske materialiteter i en børnehave er legetøj, bøger, tøj, udsmykning, legekroge mv., som ved hjælp af farver, billeder, placeringer mv. og ved at trække på kulturelle forbindelser for, hvad der passende for de respektive køn, sender signaler til børn om, hvilket køn materialiteten primært henvender sig til, og hvem der normalt leger med netop dette. Samtidig er børnenes egne interaktioner med materialitet gennem deres valg, fravalg og faktiske brug af forskellige steder, legetøj mv. også med til hhv. at reproducere traditionelle forståelser af, hvad, hvor og hvordan det er normalt for hhv. drenge og piger at lege (med), eller at åbne for mere mangfoldige måder og steder at lege på, på tværs af køn.

På den måde har institutioners materialitet stor betydning for, hvor børn befinder sig, hvad de leger, og hvem de leger med. I de tilfælde, hvor institutionen er indrettet med

9 I arbejdet med at reflektere over køn i daginstitutionen kan man ligeledes lade sig inspirere af normkritikken (Madsen et al., 2022; Hamilton & Padovan-Özdemir, 2022), som tilsvarende har til formål at rette pædagogers blikke mod de forhold, der begrænser menneskers deltagelsesmuligheder. Både den kønsrefleksive praksis og normkritikken udspringer af en sociokulturel/socialkonstruktivistisk forståelse af køn, og de er begge optaget af at undersøge og reflektere over de kulturelle og samfundsmæssige forståelser, normer og forventninger, som mennesker lever i og med, og hvordan disse skaber muligheder og begrænsninger for menneskers deltagelse, udfoldelsesmuligheder og udvikling. Men hvor normkritikken har et bredt fokus og således retter sig mod en kritisk stillingtagen til alle de selvfølgeligelige normer, vi som mennesker er omgivet af, zoomer den kønsrefleksive praksis ind på køn. Uanset om man arbejder normkritisk eller ud fra punkterne i den kønsrefleksive praksis, som vi fremlægger her, vil det imidlertid også altid være væsentligt at undersøge, hvordan sociale kategorier spiller sammen og får betydning for hinanden. Hvordan spiller køn og alder fx sammen og får nye betydninger, eller hvordan spiller køn og etnicitet sammen og skaber særlige betingelser i menneskers liv?

materialer, der allerede kulturelt er stærkt forbundet med det ene køn, og som indgår i velkendte legescripts, ser vi en tendens til, at børn ofte leger kønstraditionelle lege i kønshomogene grupper forskellige steder i institutionen. Det betyder, at steder og legetøj sender signaler til børnene om, at det er mere normalt at lege 'her' for det ene køn fremfor det andet. Også institutionens bøger formidler forståelser af køn. Således er det ikke sjældent at møde bøger, hvor drenge indtager historiens hovedrolle og beskrives som aktive, handlende, fodboldspillende, heltmodige og stærke personer, som bevæger sig ud i verden, mens piger indtager biroller og beskrives som hjælpsomme, kærlige og følsomme, der primært befinder sig i hjemlige omgivelser. Også kopiark og malebøger er fulde af figurer, der er stærkt kønnede, som fx feer eller prinsesser, superhelte og riddere, som understøtter reproduktionen af traditionelle kønsforståelser, hvor piger er smukke, og drenge er stærke. Samtidig kan materialitet også blive kønnet af den måde, pædagogerne bruger steder og materialiteter på: Hvis det fx altid er mænd, der spiller fodbold eller laver bål, og kvinder, der laver kreative aktiviteter, er det med til at bekræfte steder, aktiviteter og materialiteters forbindelser med invitationer til bestemte køn.

Men ikke al materialitet er forhåndskønnet. Rutsjebaner, Lego, cykler, sandkasser og butikkslegetøj er eksempler på legetøj og steder, der ikke (nødvendigvis) indgår i stærkt prædefinerede kønnede legescripts, men snarere inviterer mere bredt til forskellige lege på tværs af køn. På den måde kan materialiteten også være med til at bryde traditionelle kønsforståelser og udvide børns muligheder for at gøre køn. Således kan institutioner via materialitet og indretning hjælpe børn med at gøre det mere legitimt at lege mangfoldigt og indtage alsidige roller. Et eksempel herpå er frisørsalonen i en af institutionerne, som er blevet indrettet med billeder af mennesker med forskellige kønsudtryk, hudfarver og kropsfigurer, som i kombination med pædagogernes bevidsthed om både at lade mandlige og kvindelige pædagoger deltage i frisørlegen, betyder, at frisørsalonen generelt er velbesøgt af både drenge og piger, og at det ikke påkalder sig opmærksomhed, når drenge ønsker sig at blive klippet langhåret.

En central pointe i forhold til arbejdet med køn og materialitet er imidlertid, at det på forhånd kan være vanskeligt at afgøre, hvilken betydning konkrete former for materialitet vil få i praksis, da det vil afhænge af, hvilke lokale forbindelser der skabes mellem materialiteten, institutionens børn og den betydning, det tillægges. Det kræver en lokal nysgerrighed for at få indsigt i, hvordan det ser ud i den specifikke institution. Samtidig er det desuden muligt igennem pædagogiske initiativer at påvirke de betydninger, materialitet har eller kan have i institutioner, hvilket vi også ser igennem pædagogers arbejde med at gøre nye ting med legetøj, der ellers indgår i traditionelle kønnede

scripts, og ved at invitere til fælles leg, hvor pædagogen indtager en aktiv rolle (se mere herom i kapitel 8).

Fordi materialitet både kan invitere på traditionelle eller utraditionelle, begrænsende eller mangfoldige måder, bliver det en væsentlig pædagogisk opmærksomhed at have fokus på institutionens indretning og legetøj: Hvilket legetøj, hvilken udsmykning, hvilke bøger og steder er i daginstitutionen? Hvordan interagerer børnene med det? Og hvad betyder det for børns lege og fællesskaber?

Denne opmærksomhed kan I have ved at arbejde følgende spørgsmål:

Er der steder i institutionen, hvor det ene køn meget sjældent kommer?

Er der legetøj, som det ene køn meget sjældent leger med?

Hvilke lege og roller inviterer legetøjet til?

Er der et kønnet mønster i forhold til, hvor I guider institutionens børn hen, og hvad I foreslår dem at lege med?

Hvilken rolle har køn spillet i jeres overvejelser over indretning eller indkøb af legetøj?

Hvordan kan I som pædagoger åbne eller udfordre de kønnede invitationer, der ligger i legetøj og steder?

Hvordan kan I arbejde med institutionens indretning og materialitet med henblik på, at legetøjet/steder bruges af flere på tværs af køn og på mere mangfoldige måder?

I hvilken grad repræsenteres køn på alsidige og mangfoldige måder i jeres bøger?

Tema 3: Kønnede kategoriseringer og forventninger

Idet køn udgør en velintegreret, accepteret og selvfølgerlig kategori i vores sprog og i vores måder at tænke på – både i forhold til os selv og i forhold til andre – benyttes

køn ofte til at kategorisere, gruppere og beskrive mennesker. Samtidig er forståelser af køn så velintegreret i vores sprog og begreber på måder, som vi ofte ikke selv lægger mærke til. De klassiske eksempler på dette er knyttet til forskellige funktioner som fx skraldeMAND eller handyMAN, køkkenDAME og rengøringsDAME, men også forskellige aktiviteter og kvaliteter, der forbinder køn med særlige karakteristika. Det er fx udtryk som DRENGestreger og PIGEnidder, men også ord som 12-tals-PIGE, høneMOR, TØSEdreng, voldsMAND, KVINDElist, at MANDE sig op, MANDsmød og mange flere. Netop fordi det er indbygget i vores sprog, lægger vi sjældent mærke til, hvordan udtrykkene, hver gang de bruges, refererer til vores kulturelle traditioner for at koble hhv. mænd og kvinder med bestemte professioner (skraldemand og køkkendame) og med bestemte typer af adfærd (drengestreger og pigefnidder) eller karaktertræk (kvindeliste og mandsmød) osv. Ligeledes er der indbygget en binaritet i vores sprog og forståelser af køn, som kan være vanskelig at overskride. Det vil sige en forståelse af, at der findes to væsensforskellige køn, det maskuline og det feminine, som forstås som hinandens modsætninger, og som får konkret betydning, når vi opdeler og organiserer efter drenge og piger og med det samtidig signalerer, at det er tilhørsforholdet til hhv. den ene eller den anden kategori, der er den afgørende fællesnævner.

I den pædagogiske praksis bliver det i forlængelse heraf væsentligt at reflektere over, hvordan institutionens børn kategoriseres, fortolkes og mødes i relation til deres køn og de kulturelle forventninger til at gøre køn på passende måder, der eksisterer i vores kultur og samfund. Det bliver væsentligt at reflektere over, om barnets køn får betydning for de måder, som barnets udtryk, handlinger og behov fortolkes på, og for de pædagogiske tiltag, der findes relevante. Spørgsmålet er, om disse ville se anderledes ud, hvis der var tale om et barn med et andet køn. Ville vi tænke og gøre noget andet, hvis barnet, man talte om, ikke hed Anna, men Anders?

I vores projekt har vi set en tendens til, at drenge tales frem som nogle, der har brug for at bevæge sig, at konkurrere og skabe hierarkier, mens pigerne i højere grad tales frem som nogle, der er mere stille, fornuftige og optaget af at skabe tætte relationer med hinanden. Samtidig ser vi en tendens til, at der oftere tales i en strengere og mere kommanderende tone til drenge end til piger, ligesom drenge synes at møde flere irettesættelser, få mere skældud og i højere grad oplever at blive flyttet væk i forbindelse med sociale sammenhænge og fælles aktiviteter. Når pædagogerne møder institutionens drenge på disse mere restriktive måder, hænger det sammen med deres konkrete erfaringer med nogle af drengenes adfærd som udfordrende i daginstitutionens hverdag.

I et kønsrefleksivt perspektiv peger det på nødvendigheden af, at der reflekteres over tendensen til at forbinde drenge med larm og uregerlighed, og hvad det betyder for de

måder, som institutionens drenge fortolkes og mødes på. Ligesom det peger på nødvendigheden af at reflektere over, hvorvidt enkelte drenges adfærd nemt bliver til måden, alle institutionens drenge mere generelt opfattes på, fordi adfærden (hos nogle drenge) passer med de kulturelle forbindelser for at gøre dreng på passende måder. På samme måde kan det være værd at overveje, i hvor høj grad drengenes adfærd i børnehaven er udtryk for natur, eller om den kan ses som udtryk for bredere forbindelser mellem drengeskøn og de kulturelt opbyggede forventninger, vi møder dem med, både i institutionen, i hjemmet og i samfundet som sådan. Også institutionens børn benytter køn til at kategorisere sig selv og hinanden, og til at in- og ekskludere børn i daginstitutionens fællesskaber, ligesom de benytter sig af kulturens kønnede sprog. Det gør de, når piger siger, de ikke vil sidde ved siden af drenge, eller når en pige ikke må være med i legen, fordi hun er en pige, og når der tales om drengefarver, pigetøj og stærke fædre.

I forlængelse heraf bliver det både relevant at være opmærksom på, hvad det er for kategoriseringer og forventninger til at gøre køn på bestemte måder, der reproduceres igennem organiseringer, handlinger og sprog i daginstitutionen, og på hvilke alternative praksisser, der ikke på så snævre måder kategoriserer børn ud fra deres køn. Alt sammen med henblik på at understøtte børns muligheder for at udvikle en nuanceret forståelse af køn og for ikke at skabe kønnede begrænsninger for børn. Her er en række spørgsmål, man kan stille angående de kønnede forventninger i en børnehave:

Hvad får I øje på, hvis I over en periode lytter efter, hvad børnene siger om drenge og piger, og hvad de knytter af ord og beskrivelser til de respektive køn?

Hvilke forståelser af drenge og piger bliver I opmærksomme på, I selv taler frem, når I taler om institutionens børn? Tag først og fremmest udgangspunkt i jer selv.

Hvad betyder det for jeres forståelser af daginstitutionens børn, når I trækker på generaliserede kulturelle forståelser af drenge og piger? Hvad kommer I muligvis til at overse i forbindelse med disse generaliseringer?

Kan I genkende tendensen til, at drenge møder flere irettesættelser i institutionen end piger, og hvad giver det anledning til af refleksioner?

Hvordan kan I ved at give lege og steder nye navne være med til at åbne for flere positioner, som kan indtages af flere børn? (Hvad sker der fx, hvis der kun må være dyr med i teaterforestillingen? Eller hvis bussen med prinsessen kører til Brugsen fremfor til slottet? Og hvad ville der fx ske, hvis den klassiske far, mor og barn-leg blev omdøbt og omformet til at være en familieleg? (Olesen et al., 2008; Avenstrup & Hudeck, 2016).

Tema 4: Organiseringer og understøttelser af børns fællesskaber

Det er en vigtig del af pædagogisk arbejde i daginstitutionen at bakke op om og hjælpe børn med at udvikle venskaber, relationer og fællesskaber. Det er et arbejde, der både foregår dagligt, når børn møder ind i institutionen, og det er et arbejde af mere langvarig karakter, fx når et barn befinder sig på kanten af institutionens børnefællesskaber. For at understøtte børns relationer og fællesskaber hjælpes børn ofte med at komme ind i lege, ligesom børn ofte grupperes og placeres på særlige måder for at understøtte børnenes indbyrdes relationer. I dette arbejde spiller køn også en rolle. Det gør det, fordi arbejdet med at understøtte børns venskaber, relationer og fællesskaber ofte retter sig mod børn af samme køn. Det sker både, når pædagoger trækker på kulturelle forståelser af, hvad henholdsvis piger og drenge bedst kan lide at lege med og derfor oftere foreslår drenge at lege med biler sammen med de andre drenge end at tegne med pigerne og omvendt, og når de trækker på forståelsen af, at venskaber mellem børn af samme køn fungerer bedre og er mere ønskværdige for børn. Dels fordi det antages at være børns eget ønske, og dels fordi kønshomogene relationer opfattes som mere solide, stabile og holdbare (se kapitel 7). Det betyder, at der ofte skeles til, om der er en ligelig kønsfordeling, når der skal laves aktiviteter, dannes grupper og laves stueinddelinger, eller at man sørger for at hente en ekstra dreng/pige ind, hvis en dreng/pige er den eneste med dette køn i gruppen. Det gælder også ved overgangen til skolen, hvor der er en forventning om, at venskaber mellem børn af forskellige køn kan være mere skrøbelige og have vanskeligere vilkår i en skolemæssig kontekst end kønshomogene relationer, der omvendt forbindes med tryktere relationer.

Uanset hvor vellykket denne tilgang er til at understøtte, at børn får venskaber, er det dog både med til at signalere, at gode og normale venskabsrelationer helst skal være mellem børn af samme køn, og at begrænse børns vilkår for at skabe tværkønnede relationer.

Når vi ser, at drenge og piger ofte fordeler sig i kønshomogene grupper, når de selv må

bestemme hvem de vil lege med, er det således ikke nødvendigvis udtryk for, at børn 'naturligt' foretrækker kønshomogene venskaber. Det må også ses som udtryk for en kulturel forbindelse mellem idealet om gode og solide venskaber og kønshomogene relationer og som udtryk for at børn – også i den pædagogiske praksis – især understøttes i at danne kønshomogene relationer og derfor har mange erfaringer med netop dette. Muligvis også fordi venskaber med det andet køn kulturelt set snarere forbindes med dét at være kæresten end med dét at være venner. Samtidig ser vi i materialet en del eksempler på tværkønnede venskaber og børn, der eksplicit siger, de er venner og søger hinanden dag efter dag. Det er samtidig venskaber, der er kendetegnet ved, at de vedligeholdes udenfor institutionen gennem familiernes netværk, og som kun sjældent ser ud til at blive understøttet af de institutionelle organiseringer og gruppeinddelinger. På den måde kan pædagoger komme til at understøtte, at børn ofte søger mod andre børn af samme køn og ikke i samme grad opfatter det som normalt og selvfølgeligt at skabe tværkønnede venskaber og relationer.

I forlængelse heraf er det vigtigt at undersøge og være nysgerrig på, hvordan pædagogiske organiseringer og understøttelser i den pædagogiske praksis påvirker børns relationer og fællesskaber, og hvilke muligheder der er for i højere grad at understøtte venskaber på tværs af køn. Her er en række spørgsmål:

Hvordan hjælper I børn ind i lege og aktiviteter, når børn afleveres om morgenen, og kan der her spores en kønnet tendens til, hvilke lege og fællesskaber forskellige børn hjælpes ind i?

Hvordan spiller køn en rolle, når I arbejder med at inkludere børn i institutionens fællesskaber og kan dét at tænke bevidst over køn skabe flere muligheder for det enkelte barn og for etableringen af flere tværkønnede relationer?

Hvilken rolle spiller køn, når I grupperer børn, og hvordan understøtter disse grupperinger børns muligheder for at danne og fastholde relationer på tværs af køn?

Hvordan understøtter I børns tværkønnede venskaber i børnehaven, og hvordan tænker og taler I om disse?

Hvad betyder køn, når I formulerer anbefalinger til skolernes klassesdannelse?

Tema 5: Anerkendelse af OG udvidelse af børns interesser

I alle de deltagende institutioner fremstår ambitionen om at anerkende børns egne perspektiver, interesser og ønsker stærkt. Det kan genkendes som en del af en bredere værdi i dansk daginstitutionspædagogik om at give børn indflydelse på deres hverdagsliv og om at give børn mulighed for at være børn på deres egne præmisser (Kampmann, 2014). Desuden har anerkendelse af børns udspil også til formål at opbygge barnets selvværd og fornemmelse for sig selv og egne oplevelser, grænser og følelser (Bae, 1996, 2003). I projektet genkender vi denne optagethed af at følge børns spor og perspektiver og en optagethed af at understøtte de interesser og udspil, som man antager 'kommer fra barnet', netop fordi det er udspil, børn giver udtryk for. Disse bestræbelser skal på ingen måde anfægtes. Imidlertid anser vi det som væsentligt, også i et kønsrefleksivt perspektiv, at der i den pædagogiske praksis reflekteres over, hvad det betyder, at noget kommer fra barnet, og i forlængelse heraf, hvordan det, der antages at komme fra barnet, også samtidig kan siges at komme af den socialisering, barnet har været en del af. Det betyder, at børns interesse for at lege med biler, for at lege superhelte og far, mor og børn, ikke (alene) kommer af sig selv og inde fra barnets indre kerne, men netop udvikles i interaktion med de erfaringer, børn gør sig med særlige lege, kulturelle legescripts og materialitet. Det betyder således også, at børns interesser og præferencer (på grund af barnets socialisering) kan være ganske stereotype.

Anlægges dette perspektiv, bliver det således også muligt at få øje på, hvordan børns interesser og præferencer også formes i daginstitutionen, og på hvordan de kunne formes anderledes. Det bliver muligt at udvide børns interessefelt og give børn mod på at udvide de lege, de leger, de roller, de indtager, og de måder, hvorpå de betragter sig selv. Det kræver imidlertid, at der ikke alene arbejdes med at anerkende det, der kommer fra barnet, men at man også er opmærksom på, hvordan daginstitutionen også er et sted, der bidrager til at forme og udfordre børns egne foretrukne valg og orienteringer gennem de erfaringer, børn har mulighed for at gøre sig, og dermed hvad de har mulighed for at kende og kunne række ud efter. Her er en række spørgsmål:

Hvilke dilemmaer får I øje på i forhold til at anerkende barnets interesser og præferencer og at understøtte dets personlige alsidige udvikling?

Hvilke særlige forhold rejser sig i forhold til dette, når I har fokus på køn?

Hvordan arbejder I generelt med at udvide børns interesser, præferencer og lege? Og hvordan kan et fokus på køn integreres her?

Hvis I betragter nogle børns ønske om og interesse for at nærme sig eller tilhøre en anden kønskategori, som noget, der ikke kun forstås som et udtryk, der kommer inde fra barnet, men som noget, der også kan forstås som et udtryk for en kritik af det, der forbindes med de traditionelle binære kategorier (at de er for snævre), hvad kan I så gøre for at åbne kategorierne og gøre dem mere rummelige?

Tema 6: Kønsrefleksiv praksis i forældresamarbejde

Arbejdet med en kønsrefleksiv praksis i daginstitutionen kan med fordel også involvere samarbejdet med institutionens forældre. Imidlertid er det væsentligt at huske på, at køn er et følsomt emne, og at der kan være mange forskellige forståelser af køn blandt forældre. For at forældre har mulighed for at forstå de måder, der arbejdes med køn i daginstitutionen, kan det være væsentligt klart og tydeligt at formidle formålet med dette arbejde – herunder, at arbejdet ikke handler om at aflyse eller neutralisere kønnene eller om at problematisere børn, der gør køn på traditionelle eller utraditionelle måder, men om ikke at reducere eller begrænse børn på grund af deres køn. Dette samtidig med at institutionen forholder sig åbent, anerkendende og nysgerrigt til forældrenes (andre) tilgange til køn.

I relation til forældresamarbejdet er det ligeledes væsentligt at reflektere over, hvordan kønsforståelser skabes og spiller ind i pædagogernes og forældrenes fælles fortolkninger af det enkelte barn, og hvordan man i institutionen muligvis forventer noget forskelligt af forældrenes roller på grund af deres køn. Ringes der fx oftere til mor end til far, når barnet er sygt? Er det typisk mor, der får besked, når der mangler skiftetøj eller skal gives andre praktiske beskeder? Og er det primært mor, man forventer tager sig af møder og af den digitale kommunikation omkring barnet? Alt sammen tendenser, vi finder i vores materiale, og som både skaber større forventninger til moderens måde at gøre forældre på, og som udgrænser og minimerer faderens rolle.

Til dette tema hører også en opmærksomhed på, hvordan forskellige familieformer præsenteres i institutionen. For selvom mange børn i dag lever i andre familieformer

end den traditionelle kernefamilie, så er det stadig kernefamilien, som ser ud til at eksistere som kulturelt ideal for den normale familie. Det kan betyde, at man i samtaler med nye forældre, eller i kommunikationen med børn og forældre, hvis man ikke er opmærksom, uintenderet kan komme til at gøre den traditionelle kernefamilie til det forventelige og normale og andre familieformer til de unormale og mindre rigtige former for familier. Her er en række spørgsmål:

Hvad får I øje på, hvis I kigger på, hvad I typisk forbinder med og forventer af forskellige forældres kønnede roller i forhold til samarbejdet og i forhold til de konkrete børn?

Hvordan kunne I arbejde med andre kategoriseringer og forventninger?

I hvor høj grad og hvordan afspejles det i institutionens kommunikation til forældre, at familier kan se ud på mange forskellige måder og ikke nødvendigvis har én mor og én far?

Drøft, hvordan institutionen har formidlet sit syn på og arbejde med en kønsrefleksiv praksis, og på hvilke måder det er blevet mødt af forældrene.

Tema 7: Betydningen af muligheder for faglige drøftelser

Som pædagog er man medskaber af køn i daginstitutionen. Det betyder, at arbejdet med køn stiller krav om, at man kigger kritisk på egen praksis og den måde, man er medskaber af køn. Derfor må man som pædagog genoverveje nogle af de pædagogiske tilgange, som muligvis ligger på rygraden. Arbejdet med køn kræver, at man som pædagog hele tiden er nysgerrig og etablerer en form for åbenhed, som også kræver noget af en selv personligt: Man skal være parat til at være kritisk over for egen praksis og til at prøve nye roller af i samspillet med børnene, også selvom man ikke i udgangspunktet nødvendigvis føler sig tryk ved rollerne. Nogle gange kræver arbejdet, at man udfordrer sig selv på holdninger og stereotyper, som ligger dybt i ens forståelser og praksisser.

Dette arbejde er ikke et rent intellektuelt arbejde, det stiller også følelsesmæssige krav til pædagoger, at de synes, de hele tiden skal være parat til at gøre sig nysgerrige og

åbne. Det betyder også, at man som pædagog kan blive i tvivl om, om man har tilstrækkelig faglighed i forhold til arbejdet med køn, og man kan blive i tvivl om, om man gør noget forkert. På grund af den aktualitet og opmærksomhed, der er på køn i øjeblikket, og på grund af den store betydning, køn har for børn, opleves køn som et tema, der på en gang er et vigtigt og et følsomt tema: Som pædagog kan man være nervøs for at blive hængt ud eller kritiseret for at sige noget forkert. Samtidig har mange en faglig ambition om at håndtere køn på kvalificerede og faglige måder. Dette udspænd resulterer hos nogle i en følelse af skyld, når det ikke lykkes.

En kønsrefleksiv praksis er med andre ord dilemmafyldt og involverer mange personlige overvejelser, uden at der nødvendigvis kan findes klare svar. Imidlertid kan arbejdet med en kønsrefleksiv praksis i personalegruppen betragtes som en måde at blive kloge på en kompleks problemstilling sammen. Et sted, hvor man genererer viden og øver sig på at få øje på, hvordan kønnede forståelser spiller ind på den pædagogiske praksis. Arbejdet med kønsrefleksiv praksis kræver derfor nogle særlige rammer og en opmærksomhed på, hvilket arbejdsmiljø der er omkring drøftelserne om køn. Hvis drøftelserne om køn og en kønsrefleksiv praksis bliver for præget af entydighed, fx i form af særlige ord, man må eller ikke må sige, kan det resultere i en frygt for at sige noget forkert. Den frygt understøtter ikke den nysgerrige diskussion og faglige udvikling, som er så vigtig for en kønsrefleksiv praksis. I forlængelse heraf er det vigtigt, at ledelse og medarbejdere er opmærksomme på, hvordan man kan skabe en åbenhed og tryghed i personalegruppen til at tale om det svære, og en opmærksomhed på, hvordan faglige drøftelser kan give plads til at tale om de dilemmaer, tvivl og uenigheder, der kan åbne for nye perspektiver og nye pædagogiske initiativer. Her er en række spørgsmål:

Er der ord, holdninger eller bekymringer, som ikke kan siges højt i faglige sammenhænge i jeres institution? I så fald: Hvilken betydning får det for drøftelserne?

Hvordan håndteres uenigheder på måder, hvor der er plads til at lære af dem og bruge dem i udviklingen af en kønsrefleksiv praksis?

Hvordan kan man hjælpes ad med at give plads til usikkerhed og nysgerrighed?

Kapitel 12: Litteraturliste

- Akselvoll, M. (2016). *Folkeskole, forældre, forskelle. Skole-hjem.samarbejde og forældreinvolvering i et klasseperspektiv*. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.
- Alasuutari, M. & Markström, A.M. (2011). The making of the ordinary child in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 517-535.
- Andersen, P. & Kampmann, J. (1996). *Børns Legekultur*. Socialpædagogisk Bibliotek. Munksgaard/Rosinante.
- Arbejdsministeriet (1978). *L 148 - Lov om ligebehandling af mænd og kvinder med hensyn til beskæftigelse*. (Ligebehandlingsloven).
- Avenstrup, K. & Hudeck, S. (2016). *Køn I pædagogisk praksis*. Inspiration og handlemuligheder. Dafolo.
- Axell, C. & Boström, J. (2019). Technology in children's picture books as an agent for reinforcing or challenging traditional gender stereotypes. *International Journal of Technology and Design Education*, 31, 27-39.
- Bae, B. (2003). På vej i en anerkendende retning. *Social Kritik*, 15(88), 60-71.
- Bae, B. (1996). Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse. *Social Kritik*, 8(47), 6-21.
- Beauvoir, D.S. (1999). *Det andet køn*. Tiderne skifter.
- Berg, L.E. & Nelson, A. (2006). Identity and gender in play with dolls and figures in preschool. *Nordisk Pedagogik*, 26, 124-138.
- Beskæftigelsesministeriet (2022). *Lov om ændring af barselsloven*. LOV nr. 343 af 22/03/2022.
- Butler, J. (1990). *Kønsballade*. Forlaget THP.
- Børne- og Socialministeriet (2018). *Den Styrkede Pædagogiske Læreplan*.
- Børve, H.E. & Børve, E. (2017). Rooms with gender: physical environment and play culture in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 1069-1081.
- CEDAW (2015). *Concluding observations on the eighth periodic report of Denmark. Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination Against Women*. CEDAW/DKK. Geneva.
- Charafeddine, R., Zambrana, I.M., Triniol, B., Mercier, H., Clément, F., Kaufmann, I., Reboul, A., Pons, F. & Van der Henst, J-B. (2020). How preschoolers associate power with gender in male-female interactions: A cross-cultural investigation. *Sex Roles*, 83, 453-473.
- Connell, R.W. (1995). *The men and the boys*. Polity. Cambridge.
- Dahlerup, U. (2018). Gender equality as a closed case: A survey among the members of the 2015. Danish Parliament. *Scandinavian Political Studies*, 41(2).
- Davies, B. (2003): *Frogs & snails and feminist tales – Preschool childhood gender*. Revised ed. Hampton Pr.
- Ehn, B. & Löfgren, O. (2005). *Kulturanalyser*. Klim.
- Eidevald, C. (2009): *Det finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Högskolan för lärande och kommunikation. Jönköping.
- Emerson, R.M., Fretz, R. & Shaw, L.L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* 2. ed. The University of Chicago Press.
- Emilson, A. & Johansen, E. (2013). Participation and gender in circle-time situations in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 21(1), 56-69.
- Fröden, S. (2019). Situated decoding of gender in a Swedish preschool practice. *Ethnography and Education*, 14(2), 121-35.

- Fröden, S. (2012). *I föränderliga och slutna rosa rum. En etnografisk studie av kön, ålder och andlighet i en svensk Waldorfförskola*. Ph.d.-afhandling. Örebro Universitet.
- Gerlach, C. (2011, 13. januar). Køn er ikke, hvad det har været. *Information*.
- Gulløv, E., Bach, D., Nielsen, G. & Winther, I.W. (red.) (2017). *Pædagogisk antropologi. Tilgange og metoder*. Hans Reitzel.
- Gulløv, E., Bach, D., Nielsen, G. & Winther, I.W. (red.) (2017). *Pædagogisk antropologi. Tilgange og metoder*. Hans Reitzel.
- Günther-Hanssen, A. (2018). Begynnande naturvetenskap och könade kroppar i förskolans utelek. *Tidskrift för genusvetenskap*, 39(4).
- Günther-Hanssen, A., Danielsson, A. & Andersson, K. (2019). How does gendering matter in preschool science. Emergent science, 'neutral' environments, and gendering processes in Preschool. *Gender and Education*, 32(5), 608-625.
- Hallström J., Elvstrand, H. & Hellberg, K. (2015): Gender and technology in free play in Swedish early childhood education. *Int J Technol Des Educ*, 25, 137-149.
- Hamilton, M. & Padovan-Özdemir, S.D.P. (2020). *Mangfoldighed og ligestilling I dagtilbud. Omfang – Forståelser – Holdninger – Tilgange*. VIA University College.
- Hamilton, M. & Padovan-Özdemir, S.D.P. (2022). *Normkritisk evalueringskultur i dagtilbud – muligheder, udfordringer og anbefalinger*. VIA University College.
- Hasse, C. (2011). *Kultur i organisationer. Begreber, metoder og forbløffende læreprocesser*. Samfundslitteratur.
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara Rosa: Förhandlingar om pojkheter och normalitet på en förskola*. Gothenburg Studies in Educational Sciences, 299. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg.
- Hellman, A., Heikkilä, M. & Sundhall, J. (2014). 'Don't be Such a Baby!' Competence and age as intersectional co-markers on children's gender. *International Journal of Early Childhood*, 46(3).
- Højen, A., Schmith, A. S. M., Møller, I. S., Flansmose, L. (2022). Unequal home literacy environments between preschool-age boys and girls predict unequal language and preliteracy outcomes. *Acta Psychologica*, vol. 230, 1-10.
- Jensen, A., Larsen, V., Mortensen, T.H., Møller, H. & Prins, K. (2020): *Forståelser af leg og legefaglighed i dansk politik, forskning og pædagogisk praksis for 3-5-årige børn i dagtilbud*. Tænketanken DEA.
- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M., Kajander, V. (2015). *Jämställdhetsarbete är en kunskapsfråga. Guide för främjande av jämställdhet i den grundläggande utbildningen*. Utbildningsstyrelsen. Finland.
- Kampmann, J., Rasmussen, K. Warming, H. (2017). *Interview med børn*. Hans Reitzels Forlag.
- Kampmann, J. (2014). For en (gen)erobring af læringsbegrebet. I: Aabro, C. (red). *Læring i daginstitutioner – et erobningsforsøg*. Dafolo.
- Kåreland, L. (2005). *Modig och stark – eller ligga lågt: Skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Natur och kultur. Stockholm.
- Larsen, I., Christensen, K.S., Prins, K., Thingstrup, S.H. & Aabro, C. (2023): *Køn i børnehaven – en casesamling*. Københavns Professionshøjskole.
- Larsen, M., Holt, H., Larsen, R.H. (2016). *Et kønsopdelt arbejdsmarked. Udviklings-træk, konsekvenser og forklaringer*. SFI. Det Nationale forskningscenter for velfærd.
- Lee, N. (2001): *Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty*. Open University Press. Buckingham.
- Ligestillingsministeriet (2007). *Perspektiv- og Handlingsplan*.
- Lind, U. (2005). Identity and power, 'meaning', gender and age: Children's creative work as a signifying practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(3).
- Ljusberg, A.L. (2018). Doing masculinity in school-age child-care: An ethnographic study. *International Journal for Research on Extended Education*, 6(1), 66-79.
- Lind-Thomsen, M. E (2021, 7. juni). Manglende støtte til transkønnede børn og unge er en skandale. *Kristeligt dagblad*.

- Lynch, L. (2016). Where Are All the Pippis?: The under-representation of female main and title characters in children's literature in the Swedish preschool. *Sex Roles, nr. 75*, 422-433.
- Madsen, K.L., Jørgensen, J. & Graack, J. (2022). *Normkritik i pædagogisk praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Meland, A.T. & Kaltvedt, E.H. (2019). Tracking gender in kindergarten. *Early Child Development and Care, 189*(1), 94-10.
- Munsch, R.N. & Martchenko, M. (1985): *Prinsesse Papirpose*. Carlsen if.
- Månsson, A. (2011). Becoming a preschool child: Subjectification in toddlers during their introduction to preschool, from a gender perspective. *International Journal of Early Childhood, 43* (1), 7-22.
- Odenbring, Y. (2010). Gender, Order and Discipline. *Early Childhood Education, 46*, 345-356.
- Odenbring, Y. & Lappalainen, S. (2013). In 'the Educational Twilight Zone' – Gendered pedagogy and constructions of the ideal pupil in the transition from pre-primary education to compulsory schooling in Finland and Sweden. *Nordic Studies in Education, 33*(4), 329-343.
- Olesen, J., Aggerholm, K. & Kofoed, J. (2008). *Flere end to slags børn: En rapport om køn og ligestilling i børnehaven*. Århus: Learning Lab Denmark, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Opheim, V., Waagene, E., Salvaness, K. V., Gjerudstad, C. & Holen, S. (2014). *Hvem skal trøste Knøttet – hvem kan endre mønsteret?* Statusundersøkelse – Ligestilling i barnehagen. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Oslo.
- Palludan, C. (2004). *Børnehaven gør en forskel*. Ph.d.-afhandling. Århus Universitet.
- Paynter, K.C. (2011). *Gender stereotypes and representation of female characters in children's books*. Ph.d.-afhandling. Faculty of the School of Education. Liberty University. USA.
- Pedersen, M.C. (2016, 9. april). Jacob vil ikke sættes i en kønskasse. *Politiken*.
- Prins, K., Christensen K.S., Thingstrup, S. & Aabro, C. *Tilgange og udfordringer i arbejdet med at skabe lige muligheder for børn i daginstitutioner*. (in prep).
- Reisby, K. & Knudsen, S. (2005). *Køn, ligestilling og skole 1990-2004*. Nordisk Ministerråd.
- Rippon, G. (2020). *The gendered brain. The new neuroscience that shatters the myth of the female brain*. The Bodley head. London.
- Sandström, M., Stier, J. & Sandberg, A. (2009). Working with gender pedagogics at 14 Swedish preschools. *Journal of Early Childhood Research 11*(2), 123-132.
- Shutts, K., Kenward, B., Falk, H. Ivegran, A. & Fawcett, C. (2017). Early preschool environments and gender: Effects of gender pedagogy in Sweden. *Journal of Experimental Child Psychology, 162*, 1-17.
- Sotevik, L., Hammarén, N. & Hellman, A. (2019). Familiar play: age-coded heteronormativity in Swedish early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal, 27*(4), 520-523.
- Statsministeriet (1988). *L 174. Lov om ligestilling mellem mænd og kvinder*. (Ligestillingsloven).
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Samfundslitteratur.
- Søndergaard, D.M. (1996). *Tegnet på kroppen: Køn: Koder og konstruktioner blandt unge voksne i Akademia*. Museum Tusulanum. København.
- Søndergaard, D.M. & Kofoed, J. (2008). Blandt kønsvogtere og -udfordrere. Camouflagekaptajner og diversitetsdetektiver på spil i børnehaven. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 56*(2), s. 46-55.
- Thorsen, G.E. (2022). *Mellem genkendelighed og forandring – en etnografisk undersøgelse af, hvordan børn konstitueres som piger og drenge i børnehaven*. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.
- Undervisningsministeriet (2017). *Rapport fra Udvalget om ligestilling i dagtilbud og uddannelse*.
- Wahlström, K. (2005). *Piger, drenge, pædagogik. Ligestillingspædagogik i praksis*. Gyldendals Bogklubber.

Wang, Y., Palonen, T., Hurme, T.R. & Kinos, J. (2019). Do you want to play with me today? Friendship stability among preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 170-184.

WEF (2023). *Global gender gap report*. INSIGHT REPORT. June 2023.

Wetherell, M. (1996). *Identities, groups and Social Issues*. The Open University. Sage.

Wilken, T., Gotfredsen, A. & Blomberg, M.A. (2021). *Pigerne overhaler drengene i matematik i grundskolen*. Analyse. Kraka.

Winther, I.W. (2017). Materialitet – sansning og erindring. I: Gulløv, E., Bach, D., Nielsen, G. & Winther, I.W. (red.). *Pædagogisk antropologi. Tilgange og metoder*. Hans Reitzels Forlag.

Wøldike, M. E. & Hjaltason, P. (2021, 23. juni). Børn og unge skal også kunne ændre juridisk køn – *Information*.

Änggård, E. (2011). Children's Gendered and Non-Gendered Play in Natural Spaces. *Children, Youth and Environment*, 21(2), 5-33.

Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L.R., Hogsnes, H.D., Jansen, T.T., Nordtømme, S. & Tholin, K.R. (2009): *Alle teller mer. En Evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver bliver innført, brukt og erfart*. Barnehagesenteret Tønsberg. Høgskolen i Vestfold, Rapport 1/2009.

Østerås, B. (2009). *Forventninger til kjønn i barnehagens litteraturutvalg*. Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 12 – 2009.