

Mellem genkendelighed og forandring

En etnografisk undersøgelse af, hvordan børn konstitueres som piger og drenge i børnehaven

Thorsen, Gry Ellegaard

Publication date:
2022

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):

Thorsen, G. E. (2022). *Mellem genkendelighed og forandring: En etnografisk undersøgelse af, hvordan børn konstitueres som piger og drenge i børnehaven*. Roskilde Universitet. Afhandlinger fra Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi

General rights

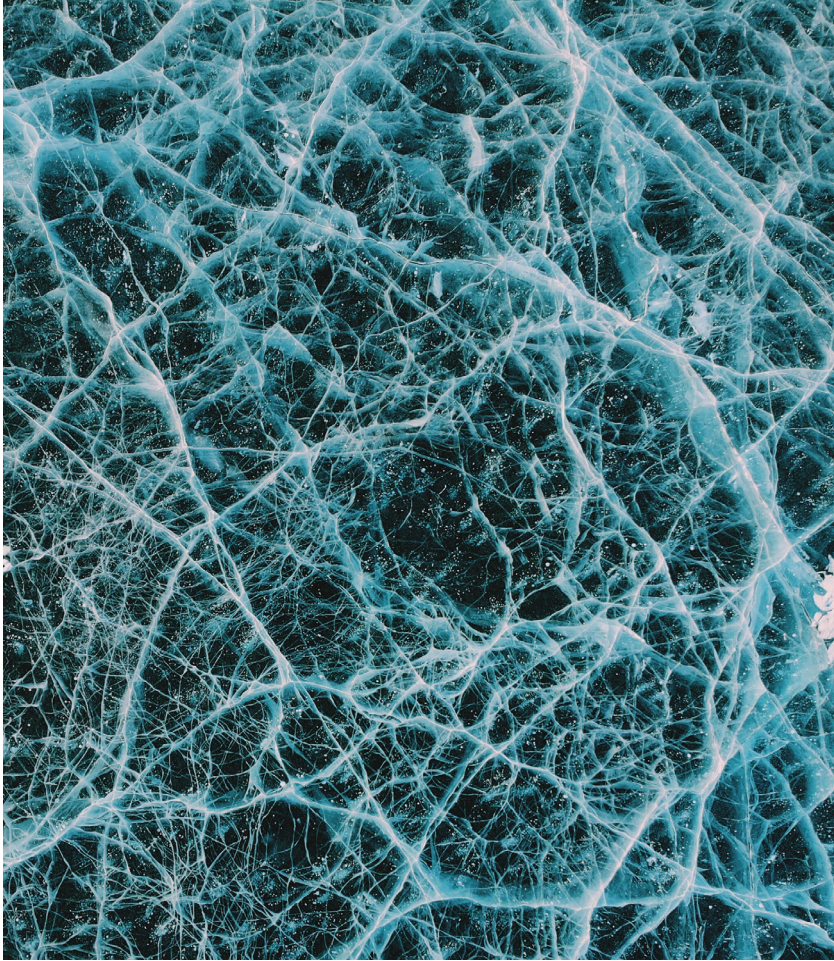
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Gry Ellegaard Thorsen



Mellem genkendelighed og forandring

– en etnografisk undersøgelse af,
hvordan børn konstitueres som
piger og drenge i børnehaven

Gry Ellegaard Thorsen

Mellem genkendelighed og forandring

– en etnografisk undersøgelse af,
hvordan børn konstitueres som piger og drenge i børnehaven

Vejleder:

Steen Baagøe Nielsen,
Roskilde Universitet

Ph.d.-afhandling
Ph.d.-programmet i Læring, Arbejdsliv og Social Innovation
Institut for Mennesker og Teknologi
Roskilde Universitet
November 2022

Gry Ellegaard Thorsen:

Mellem genkendelighed og forandring

– en etnografisk undersøgelse af, hvordan børn konstitueres som piger og drenge i børnehaven

En udgivelse i serien *Afhandlinger fra Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi*,

Roskilde Universitet

1. udgave 2022

© Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi og forfatteren

Omslag: Niels Hilfling Nielsen

Sats: Gry Ellegaard Thorsen

Tryk: Princo Paritas Digital Service

Forhandles hos Academic Books på RUC

Bygning 26

Universitetsvej 1

4000 Roskilde

Telefon: +45 44 22 38 30

E-mail: ruc@academicbooks.dk

ISBN 978-87-91362-25-5 – Paperback

ISBN 978-87-91362-26-2 – E-pub (pdf)

Udgivet af:

Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi

Institut for Mennesker og Teknologi

Roskilde Universitet

Bygning 02, Postboks 260

4000 Roskilde

E-mail: forskerskolen@ruc.dk

Website: <https://ruc.dk/phdskolen-mennesker-og-teknologi>

Alle rettigheder forbeholdes.

Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har indgået aftale med COPY-DAN, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer.

Undtaget herfra er korte uddrag til anmeldelse.

Forskerskolens forord

En ph.d.-afhandling er en milepæl i et forskerliv. Der skal i løbet af ph.d.-forløbet udføres ”et selvstændigt forskningsarbejde under vejledning”, som det hedder i bekendtgørelsen om forskeruddannelse. Men ph.d.-afhandlingen er ikke bare et nødvendigt skridt for at få en forskningskarriere, den vil samtidig for den enkelte yngre forsker være et varigt referencepunkt i forhold til de faglige - metodiske, teoretiske og interessemæssige – orienteringer, som vil præge forskningen fremadrettet. Den gode ph.d.-afhandling skaber også overfor omverdenen en opmærksomhed og synlighed, der sender signaler om nye forskningsorienteringer og -prioriteringer til forskningsfeltet, og samtidig ræsonnerer den og samler op på relevante, aktuelle faglige og samfundsmæssige udfordringer, som trænger til videnskabelig belysning. Gry Ellegaard Thorsens afhandling er netop udtryk for en sådan videnskabelig ambition, der kan bidrage til feltet med en sådan styrke og vægt, at det både åbner for diskussioner omkring behovet for udvikling af fagprofessionel praksis, men samtidig også udfordrer og viderefører diskussioner af videnskabsintern art, fx omkring metoder og centrale begreber.

Gry Ellegaard Thorsens afhandling udmærker sig på flere måder i forhold til disse dagsordner. Den beskriver på baggrund af et omfattende og meget nuanceret empirisk materiale om 3-6-årige børns hverdagsliv, leg og andre aktiviteter i en børnehave, med et indgående – og i dansk sammenhæng unikt – nuanceret og afsøgende blik for forskellige konstitueringer af køn og kønnede betydninger. Afhandlingen leverer gennem sit grundige etnografiske feltarbejde et solidt bidrag til forståelse af kønnets komplekse betydning for de centrale aktører i daginstitutionerne. Der leveres et gennemreflekteret bidrag til beskrivelse af daginstitutionens praksis, som den tager sig ud i børnehøjde, med en god balance mellem indføling og undrende distance til det på en gang genkendelige og fremmede univers som børnene skaber og forsøger at navigere i. Det sker gennem en mængde nære beskrivelser af børnenes leg eller deres deltagelse i mere voksen-strukturerede aktiviteter, som eksponerer kønnets betydning og betydningstilskrivninger til køn.

Samtidig leder den teoretiske afsøgning til nuancerede diskussioner af veje til at opbygge et brugbart sprog om kønnets betydning som identitets- og forskelsmarkering, som knytter sig til in- og eksklusionsdynamikker i børns indbyrdes interaktioner og i materialiteter som legetøj, organisering af rum, påklædning, rygsække, drikkedunke m.m. Det bliver således gennem læsningen tydeligt for læseren, hvordan køn er et allestedsnærværende organiserende princip, som både fungerer som traditionelle kønsstereotype positioner, der stilles til rådighed og muliggør subjekters situerede positioneringer. Samtidig afsøger Gry Ellegaard Thorsen gennem sine analyser opbrud og ”andre måder” at gøre køn på, og synliggør derved hvordan rutiner, materialitet og normalitetsforståelser til sammen regulerer og skaber køn. Afhandlingen udgør hermed et væsentligt grundlag for at udvikle begreber, der kan bidrage til at skabe flere måder at gøre ”dreng” og ”pige” på, flere

måder at udfordre det ”passende”, legitime eller normale. Afhandlingen viser med sine analyser af, hvordan lokale kønsregimer er del af en større social kønsorden, og af ”konfigurationer af praksis”, som (sammen med andre regulerende sociale kategorier - her fx barndom/alder), betyder at kønnede uligheder ikke er noget, der kan forventes opløst alene gennem ændringer i sprog og diskurser.

Gry Ellegaard Thorsens arbejde og afhandling indeholder herved samlet set til en grundigt reflekteret afdækning af et yderst aktuelt spørgsmål omkring betydninger af køn og arbejde med ligestilling og mangfoldighed i daginstitutioner. Via den monografiske (bog)form opnår man som læser en dyb indsigt i et uhyre grundigt empirisk arbejde, som her kobles til et ambitiøst teoretisk udviklingsarbejde. Gry Ellegaard Thorsen forsøger herved både at åbne vores øjne på ny overfor det forbløffende ved de kønnede mønstre som ofte ses som selvfølgelige – eller endda naturlige, og samtidig at påpege, hvordan køn i barndommens velfærdsinstitutioner er et dybt relevant forskningsområde, der fortsat er forbløffende underbelyst i en dansk sammenhæng.

Afhandlingen er blevet til på baggrund af et eksemplarisk samarbejde mellem Professionshøjskolen VIA og Center for Daginstitutionsforskning (CeDif), støttet af BUPL. Den er samtidig blevet til inden for rammen af Forskerskolen for Mennesker og Teknologi under ph.d-programmet for Læring, Arbejdsliv og Social Innovation. Programmet omfatter projekter med fokus på læring og erfaringsdannelse igennem hele livsløbet, ligesom det rummer projekter, som undersøger de arbejdsmæssige og uddannelsesmæssige reguleringer, subjektivering, ekskluderinger og læring, som skaber vores hverdagslige livssammenhænge. Tilgangene er oftest tværfaglige, og metoderne, som anvendes, er tænkt og tilpasset i forhold til den enkelte problemstilling og det konkrete genstandsfelt. Her benyttes kritiske og undersøgende forståelser af læring og teorier omkring en given social, hverdagslig praksis, der på en gang er både subjektivt forankret og placeret og reguleret inden for en institutionel, samfundsmæssig og politisk kontekst.

Denne afhandling af Gry Ellegaard Thorsen er eksemplarisk, idet den viser styrken i en sådan tværfaglig tilgang, der er grundigt situeret i et felt, som har udfordret Gry Ellegaard Thorsen til en engageret bearbejdning og diskussion af væsentlige udfordringer ved at forstå, håndtere og bidrage til ligestillingsorienteret forandring i børns hverdagsliv. Afhandlingen skriver sig ind i et forskningsfelt, som har langt større bevågenhed internationalt og i de øvrige nordiske lande, men kun er behandlet i Danmark via enkelte og kortfattede rapporter. Temaet er på den ene side højaktuelt, idet diskussionen om køn er allestedsnærværende i medierne, hvorpå der også de senere år kommet et stærkere fagligt fokus, men det er fortsat et tema, som er politisk underprioriteret: Køn fremgår således ikke som særskilt fokusområde af den styrkede pædagogiske læreplan fra 2018 (i modsætning til lære/rammeplaner fra de andre nordiske lande), samtidig med at der fortsat i store dele af det pædagogiske felt er en udbredt opfattelse af, at ligestilling ’er realiseret’, og dermed en stor skepsis over for temaets relevans i den pædagogiske praksis.

Det er for de fleste en meget stor personlig udfordring at skrive en ph.d.-afhandling, og at fastholde energien gennem de tre år som et afhandlingsprojekt er normeret til at vare. Gry har tilmed skrevet sin afhandling og lavet sit feltarbejde under corona-nedlukning, hvor børn (og også hendes egne) har skullet være i daginstitutioner og skoler under særlige vilkår, og ind imellem reelt hjemsendt. Selv om Gry har skulle skrive under disse vilkår, så er det i sig selv en stor og sjælden bedrift, at afhandlingen er blevet færdig på forventet tid. Det har været en fornøjelse at vejlede Gry, og at være et nært vidne til Grys enorme arbejdsomhed, interesse for og determination på denne opgave, og tilmed at opleve at Gry stort set hele vejen har bevaret en beundringsværdig nysgerrighed og motivation for dette enorme arbejde.

Jeg håber, at såvel man såvel i pædagogfaget, i uddannelsen, såvel som blandt de politiske aktører i feltet vil gøre god brug af de værdifulde resultater, som afhandlingen her præsenterer – og at forskningsbidraget også vil inspirere flere til at undersøge og beskrive denne dimension af dagsinstitutionsfeltet i årene fremover.

Steen Baagøe Nielsen, vejleder

Lektor, Ph.d.

Forskningsgruppen for Læring, Uddannelse og Pædagogik (LEAP)

Institut for Mennesker & Teknologi, Roskilde Universitet

Tak

En ph.d.-afhandling er sjældent et resultat af ét menneskes indsats og jeg skylder en stor tak til alle, der på forskellig vis har bidraget til mit arbejde med afhandlingen.

Først og fremmest vil jeg gerne sige tak til lederen af Skovly, alle de ansatte og børn og forældre i institutionen for at indgå i samarbejde med mig og stille jeres tid og jeres viden til rådighed for mig. Uden jer var denne afhandlingen ikke blevet til.

En særskilt tak til min vejleder Steen Baagøe Nielsen for vedholdende og udfordrende teoretiske diskussioner, opmuntring når jeg mistede overblikket og skarpe kommentarer til analyserne undervejs. Din interesse for projektet og dit engagement har været uvurderligt for gennemførelsen af projektet.

Også tak til mine kolleger i Center for Barndomsforskning på Roskilde Universitet og mine kolleger i 'Program for børns trivsel i og på tværs af dagtilbud, skole og hjem' på VIA University College for sparring og støtte undervejs. Og tak til alle mine ph.d.-kolleger, særligt Fina, Rianne, Kamilla, Ida, Turid, Mai og Mathias.

Ligeledes en stor tak til Dorthe Staunæs og Laura Gilliam fra Danmarks Pædagogiske Universitet for at give mig en gæste-plads i forskningsgruppen 'Etnicitet, diversitet og uddannelse' og for inspirerende faglige oplæg og diskussioner i dette forum. Og tak til ph.d.-kollega fra DPU Lise Ulrik Andreasen for teori-udviklende kaffe-møder.

Tak til min tidligere studiekammerat på antropologistudiet og gode ven, Anja Marie Bornø Jensen for produktive, hyggelige og opbyggelige skriveophold ved Danmarks smukke kyster. Tak for coaching om afhandlingens empiriske narrativ, for at quizze mig i kønsteori og for at nive mig i armen, når usikkerheden om projektet tog over.

Også en tak til min tætte ph.d.-makker Fina for skriveophold, ph.d.-kurser og utallige timers snak og arbejde på kontoret gennem hele projektet.

Tak til min gode veninde Anna for at tage tid ud af din travle kalender og læse hele afhandlingen igennem, det var en stor hjælp at få dit skarpe blik på gentagelser og indforståede formuleringer og ikke mindst opmuntrende opbakning i slutspurten.

Sidst, men ikke mindst tak til hele den udvidede familie for utrætteligt at lægge ører til mine overvejelser gennem hele processen og for hjælp med aftensmad og børnepasning i slutspurten. Og tak til mine allerkæreste, Elias, Silas og Mattias.

Indhold

Del I: Introduktion.....	5
Kapitel 1: Indledning	6
Forskningsspørgsmål.....	10
Afhandlingens opbygning.....	11
Et følsomt emne	11
Motivation – hvorfor vælge at fokusere på køn?.....	13
Daginstitutionen som en del af den skandinaviske velfærdsmodel	14
Køn og ligestilling i Dagtilbudsloven og Den styrkede pædagogiske læreplan.....	16
Kapitel 2: Afhandlingens positionering i forhold til den pædagogiske praksis og forskning	19
Diskussioner om køn i pædagogisk praksis i Danmark og Norden	19
Eksempler fra den pædagogiske praksis i Norden	22
Positionering i forskningsfeltet.....	23
Klassiske, engelsksprogede studier af køn og uddannelse.....	24
Nyere engelsksprogede studier	27
En særlig inspiration	28
Skandinaviske studier	29
Sverige – et særligt fokus på policy og praksis	30
Køn, rum og materialitet i nordisk forskning om køn i daginstitutioner.....	31
Svenske ph.d.-afhandlinger om køn i førskoler	32
Behov for ny viden? – opsamlende diskussion	33
Afslutning på afhandlingens indledende del.....	35
Del II: Etnografisk metode.....	37
Kapitel 3: Metodiske overvejelser	38
Beskrivelse af institutionen.....	38
Planlægning og udførelse af feltarbejdet	41
Feltarbejdet som en sanselig oplevelse	44
Deltagerobservation	46
At opnå viden gennem relationer i felten – positionering og etiske komplikationer i feltarbejde med børn	48
Tvivl og tøven.....	53

Visuel metode – videooptagelser.....	56
Tegneinterview	58
Interviews med voksne og børn	59
Fokusgrupper baseret på videooptagelser.....	62
Børneperspektiv – men hvilket?	63
Hvordan repræsenteres børns stemmer?	67
Ethiske perspektiver	68
Opsamling på afhandlingens metodiske del	71
 Del III: Teoretisk og analytisk strategi.....	 73
Kapitel 4: Teoretiske perspektiver	74
Køn som 'biologisk' betinget eller socialt konstrueret?	76
Subjektet som effekt af magt.....	78
Destabiliseret køn	81
Køn som performativitet.....	84
Genkendeligt og ikke-genkendeligt køn.....	86
'Tøsedreng' og 'drengepige' – sociale kategoriers magtfulde effekt	86
Hierarkiseret køn.....	89
Børnehaven forstået som et lokalt kønsregime.....	90
Et skjult ideal for den 'rigtige' måde at gøre dreng.....	93
Fremhævet femininitet	95
Forståelser af forandring.....	97
Materialitet som et led i kønnet konstituering.....	100
Opsamling på den teoretiske ramme	103
 Kapitel 5: Analytisk strategi	 104
Etablering af et analytisk objekt	104
Et beskuende blik eller situeret viden?	104
Et blik for køn eller køn alle vegne?	106
Et kritisk blik på sociale kategorier	107
Tegn på køn - kønnets sproglige paradoks	108
Selvrefleksivitet som analytisk strategi.....	112
'Normative forståelser af køn' og 'positionering'	113
Alder som analytisk optik	115
Leg som udgangspunkt for at forstå processer af kønnet konstituering	117
Den analytiske proces.....	118
Opsamling på afhandlingens analytiske strategi.....	122

Del IV: Analyser	123
Introduktion til analyserne	124
Kapitel 6: Køn konstitueret som <i>forskæl</i>	126
En reflektiv note om kategorierne 'pige' og 'dreng'.....	129
'Lige meget hvad, så er det jo i hvert fald ham, der er chefen i den der leg'	
– Normative forståelser af køn.....	130
'Vi har fået ny pædagogmedhjælper'	
– Forskellige forventninger til drenge og piger.....	139
Hvornår er det pigernes tur? – Maskulint konnoteret leg.....	148
Opsamling.....	152
Kapitel 7: <i>Passende og upassende maskulinitet</i>	154
Hegemonisk maskulinitet og maskulinitet som <i>modstand</i>	156
" Så kan du jo godt regne med at få nogle tilbage"	
- når bestemte maskuline positioner legitimeres.....	162
<i>Upassende</i> maskulinitet.....	164
In -og eksklusion af fællesskaber.....	168
Opsamling.....	170
Kapitel 8: Forhandlinger af feminine positioner	172
'Pige' = 'dårlig til fodbold'	172
Aktivering af grænser – fangeleg	176
Refleksiv note om det feminine og det maskuline.....	180
Pigers forhandlinger om magt og dominans	181
Forhandling af feminine positioner – 'cool, calm and collected'	184
Forhandling af feminine positioner	
- 'Jeg er ligeglad, jeg er ikke gæst mere. Jeg er med'	189
Opsamling.....	192
Kapitel 9: Potentiel foranderlighed	194
Kønnet materialitet.....	194
Tøj som symbolsk repræsentation af køn.....	197
'Piratpiger'. Queeret femininitet	
– faciliteret af maskulint konnoteret materialitet?.....	199
Barbie-hjørnet - Queeret køn eller heteroseksuel normativitet?	203
Empatisk maskulinitet eller heteroseksuel normativitet?.....	207
Opsamling.....	211

Del V: Afrunding.....	213
Kapitel 10: Konklusion	214
Analysernes centrale pointer	215
Afhandlingens vidensbidrag.....	217
Kapitel 11: Afsluttende diskussion og afhandlingens perspektivering	221
Forandringer i den sociale kønsorden?.....	221
Kan der spores en kønnet forskel mellem nordiske daginstitutioner og engelsksprogede daginstitutioner?.....	222
Et intersektionelt perspektiv	223
Resumé af afhandlingen	224
English summary	227
Litteratur	230

Del I

Introduktion

Kapitel 1: Indledning

Storm (5,11 år), Clara (4,11 år) og Niklas (5,9 år) leger far, mor og børn i hytten bagerst på legepladsen. Jeg går med og sætter mig på den smalle bænk på indersiden af den ene bagvæg i hytten. Børnene tager ikke rigtig notits af mig ud over at fortælle mig, hvad de leger. Niklas siger til mig "Vi leger far mor og børn. Clara er moren og Storm er faren og jeg er lillesøster. Jeg har en iPad" siger han og viser mig et stykke træ, som er hans "iPad" i legen. Niklas siger: "Far, kom og hjælp mig med min iPad" Storm går over til Niklas og hjælper ham med "iPad'en". Niklas spiller lidt på den. Så siger Storm: "Jeg skal til at gå på arbejde, vil du se mit værktøj? Og mine seje maskiner?" Niklas nikker og smiler. De snakker lidt sammen om maskinerne og hvad de kan. Samtidig er Max blevet forvandlet fra en dinosaur til en hund oppe på den lille platform forrest i hytten. Clara kalder på Storm og siger "Far, hunni skal i bad. Clara bader Max i en stor, sort balje, som står oppe på scenen. Niklas kalder på Clara: "mor jeg vil vise dig noget" siger han og Clara går over til ham. Han viser hende noget på "iPad'en". Hun nikker og Niklas ser begejstret ud og lader som om, at han spiller et sjovt spil. Clara smiler og går tilbage til hunden Max. Storm har været på "arbejde" uden for hytten. Clara siger "nu kommer far tilbage" Storm ser glad ud, da han kommer ind i hytten. Han har en stor sort kasse med og siger: "Jeg har hentet bulldozeren. Den kan grave jord" Han stiller kassen på jorden i hytten. Clara siger: "Nu skal du sove hunni. Du skal sove i dit dejlige bad." Så henter hun Storm, som også lige skal nå i bad inden hunden skal sove. De griner lidt af, at hunden skal sove i badekarret, mens Clara bader lillesøster Niklas i baljen. Efter badet henter Clara mad til hunden. Det er en rund metalskål med sand og græs i. Hunden Max spiser fornøjet al maden og far Storm laver aftensmad til lillesøster Niklas imens. Storm kommer chili i maden og vil gerne have, at Niklas skal lave sjov med at chilien er stærk, ligesom de gjorde i sandkassen i går, men i dag kan Niklas godt lide chili. Storm siger: "Du skal altså have chili til frokost" og Niklas smiler og siger: "Ok, jeg kan godt lide chili." Storm putter et blad i munden på Niklas, han tygger lidt i det og spytter det ud og tørrer tungen af i sit ærme. Så siger Niklas "mor vi skal sove" og så lægger de sig alle sammen ned og sover lidt. (Feltnoter d. 4. juni)

Det er noter som disse, der danner det empiriske udgangspunkt for denne afhandling. Feltnoter som jeg har skrevet ned i min notesbog under mine talrige besøg i daginstitutionen 'Skovly', som danner rammen om det samlede feltarbejde. Noterne består ikke i målrettede observationer af 'køn' i den forstand, at jeg har være ude og 'lede' efter, hvornår børnene 'gjorde noget kønnet' (hvad det så end kan siges at være). Noterne er detaljerede beskrivelser af skiftende interaktioner mellem børn, for eksempel leg, små-snak i mindre grupper eller voksenstyrede samlinger. Altså beskrivelser, der ikke skelner mellem det, der noteres ned som relevant eller irrelevant i situationen (Haavind 2000, 114–15). Alt hvad jeg kunne nå at notere, blev skrevet ned uden ret meget skelnen til indholdet. Det er blandt andet ud fra sådanne tætte beskrivelser af børnenes hverdagsliv i daginstitutionen, at jeg forsøger at nærme mig en forståelse af, hvad der bidrager til at konstituere køn gennem hverdagslige praksisser i børnehaven.

At beskæftige sig med køn handler på mange måder om at beskæftige sig med *forskelle*. Forskelle mellem *mænd* og *kvinder* og forskelle mellem to slags børn; *drenge* og *piger*. Men det handler samtidig om at beskæftige sig med *ligheder* og med at opdage at forskellene måske slet ikke er så markante. I mine observationer er der mange børn, der griner ret ens, taler ret ens, løber ret ens, græder ret ens osv. uafhængigt af deres fysiske kropstegn (Søndergaard 2006). Studiet af køn handler således også om at undersøge alt det, der ikke passer ind i idéen om køn forstået som netop en skelnen mellem forskel og lighed. Det man kan kalde for variationer, modsvar, kreative måder at gøre køn eller *andre måder at gøre køn*.

At undersøge køn handler på mange måder om at undersøge det velkendte og det der tages for givet. Ved første øjekast er det indledende uddrag fra mine feltnoter ikke overraskende. Det er en beskrivelse af børn, der leger sammen. De fleste af os har set en gruppe børn, der leger sammen på måder, der ligner den beskrevne situation her. Situationen kan således siges at være *genkendelig*. Men det er netop en refleksion værd, at stort set alle mine noter beskriver helt genkendelige situationer. Det *genkendelige* udgør i sig selv en væsentlig udfordring i studiet af køn, fordi køn er så normaliseret og så stor en del af egen opvækst og liv, at det kan være vanskeligt overhovedet at få øje på køn. Det er ikke desto mindre netop denne øvelse, der er central for afhandlingen: At få øje på, hvad der bidrager til at konstituere køn gennem genkendelige, hverdagslige praksisser i børnehaven.

Samtidig handler forsøget på at forstå kønnet praksis også om at begribe *forandringer*. At undersøge, hvornår små brud med det velkendte kan diskuteres som en åbning mod at etablere nye normer for køn og dermed (måske) bidrage til at skabe forandringer i strukturelle, dominerende forståelser af køn og af kønnede praksisser. Afhandlingen undersøger således både, hvad der bidrager til at konstituere køn på genkendelige måder, som skaber *forskel*, men også, hvordan køn i nogle situationer optræder overraskende, omskifteligt og grænse-krydsende eller *queeret*. I det indledende uddrag fra mine feltnoter får man ved nærmere eftersyn øje på begge dele; genkendelige måder at gøre køn og overraskende måder at gøre køn: Der er et barn, som er mor i legen, som sørger for at hele familien kommer i bad, der er et barn, som er far i legen, som kan hjælpe med Ipad'en og som arbejder med værktøj og maskiner, når han går på arbejde uden for hjemmet. Begge positioner i legen kan genkendes som det man med klassisk socialiseringsteori kan kalde for *traditionelle kønsroller*, en mor der sørger for pleje og omsorg i hjemmet og en far, der arbejder i et klassisk mande-erhverv uden for hjemmet¹. Men i uddraget er der også et barn, som er kropsligt markeret som dreng, men som i legen er lillesøster. Og faren i legen laver mad. Set i et historisk lys, så kan små brud med mere kønsstereotype roller

¹ Se for eksempel *Historien om drenge og piger* (1991) af Monica Rudberg & Harriet Bjerrum Nielsen (Nielsen, H. and Rudberg 1991)

ses som et udtryk for større forandringer i mere strukturelle betingelser for kønnet praksis. Kønsforskning fra 1970'erne, 80'erne og 90'erne peger på en mere tydelig kønnet lege-praksis, med et mere tydeligt mønster i 'dreng-leg' og 'pige-leg' end mange af de empiriske eksempler i denne afhandling antyder (Andersen, & Kampmann, 1991, 1996; Kampmann, 2000, p. 64; Nielsen & Rudberg, 1991). Der kan således spores en vis forandring i børnenes kønnede praksis på trods af den træghed, der i øvrigt præger normative forståelser af køn og reproduktionen af bestemte normer for køn.

I det indledende klip er der således også kønnede praksisser, som ikke nødvendigvis passer ind i en mere traditionel forståelse af hvad køn 'er' og hvad *dreng* og *piger* 'plejer' at gøre. Og netop pointen om overhovedet at skrive om køn som noget 'man plejer' at gøre, spørgsmålet om hvad køn 'er', eller spørgsmålet om, hvad der kan beskrives som *forskæl* og hvad man i så fald er *forskellig fra*, er helt centrale spørgsmål i diskussioner om køn og udgør i sig selv en del af udfordringen ved at forske i spørgsmål, der vedrører køn. Ligesom kategorierne, *mand*, *kvinde*, *dreng* og *pige* også udgør en central del af stridspunkterne i nyere kønsforskning. For giver det overhovedet mening at holde fast i benytte disse kategorier i analyser af køn? Kan en binær forståelse af køn begribe kompleksiteten i kønnet praksis og variationerne af måder at gøre køn? Disse spørgsmål er centrale for afhandlingens teoretiske diskussioner og for analyserne af hvordan køn konstitueres gennem praksis i hverdagslige situationer i børnehaven.

Motivationen for at gøre børn til det empiriske udgangspunkt for afhandlingen, hænger sammen med spørgsmålet om, hvornår og hvordan vi som mennesker bliver kønnede subjekter, altså hvornår og hvordan køn bliver en væsentlig del af vores identitet. Og hvornår og hvordan køn bliver et relevant parameter for børn, noget som de begynder at interessere sig for og spørge sig selv og andre om. I en dansk kontekst tilbringer langt de fleste børn en stor del af deres vågne timer i dagtilbud fra de er ca. et år gamle og langt de fleste børn går i kommunale, integrerede daginstitutioner, så at vælge netop sådan en institution forekom som et oplagt sted at starte min undersøgelse. Samtidig er der de senere år kommet et stærkere fagligt fokus på at skabe lige muligheder for alle, og sikre lige behandling uanset køn, gennem fx normkritisk og ligestillingsorienteret pædagogik (Baagøe Nielsen, Riis Hansen, and Erlandson Pedersen 2020). Børnehaven udgør derfor en særlig interessant arena i studiet af, hvordan børn konstitueres som piger og drenge.

At bringe hverdagslivet i daginstitutionen i fokus, betyder ikke at børn ikke indgår i andre kontekster, som har relevans for deres kønnede konstituering. Det kunne også have været interessant at undersøge, hvilken praksis der muliggøres i børnenes øvrige hverdagsliv, særligt i familierne. Eller at undersøge, hvordan deres forbrug af digitale medier, TV, film computerspil og reklamer også indvirker på, hvordan kønnede positioner konstitueres. Men af omfangsmæssige hensyn har jeg foretaget denne afgræsning og fokuserer min

undersøgelse på skiftende hverdagslige situationer i daginstitutionen. Jeg har ydermere begrænset min undersøgelse til at omhandle børn i børnehaven, altså børn i alderen 3-6 år. Dette begrundes yderligere i metodekapitlet.

Afhandlingen følger dels et empirisk spor, som analyserer børn og voksnes hverdagslige praksisser med henblik på at undersøge komplekse processer af kønnet konstituering. Dels forfølger afhandlingen et teoretisk spor, der diskuterer, hvor stor vægt sprog og diskurser skal tillægges i konstitueringen af køn og kønnet identitet. For mens sproget på mange måder kan være nøglen til at forstå, hvordan bestemte kønnede positioner videreføres og reproduceres, så viser min empiri også, hvordan kønnede positioner konstitueres gennem komplekse, usagte, materielt formede og ofte usynlige processer, som til sammen skaber særlige forståelser af, hvilket køn man 'tilhører'. Min empiri udfordrer således den teoretiske forståelse af køn og krop som primært produceret gennem diskurser (J. Butler 1990; 1993), fordi mine feltnoter og video-observationer er fyldt med kroppe, tøj, tasker, legetøj osv., som diskursivt baserede forståelser af køn har sværere ved at indfange. Denne udfordring resulterer i løbende teoretiske diskussioner og analyser af materialitet som væsentlige elementer i konstitueringen af køn, særligt i afhandlingens sidste analytiske kapitel. Jeg er altså ikke kun interesseret i diskurser, men i konstitueringen af køn gennem komplekse samspil mellem sprog, praksis og materialitet.

Afhandlingen diskuterer også, hvordan man sprogligt indfanger 'noget' (køn) man (i en kritisk, feministisk, poststrukturalistisk tradition) helst ikke vil skrive frem som 'noget der findes' eller som 'noget', der faktisk tilhører mennesker afhængigt af deres krop. For hvordan skriver man en flydende proces frem? Det er simplet at skrive, at mennesker kan opdeles i to grupper, 'mænd' og 'kvinder' og at disse to grupper har forskellig fysisk fremtoning, forskellige interesser og at de valg de træffer gennem livet langt hen ad vejen er fysiologisk eller 'biologisk' bestemt. En sådan essentialistisk forståelse af køn er nemmere at skrive om, fordi vi har sproget til at skrive om det. Afhandlingen diskuterer således også, hvordan de tilgængelige sproglige kategorier forekommer begrænsende, hvis ønsket er at forstå køn som delvist løsrevet fra den fysiske krop (Butler 1990) samt at forstå, hvordan forandringer finder sted.

Afhandlingen analyserer på denne baggrund nogle af de komplekse processer, hvorigennem børnene i Skovly reproducerer genkendelige måder at gøre køn, og hvordan alder er med til at understøtte og forstærke disse. Samtidig undersøger afhandlingen, hvordan børnene også udfordrer og modsætter sig genkendelige måder at gøre køn. Det er i de helt små interaktioner, i blikke der ser eller overser, i måden børn og voksne taler til hinanden på, i beslutningerne om hvilke børn, der inviteres ind i aktiviteter eller ikke inviteres ind i aktiviteter, i måden børn etablerer og forhandler relationer og adgang til leg osv., at kønnede positioner bliver muliggjort og umuliggjort.

Og det er i de interaktioner, at jeg får øje på både, hvordan bestemte normer for køn reproduceres i samspil med normer for alder, samtidig med at køn optræder overraskende, omskifteligt og grænse-krydsende. Jeg afrunder afhandlingen med en diskussion om, hvordan man kan forstå og diskutere forandring i kønnede praksisser. Jeg argumenterer for, at børnenes varierede måder at gøre køn rummer et potentiale for at andre fortællinger om at blive til som menneske kan opstå. Altså at børns kønnede praksisser indeholder et potentiale for at facilitere en bredere forandring i forståelser af hvad køn 'er' og kan 'være'. Hvis disse andre måder at gøre køn overses, overhøres eller reguleres efter mere traditionelle forståelser af køn, så besværliggøres potentialet for forandring. Men omvendt har det pædagogiske personale en mulighed for at give rum og virke faciliterende for forandring ved at få øje på disse brud og formå at gribe dem og fremhæve dem som accepterede og genkendelige måder at gøre køn. I så fald kan der opstå en potentiel mulighed for at for eksempel drenge, der udviser empati og omsorg kan blive genkendt som 'rigtige drenge' eller at piger også kan være 'chefen' i legen, uden at blive tolket ind i en forståelse af at være 'den nye pædagogmedhjælper', som en af analyserne viser. Analyserne kan således være med til at pege på konkrete indgange til at arbejde pædagogisk med at gøre kategorierne for køn mere rummelige og således udvide rammen for, at flere børn kan passe ind i de eksisterende normer for køn på flere måder end i dag.

Forskningsspørgsmål

Afhandlingens forskningsspørgsmål afspejler de to spor som afhandlingen følger. Dels en empirisk interesse i at undersøge, hvad der bidrager til at konstituere køn gennem hverdagslige praksisser i børnehaven. Dels en teoretisk interesse i at undersøge og diskutere, hvordan køn kan begrebsættes teoretisk, herunder en diskussion af sprog og sproglige kategorier og en diskussion af forholdet mellem diskurs og materialitet og reproduktion og forandring.

Afhandlingens to centrale forskningsspørgsmål lyder:

- 1) *Hvordan konstitueres kønnede positioner i daginstitutionen og hvilke komplekse processer bidrager hertil?*
- 2) *Hvordan forholder man komplekse, de-essentialiserende teoretiske forståelser af køn som social kategori til forholdsvis faste empiriske forståelser af køn som forskel?*

Herunder stiller jeg følgende delspørgsmål:

- *Hvordan konstitueres køn og alder gennem hverdagslige praksisser i daginstitutionen?*
- *Hvordan konstitueres forskelle og ligheder mellem børn i daginstitutionen?*
- *Hvordan og hvornår kan man tale om et potentiale for forandring i de måder børn gør køn på?*
- *Hvordan indgår materialitet og ikke-sproglige, kropslige praksisser i disse processer?*

Afhandlingens opbygning

Afhandlingen består af fem overordnede dele.

Del I - Introduktion

Indeholder **kapitel 1 og 2**, som introducerer til rammen for det samlede forskningsprojekt, herunder indledning, forskningsspørgsmål, min motivation for at udføre forskningsprojektet samt en kontekstualisering af daginstitutionen som en del af en nordisk velfærdsmodel og en diskussion af lovgrundlaget for dagtilbud i Danmark. Kapitel 2 indeholder en kortlægning af afhandlingens positionering i forhold til det pædagogiske praksisfelt i en dansk og en nordisk kontekst samt afhandlingens positionering i forhold til den øvrige danske og internationale forskning om køn i daginstitutioner.

Del II – Etnografisk metode

Indeholder **kapitel 3**, som introducerer til den empiriske felt samt redegør for de metoder og den metodologi, som forskningsprojektet bygger på, herunder afhandlingens etiske perspektiver.

Del III – Teoretisk og analytisk strategi

Indeholder **kapitel 4 og 5**, som introducerer til afhandlingens teoretiske perspektiver og nogle af de centrale teoretiske diskussioner i vidensfeltet samt en beskrivelse af min egen teoretiske erkendelsesproces, som ledte hen til afhandlingens endelige teoretiske ramme. Kapitel 5 berører processen fra empiriske data til færdige analyser herunder afhandlingens analytiske strategi.

Del IV – Analyser

Indeholder **kapitel 6, 7, 8 og 9**, som er afhandlingens samlede analytiske bidrag. Analyserne introduceres i starten af afhandlingens del IV.

Del V – Afrunding

Indeholder **kapitel 10 og 11** som er afhandlingens samlede konklusion, herunder analysernes centrale pointer, afhandlingens vidensbidrag samt en afsluttende diskussion og perspektivering.

Et følsomt emne

I mit arbejde med denne afhandling er jeg i mange forskellige sammenhænge blevet mødt med en skepsis overfor overhovedet at beskæftige sig med køn i daginstitutioner. Som en kollega kommenterede med et smil på læben, efter et oplæg i en forskningsgruppe, da jeg var cirka halvvejs i mit Ph.d.-forløb: ”Man kan sige meget om dit projekt, men kedeligt er det i hvert fald ikke” med henvisning til den rimelig ophedede debat, der havde været

i forskningsgruppen, hvor det blev diskuteret om det var for kontroversielt at inddrage Judith Butlers forståelse af køn og seksualitet i afhandlingen. Eller som den første leder af en daginstitution, hvor jeg ansøgte om at foretage mit feltarbejde, udbrød: ”Åh nej, nu er det vel ikke ligesom i Sverige, hvor alle skal til at sige hen!”

Et andet eksempel på skepsis oplevede jeg i begyndelsen af mit feltarbejde: Det var december 2019 og der var et jule-hygge-arrangement på legepladsen for alle børn og forældre i Skovly.

”Vejret var koldt, gråt og overskyet og det var allerede halvmørket, da arrangementet startede kl. 15.00. Både børn og voksne var iført flyverdragter, eller overtræksbukser, vinterjakker, vanter og huer. Det pædagogiske personale havde tændt bål ved det store bålsted midt på legepladsen og der var æbleskiver og varm saft til alle. Julemanden skulle komme på besøg og det store juletræ, som var blevet sat op ikke langt fra bålpladsen, skulle tændes. Der var god stemning og de fleste børn virkede glade og forventningsfulde. Kort efter kl. 15 begyndte forældrene at komme og finde deres barn eller børn og tage plads ved bålet eller rundt omkring på legepladsen i det begyndende tussmørke. Jeg stod ved bålet og faldt i snak med en mor og en far, som spurgte ind til mit projekt og mit feltarbejde. Jeg forklarede dem, at jeg skulle undersøge, hvad det betyder for børn at være dreng eller pige, når de går i børnehave. De begyndte at tale om et Tv-program, der var blevet sendt på TV-2 kort tid forinden. Det havde handlet om børn, som oplevede at være født som et andet køn, end det køn de var blevet tildelt ved fødslen. Tv-programmet fulgte nogle børn, som fik lov til at påbegynde hormonbehandling i en tidlig alder². De gav begge udtryk for, at de syntes, at programmet var ekstremt og at børn i så ung en alder ikke kunne vide, om de var født med forkert køn eller ej. De mente, at køn var noget man var født med og det skulle man ikke ændre ved. I slutningen af samtalen sagde moren, at hun da ikke håbede, at jeg ville få børnene til at skifte køn undervejs i mit projekt. Jeg smilede og sagde, at så vidt kom det nok ikke og så blev vi afbrudt af nogle flere forældre og børn, som kom for at sige hej til de andre ved bålet.” (Uddrag fra feltnoter d. 18. december 2019)

Bevægelsen fra min interesse for at undersøge køn, til forestillingen om at alle nu skal til at sige ’hen’ eller at jeg som en anden tryllekunstner kan få børn til at skifte køn indikerer, hvor kontroversielt det kan opleves for nogle, overhovedet at stille spørgsmål der vedrører køn. Eksempler på samme type modstand eller skepsis kan genfindes mange steder i den politiske debat om køn, både på de sociale medier og i de etablerede nyhedsmedier³.

² Tv-programmet ’Min pige er en dreng’ sendt i tre afsnit på TV2 i 2019 (<https://tv.tv2.dk/min-pige-er-en-dreng>) link er hentet d. 3.12.2020.

³ Et eksempel kunne være den politiske debat der fulgte efter Sofie Lindes indslag til Zulu award showet i august 2020. Fx i DR1 programmet ’Debatten’ fra d. 3. sep. 2020, hvor blandt andet daværende ligestillingsminister Mogens Jensen (S), Pia Kjærsgaard (DF) og Pernille Vermund (NB) deltog. https://www.dr.dk/drtv/saeson/debatten_233266 (siden er hentet d. 22. maj 2022)

Forældreparret, min kollega og lederen af den pågældende institution udtrykte således ikke en ekstrem bekymring eller en usædvanlig holdning til spørgsmålet om relevansen af at studere køn. I starten blev jeg alligevel lidt forundret over disse spørgsmål. Hvorfra kom bekymringen? Hvorfor vækker det tilsyneladende større følelser, kritik og skepsis, at anlægge et analytisk perspektiv, som gør køn til det centrale forskningsobjekt end for eksempel studier af børns sprogbrug, læringsmuligheder eller legekompetencer? Hvorfor virker det for nogle nærmest som et overgreb på børnene at udsætte dem for en kønnet analyse? Og er det overhovedet relevant og nødvendigt at beskæftige sig med køn i daginstitutioner? Jeg håber, at jeg gennem afhandlingen kan nærme mig et svar på, hvorfor jeg finder det absolut nødvendigt og relevant at beskæftige sig med køn i daginstitutioner og hvorfor jeg mener, at det er et større problem at undlade at undersøge køn end at gøre det.

Motivation – hvorfor vælge at fokusere på køn?

Den oprindelige motivation for at lave et forskningsprojekt om, hvordan børn konstitueres som piger og drenge, udsprang af Uddannelsesdebatten i Nørre Nisum i 2018, hvor jeg deltog som en del af mit daværende arbejde som studievejleder på Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet på Københavns Universitet.⁴ Temaet for uddannelsesdebatten det år var køn. Jeg havde ikke beskæftiget mig videnskabeligt med køn siden mit speciale på Institut for antropologi, som jeg afsluttede i 2008, hvor jeg undersøgte, hvordan børn oplevede at gå på en arabisk friskole i København, herunder hvordan etnicitet og køn havde central indflydelse på deres erfaringer. På uddannelsesdebatten i Nørre Nisum 10 år senere var der oplæg af praktikere, forskere og aktivister fra forskellige dele af uddannelsessektoren, som alle debatterede betydningen af køn og ligestilling i skole og uddannelse⁵. Den samlede mængde af oplæg og den efterfølgende debat efterlod mig med en fornyet forundring og en vis frustration over det manglende fokus på køn og ligestilling i det danske uddannelsessystem hele vejen fra daginstitutioner og videre op igennem de forskellige dele af sektoren. Det var og er svært at forstå, hvorfor der ikke bliver arbejdet mere eksplicit med en kritisk opmærksomhed på køn og ligestilling i uddannelsessystemet i Danmark. Den ulighed, som kan aflæses i statistikker over mænd og kvinders uddannelsesvalg, karriereforløb, indkomst osv., afføder kun træge ændringer i praksis, her

⁴ Uddannelsesdebatten er et gratis folkemøde, som afholdes hvert år. Det er foreningen 'Skolebyen Nørre Nisum', der arrangerer folkemødet. Uddannelsesdebatten sætter hvert år fokus på aktuelle dannelses- og uddannelsesspørgsmål og inviterer hvert år en række oplægsholdere fra praksis og forskning til at debattere årets tema. <https://uddannelsesdebatten.dk/> (siden er hentet d. 4. november 2021)

⁵ Keynote speakers fra Uddannelsesdebatten i 2018 var Professor og skoleforsker Ning De Coninck-Smith, journalist, dokumentarist Mette Korsgaard og kønsociolog Cecilie Nørgaard.

forstået som lovgivning, pædagogik, curriculum osv⁶. Hvorfor er der ikke større villighed til at ændre på praksis, når tallene så tydeligt viser, at Danmark halter bagefter vores nordiske nabolande på ligestillingsområdet⁷? Det var spørgsmål som disse, der inspirerede mig til at søge det opslåede Ph.d.-stipendiat, da det blev udbudt i slutningen af 2018⁸. Det virkede helt oplagt at foretage et studie af, hvad der bidrager til at konstituere køn gennem hverdagslige praksisser i børnehaven, som et led i at forstå dette manglende fokus på køn og ligestilling i uddannelsessektoren og for at få mere viden om, hvor og hvordan kønnet ulighed starter.

Daginstitutionen som en del af den skandinaviske velfærdsmodel

Den offentlige sektor har i dag et omfattende ansvar for at sikre landets borgeres økonomiske og retslige sikkerhed, sundhed og trivsel (Sommer et. al. 2010, 8). Den skandinaviske velfærdsmodel indebærer en offentlig varetagelse af børns læring, udvikling og trivsel, blandt andet gennem de offentlige daginstitutioner.

Daginstitutionen er i dag så genkendeligt et sted i en dansk (og nordisk) samtid, at mange ikke rigtig tænker over dens funktion i det daglige liv. Men daginstitutionen er hverken et historisk eller et globalt set almindeligt fænomen. Etableringen af offentlige daginstitutioner, som vi kender dem i dag, er et produkt af en nordisk velfærdsmodel, som opstod i tiden efter 2. verdenskrig (Sommer, Hundeide, and Samuelsson 2010, 4).

I løbet af 1960'erne og 70'erne kom hundredtusindvis af kvinder ud på arbejdsmarkedet (Ibid). Dette medførte markante ændringer i familiestrukturer, herunder en ny strukturel fordeling af tid, omsorg og arbejde, især for kvinder, men også for mænd (Sommer et. al. 2010, 3). I de nordiske lande betyder det, at langt de fleste kvinder i dag arbejder enten fuldtid eller deltid, også mens de har helt små børn (ibid). Daginstitutionerne spiller en central rolle her, fordi de muliggør at både mænd og kvinder arbejder, mens børnene bliver passet i offentlige dagtilbud. Dette indebærer også en forståelse af, at offentlige

⁶ Danmark har et af verdens mest kønsopdelte uddannelses – og arbejdsmarked (S. B. Nielsen 2004) Udvalgte tal fra Danmarks statistik viser, at kvinder i gennemsnit tager 280,3 dages barsel, mens mænd tager 34,2 dage (2019), mens pensionsformuegabet mellem mænd og kvinder er 22% i mændenes favør (2019). (<https://www.dst.dk/da/Statistik/emner/borgere/demokrati/ligestillingswebsite>) (hentet d. 15. nov. 2021). Der finder dog ændringer sted, for eksempel med vedtagelsen af den nye barselslov i 2021, hvor 11 uger af de samlede 48 uger nu er øremærket manden eller den anden forælder. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/343> (siden er hentet d. 14. juni 2022).

⁷ I den nyeste Gender Gap rapport fra 2021 er Danmark faldet fra en 14. plads til en 29. plads. Til sammenligning ligger Island, Finland, Sverige og Norge alle i top-5. (<https://www.weforum.org/reports/ab6795a1-960c-42b2-b3d5-587eccda6023>) (Siden er hentet d. 16. nov. 2021)

⁸ Ph.d.-projektet er finansieret af RUC og VIA University College

velfærdsinstitutioner skal være tilgængelige for alle børn og voksne uanset social baggrund og derved også bidrage til at mindske ulighed mellem borgere særligt i forhold til børn og deres familier (Brembeck et al., 2006, p. 41)

Sammenlignet med andre lande, så tilbringer børn i de nordiske lande langt mere tid i daginstitutioner og fra en langt yngre alder end i de fleste andre lande i verden (Sommer et al., 2010, pp. 4–5). I dag tilbringer 89,7 % af børn i alderen et halvt år til 2 år og 97,5 % af børn i alderen 3-5 år dagen i offentlige daginstitutioner eller private pasningsordninger og næsten alle børn går i enten offentlig (78 %) eller privatskole (16 %) i Danmark (Gilliam and Gulløv 2019, 6). Dagtilbud og skoler udgør altså en væsentlig ramme om børns liv fem dage om ugen. Det betyder samtidig, at en stor del af den sociale påvirkning, der tidligere fandt sted i hjemmet, i dag finder sted i daginstitutionerne. Sommer et al. kalder den udvikling, der har fundet sted i de nordiske lande siden 1960'erne for ”the biggest revolution in childhood developmental ecology in recent history.” (Sommer et al. 2010, 5). Den forandring, som kvinders adgang til arbejdsmarkedet har medført for familielivet og for børns socialisering og udvikling i arenaer uden for hjemmet siden 1960'erne, medfører, ifølge Sommer et al., nødvendigheden af et kritisk børneperspektiv, hvor børns juridiske rettigheder, børns ret til medbestemmelse og en forståelse af børn som fuldgyltige medlemmer af samfundet bør tages i betragtning (Sommer et al. 2010, 7–8). Men der er en særskilt pointe, som knytter sig hertil og som ofte nedtones i en dansk kontekst, nemlig at daginstitutionernes centrale rolle i børns socialisering og udvikling også nødvendiggør et kritisk blik på køn og ligestilling i det pædagogiske arbejde. Børns rettigheder bør i denne optik også involvere en ret til lighed mellem køn og lige muligheder for alle børn uafhængigt af deres køn.

Lige muligheder for alle børn skal forstås i lyset af større ligestillingsudfordringer. Selvom Danmark er kommet langt i forhold til formel ligestilling mellem kønnene⁹, så findes der stadig store, reelle udfordringer på ligestillingsområdet. Her kan der peges på unges valg af uddannelse, som fortsat er særdeles kønsopdelt i Danmark. Som følge heraf har Danmark et af verdens mest kønsopdelte arbejdsmarkeder (Baagøe Nielsen 2004; Baagøe Nielsen 2018). Mange kvinder arbejder med omsorgsfag i den offentlige sektor, mens der er et stort overtal af mænd, der arbejder med mere tekniske fag og ledelse i den private sektor. Denne ulige fordeling på arbejdsmarkedet medfører blandt andet ulige indkomst, pensionsindkomst, ulige fordeling af barsel og ulige karrieremuligheder (Baagøe Nielsen, Riis Hansen, and Erlandson Pedersen 2020, 136)

⁹ Dette ses blandt andet i lovgivningen på ligestillingsområdet, hvor ligebehandlingsloven, forskelsbehandlingsloven og ligestillingsloven formelt set skal være med til at sikre lige behandling uanset køn (Baagøe Nielsen, Riis Hansen, and Erlandson Pedersen 2020, 135)

Også i daginstitutionerne sætter det kønsopdelte arbejdsmarked sig igennem, idet langt størstedelen af de uddannede ansatte i dagtilbud er kvinder. I vuggestuerne er kun ca. 2% af de uddannede pædagoger mænd, mens mænd udgør ca. 7 % af det uddannede personale i børnehaver og integrerede daginstitutioner (Baagøe Nielsen, Riis Hansen, and Erlandson Pedersen 2020, 173). Dette har medført debat om et feminiseret uddannelses-system, som skulle give drengene sværere betingelser for at klare sig godt. En sådan debat har dog en tendens til at fastholde et særdeles stereotyp billede af mænd og kvinder og drenge og piger.¹⁰

Offentlige daginstitutioner placerer sig altså som en væsentlig del af en skandinavisk velfærdsmodel, og som en central del af børns hverdagsliv i Danmark. Dette har betydning for forskningsprojekter, som ønsker at forstå børns hverdagsliv, herunder hvordan køn konstitueres gennem hverdagslige praksisser.

Køn og ligestilling i Dagtilbudsloven og Den styrkede pædagogiske læreplan

Ifølge en rapport, som er udarbejdet af Nordisk Institutt for Kunnskap om Kjønn (NIKK) for Nordisk ministerråd, er Danmark er det eneste land i Skandinavien, der ikke tager stilling til køn og ligestilling i dagtilbud og uddannelsesinstitutioner (Reisby, K. & Knudsen 2005). Rapporten beskriver en *kønsblindhed* i en dansk kontekst, sammenlignet med de andre nordiske lande:

”Set med danske øjne er ligestilling så at sige fraværende i det kulturelle billede, samtidig med, at en traditionel kønsordning og traditionelle kønsforestillinger er fremherskende ikke mindst i mediernes underholdningsprogrammer. Den ”danske” kultur fremstilles og forstås som kønsneutral, hvilket medfører en kønsblindhed.” (Reisby, K. & Knudsen 2005, 24)

Denne blindhed afspejler sig fortsat i lovgrundlaget for daginstitutioner i Danmark, hvor køn og ligestilling for første gang blev skrevet ind i Den styrkede pædagogiske læreplan i 2018, men fortsat kun nævnes i bisætninger.

Siden 2004 har alle dagtilbud i Danmark skulle tilrettelægge deres arbejde efter en pædagogisk læreplan, for at sikre børns læring og trivsel efter seks centralt fastsatte læreplans-temaer (Børne- og Socialministeriet 2018, 3) og det er i de fleste daginstitutioner læreplanstemaerne, der bliver bestemmende for den pædagogiske praksis og de pædagogiske

¹⁰ Se Baagøe Nielsen & Mogensen, 2013 for en uddybning af dette (Baagøe Nielsen, S. & Mogensen 2013).

fokusområder (Baagøe Nielsen, Riis Hansen, and Erlandson Pedersen 2020, 141). Læreplanstemaerne dækker 'Alsidig personlig udvikling', 'social udvikling', 'kommunikation og sprog', 'krop, sanser og bevægelse', 'natur, udeliv og science', 'kultur, æstetik og fællesskab'.

Der har siden 1980'erne været arbejdet meget lidt og spredt med køn og ligestilling i danske daginstitutioner. Et af de få nyere forsøg er afrapporteret i rapporten *Flere end to slags børn* fra 2008, der kom med konkrete forslag til, hvordan man kan arbejde med køn og ligestilling i de pædagogiske læreplaner. Rapporten blev bestilt af det daværende Ligestillingsministerium (Kofoed, Aggerholm, and Olesen 2008). Men rapporten har ikke medført afgørende ændringer i læreplanen siden udgivelsen på dette område.

Køn nævnes 10 gange i Den styrkede pædagogiske læreplan, men kun i bisætninger formuleret som fx: "Alle børn skal have mulighed for at udfolde deres fulde potentiale uafhængigt af social baggrund, køn, alder mv." (Børne- og Socialministeriet 2018, 38). Til sammenligning fremgår ordet 'læring' 384 steder, mens ordet 'udvikling' fremgår 110 steder i dokumentet. Køn og ligestilling nævnes således ikke som centrale fokusområder for børns trivsel og læring i Den styrkede pædagogiske læreplan.

Den styrkede pædagogiske læreplan er baseret på Dagtilbudsloven, som fungerer som lovgrundlag for det pædagogiske arbejde. I Dagtilbudsloven § 7 står der at: "Dagtilbud skal fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv." og i § 8, Stk. 3. fremgår det at: "Det skal fremgå af den pædagogiske læreplan, hvordan det enkelte dagtilbud hele dagen etablerer et pædagogisk læringsmiljø, der med leg, planlagte vokseninitierede aktiviteter, spontane aktiviteter, børneinitierede aktiviteter og daglige rutiner giver børnene mulighed for at trives, lære, udvikle sig og dannes. Det pædagogiske læringsmiljø skal tilrettelægges, så det inddrager hensynet til børnenes perspektiv og deltagelse, børnefællesskabet, børnegruppens sammensætning og børnenes forskellige forudsætninger." Køn og ligestilling er således ikke skrevet ind som et fokusområde i selve Dagtilbudsloven.

I den forstand er Skovly en eksemplarisk institution, fordi institutionen ikke har et specifikt pædagogisk fokus på køn og ligestilling. På Skovlys egen hjemmeside lægges der vægt på at barnet skal vokse op med "så mange muligheder i livet som muligt", at der er "respekt for det enkelte barn" og "at det er igennem samspillet med andre, at barnet udvikler sig til at blive et kompetent og socialt menneske." Der er altså overensstemmelse mellem lovgrundlaget og den pågældende daginstitution om at balancere hensyn mellem det enkelte barn, børnefællesskaber og børnenes forskellige forudsætninger i den pædagogiske praksis.

Det spørgsmål som jeg ønsker at stille her, er dog, hvordan det overhovedet er muligt at ”inddrage hensynet til børnenes perspektiv og deltagelse, børnefællesskabet, børnegruppens sammensætning og børnenes forskellige forudsætninger” (§8, stk. 3) uden at medtage et centralt perspektiv om betydningen af barnets køn?¹¹

Det er mit ønske, at afhandlingen kan læses som et akademisk vidensbidrag ind i de to brede forskningstraditioner, som man lidt bredt formuleret kan kalde for barndomsforskning og kønsforskning. Samtidig er det også mit håb, at afhandlingen kan indgå i en dialog med den pædagogiske praksis, der finder sted, både i en dansk kontekst og i en nordisk kontekst. Altså at empiriske analyser og teoretiske diskussioner fra afhandlingen kan benyttes som afsæt for at arbejde med køn og ligestilling i den pædagogiske praksis. Således har det også været et selvstændigt mål at etablere et solidt empirisk grundlag for denne dialog, sådan at det pædagogiske personale indbydes til en forankret diskussion om de professionelle udfordringer i at bryde med etablerede og dominerende kønsopfattelser ud fra velkendte hverdagsbeskrivelser, som siden kan belyses med henblik på at understøtte ligestillingsarbejde.

¹¹ Her er det som nævnt i indledningen relevant at undersøge, hvordan andre sociale kategorier er med til at forstærke ulighed i børnenes muligheder for at deltage i børnefællesskabet. Dette projekt fokuserer på køn og alder, men der mangler forskning om, hvordan disse kategorier intersektionerer med andre sociale kategorier og hvilke konsekvenser det har for det enkelte barn.

Kapitel 2: Afhandlingens positionering i forhold til den pædagogiske praksis og forskning

Diskussioner om køn i pædagogisk praksis i Danmark og Norden

Op igennem 1990'erne og 00'erne herhjemme blev den pædagogiske praksis i både daginstitutioner og skoler stærkt præget af stemmer som var (og stadig er) fortalere for, at køn som udgangspunkt er genetisk, neurologisk og hormonelt betinget og at der derfor er fysiske forskelle på drenge og piger, som ifølge denne diskurs kan forklare den forskel, der kan ses i drenge og pigers forskellige præferencer for fx leg, måder at lære på, legetøj osv. Cand.mag. i dansk og psykologi Ann Elisabeth Knudsen havde (og har) stor succes med kurser og efteruddannelse for pædagoger og lærere, hvor hun underviser i dette emne (A.-E. Knudsen 2007; A.-E. Knudsen and Knudsen 2008)¹², men også børne – og udviklingspsykolog Helmuth Nyborg (Nyborg 1997; 2005), biolog Kåre Fog (Fog and Fog 2013; Fog 2004) og professor i specialpædagogik Niels Egelund (Egelund, N.; Nordahl, T.; Andersen 2018) har været fremtrædende i denne debat. Fælles for denne tilgang er en interesse i at beskrive eksisterende forskelle mellem drenge og pigers faglige præstationer og sociale trivsel i skolen og udvikle tiltag, som skal imødekomme disse forskelle:

” Tidligere i denne rapport blev der peget på, at der er betydelige forskelle mellem piger og drenge og kvinder og mænd, som man allerede i folkeskoletiden skal være opmærksom på og tage højde for. Data fra arbejdet med LP-modellen viser, at forskellene mellem piger og drenge i skolen knytter sig til, at der er variationer i de to køns motivation. Tendensen er, at drenges motiver er knyttet til positioner, status, kontrol og autonomi, mens piger er mere relaterede til tilknytning til andre, tilpasning og konformitet. Piger ser også ud til at have et stærkere indre ønske om at lære og at forbedre egne færdigheder, mens en del drenge udvikler selvødelæggende strategier i skolen, som for eksempel ikke at udføre skolearbejdet, ved at skabe uro og ved indtage klovneroller. Der er derfor behov for, at lærere og pædagoger sørger for, at der i undervisningen er aktiviteter nok, der passer til drenges typiske motiver.” (Egelund, N.; Nordahl, T.; Andersen 2018, 46)

En af udfordringerne ved denne tilgang, set fra denne afhandlings perspektiv er, at køn i denne optik reduceres til et spørgsmål om *drenge* eller *piger* og et spørgsmål om stereotype *forskelle* på de to grupper. Det betyder, at tilgangen ikke forholder sig til processen, hvor igennem disse to køn konstitueres, men snarere til en diskussion om, hvordan 'det ene'

¹² Ann Elisabeth Knudsen er uddannet cand. Mag. I dansk og psykologi og holder jævnligt kurser og foredrag for forældre, lærere, pædagoger og andre interesserede. Læs mere på: <https://ann-e-knudsen.dk/> (Siden er hentet d. 5.05. 2022)

køn (i modsætning til 'det andet') etableres, leger/lærer og 'er' forskellige og derfor også kræver forskelsbehandling for at blive stillet ens. Samtidig medfører tilgangen en usynliggørelse af *andre måder at gøre køn*. En sådan essentialiserende tilgang til forståelsen af køn har konsekvenser for de børn, der ikke passer til beskrivelsen af *dreng* og *piger* i ovenstående citat. Undervisning, der tilpasses en gruppe af børn ud fra denne forståelse, overser de empiriske forskelle, der er inden for gruppen og bliver i samme ombæring reproducerende for netop forståelsen af forskel mellem børn baseret udelukkende på deres såkaldt 'biologiske' køn¹³. Tilgangen bliver således også blind for den magtudøvelse, der ifølge den kritiske, feministiske, poststrukturalistiske forståelse, er central for konstitueringen af køn.

Knudsen argumenterer for lignende forskelle mellem drenge og piger baseret på neurologiske forskelle:

”Vi bliver også nødt til at huske på, at børns urolige adfærd ikke altid er et resultat af ændrede opvækstvilkår og livssituation, men også **kan** være en konsekvens af iboende vanskeligheder eller et anderledes læringspotentiale hos barnet selv. Derfor må debatten nødvendigvis også medtage den viden vi har om hjerneudvikling og modning hos børn generelt og **kønsforskellene især**, og derefter tilrettelægge undervisningen og læringsmiljøet så folkeskolelovens formulering omkring “at tage udgangspunkt i det enkelte barns kompetencer” og “undervisningsdifferentiering” bliver et spørgsmål om **først** at differentiere i køn og **så** i læringsstile.”(A. E. Knudsen 2005, 23) (original fremhævelse).

Knudsen argumenterer for at forskelle i pigers og drenges hjerner er årsag til, at de som gruppe klarer sig forskelligt i skolen, lærer forskelligt og derfor har behov for differentieret undervisning. Hun begrundes dette med tre overordnede neurologiske forskelle:

1) Hjernebjælkens størrelse, 2) hjernemodning og 3) kønshormoners indflydelse på læringspotentiale.(A. E. Knudsen 2005, 32–33).

Nyere hjerneforskning bringer denne kobling mellem forskelle i hjernen og kønede præferencer til debat og peger på, at fordi hjernen er plastisk og foranderlig, så kan forskelle i læringspræferencer, som man kan spore i neurologisk forskning ikke nødvendigvis forklares, som såkaldt naturligt eller biologisk givne, frem for socialt tillærte (Rippon 2019; Gerlach and Gainotti 2016).

”We now know that, even in adulthood, our brains are continually being changed, not just by the education we receive, but also by the jobs we do, the hobbies we have, the

¹³ For en yderligere kritik og diskussion af dette se bogkapitlet *Drenges vilkår og veje i uddannelserne* af Steen Baagøe Nielsen & Christian Helms Jørgensen (2013). (Nielsen, Baagøe Steen & Jørgensen 2013, 9–25)

sports we play. (...) Brains reflect the lives they have lived, not just the sex of their owners.” (Rippon 2019, 7)

Det er ikke mit ærinde at diskutere køn og hjerneforskning, men det er bemærkelsesværdigt, at der inden for nyere hjerneforskning eksisterer en kritik af den korrelation, der tidligere har været mellem det såkaldt ’biologiske’ køn, hjernen og den rolle en person kunne få i samfundet, de muligheder der var åbne for én, ens evner osv. (Rippon 2019, 10). Ikke desto mindre har netop denne biologiske tilgang mødt betydelig lydhørhed og interesse i DK, trods en vedholdende kritik fra kønsforskningen og ligestillingsdebattører (Nørgaard 2021; Baagøe Nielsen, Riis Hansen, and Erlandson Pedersen 2020).

Sideløbende med disse diskussioner af sammenhænge mellem køn, hormoner og neurologi findes der samfundsvidenskabelige og humanistisk inspirerede diskussioner i det pædagogiske praksisfelt, som på forskellige vis forholder sig til køn som socialt konstrueret. En del af disse diskussioner trækker på et begreb om normkritik og undersøger, hvordan man helt praktisk kan arbejde med at skabe flere og mere lige muligheder for børn, ved at få øje på normative forståelser af køn og handle imod disse (Fischer 2010, 39–62; Askland 2020, 193–213; Henkel and Tomacic 2011; Sine Hudecek Olesen 2018). Det kan for eksempel være at undersøge, hvilke farver tallerkener man plejer at give hhv. drenge og piger og så bytte rundt på dem, det kan også være at undersøge, hvordan man taler til børn, mens de får skiftet ble og være opmærksom på, om man udviser en divergerende grad af omsorg for hhv. drenge og piger, eller om man har forskellige forventninger til, hvilke børn, der gerne vil deltage i boldspil for eksempel. Et andet eksempel kan være at have en opmærksomhed på den børnelitteratur, der er tilgængelig i daginstitutionen og hvilke roller hhv. drenge og piger har i bøgerne. Her kan man for eksempel bytte rundt på rollerne, når man læser bogen højt og tale med børnene om, at piger også kan dræbe drager og få det halve kongerige og at prinser også nogle gange skal reddes af prinsessen. Udfordringen ved en sådan normkritisk tilgang kan dog være, at man kommer til at forstærke nogle stereotyper ved netop at lede efter dem og så gøre det modsatte. Der kan derfor være en pointe i at forholde sig mere komplekst til køn og kønnede kategorier i den pædagogiske praksis, selvom det er udfordrende at gøre netop dette.

Den teoretiske forståelse af køn som socialt konstrueret, kan også findes i udviklingen af fag på pædagoguddannelsen, hvor modulet ’Køn, seksualitet og mangfoldighed’ blev indført som en del af curriculum i 2014 (Baagøe Nielsen and Riis Hansen 2016; Baagøe Nielsen, Riis Hansen, and Erlandson Pedersen 2020). Kurset introducerer til mere komplekse teoretiske og empiriske diskussioner af køn og seksualitet (og mangfoldighed) og går således i rette med den traditionelt dominerende udviklingspsykologiske forståelse af køn som forskel (sex-difference), som ellers har præget uddannelsen (S. B. Nielsen 2020).

Eksempler fra den pædagogiske praksis i Norden

Jeg trækker nogle konkrete eksempler fra Sverige, Island og Danmark ind for at vise nogle af de måder, der i de senere år er blevet arbejdet med køn og ligestilling i dagtilbud i Norden, ud fra en teoretisk forståelse af køn som socialt konstrueret. Jeg laver ikke et samlet overblik, men jeg har udvalgt to eksempler fra hhv. Island og Sverige og supplerer dem med nyeste viden om feltet i en dansk kontekst. Eksemplerne fra Sverige og Island er udvalgt, fordi de begge arbejder med at bryde stereotype normer for køn, men på to forskellige måder. Eksemplerne repræsenterer således ikke alle de måder der arbejdes pædagogisk med køn og de repræsenterer ikke alle institutioner i Island og Sverige.

I Island findes der et pædagogisk koncept der hedder Hjalli modellen, som har til formål at øge ligestillingen mellem drenge og piger. Denne model baserer sig på en *adskillelse* af de to grupper, drenge og piger. Grundtanken i modellen er, at for at opnå ligestilling er det nødvendigt at skille piger og drenge ad for at undgå den indbyggede kønnede bias, der ifølge modellen finder sted, hvis børnene er samlet. Modellen blev grundlagt i Island i 1989 af Margrét Pála Ólafsdóttir. Modellen er siden da udbredt til flere end 2000 børn fordelt på 18 førskoler og folkeskoler i Island. I en TED-talk fra 2013 kalder Margrét Pála Ólafsdóttir modellen for ”den mest kontroversielle børnehave i Europa”¹⁴. Formålet med Hjalli modellen kan i store træk siges at være fælles med andre tilgange til køn og ligestilling i pædagogisk arbejde, nemlig at sikre lige muligheder for alle børn, men tilgangen adskiller sig ved netop at basere sig på *adskillelse* som udgangspunkt for at opnå ligestilling. Argumentet for adskillelse er blandt andet at piger så vil have samme adgang til rum og aktiviteter som drengene uden at skulle kæmpe om plads og adgang (Ólafsdóttir 1996, 362–63). Et andet argument er at studier viser, at drenge ofte får mere direkte opmærksomhed og taletid end piger, og at dette undgås ved at skille børnene ad i kønsopdelte grupper (Ibid). Ud over de påståede fordele ved selve adskillelsen, så arbejder Hjallimodellen med et specifikt køns-curriculum, hvor man forsøger at kompensere for kendte ’svagheder’ eller udfordringer, som hhv. drenge og piger har (Ibid). Modellen baserer sig på en lignende forståelse af forskelle mellem kønnene, som Knudsen og Egelund også er fortalere for, som nævnt ovenfor. Målet til at opnå øget ligestilling mellem kønnene og lige muligheder for både drenge og piger er således at skille dem ad. Dette indebærer en forståelse af, at børnene er grundlæggende forskellige og derfor har behov for at få mulighed for at udvikle de kompetencer, som de fra naturens side ikke er så dygtige til.

I Sverige er daginstitutionen Egalia i Stockholm blevet kendt for sin tilgang til arbejdet med køn og ligestilling siden den åbnede i 2010, ved at arbejde ud fra en normkritisk pædagogisk tilgang. Udgangspunktet for det norm-kritiske arbejde i Egalia er blandt andet at undgå at benytte kønnede ord som pronominer ’han’ og ’hun’ og i stedet benytte

¹⁴ <https://www.hjallimodel.com/> (Siden er hentet d. 17. oktober 2021)

'hen', men også at være opmærksom på, hvilke arbejdsopgaver mandlige og kvindelige pædagoger udfører. Derudover er der fokus på indretning af rum inde og ude, så man undgår kønnede rum som for eksempel 'dukkekroge' eller 'bilhjørner', ligesom det at kønne materialer, aktiviteter og lege også forsøges undgået.¹⁵

I både Sverige og Island er køn og ligestilling skrevet ind i lovgrundlaget for daginstitutioner. Udgangspunktet er således ikke *om* man skal arbejde med køn og ligestilling, men *hvordan*. Der er dog et markant forskelligt udgangspunkt for arbejdet med køn og ligestilling i de to viste eksempler.

I rapporten *Normkritisk og normkreativ pædagogik i aktuel praksis* fra 2021 giver forfatterne eksempler på syv danske dagtilbuds måder at arbejde kritisk og kreativt med normer og mangfoldighed på (Hamilton 2021). Fælles for de syv dagtilbud er, at de arbejder med at skabe flere og mere lige muligheder for det enkelte barn. Der er for eksempel fokus på, hvad for noget legetøj institutionen køber ind og hvordan lege italesættes. Der er også fokus på den litteratur, som man læser med børnene, for eksempel om litteraturen formidler stereotype jobbeskrivelser, eller en heteroseksuel familienorm med far, mor og børn, som den 'rigtige' måde at være familie på. Endelig er der fokus på, hvordan børn trøstes, hvad de opmuntres til at lege eller at gøre og hvilke tillægsord de omtales med. For eksempel kan piger være 'seje' og drenge kan være 'yndige' (Hamilton 2021, 14).

Erfaring fra modulet i 'køn, seksualitet & mangfoldighed' på pædagoguddannelsen i Danmark viser, at der stadig kan være langt fra kursets teoretiske og praktiske diskussioner af køn som socialt konstrueret, til hverdagens forståelser af køn i daginstitutionerne. Det er fortsat de færreste daginstitutioner i Danmark, der arbejder med et normkreativt, normkritisk eller ligestillingskritisk perspektiv. Dette kan hænge sammen med, som nævnt tidligere, at køn kun er beskrevet perifært i Den styrkede pædagogiske læreplan for daginstitutionsoverområdet (Børne- og Socialministeriet 2018). Køn og ligestilling forbliver således et perifært fokus i de fleste danske daginstitutioners pædagogiske praksis (Hamilton 2021).

Positionering i forskningsfeltet

I det følgende vil jeg introducere og diskutere den forskning, som har været med til at rammesætte dette studie og danne baggrund for de analyser, jeg har foretaget. Det bliver ikke en fyldestgørende oversigt over udgivelser af studier af køn og børn i daginstitutioner, da det vil være for omfattende at dække ind her. Målet med dette afsnit er snarere at

¹⁵ Se artiklen 'Förskola – utan flickor och pojkar' <https://www.aftonbladet.se/relationer/a/5VLnGO/forskola--utan-flickor-och-pojkar> (siden er hentet d. 26. april 2022)

tydeliggøre nogle af de strømninger og bevægelser, der har fundet sted indenfor barn-
domsforskning med fokus på børns konstruktioner af kønnet identitet i Skandinavien og
i den engelsksprogede forskning i de senere år. Jeg inddrager primært studier af køn i
daginstitutioner, men medtager også enkelte studier fra skolen, fordi de er toneangivende
i forskningsfeltet.

Jeg har foretaget dette litteraturstudie ved at kombinere systematiske søgninger i
SCOPUS og EBSCO Host, Idunn.no og den danske forskningsdatabase med 'snow-
balling', altså ved at gennemgå litteraturlisterne i de identificerede nøgleartikler og læse
de artikler de henviser til. Idunn og den danske forskningsdatabase har hjulpet mig med
at finde frem til nordisksprogede artikler. Gennemgangen af disse studier bidrager til at
skabe et overblik over hvilke begreber og teoretiske tilgange, der oftest benyttes i studi-
erne og hvilke tilgange, der udelades eller overses. Gennemgangen bidrager også til ind-
kredsningen af den forskningsmæssige kontekst for ph.d.-afhandlingen og viser hvilke
inspirationer og tilgange, der har været med til at informere og afgrænse afhandlingens
genstandsfelt.

Når man laver en reviewlæsning, indebærer det ofte en lidt skarp opdeling af de gennem-
gåede studier for at hjælpe med at danne et overblik. Det gør sig også gældende for min
læsning og en sådan opdeling kan nok føles lidt rigid til tider, men for mange detaljer
slører forskellene mellem de læste studier og min positionering iblandt dem. Jeg foretager
derfor en sådan opdeling, selvom den til tider underkender kompleksiteten i de enkelte
studier.

Klassiske, engelsksprogede studier af køn og uddannelse

De engelsksprogede studier deler jeg op i to overordnede strømninger, de lidt ældre et-
nografiske studier af køn i skoler og daginstitutioner og de nyere etnografiske artikler,
primært fra daginstitutioner, men også enkelte fra grundskoler. De nyere artikler kan her-
efter yderligere inddeles i to teoretiske strømninger; en gren der kombinerer kritisk, fe-
ministisk, poststrukturalistisk teori med nymaterialisme (særligt Karen Barad) og en gren
der ligeledes er kritisk, feministisk, poststrukturalistisk inspireret, men som også benytter
anden kønsteori som for eksempel Connells kritiske maskulinitetsteori og Davies & Har-
rés positioneringsteori.

Selvom min primære reviewlæsning er foretaget af studier fra daginstitutioner, der er ud-
givet inden for de seneste 10-15 år, så medtager jeg alligevel nogle af de skelsættende
udgivelser fra 90'erne og starten af 00'erne på skoleområdet, fordi de stadig er toneangi-
vende for mange af de studier, der udkommer i dag. De udgør også en stor inspiration
for denne afhandling. Her tænker jeg først og fremmest på Barrie Thornes bog *Gender*

Play fra 1993, der som et af de første studier tog udgangspunkt i børnenes egne praksisser af køn i skolen og undersøgte, hvordan køn blev konstrueret mellem børnene. Thorne foretog etnografiske observationer af børnenes leg og deres interaktioner i klassen (Thorne 1993). Hun undersøgte ikke kun *forskellene* mellem drenge og piger (som ellers var den mest fremherskende måde at undersøge køn på dette tidspunkt), men undersøgte også hvad der skete, når drenge og piger legede sammen og når køn trådte i baggrunden som mindre betydningsfuld kategori. Et centralt begreb i bogen er *Borderwork* som Thorne henter fra den norske antropolog Frederik Barth, og som hun benytter til at forklare når børn selv aktiverer kønnede grænser mellem 'drenge' og 'piger'. (Thorne 1993, 65; Barth 1959).

Paul Willis undersøgte i det, der nu er et klassisk studie af drenge og maskulinitet, hvordan køn og klasse fik betydning for en gruppe drenges egen identificering som 'the lads' i det engelske skolesystem (Willis 1980). Willis undersøgte, hvordan bestemte forestillinger om maskulinitet og arbejderklasse blev delvist determinerende for drengenes vej ind i et liv i arbejderklassen. I forlængelse af denne tradition har Frosh, Phoenix & Pattman og Skelton studeret maskulinitet i en skolekontekst, hvor de ud fra etnografiske observationer og interviews undersøger, hvordan maskulinitet forhandles og konstrueres blandt børnene (Frosh, Phoenix, and Pattman 2002; Skelton 2001). Studierne kan læses som en opfølgning til Thornes og Willis studier og tager udgangspunkt i børn som medkonstruerende af køn og en forståelse af køn som primært socialt konstrueret. Alle tre studier udgår fra en teoretisk forståelse af skoler som komplekse kønnede arenaer, med tydelige normer for køn og seksualitet. Både Frosh et. al og Skelton forholder sig til 'kriser' i den nutidige maskulinitetsforståelse. Skelton forholder sig til debatten om de under-præsterende drenge i uddannelsessystemet, som også har fyldt meget herhjemme siden 1990'erne¹⁶ og diskuterer idéen om den feminiserede skole. Hun undersøger, hvordan der konstrueres forskellige maskuline positioner i grundskolen og hvordan både piger og drenge forholder sig til disse positioner (Skelton 2001; 2002). Frosh, Phoenix & Pattman tager udgangspunkt i større samfundsmæssige forandringer i mandlige forbilleder, som medfører en usikkerhed i forhold til, hvordan børn og unge kan forholde sig til seksualitet, arbejdsliv og personlige relationer. Denne usikkerhed kan resultere i misbrug, vold og skadelig adfærd (Frosh, Phoenix, and Pattman 2002). Frosh, Phoenix & Pattman undersøger gennem grundige interviews med børn på mellemtrinnet, hvordan de selv oplever denne usikkerhed og hvordan de forstår og forvalter maskulinitet i hverdagen i skolen. Studierne undersøger med udgangspunkt i kritisk maskulinitetsteori (særligt Connell), hvordan maskuliniteter og seksualitet konstitueres ud fra en norm om hegemonisk

¹⁶ For eksempler på denne debat i forskningsfeltet i en dansk kontekst se for eksempel bogkapitlet *Forståelse for drenge? Om behovet for teoretiske perspektiver på køn og uddannelse under forandring* (Baagøe Nielsen, S. & Mogensen 2013) og artiklen *Børnekultur, køn og lærerprocesser* (Kampmann 2000)

maskulinitet og beskriver maskulinitet som en sårbar konstruktion, som delvist baserer sig på en frygt for at blive associeret med homoseksualitet og femininitet (se også Epstein, 1997).

Epstein, Kehily, Mac An Ghail & Redman undersøger i en artikel fra 2001, hvordan fodbold og slagsmål bliver en del af det at være 'en rigtig mand' og at disse aktiviteter både på den ene side konsoliderer dominerende maskuline positioner for de drenge, der er succesfulde i dette felt og marginaliserer piger og drenge, der er mindre succesfulde til fodbold og slagsmål i samme ombæring (Epstein et al. 2001) se også Skelton, 2000 for en lignende analyse af dominerende maskulinitet og fodbold i en engelsk grundskole (Skelton 2000).

Fælles for de nævnte studier her er, at de forsøger at nærme sig detaljerede forståelser af, hvordan børn selv oplever køn, både i forhold til sig selv og andre og de giver plads til modstridende og flertydige måder at praktisere køn og leve med køn. Disse studier er teoretisk placeret inden for det, man bredt kan kalde for Cultural studies. Til forskel fra nogle af de senere studier om køn i daginstitutioner og skoler, så benytter disse studier sig af mere faste kønnede kategorier og kan i den forbindelse kritiseres for at overse mere komplekse måder at 'gøre køn' (se også: (Thorne 1993; Walkerdine 1990; Skelton and Francis 2003; Epstein et al. 2001; Skelton 2000; Kehily 2004; Francis 2000).

Australske Bronwyn Davies' studie af børnehavebørns egne forståelser af køn i bogen *Frogs, and snails and Feminist Tales* fra 1989 har været toneangivende for flere senere studier af køn i daginstitutioner (B. Davies, 1989). I bogen interviewer Davies børn på 4-6 år om deres egne forståelser af, hvad det vil sige at være 'dreng' eller 'pige'. Davies har et kritisk, feministisk, poststrukturalistisk teoretisk udgangspunkt, særligt med udgangspunkt i den amerikanske filosof Judith Butler. Butler er toneangivende i mange af de nyere forskningsprojekter, som undersøger køn i en dagstitutions- og uddannelseskontekst, hvor mange studier tager udgangspunkt i dele af Butlers kritisk, feministiske, poststrukturalistiske og queer-teoretiske forståelse af køn og seksualitet. Davies studier tilhører den første generation af studier, som tog udgangspunkt i denne teoretiske forståelse. Empirisk benytter hun højtlesning af feministisk børnelitteratur som en indgangsvinkel til at undersøge børns egne forståelser af køn. Hun benytter således børnenes egne kategorier og forståelser af dem selv og andre til at dekonstruere og undersøge, hvordan køn konstitueres som social kategori i tre australske daginstitutioner. Davies studie var et af de første der kombinerer en kritisk, feministisk, poststrukturalistisk forståelse af køn og et børneperspektiv, som placerer børnene som det centrale forskningsobjekt. Det er en tilgang som siden er blevet anvendt på mange forskellige måder og som dette studie også indskriver sig delvist i.

Nyere engelsksprogede studier

I en del af den teoretiske læsning til afhandlingen bevægede jeg mig ind i det teoretiske felt, som man under en samlet betegnelse kan kalde for nymateriel teori og i et års tid arbejdede jeg med dele af denne teori (særligt dele af Karen Barads teoretiske begreber) som en del af min teoretiske ramme. Af forskellige årsager, som jeg kommer ind på i det teoretiske kapitel, afveg jeg fra denne inspiration igen. Læsningen af Barad ledte mig ind på en del nyere engelsksproget forskning, som kombinerer kritisk, feministisk, poststrukturalistisk teori (primært Judith Butler) med blandt andre Karen Barad i empiriske analyser af køn i daginstitutioner og skole. Barad videreudvikler Butlers performativtetsbegreb til en *posthumanist account of performativity* (K. Barad 2003, 818) og det er måske netop denne teoretiske videreudvikling af Butlers performativtetsbegreb, der medfører at flere nyere studier af køn i uddannelsessystemet bevæger sig i denne retning, fordi Butler har været og stadig er en stor inspirationskilde for mange kønsforskere i barndomsfeltet. Barads posthumanistiske performativtetsbegreb forsøger at indfange mere end blot diskurser som konstituerende for subjektet, herunder ikke-humane objekter, sprog forstået som *materiel-diskurs* og materialitet forstået som en form for agency (K. Barad 2003, 818) (Se også (K. M. Barad 2007).

Flere nyere artikler undersøger ud fra denne teoretiske inspiration samspillet mellem materialitet og diskurser om køn. Black Delfin har foretaget et etnografisk studie i to amerikanske børnehaver og konkluderer, at der sker en reproduktion af en heteroseksuel norm i daginstitutionen, som både understøttes af det pædagogiske personale og den kønnede diskurs som de, ifølge dette perspektiv, indgår i. Samtidig viser Black Delfin, at materialitet indvirker på disse processer (Black Delfin 2021). Andre studier undersøger sammenhængen mellem tøj og hår og kategorierne 'luder' og 'bøsse' (Ringrose and Rawlings 2015), mellem fodbold, kroppe og heteronormative diskurser om maskulinitet (Kostas 2022) og sammenhængen mellem påklædning og en identitet som *smart girls'* blandt engelske, australske og canadiske skolebørn (Pomerantz and Raby 2020). Studier af rum og legetøj i daginstitutionen undersøger sammenhænge mellem rum, materialitet og køn, se fx (Lyttleton-Smith 2019; A. Taylor and Richardson 2005; C. A. Taylor 2013)¹⁷

Sideløbende med denne teoretiske inspiration fra nymateriel teori, som leder det empiriske og analytiske fokus i retning af materialitet og rum, er der en del nyere studier der undersøger børns egen kønnede praksis, herunder hvordan en heteronormativ diskurs i

¹⁷ Også nyere skandinaviske studier af både skole og daginstitution er inspireret af, hvilke analytiske muligheder og indsigter koblingen mellem poststrukturalisme og ny materiel teori åbner for. Her undersøger flere studier sammenhænge mellem daginstitutioners materielle indretning og legetøj og børnenes kønnede processer og påpeger, at rum og legetøj både virker muligheds-skabende og begrænsende i forhold til børns muligheder for at performe køn. Se for eksempel (Günther-Hanssen et al., 2020)

daginstitutionen påvirker denne praksis (Callahan and Nicholas 2019; Gansen 2017; Kelly-Ware 2016; Chapman 2016; Samara Madrid and Kantor 2009; S. Madrid 2013; Messner 2000; Adriany 2018; Marsh 2000; Bryan 2019). Enkelte studier undersøger børns måder at performe køn i relation til mobning og sammenhænge mellem mobning og traditionelle forståelser af køn og maskulinitet (Adriany 2019) og hvordan omsorg hænger sammen med en traditionel kønnet adfærd og forståelse hos det pædagogiske personale (Adriany and Warin 2014). Andre undersøger det pædagogiske personales forståelser af køn og hvordan disse forståelser påvirker børnenes konstruktioner af køn (Wingrave 2018; Warin and Adriany 2015; Gansen 2021; Blaise 2005; 2009; Blaise and Taylor 2012; Lynch 2015) Andre igen undersøger det pædagogiske personales normative brug af en heteroseksuel normativitet, som medfører en forståelse af børn som uskyldige og asekuelle (Gunn 2011).

Der er sket en stigning i disse typer af studier inden for de seneste ti år. Tidligere studier af køn på daginstitutionsområdet tog som nævnt ofte udgangspunkt i forskelle mellem kønnene (gender difference) med udgangspunkt i en socialisationsteoretisk forståelse af børn og barndom. Flere nyere studier tager udgangspunkt i en forståelse af køn som diskursivt konstitueret og en forståelse af børn som medskabere af køn.

En særlig inspiration

I min læsning er jeg stødt på den engelske professor i uddannelsesforskning, Carrie Paechter. Paechter undersøger, hvordan dominerende normer for køn indvirker på børns mulighed for at konstruere kønnet identitet i skolen (C. Paechter 2010; C. F. Paechter 2007; Clark and Paechter 2007; Carrie Paechter 2019). Hun supplerer en kritisk, feministisk, poststrukturalistisk forståelse af køn som konstitueret gennem diskurser med en forståelse af køn som læring med inspiration i Lawe & Wengers begreb om *communities of practice* (Carrie Paechter 2003; 2006). Hendes tilgang adskiller sig herved fra flere af de ovennævnte studier ved at inddrage en forståelse af køn som læringsproces. Paechter undersøger både piger og drenges varierede kønnede positioner og hun advokerer for en forståelse af femininitet og maskulinitet som noget både drenge og piger (og andre køn) kan performe (Carrie Paechter 2019; C. Paechter 2010).

Paechter rejser også kontinuerligt diskussioner af de teoretiske begreber, som nyere kønsforskning benytter for at forstå børns levede liv i uddannelsesinstitutioner (Francis and Paechter 2015; Carrie Paechter 2018; Jackson, Paechter, and Renold 2010; Carrie Paechter 2012). Hun rejser blandt andet en kritik af begrebet *gender*, som hun mener ofte bliver benyttet til at diskutere forskelle mellem mand:kvinde, på samme måde som tidligere studier af kønsforskelle gjorde (Carrie Paechter 2003). Hun stiller også spørgsmål til, hvad man får øje på og hvad man overser, når man benytter nogle af de centrale begreber

inden for kritisk maskulinitetsforskning og kritiserer tendensen til at overse bestemte grupper af børn inden for forskningsfeltet. Selvom vores teoretiske udgangspunkt ikke er det samme, så har flere af de kritiske spørgsmål, som Paechter stiller til centrale begreber i forskningsfeltet, været inspirerende for min teoretiske tænkning. Paechters kritik indgår i de diskussioner, som jeg rejser af brugen af Connells begreber *hegemonisk maskulinitet* og *underordnede maskuliniteter* i kapitel 7 og af hendes begreb om *fremhævet femininitet* i kapitel 8.

Skandinaviske studier

Ärlemalm-Hagsér & Pramling Samuelsson skriver, at forskning som på forskellig vis belyser køn i daginstitutioner har pågået siden starten af 1980'erne i en nordisk kontekst (E. Ärlemalm-Hagsér and Pramling Samuelsson 2009, 90). Min læsning peger på, at der er tale om relativt få studier af køn og mindre børn i alderen 2-6 år fra før år 2000 både nationalt og internationalt. Siden slutningen af 00'erne er der kommet flere studier til både internationalt og i en skandinavisk kontekst. Mens antallet af studier, der på forskellig vis undersøger køn i en skole-kontekst, har været støt stigende over de seneste 20 år både i en Nordisk og en engelsksproget kontekst, så er studierne af køn i daginstitutioner ikke fulgt med. Herhjemme er undersøgelserne af køn blandt børn i daginstitutioner begrænset til få forskningsbaserede rapporter og mindre praksisbaserede studier (Baagøe Nielsen and Riis Hansen 2016; EVA 2009; Kirk 2010; Avenstrup and Hudecek 2016; Kofoed, Olesen, and Aggerholm 2008; Hamilton 2021; Liebing Madsen, K., Jørgensen, J. & Graack 2022; Søndergaard, D. M. & Kofoed 2008).¹⁸ Nærværende afhandling er således det første større, kvalitativt baserede studie af køn i daginstitutioner i en dansk kontekst.

Der har som nævnt været en tendens inden for forskningsfeltet (både i Skandinavien og i engelsksprogede studier) til at studere forskelle mellem drenge og piger og hvori disse forskelle består, se blandt andre: (E. Ärlemalm-Hagsér and Pramling Samuelsson 2009; Odelfors 1998; Nielsen, H. and Rudberg 1991; Eva Ärlemalm-Hagsér 2010; Bjerrum Nielsen and Rudberg 1994; B. Nielsen 2015; Kampmann 2003; Andersen, P. Ø. & Kampmann 2002; Kampmann 2000). Flere af disse studier er fokuseret omkring en udviklingspsykologisk tradition, inspireret af blandt andre Nancy Chodorow, som forklarer kønnede forskelle ud fra tilknytningsteori. Denne tilgang til at studere køn baserer sig på en forståelse af køn som en socialiserings-proces og indebærer et blik på køn som delvist 'biologisk' betinget. Andre tager udgangspunkt i pædagogisk barndomsforskning og kultursociologisk teori og en interesse i at forstå børns egen kultur. Disse studier har bidraget

¹⁸ Køn og ligestilling er undersøgt med andre udgangspunkter for eksempel i forhold til mandlige pædagoger i daginstitutioner, se: (Hjort and Baagøe Nielsen 2003; Baagøe Nielsen 2005)

med væsentlig viden om, hvordan drenge og piger er forskellige og hvordan man kan møde disse forskelle i uddannelsessystemet og tage højde for dem i pædagogisk tilrettelæggelse i daginstitutionen og undervisning i skolen. Studier med dette teoretiske udgangspunkt interesserer sig samtidig mindre for, hvorfor og hvordan forskelle mellem køn opstår eller skabes, ligesom variationen af måder at gøre køn ofte overses eller udelades i denne del forskningen.

I en dansk kontekst står især Dorthe Staunæs og Dorte Marie Søndergaard begge for bearbejdnings af Butlers kritisk, feministiske, poststrukturalistiske og queer-teoretiske begreber i analyser af køn i uddannelsessystemet. Staunæs har i sin afhandling undersøgt, hvordan køn og etnicitet væves sammen i en dansk skole-kontekst og får betydning for de mulige positioner, som de enkelte børn kan indtage for eksempel i forhold til seksualitet og kæreste-relationer (Staunæs 2003). Søndergaard har i sin dr.philos-afhandling undersøgt unge voksne i en akademisk kontekst ud fra interviews med 29 studerende på Københavns Universitet (Søndergaard 1996). Hun undersøger, hvordan kønnede kulturelle koder får betydning for de læsninger og vurderinger, de studerende foretager af sig selv og andre blandt andet i forståelsen af akademisk legitimitet og faglighed. Begge studier har på markant vis bidraget med væsentlig viden om, hvordan køn konstitueres og hvilken betydning køn kan få i specifikke institutionelle kontekster, men den viden, som studierne repræsenterer, er ikke blevet benyttet i en pædagogisk praksis i særlig stort omfang.

Sverige – et særligt fokus på policy og praksis

Sverige har et stærkt politisk fokus på køn og ligestilling og dette afspejler sig i antallet af peer-reviewed publikationer om køn i dagtilbud i Sverige. Det afspejles også i den gennemgående forskningsinteresse i svenske studier af køn i dagtilbud, som ofte inddrager et policy-perspektiv, med udgangspunkt i at køn og ligestilling er skrevet ind i den svenske lovgivning på førskoleområdet. Det er derfor et fokus i både lovgivning og forskning, at førskoler bør tilrettelægge deres pædagogiske indhold, så det sikrer, at det enkelte barn sikres lige muligheder på lige betingelser gennem leg og læring uafhængigt af barnets køn (Skolverket 2019, 7).

I Sverige har der således været en interesse i at afdække forholdet mellem policy og praksis og i at undersøge om førskolerne praktiserer ligestilling gennem det pædagogiske arbejde. For eksempel ved at undersøge hvordan kønsroller og specifikke forståelser af køn optræder i samspil mellem policy og den praksis, som førskolelærere udfører (Edström 2009; 2010; Lind-Valdan 2014; Arlemalm-Hagsér 2010; E. Ärlemalm-Hagsér and Pramling Samuelsson 2009; Wernersson 2009; Tallberg Broman et al. 2018; Emilson, Folkesson, and Lindberg 2016). Edström undersøger skole-hjem-samtaler i et lignende

perspektiv og peger på, at der konstrueres en særlig femininitet og opfattelse af piger i de diskurser som kan identificeres i samtalerne. (Edström 2014). Månsson undersøger, hvordan helt små børn kønnes i mødet med førskolen, når de introduceres til den (Månsson 2011; 2000). Hjelmér undersøger, hvordan børn konstruerer køn gennem fri leg i førskolen. Hjelmér finder også en sammenhæng mellem normer for køn, den pædagogiske praksis og børns valg af lege (Hjelmér 2020). Hellman har sammen med kolleger gennem flere år undersøgt køn og særligt, hvordan maskulinitet konstrueres i svenske førskoler. Blandt andet med fokus på køn (særligt maskulinitet) og alder og forståelsen af 'det kompetente barn' (Hellman, Heikkilä, and Sundhall 2014; Hellman and Odenbring 2017). Og med fokus på alder, seksualitet og køn, som foreslås undersøgt gennem kategorien *age-coded heteronormativity*, som en kritik af at både alder og køn reproduceres efter ret tydelige normer i førskolen (Sotevik, Hammarén, and Hellman 2019).

Studierne undersøger på forskellig vis, hvordan normative forståelser af køn kan siges at være indlejret i den pædagogiske praksis og at dette får betydning for børns konstituering af køn. Alle studierne kritiserer på forskellig vis, at der finder en stereotyp reproduktion af dominerende forståelser af køn og kønsroller sted på trods af et lovgivningsmæssigt ønske om øget lighed og flere muligheder for det enkelte barn. Studierne peger altså på, at kravet om ligestilling og mangfoldighed i lovgivningen ikke kan genfindes i den pædagogiske praksis i de svenske førskoler.

De øvrige skandinaviske lande har også fokus på samspillet mellem policy og praksis i forhold til pædagogisk praksis og børns konstruktioner af køn. I Finland har Lappalainen undersøgt, hvordan nationalitet, etnicitet og køn diskuteres og forhandles blandt piger i to førskoler og hvordan kønnet medborgerskab konstrueres i førskolens praksis (Lappalainen 2004). I Island har Hardardóttir & Petursdóttir undersøgt, hvordan førskolelærere inddeler og forstår børn ud fra en normativ forståelse af drenge og piger og maskulinitet og femininitet, herunder også hvordan børn selv forhandler og performer køn inden for samfundets normer (Hardardóttir and Petursdóttir 2014). Mens Meland & Kaltvedt konkluderer, at det pædagogiske personale bidrager til at opretholde kønsstereotyper i norske børnehaver (Meland and Kaltvedt 2019).

Køn, rum og materialitet i nordisk forskning om køn i daginstitutioner

Noget af det, som de ovenstående studier ikke belyser, er hvordan køn er indskrevet i materialiteten i daginstitutionen, kroppe, genstande, rum osv.

Et norsk studie af Solveig Østrem, som tager teoretisk afsæt i kritisk, feministisk, post-strukturalistisk teori, særligt Bronwyn Davies og Toril Moi (Østrem 2013), et studie af

Hege og Elin Børve, som tager udgangspunkt i West & Zimmerman (Børve and Børve 2017) og en Ph.d.-afhandling af Nina Rossholt (Rossholt 2012) analyserer alle, hvordan det fysiske rum, legetøj, aktiviteter og det pædagogiske personales diskurser om køn reproducerer stereotyp gengivelse af køn. Rossholt analyserer kroppen som materielt subjekt og bringer ad den vej ny viden til forskningsfeltet om, hvordan køn konstitueres set ud fra materiel og affektiv vending inden for den poststrukturalistiske forskning (Rossholt 2012).

Andre studier har fokuseret på, hvordan rum og materialitet spiller sammen med diskurser om køn i konstruktionen af køn i førskolen (Storli and Sandseter 2015; Änggård 2011; 2016; Frödén and Rosell 2019; Frödén 2012)

Svenske ph.d.-afhandlinger om køn i førskoler

Nogle af de nyere Ph.d.-afhandlinger undersøger i detaljer, hvordan normative forståelser af køn sætter sig igennem i den hverdagslige praksis i førskolen og hvordan børn positionerer sig og positioneres efter normative forståelser af køn. Disse afhandlinger har været informative og inspirerende for mine analyser på forskellig vis.

Ylva Odenbring trækker særligt på Barrie Thorne og R.W. Connell i sin Ph.d.-afhandling *Kramar, kategoriseringar och hjälpsfröknar* fra 2010 (Odenbring 2010). Hun viser hvordan orden og disciplin i førskolen og i 1. klasse i skolen krydser med strukturelle, normative forståelser af køn, som resulterer i, at nogle børn udvælges som 'hjælpefrøken' for at opretholde ro og orden. Hun konkluderer, at selvom køn kan forstås teoretisk som processuelt og kontekstuelt og derfor bør åbne op for mange forskellige maskuliniteter og femininiteter, så sker der en fortætning af stereotype forståelser af køn gennem opretholdelsen af ro og orden i førskolen og i 1. klasse. Denne reproduktion finder både sted blandt børnene og blandt det pædagogiske personale.

Anette Hellmans Ph.d.-afhandling, ligeledes fra 2010, tager udgangspunkt i kritisk, feministisk, poststrukturalistisk teori, særligt Bronwyn Davies og Judith Butler og maskulinitetsstudier af blandt andre R.W. Connell (Hellman 2010). Hun analyserer, hvordan normer om *det kompetente barn* i førskolen leder til en reproduktion af stereotype kønsroller i en svensk førskole. På en måde når hun frem til nogle af de samme konklusioner som Odenbring og viser, hvordan køn gøres overraskende stereotyp. Men hvor Odenbring fokuserer mere bredt på den institutionelle disciplinære orden og på hvordan børn gør køn i skiftende kontekster, undersøger Hellman særligt hvordan maskulinitet konstitueres og hvordan *det kompetente barn* ofte er en pige. Hellman bidrager med væsentlige fund om, hvordan børn selv er med til at opretholde kønnede normer og hvordan stereotype forståelser af køn indvirker på de positioner, som er tilgængelige for det enkelte barn. Hun

diskuterer, at visse positioner bliver usynlige, fordi de ikke stemmer overens med en forventet kønnet praksis. Drengene som er stille eller opfører sig 'som piger' bliver oftere overset eller ignoreret af det pædagogiske personale i førskolen. Både Hellman og Odenbring er væsentlige stemmer i det skandinaviske forskningsfelt, som undersøger køn i daginstitutioner og de har begge bidraget med vigtig viden i forhold til at forstå, hvordan køn konstitueres i førskolen i Sverige.

Jeg er yderligere inspireret af to studier fra Sverige; Christian Eidevald og Sara Frödén. Eidevald undersøger variationer inden for den binære gruppering af børn (altså variationer inden for gruppen af 'drengene' og variationer inden for gruppen af 'piger') og undersøger hvilke måder at gøre køn, der passerer som acceptable eller ej blandt børnene selv (Eidevald 2009). Han konkluderer at børnene gør køn på mange forskellige måder, men at de fortsat mødes relativt kønsstereotyp af det pædagogiske personale. Frödén analyserer, hvordan køn dekonstrueres og i bestemte situationer mister sin betydning som social kategori i en svensk Steiner førskole (Frödén 2012). Frödén kalder denne proces for *decoding gender* og argumenterer for, at køn kan gøres ubetydeligt gennem en gentagende struktur, hvor rum og materialitet bevidst 'afkønnes'. Dette indebærer at farver, legetøj, aktiviteter, tøj osv. ikke kønnes af det pædagogiske personale og det kræver en gentagende, konsistent og ritualiseret praksis af det pædagogiske personale at opnå denne situerede mulighed for at afkode kønnets betydning for børnenes fællesskaber. Frödéns studie skiller sig ud ved at undersøge en kontekst, hvor der arbejdes bevidst med at udvise køn som betydningsfuld kategori. Dette fokus er et interessant bidrag til den samlede mængde af nyere forskning på feltet i en skandinavisk kontekst.

Fælles for de svenske studier er som antydning tidligere, at de forholder sig anvisende for en ny pædagogisk praksis og giver ret konkrete forslag til, hvordan man kan arbejde for øget ligestilling i de svenske førskoler. Dette fokus er ikke tydeligt på samme måde i international forskning. De nyere svenske Ph.d.-afhandlinger bidrager med nye måder at forsøge at forstå og beskrive kontekstualiserede kønnede praksisser blandt børn og i relationen mellem børn og det pædagogiske personale. De er fælles om at have et fokus på betydningen af kontekst og på processen i kønnet konstituering. Alle fire studier viser også, at køn både reproduceres stereotyp efter genkendelige normer, men at der også er stor lokal, kontekstuel variation i børnenes måder at gøre køn.

Behov for ny viden? – opsamlende diskussion

Der er en tydelig bevægelse fra brugen af mere faste køns kategorier i studierne fra 1980'erne og 1990'erne, med en interesse i at forstå forskelle mellem kønnene, til den nyere indflydelse fra queer-teori og kritiske feministisk, poststrukturalisme i flere af de nyere studier.

Man kan således tale om en øget interesse i at forstå køn som flertydigt og processuelt i mange af de nyere studier.

Flere af både de nyere og ældre engelsksprogede studier opererer med afgrænsede 'typer' af kønnede kategorier, når de skal beskrive variationer af måder at gøre køn fx *macho-lads* og *academic achievers* (Mac an Ghail, 1994), *spice girls*, *nice girls*, *girlies* og *tomboys* (Reay 2001) *square girls* (Renold 2001) *tomboys and girly girls* (C. Paechter 2010), *tomboys and sissy boys* (K. Robinson 2010; Kostas 2022), *charmer boys* og *cream girls* (Mayeza 2018). Sådanne figurer kan være brugbare analytiske kategorier, fordi de er genkendelige, men de er samtidig med til at fastfryse børnene i nogle kategorier, som kommer til at fremstå unødigt statiske i forhold til de empiriske situationer, der undersøges. Samtidig nedtoner denne inddeling i kategorier betydningen af kontekst i konstituering af kønnede positioner, ligesom disse kategorier ofte binder maskulinitet til den drengede krop og femininitet til den pigede krop og derved risikerer at videreføre en forståelse af køn som forskel.¹⁹

Hvis daginstitutioner i Danmark skal bidrage til en øget ligestilling, så er der behov for mere viden om, hvordan køn konstitueres gennem sociale processer i hverdagslivet i børnehaven. Både i forhold til at forstå børns egne interaktioner og relationsdannelse, men også i forhold til at belyse, hvordan det pædagogiske personale indgår i disse processer. I en nordisk kontekst er der skrevet flere grundige og omfattende studier af netop disse processer, men i en dansk kontekst, findes der fortsat meget lidt videnskabelig, peer-reviewed forskning, som bidrager med viden på dette område. Det afspejler sig også i de meget få eksisterende litteratur-reviews på området (Baagøe Nielsen 2015; Reisby, K. & Knudsen 2005).

Der er således fortsat behov for studier, der undersøger, hvordan køn konstitueres gennem hverdagslige praksisser i daginstitutioner i både en dansk og en nordisk kontekst. Som jeg har påpeget, forholder min undersøgelse sig kritisk til de studier, der udgår fra en teoretisk forståelse af køn som forskel, fordi denne tilgang ofte reducerer køn til kun at handle om piger og drenge. Det betyder, at tilgangen ikke forholder sig til *processen* i konstitueringen af køn. Samtidig medfører tilgangen en usynliggørelse af andre måder at gøre køn. Magtaspektet i kønnet konstituering overses også i studier af kønsforskelle.

Ligesom Eidevald påpeger, så viser mit studie, at konteksten har betydning for hvilke kønnede positioner børn kan performe. Min undersøgelse viser også, at børn udfordrer mere stereotype forståelser af køn, men at de fortsat mødes relativt kønsstereotypt af det pædagogiske personale. Hvis der er et ønske om at arbejde med køn og ligestilling i den pædagogiske praksis, så må man have mere viden om, hvad der bidrager til kønnet

¹⁹ Se også Swain 2006 for en yderligere diskussion af dette (Swain, 2006).

ulighed. Et dekonstruerende blik på børn og voksnes hverdagslige praksisser i børnehaven er med til at skabe en sådan viden, ved at forholde sig eksplorativt til de processer, hvorigennem køn konstitueres.

Afslutning på afhandlingens indledende del

I afhandlingens indledende del har jeg søgt at rammesætte det overordnede projekt og de forskningsspørgsmål, der leder undersøgelsen. Jeg har berørt den overordnede motivation for at udføre forskningsprojektet og jeg har beskrevet dele af det pædagogiske arbejde med køn og ligestilling i en dansk og en nordisk kontekst. Endelig har jeg positioneret afhandlingen i dele af den eksisterende forskningslitteratur på området. I det følgende uddyber jeg de metodiske og metodologiske overvejelser, der ligger til grund for afhandlingens gennemførelse.

Del II

Etnografisk metode

Kapitel 3: Metodiske overvejelser

I dette kapitel udfolder jeg det metodiske og metodologiske grundlag for afhandlingen. Formålet er at skabe transparens for det metodiske afsæt, som afhandlingen bygger på. Der findes ikke én samlende metode i kritisk, feministisk, poststrukturalistisk forskning, jeg trækker derfor primært på etnografisk og antropologisk metode og kobler antropologiens empirisk baserede interesse for ”gensidigheden og dynamikken mellem det enkelte handlende menneske og det komplekse sociale fællesskab” (Hastrup 2003, 9) med en kritisk, feministisk tilgang til viden og vidensproduktion og den kritik af en privilegeret forskerposition som er indeholdt heri (Haraway 1988). Men jeg begynder et andet sted, nemlig med at introducere til den daginstitution, som har dannet rammen om feltarbejdet, Skovly.

Beskrivelse af institutionen

Skovly er en integreret daginstitution på Sjælland, med plads til 80 børn. Den er placeret i en mindre by med ca. 3000 indbyggere. Der er ca. 10 km til den nærmeste stationsby. Der ligger en folkeskole og flere mindre butikker i byen, samt lægehus, tandlægehus og et ældrecenter. Jeg valgte institutionen, fordi den havde en tilpas stor størrelse til at sikre en variation i de empiriske data. Antallet af børn betød, at jeg fik mulighed for følge forskellige grupper af børn og voksne i skiftende sociale situationer og aktiviteter. Samtidig var det et parameter i udvælgelsen, at institutionen ikke havde arbejdet pædagogisk med køn før. Dette var væsentligt, fordi de fleste danske daginstitutioner ikke arbejder pædagogisk med køn og det var mit ønske at undersøge køn i en daginstitution, som ville være genkendelig for mange. Da jeg startede mit feltarbejde i institutionen i november 2019, var der 79 børn indskrevet samt 16 ansatte og en faglig leder samt en tilknyttet inklusionspædagog. Det pædagogiske personale på Skovly udgøres, ligesom i de fleste andre danske daginstitutioner, af uddannede pædagoger, pædagogiske assistenter og pædagogiske medhjælpere, som ikke har pædagogisk uddannelse. 9 af børnene havde anden etnisk baggrund end dansk alle de ansatte havde etnisk dansk baggrund. Bygningen er en sammenhængende H-formet bygning i én etage med to indgange, en til vuggestueafdelingen og en til børnehaveafdelingen. På forsiden af huset er der en parkeringsplads med buske omkring. Der er to vuggestuer og to børnehaver i institutionen. Ud over stuerne er der et kontor, et personalerum, et stort fællesrum, et sanserum og et stort centralt køkken, hvor køkkendamen står for at lave mad til alle i huset hver dag og et fleks-rum som kan bruges til voksenstyrede aktiviteter med mindre grupper af børn eller som mødelokale for det pædagogiske personale. Institutionen har sølvmærket i økologi, fordi de serverer primært økologisk mad for børnene og den har det grønne flag, som betyder, at det er en naturinstitution.

Institutionen havde en målsætning om at så mange børn som muligt skulle være udenfor, så mange timer som muligt hele året. Det betød, at mange af dagens timer blev brugt på legepladsen eller på tur ud af huset i al slags vejr. Formiddagsfrugt, frokost og eftermiddagsfrugt blev ligeledes ofte indtaget udenfor.

Ifølge institutionens egen beskrivelse er Skovly er en familieinstitution, hvilket indebærer et udtalt fokus på at arbejde aldersintegreret på tværs af vuggestue og børnehavestuer og et ønske om et tæt samarbejde med forældregruppen. Begge dele blev udfordret af Corona-pandemien, fordi håndteringen af sygdommen medførte en ny opdeling af børnene og en større adskillelse mellem forældrene og institutionen. Efter den nationale nedlukning i foråret 2020, hvor alle daginstitutioner i landet var lukket og børnene hjemsendt vendte børnene i maj måned tilbage til en opdeling i stuer og til en opdelt legeplads, hvor vuggestuer og børnehaver var tildelt hver deres område at opholde sig på. Det betød at den aldersintegrerede inddeling, i grupper på tværs af stuer, på tværs af legepladsen og på tværs af de indendørs rum ophørte. Børnene var således inddelt i to børnehavestuer og to vuggestuestuer i de sidste tre måneder af mit feltarbejde og dette fik betydning for de data, jeg kunne indsamle. Jeg har en kort beskrivelse af min oplevelse af at vende tilbage til institutionen efter 3 måneders fravær på grund af Corona-pandemien:

Legepladsen er helt forandret, siden jeg sidst var her i marts måned. Alle træerne er sprunget ud og der hænger grønne grene over det meste af legepladsen. Træerne i alléen midt på legepladsen danner en grøn tunnel og træernes kroner danner nærmest et grønt tag over store dele af legepladsen. Det ser meget idyllisk og rart ud i solskinnet. Det har været varmt de seneste dage og de fleste børn er i shorts, kjoler, nederdele og sandaler. Der spreder sig en trend med at have bare tæer. For eksempel kan Liv (5,5 år), Esther (5, 10 år), Sofus 4,4 år) og Magnus (3,9 år) klatre op af rutsje-stængerne i stedet for at glide ned af dem, fordi de kan gribe fat med de bare tæer. Der er god stemning, solskin og ro over det meste af legepladsen. Liv, Esther, Sofus og Magnus gynger nu på den store gyngende i enden af legepladsen. Jeg går hen til dem og vi snakker lidt om hvem jeg er og at jeg laver en bog om børnehaven. Jeg kan ikke huske hvad Sofus og Magnus hedder, så jeg spørger dem og vi griner lidt af at jeg ikke kan huske det. De kan heller ikke helt huske hvem jeg er og så snakker vi lidt om, at det er tre måneder siden jeg var der sidst. (Feltnoter d. 3. juni)

Mit feltarbejde blev delt over i to af den verdensomspændende Corona-pandemi og det fik betydning både for sammenhængen i feltarbejdet, men også for den pædagogiske praksis, som daginstitutionen normalt var bygget op omkring. Som beskrevet i det korte uddrag fra mine feltnoter, så vendte jeg tilbage til en legeplads, som var helt forandret af årstiden, træerne var sprunget ud og i stedet for flyverdragter og løbende næser, som jeg havde forladt fra den ene dag til den anden tilbage i marts måned, vendte jeg tilbage til børn i bare tæer, som legede med vand og sand og til grupper af børn, som var opdelt på nye måder. Pausen, som Corona medførte, betød også, at jeg igen havde svært ved at

huske børnenes navne de første dage efter jeg kom tilbage, ligesom det var tilfældet i de første uger af feltarbejdet i december 2019. Mange af børnene kunne heller ikke huske mig og det slog mig i min tilbagevendende til felten, hvor taknemmeligt det på mange måder er at lave feltarbejde blandt børn i daginstitutioner²⁰. Børnene er så vant til at voksne kommer og går, at de ret hurtigt finder en tillid til at antropologen nok også er en voksen, der vil dem det godt og de udviste mig en tryghed og tillid, som både overraskede mig i starten af feltarbejdet og som igen kom bag på mig, da jeg vendte tilbage.

Legepladsen var før Corona en stor, delvist sammenhængende legeplads, som fyldte hele området bag ved huset. I hver ende er der to mindre legepladser, som er hegned ind med metalhegn og en låge, hvor en mindre gruppe børn kan opholde sig. Den ene aflukkede ende af legepladsen er tilknyttet vuggestuerne, mens den anden ende er tilknyttet den ene børnehavestue. Før Corona-nedlukningen blev disse legepladser benyttet af alle børn. Nogle gange i grupper, som blev organiseret af det pædagogiske personale, men ofte fordelte børnene sig på tværs af alder og stuer på alle tre legepladser. Efter Corona-nedlukningen blev legepladserne inddelt og tilknyttet en bestemt stue.

Foran udgangen fra huset til legepladsen er der anlagt fliser og et halvtag, hvorunder der står 4 bordebænkesæt i forlængelse af hinanden. I den ende af legepladsen, hvor vuggestuens legeplads ligger, er der et halvtag i lyst træ med yderligere to bordebænkesæt og vægge for hver ende, som skærmer for vinden. Foran halvtaget er der en stor rund sansegynge, som er sat op i et område med sand på jorden. Ca. 20 meter væk fra halvtaget ligger der en overdækket bålplads bygget som en femkant med vægge i træ på de tre bagerste sider og et skråt tag, ligeledes i træ. De to forreste sider af den overdækkede bålplads er understøttet af brede, runde træbjælker med et lille plateau i mellem. Foran den overdækkede bålplads er der et stort legestativ med to klatrevægge, et klatretov, en brandmandstang og en rutsjebane. Området med klatrestativ, sansegynge, halvtaget og den overdækkede bålplads afgrænses af en korridor af buske og beplantning, som danner en slags allé midt ned gennem legepladsen. Det er denne lille allé, som jeg oplever for første gang med blade på træer og buske i den empiriske beskrivelse. Alléen fører op til en stor sandkasse, som ligger foran området med fliser og indgangene til institutionen. Bag ved sandkassen, på den anden side af alléen, ligger en stor åben bålplads med lave træstubbe og en lav træbænk, man kan sidde på. Der er en stor, rusten jernrist hen over bålet, som er omkranset af runde sten. Hele området omkring bålpladsen er dækket af sand. Bag ved bålpladsen er der en høj, som er beplantet med græs, hvor der er opsat en lang rutsjebane, som løber ned ad højen og nogle meter foran rutsjebanen er der et stort,

²⁰ Eva Gulløv gør sig samme observation i bogen *'Betydningsdannelse blandt børn'* fra 1999: "En børnehave er et nemt sted at udføre feltarbejde. Børnene er vant til mange voksne, der med forskellige roller opholder sig i børnehaven i kortere eller længere tid." (Gulløv 1999, 23)

sort træskur, som fungerer som kreativt værksted og indeholder save, træ, skruetvinger, hamrer og andre materialer man kan bygge, lime og kreere ting med. Skuret er låst af med en hængelås og må kun benyttes af børn i følgeskab med en voksen.

Foran det sorte skur er der to lave, grønne trælegehuse i organiske former. De ligner lidt små grønne bakker og har små runde vinduer og lave døre. Taget går i en bue fra den ene side af huset og danner en bølgeform helt ned til jorden på den anden side. På den anden side af det sorte skur ligger en lille rund, indhegnet boldbane og til venstre for den er der endnu et halvtag, som er en forlængelse af institutionsbygningen, hvorunder der står to bordebænkesæt. Bag ved huset og bag ved den lille boldbane ligger den anden aflukkede del af legepladsen, som tilhører den ene børnehavestue. Her står der et bordebænkesæt, nogle plantekasser og et par nyplantede træer, som børnene nogle gange hiver op og planter igen, når det pædagogiske personale ikke ser det. Mellem den aflukkede del af legepladsen og boldbanen er der et lille hønsehus med små høns, hvor børnene nogle gange er med til at hente æg og fodre sammen med en voksen.

Institutionen er som nævnt blandt andet kendetegnet ved at børnene opholder sig meget udendørs. Det betyder dog ikke, at børnene aldrig er indendørs. I de tidlige morgentimer blev børnene afleveret på den stue, der var åben og leg og aktiviteter foregik indenfor indtil børn og personale gik på legepladsen eller tog på tur, som regel ved 8.30-9-tiden. Nogle aktiviteter foregik indendørs, fx at spille på musikinstrumenter, som børnene skiftedes til at gøre i mindre grupper i fællesrummet i løbet af ugen sammen med en pædagog. De mindste vuggestuebørn var indenfor de fleste af dagens timer af praktiske årsager. De blev hurtigt kolde, når de var udenfor, fx hvis de satte sig i en vandpyt og ikke selv kunne komme op. Deres dag følger også en anden struktur end de større børn, fordi en stor del af dagen for de mindste børn går med at spise et måltid, få skiftet ble, gøre klar til lur, sove, stå op fra lur, få en ren ble og gøre klar til endnu et måltid. De mindste børn havde derfor deres egen rytme i huset, som foregik ret uafhængigt af husets øvrige aktiviteter.

Nogle gange besluttede det pædagogiske personale på stuen at børnene skulle være indenfor i stedet for udenfor. Det kunne fx være, hvis det regnede meget, eller hvis der var bestemte aktiviteter, de gerne ville lave med børnene.

Planlægning og udførelse af feltarbejdet

Selve feltarbejdet strakte sig fra de indledende møder med lederen af daginstitutionen i oktober 2019, hvor vi blev enige om at samarbejde om projektet, til afslutningen af feltarbejdet i august 2020. På grund af Corona-pandemien var der pause i feltarbejdet d. 11. marts 2020 til d. 2. juni 2020. Jeg lavede deltagerobservation fra starten af december 2019 til slutningen af august 2020 (med den nævnte pause midt i forløbet), hvor jeg tilbragte

2-4 dage om ugen i daginstitutionen. Mange dage var jeg til stede 2-4 timer, andre dage var jeg til stede det meste af dagen. Jeg lavede feltarbejde i både vuggestuerne og børnehavestuerne. I starten af feltarbejdet var det min intention at fokusere udelukkende på børnene og deres måder at gøre køn. Dette hang sammen med en indledende interesse for forholdet mellem køn og alder, fordi jeg havde en forventning om at kunne se en udvikling eller en forskel i måderne vuggestuebørnene gjorde køn og i de måder børnehavebørnene gjorde køn. Men da jeg gik i gang med feltarbejdet, forekom denne idé mig mindre interessant. Det var forholdsvis tydeligt, at de mindre børn var mindre opmærksomme på køn og at køn indgik som en mindre tydelig faktor i relationer mellem børnene. Dette korresponderer med studier der viser, at der sker en udvikling i børnenes forståelse af sig selv som kønnede subjekter og at det sker ca. i 2-3-årsalderen (Skelton, Francis, and Smulyan 2006; Grieshaber 1998). Det blev derfor mindre interessant for mit projekt at inddrage de helt små børn, fordi jeg var optaget af, hvordan børn konstitueres som drenge og piger og det var derfor mere interessant at undersøge børn, der var ældre end 3 år²¹. Efter en måneds tid blev jeg således mere optaget af børnehavebørnene.

Ud over mit indledende fokus på forholdet mellem køn og alder, så forventede jeg, at afhandlingen skulle bidrage til forskningsfeltet ved at undersøge, hvordan børn i forskellige aldre gjorde køn på alle mulige nye og spændende måder, som jeg (lidt naivt måske) tænkte, at vi voksne har en tendens til at overse. Jeg havde derfor ikke en oprindelig interesse i at inddrage det pædagogiske personale i undersøgelsen, fordi havde besluttet alene at fokusere på børnenes måder at gøre køn. Dette udgangspunkt kan siges at afspejle en eksotisering af børn, som mystiske og spændende og som væsensforskellige fra os 'kedelige' voksne. Et børnesyn der ligger ret langt fra det børnesyn jeg i øvrigt baserer denne afhandling på (se afsnittet 'børneperspektiv – men hvilket?'). Det forekommer, set i bakspejlet, ret begrænset at ville undersøge børns kønnede praksis uden at inddrage det pædagogiske personale, både uddannede pædagoger, pædagogiske assistenter og pædagogiske medhjælpere, fordi børn og voksne interagerer så meget som de gør i mange af de situationer og aktiviteter, der foregår i løbet af dagen i en daginstitution. Samtidig udgør det pædagogiske personale en autoritet i forhold til børnene i hverdagen i daginstitutionen og kan således også forstås som en væsentlig betingelse for børns måder at gøre køn. Det er således ikke uvæsentligt, hvordan det pædagogiske personale forstår køn og hvordan de selv gør køn i relation til børnene. Jeg aftalte derfor med lederen af institutionen at inddrage det pædagogiske personale i undersøgelsen og fik derefter et fornyet skriftligt samtykke fra de ansatte, som alle indvilligede i at deltage.

²¹ Dette betyder ikke, at det er uinteressant at undersøge køn blandt grupper af yngre børn. Se for eksempel Karina Månsson for studier af køn blandt børn i alderen 1-3 år i en svensk førskole (Månsson 2000; 2011)

Hernæst stoppede jeg med at lave deltagerobservation i vuggestuerne og jeg tilbragte de resterende måneder sammen med børnehavebørnene og det pædagogiske personale. Jeg foretog størstedelen af feltarbejdet i selve daginstitutionen, men jeg havde også dage, hvor jeg var med børn og voksne på tur. Før Corona-nedlukningen var jeg med gruppen af store børn (5-6-år) på besøg i SFO både på den kommunale skole og på en af de mindre privatskoler, som ligger i området, hvor tre af børnene skulle starte i foråret. Besøgene i SFO udgør en del af overgangen fra daginstitution til skole og fungerer som et samarbejde mellem daginstitutionen og skolen, hvor børnene møder nogle af de ansatte på skolen og lærer området at kende både inden for og uden for. De store børn gik til springgymnastisk en gang om ugen ligeledes før Corona-nedlukningen. Her fik jeg også mulighed for at være med. Jeg var også med en gruppe børn og ansatte til fødselsdag hjemme hos et af børnene og på skovtur og kortere gåture i områderne omkring institutionen. Alle disse udflugter og ture foregik før Corona-nedlukningen på nær de kortere ture i nærområdet. Efter nedlukningen var der ikke mulighed for at tage på ture ud af huset på samme måde på grund af corona-restriktioner.

Jeg fordelte mine timer i børnehaven, så de dækkede hele åbningstiden. Jeg var således til stede på skiftende tidspunkter, så jeg både fik et indtryk af de tidlige morgener, hvor nogle børn spiser morgenmad med og hvor den faste morgen-vagt ofte lavede nogle kreative aktiviteter med de få børn, der var mødt ind. De lavede for eksempel rolinger til DRs Mini-MGP eller fastelavnsmasker. Jeg var også til stede i de sene eftermiddagstimer, hvor de sidste børn blev hentet og de fleste ting var ryddet op både ude og inde og stuerne blev låst af. De skiftende tidspunkter var med til at give mig en fornemmelse for husets rytme, rutiner, stemninger og aktiviteter som de fordeler sig over dagen og ugen. Samtidig betød Corona-pandemien, at jeg fik observationer fra det meste af et kalenderår, fordi feltarbejdet blev forsinket i forhold til den oprindelige tidsplan. I en daginstitution er årstiderne betydningsfulde i sig selv, fordi vejret indvirker på de aktiviteter, der er mulige at foretage. Om vinteren besværliggør flyverdragter børnenes bevægelser og våde vanter og huer betyder kolde hænder og hoveder. I vintermånederne blev rummene inden for særdeles attraktive og der opstod mange kreative praksisser i forhold til at omgås reglen om at være så meget ude som muligt. Dette gjaldt i nogle tilfælde også det pædagogiske personale, som ikke alle sammen nød de mange timer uden for. Om sommeren skiftede stemningen hos både børn og voksne, når solen skinnede. Bare tæer, sand og vand gav andre muligheder for at variere hverdagen, selvom Corona-nedlukningen som nævnt begrænsede mulighederne for at tage på ture ud af huset. Planlægningen af feltarbejdet i en daginstitution handler således ikke kun om varigheden af feltarbejdet, men kan også med fordel indeholde en overvejelse i forhold til årstid, fordi rytmen, stemningen og aktiviteterne ændrer sig hen over året.

Feltarbejdet som en sanselig oplevelse

Rummet er sparsomt indrettet med to mobile legeområder, som er hæftet fast til væggen i den ene side og så er der en lav væg på hjul, der kan køres ind og ud fra væggen. Der er tapet i denne ende af rummet. Tapetet har et mønster af skov med træer og små klippeøer i grønne, brune og grå nuancer. Det ligner lidt et svensk skovlandskab eller en skærgård. Man kan lege køkken på de mobile legeområder. I midten af rummet ved siden af indgangsdøren til det pædagogiske personales pauserum er der stillet 3 store, hvide reoler med glaslåger. Der er legetøj inde i skabe, bamser, udklædningstøj, et piratskib og andre legesager. Derudover står der nogle borde i lokalet, men de virker lidt tilfældigt placeret og der er ikke nogen stole omkring dem. På den anden side af reolen, ligger køkkenet. Det er et stort åbent industrikøkken med professionel opvaskemaskine og to store køleskabe i stål og en kaffemaskine til det pædagogiske personale, der kan lave kaffe latte, cappuccino og den slags. Langs med de store vinduespartier, der vender ud mod legepladsen, er der lavet lave bænke i lyst, lakeret træ, som er monteret på væggen. I midten af vinduespartiet er en dobbeltdør med glas, som kan åbnes ud til legepladsen. (Feltnoter d. 18. november 2019)

Ovenstående tekst er nogle af de første noter jeg skrev ned. Da jeg skrev noterne, var jeg i daginstitutionen i to adskilte dage i november 2019, for at indsamle samtykkeerklæringer fra forældrene og svare på spørgsmål om mit projekt²². Jeg havde opsat et bord i fællesrummet, som forbandt de to ender af institutionen. Hver ende huser som nævnt hhv. to vuggestue-stuer og to børnehavestuer. Jeg husker de særlige *dufte* af daginstitution, der mødte mig, da jeg trådte ind ad døren. For mig minder duften i daginstitutioner om fugtigt overtøj, mad, karklude, brugte bleer og mudder der blander sig med de voksnes duft af parfume og vaskemiddel. Det er ikke gennemtrængende lugte, men snarere noter af lugte og dufte, der blandes i rummene og er med til at fremkalde billeder og associationer hos den, der træder ind. Jeg husker også *lydene*. Jeg ankom først på eftermiddagen og lydene i huset var en blanding af børn, der var ved at spise den sidste del af eftermiddagsmaden ved borde udenfor og sad og småsnakkede med hinanden og andre børn, som var i gang med at lege i forskellige grupperinger på legepladsen. Døren til fællesrummet stod åben ud til legepladsen og lydene blandede sig med hinanden. Inden for, hvor jeg havde sat min bod op, begyndte de første forældre at komme og hente deres børn. Forældre der sagde hej til deres børn og måske spurgte om barnet havde haft en god dag. Nogle havde spørgsmål eller beskeder til det pædagogiske personale, måske om at deres barn skulle hentes af morfar næste dag eller om de havde husket at smøre den eksem, som de havde aftalt om morgenen. Det pædagogiske personale mindede de børn, der sad og spiste færdigt ved bordene udenfor, om at bruge deres gaffel eller bære deres tallerken ud.

²² Forældrene fik både et informationsbrev om projektet samt en samtykkeerklæring til underskrift med hjem. Derudover hang jeg plakater op på væggene i de to indgange til institutionen, som informerede om projektet. Lederen og de ansatte underskrev ligeledes samtykkeerklæringer forud for projektets start. Se i øvrigt afsnittet om etiske overvejelser for uddybning af bruges af samtykkeerklæringer i forbindelse med kvalitativ forskning.

Alle disse stemmer blandede sig med legende børn på legepladsen, der talte højt, grinede, råbte og hvinede.

Jeg husker også alt det nye jeg *så*. Beskrivelsen jeg indleder dette afsnit med, rummer de ting jeg fandt umiddelbart interessante og bemærkelsesværdige nok til at skrive ned, da jeg kiggede mig omkring i rummet for første gang. Der er stemninger i tapetet, der er legemuligheder, både i form af møbler og legetøj og der er tingenes funktion. Når jeg læser beskrivelsen nu, er det tydeligt, at det er et voksent blik, som betragter et børne-sted. Jeg ser funktionaliteten i de mobile legeområder, der kan flyttes rundt fordi de er på hjul. Jeg bemærker hvordan inde – og uderummet hænger sammen med en dobbeltdør, der kan åbnes og at køkkenet er et industri-køkken og jeg noterer mig, at man kan få en Cappuccino i kaffemaskinen. I de her korte indledende noter findes der altså allerede masser af information om, hvordan jeg som både forsker og privat menneske møder dette nye sted, hvor jeg skal tilbringe mange timer sammen med børn og voksne over de næste mange måneder. Og disse informationer er ikke ubetydelige i forhold til, hvilken forståelse jeg har mulighed for at etablere om det sted og de mennesker og de praksisser, som er omdrejningspunkt for min analyse.

Væsentligt er det også at disse observationer ikke kun funderet i synet og i de ord der udsiges, det er også en *kropslig erfaring* og på denne måde er feltarbejde centreret om *sanser*. Det er den etnografiske krop; forskeren, beskueren, lærlingen, der med alle sanser skærpet bevæger sig ind i et nyt område, omgivet af fremmede lugte, lyde, genstande og mennesker man møder for første gang (Hasse 2003, 71). I den traditionelle antropologi var det den hvide mand, der begav sig ud blandt 'eksotiske' folk. Han boede sammen med dem, gerne i flere år, lærte det lokale sprog, deltog i lokale praksisser og satte sig hjem til skrivebordet og skrev en videnskabelig afhandling om det han havde set og oplevet. Franz Boas (1858-1942) og Bronislaw Malinowski (1884-1942) kan nævnes som to af grundlæggerne af den antropologiske metode i denne tradition (Malinowski 1979; Boas and Rohner 1969). Et feltarbejde i en dansk børnehave adskiller sig på mange måder fra sådan et traditionelt antropologisk feltarbejde. Det er en velkendt felt i eget samfund og ikke et fjernt liggende sted, hvor man ikke taler sproget. Gennem min egen rolle som mor til to små børn og et job for mange år siden som pædagogmedhjælper i en børnehave i København, har jeg personlige erfaringer med danske daginstitutioner. Jeg kender også til den offentlige debat om manglende hænder i institutionerne, økonomiske nedskæringer, sammenlægning af institutioner for blot at nævne nogle af de temaer, der har været diskuteret i medierne og på sociale medier i løbet af de sidste 10 år. Stedet er således ikke fremmed for mig. Netop på grund af mit kendskab til stedet *daginstitution* og mine forståelser af hvad sådan et sted *er*, forsøgte jeg bevidst at møde institutionen næsten som om jeg var taget til Trobrianderne; som om jeg ikke kendte til sproget, rutinerne, inddelingen af børn i aldersgrupper og stuer, det pædagogiske personales funktion og fordelingen af

opgaver mellem børn og voksne i institutionen. Som om det var første gang jeg stiftede bekendtskab med, at der findes bygninger i Danmark, hvor forældre hver morgen afleverer deres børn, så de selv kan tage på arbejde og henter dem igen om eftermiddagen, når de har fri. Men selvom jeg gjorde mig denne bestræbelse er det en væsentlig pointe, at det kun kan være det; *en bestræbelse*. Som den indledende beskrivelse viser, så ankom jeg ikke til en tropeø, men til et kendt sted, hvor funktionen af møblerne der kan flyttes, intentionen med stemningen i tapetet og komforten for det pædagogiske personale i den gode kop kaffe alle var velkendte og forståelige fænomener og ting for mig. Samtidig er feltarbejdet en subjektiv erfaring; det er min erfaring i mødet med det sted og de mennesker som udgør 'feltet' for dette forskningsprojekt. Jeg er som sådan både min egen styrke og min egen begrænsning i udførelsen af dette projekt.

Deltagerobservation

Feltarbejdet er blevet en *trope* i antropologien, ”et kondenseret udtryk for hele den faglige praksis.” skriver Kirsten Hastrup (Hastrup 2003, 14). Feltarbejde indebærer at man rammesætter sit projekt, altså at man som forsker afgrænser den empiriske felt i tid, sted og handling (Hastrup 2003, 406). Feltarbejdets tidslighed skal forstås både som længden af forskerens ophold i feltet, men også at tid i sig selv udgør en del af den felt, man undersøger og indgår i, som en lokal, social organisering af tid, som en lokal rytme og tempo. Selve stedet skal også afgrænses. I dette tilfælde er det en daginstitution der danner den primære, fysiske, stedlige ramme om feltarbejdet (jeg vender tilbage til dette i afsnittet 'Børnehaven forstået som et lokalt kønsregime' i det teoretiske kapitel). Endelig udgør de hverdagslige handlinger det centrale empiriske objekt forstået som sprog, kropslig praksis og materialitet. Deltagerobservation er den primære etnografiske metode i det traditionelle, antropologiske feltarbejde og benyttes til at komme tæt på mennesker og deres almindelig liv og forsøge at forstå den praksis, der udspiller sig i en given felt. Kirsten Hastrup skriver om deltagerobservation:

”Hvor observation privilegerer synet og den neutrale forsker, så fordrer deltagelsen et totalt sanseligt nærvær og en engageret forsker.” (Hastrup 2003, 13)

Deltagelsen er altså et væsentligt omdrejningspunkt i feltarbejdet og i deltagerobservationen. Ikke kun det observerende blik og hånden der noterer begivenheder, ord og interaktioner ned på papiret, men også en kropslig erfaring, som antydet i afsnittet ovenfor:

”Det centrale heri er netop erfaringen; den knytter sig i lige så høj grad til kroppen og tanken. Man *marker* sig noget og *gør* sig erfaringer, som indlejres som tavs kropslig viden” (Hastrup 2003, 25–26).

Forståelsen af *viden om felten* begrænser sig altså ikke til ord og skrift, men er i høj grad også en levet erfaring, en kropslig erfaret forståelse for de sociale rutiner og praksisser, der finder sted i hverdagslivet i daginstitutionen. Deltagerobservation består, som ordet antyder, af en kombination af deltagelse og observation, nærhed og distance. Det indebærer, at man indgår i, deltager i de aktiviteter man ønsker at forstå sammen med mennesker og de steder der indgår (Gulløv and Højlund 2003, 21).

Der gemmer sig her en særskilt pointe om at benytte deltagerobservation og det længe-revarende feltarbejde i kønsforskning. Flere studier, som tager teoretisk udgangspunkt i en kritisk, feministisk, poststrukturalistisk tilgang til at forstå køn, benytter interviews som den primære indgang til forståelse af kønnede kategorier. Det medfører en prioritering af sproget og det diskursive fortolkningslag i analysen og kan i nogle tilfælde reducere en mere kontekstuel og historisk funderet forståelse af, hvor disse sproglige kategorier kommer fra og hvordan og hvorfor de reproduceres. Bronwyn Davies arbejde er et eksempel på dette. Hendes interviews med børnehavebørn er forbilledlige, idet hun formår at få detaljerede og komplekse diskussioner med børnene om deres egne forståelser af køn, både i forhold til dem selv og andre (B. Davies 1989), men man kan samtidig spørge til konteksten for den viden, hun udleder af interviewene. Hvad overses i studier der kun baseres på interviews? Der er således en særskilt pointe i at situere og kontekstualisere den viden man udleder om køn og kønnede kategorier, som dette forskningsprojekt forfølger gennem netop det etnografiske feltarbejde.

Deltagerobservation af og med den daglige praksis i børnehaven er med til at kontekstualisere forståelser af køn og medtager et fokus på alt *det, der ikke passer ind* i mere etablerede kønnede kategorier. Samtidig giver deltagerobservationen mulighed for at undersøge, hvordan sproglige forståelser af eget og andres køn indgår i hverdagslige handlinger og praksisser. Man kan sige at det længe-revarende feltarbejde danner et godt udgangspunkt for at forstå *den sociale koreografi* (Hastrup 2003, 407), som udspiller sig gennem sociale praksisser i børnehaven.

I antropologisk feltarbejde er tid således en central faktor. Varigheden af feltarbejdet handler ikke kun om at observere mange forskellige empiriske situationer, eller registrere en gentagelse af dem, for at underbygge sin forståelse, men også om at opbygge relationer og tillid til de mennesker man ønsker at forstå. Man kan sige at feltarbejdet bevæger forskeren gennem en proces fra at være ukendt til at være mere kendt eller måske endda totalt kendt med den felt man indgår i. Det er i denne proces, det bliver muligt at undersøge og stille skarpt på alt det, der endnu ikke er en selvfølge for forskeren (Hastrup 2003, 407). At registrere det der undrer én, det der skiller sig ud og omvendt også at få øje på det der tages for givet i en lokal, social praksis, som man stifter bekendtskab med over tid. Deltagerobservationen bliver således en vekselvirkning mellem den viden man

allerede har, den viden man får fra sine informanter, de kropslige og sanselige erfaringer man gør sig i den praksis man deltager i og den analytiske distance man bør tage sig tid til at skabe undervejs i feltarbejdet (Gulløv and Højlund 2002). Den analytiske distance til den felt man undersøger kan også betegnes som et opmærksomhedsskift, som kan siges at finde sted, når man gør noget genkendeligt til genstand for forskning. (Tjørnhøj-Thomsen, T., Whyte, S., R. & Højbye 2019, 97). Gennem deltagelse i hverdagslivets praksisser opnår man en erfaringsbaseret forståelse for informanternes relationer og positioneringer og et indblik i deres erfaringer, meningsskabelse og betydningsdannelse.

Som Hastrup skriver, så medfører et længerevarende feltarbejde at “forskerens egen betydning og indflydelse på felten minimeres til fordel for en stigende opmærksomhed over for feltens egen materialitet.” (Hastrup 2003), altså at man gennem tid i en given felt dels forsøger at aflære sig sin egen forudindtagetethed og samtidig forsøger at få øje på det almindelige, det der tages for givet og det selvfølgelig på det sted, hvor man foretager feltarbejdet.

Ved at benytte deltagerobservationer og videooptagelser (se afsnittet om visuelle metoder) i kombination med interviews og fokusgrupper, har jeg haft mulighed for at kontekstualisere den måde køn italesættes på, altså at undersøge hvilke øvrige handlinger, tavsheder, blikke og bevægelser der indgår i konstitueringen af køn sammen med krop og materialitet. Deltagerobservationer og videooptagelser har medført, at jeg kan undersøge, hvordan køn ikke nødvendigvis konstitueres *først og fremmest* via sprog og diskurser, men også hvordan diskurser kan siges *at sætte sig igennem* i materialitet, i måden børnene bruger deres krop, stemmeføring, det tøj de har på, den måde deres hår er klippet, sat op i frisurer osv. Deltagerobservationen understøtter på samme vis analysen af, hvordan diskurser om køn sætter sig igennem i udførelsen af det pædagogiske personales konkrete praksisser, reguleringer, vurderinger, ros, trøst osv.

At opnå viden gennem relationer i felten – positionering og etiske komplikationer i feltarbejde med børn

I det etnografiske feltarbejde er man afhængig af at få adgang til den felt man gerne vil undersøge og få adgang til de mennesker der indgår i denne felt, deres hverdagsliv, deres erfaringer, hvad de tillægger betydning og hvordan de agerer og navigerer i denne felt. Den indledende relationsdannelse som skaber adgang til et feltarbejde i en daginstitution går typisk via voksne gatekeepers. I mit tilfælde var det et møde med lederen af institutionen, der blev afgørende for at jeg fik mulighed for at udføre feltarbejde i netop den institution. Jeg aftalte møder med lederne af de relevante daginstitutioner i det område jeg havde udset mig geografisk og lederen af Skovly var med det samme interesseret i projektet og vi aftalte ret hurtigt et samarbejde. Herefter oplevede jeg relationsdannelsen

til både børn og det pædagogiske personale som en balancegang, mellem at introducere forskningsprojektet, fortælle lidt om mig selv, tale med det pædagogiske personale i pauserummet og tale med børnene og med børnenes forældre. Der ligger et indledende arbejde i at positionere sig selv som troværdig og pålidelig forsker i relationen til både det pædagogiske personale og forældre og samtidig var jeg interesseret i at være noget andet end forsker og voksen i relationen til børnene (se også Gulløv og Højlund 2003).

At deltage som forsker i daginstitutionens hverdagsliv er ikke noget der giver sig selv, men noget som er (og bør være) knyttet tæt sammen med både etiske overvejelser og selvrefleksivitet og en sensitivitet og opmærksomhed på eksisterende magtstrukturer, både dem jeg ønsker at forstå og undersøge og også dem jeg selv indgår i (Tjørnhøj-Thomsen, T., Whyte, S., R. & Højbye 2019, 102–5). Samtidig hænger min positionering som forsker i felten også sammen med den viden jeg gerne vil have adgang til og hvordan jeg bedst opnår denne viden (Hastrup 2003). Der er således (mindst) to niveauer at forholde sig til når man overvejer forskerens positionering i en given felt.

Deltagelse hænger tæt sammen med positionering og begge dele er dynamiske størrelser, som afhænger af den kontekst man træder ind i. Daginstitutionen fordrer som nævnt ikke én form for deltagelse eller én måde at positionere sig på som forsker. Der er derimod tale om skiftende situationer som trækker på skiftende positioner og deltagelse. Det betyder ikke at jeg ikke gjorde mig overvejelser om hvilken position jeg gerne ville forsøge at indtage med henblik på at få viden om de forskningsspørgsmål jeg var interesseret i at undersøge, men når jeg kigger bagud på min tid i felten, så vekslede min positionering meget. Nogle gange legede jeg sammen med børnene, hvis det var det, de bad mig om. Jeg kunne for eksempel deltage i et 'te-selskab', tegne sammen med dem ved de udendørs borde, bygge Lego eller 'købe is' i 'is-butikken' i sandkassen. Andre gange afviste jeg at deltage i legen, fordi jeg havde brug for at skrive noter ned om den situation, jeg var i gang med at observere. Ofte satte jeg mig i nærheden af børnene, der hvor de var i gang med at lege og så skrev jeg ned i min notesbog hvad de foretog sig og hvem der sagde hvad. Efter forholdsvis kort tid havde mange af børnene vænnet sig til at jeg var med på denne måde og de kiggede måske lige kort op og sagde hej, men fortsatte så det de var i gang med. Andre gange afviste de mig. Det vender jeg tilbage til.

Min relation til de ansatte var ligeledes flertydig og omskiftelig. Nogle gange blev jeg opsøgt af en voksen, som for eksempel spurgte ind til hvad jeg skrev ned i min notesbog eller ville spørge om min holdning til noget hun havde tænkt over i forhold til det her med 'drenge og piger'. Enkelte forældre forholdt sig forholdsvis kritisk til projektet og min tilstedeværelse i starten af projektet og spurgte ind til både formålet og de etiske overvejelser ift. at undersøge børn. Jeg oplevede således at blive positioneret på måder jeg ikke nødvendigvis havde tænkt på før feltarbejdets start og som jeg ikke altid havde

kontrol over (se også Gulløv & Højlund 2003 s. 87). Andre gange deltog jeg i mere personlige samtaler med en eller flere af de ansatte i personalerummet, når der var pauser i løbet af dagen, hvor der blev stillet andre krav til min indlevelsesevne og empati. Deltagelse og positionering i felten er således ikke et spørgsmål om at indtage en bestemt position, men snarere at manøvrere mellem de positioner som bliver mulige i en vekselvirkning mellem det man selv siger og gør og det andre siger og gør om og til én.

En af de udfordringer jeg stødte på i mine overvejelser om hvordan jeg skulle indgå i felten sammen med børnene, var i hvor høj grad jeg skulle gøre brug af den autoritet jeg besidder som voksen i en børnefelt. Jeg overvejede at forsøge at gøre barn, så vidt muligt for at komme så tæt på børnene som muligt. Denne tilgang kalder Mandell for 'least adult' (Mandell 1988). En position som 'least adult' forsøger at overkomme forskellene mellem barn og voksen, ved at klæde sig som børn og forsøge at agere som børn ved at gå i en form for mesterlære hos børnene. Der var flere årsager til, at jeg opgav denne måde at positionere mig på. Dels syntes jeg, at det ville forstyrre den sociale praksis mellem børn og voksne i daginstitutionen for meget. En voksen, der pludselig bryder alle regler for hvordan man er voksen, kan nærmest virke underminerende på de andre voksnes autoritet, forestillede jeg mig. Dels vanskeliggør denne form for positionering den reflekseven distance som ifølge Gulløv & Højlund bør være en del af deltagerobservationen (Gulløv and Højlund 2003). Det kan være svært at lægge en analytisk distance til felten, hvis man laver tumleleg med børnene hele dagen. Endelig måtte jeg også tage udgangspunkt i det menneske jeg er. Jeg kunne godt se mig selv deltage i en leg, hvor jeg skal lade som om at jeg smager på en 'pizza' lavet af sand eller hjælpe med at bygge et tårn af store klodser. Men jeg havde sværere ved at se, at jeg på en troværdig måde skulle kunne indgå i tumleleg eller rollespils-leg med børnene. Helt lavpraktisk vanskeliggør en sådan fysisk og fuldkommen deltagelse i leg også nedskrivningen af noter. Jeg måtte derfor finde en måde at deltage og positionere mig på, som både tog etiske hensyn til børnene, det pædagogiske personale og til mig selv.

Nedenstående eksempel viser, hvor svært det kan være at fralægge sig sin position som 'voksen':

På vej ind fra legepladsen ser jeg Snorre (5,8 år) gå på et af bordebænkesættene. Sonja (pæd.) stikker hovedet ud. "Du må ikke gå på bordet Snorre". Snorre hopper ned, men i stedet for springer Villum (6 år) op. Sonja gentager, men bliver forstyrret og går inden for igen. Jeg ser, at der ligger en skumgummimåtte over et sort hul mellem to af bordene og jeg bliver bekymret for om Villum har set det. Derfor stopper jeg op et kort øjeblik og kigger på ham. Villum ser mig og hopper ned fra bordet. Han ser ud som om, han forventede, at jeg ville irettesætte ham og jeg tænker at min blotte tilstedeværelse nogle gange kan være regulerende og jeg tænker over den magt, der er indskrevet i en voksens krop og hvor svært det er slippe af med den tilskrivning. (Feltnoter d. 23. januar 2020)

Villum skelner ikke mellem om jeg er ansat som pædagogisk personale eller om jeg er forsker. Jeg er først og fremmest voksen. Det korte øjeblik, hvor jeg stopper op og kigger på ham, er nok til at få ham til at hoppe ned. Og årsagen til at jeg stopper op bunder netop i min erfaring som voksen og fra min indsigt som forælder til to yngre børn, som ikke altid er opmærksomme på de farer de omgiver sig med. Eksemplet tydeliggør, hvor vanskeligt det er at fraskrive sig den kategori, man tilhører som voksen forsker. Samtidig viser eksemplet også, at refleksionen over ens egen positionering indeholder information om netop de kategorier, som optræder, her både min og Villums forståelse af hvad det vil sige at være voksen i denne her situation og mine forventninger til hans manglende overblik som følge af, at han er barn.

Jeg endte ikke med at positionere mig på én bestemt måde, da jeg ikke fandt dette muligt, men jeg har mest været inspireret af den position som Gulløv & Højlund kalder for 'atypisk- voksen'. Denne måde at positionere sig på forsøger ikke at overkomme den kulturelt og socialt etablerede forskel mellem positionerne *barn* og *voksen* i daginstitutionen. Men den adskiller sig alligevel fra det pædagogiske personale og muliggør derfor en anden relation til børnene end hvis jeg 'gjorde voksen' på samme måde som det pædagogiske personale.

"Ved at optræde 'atypisk' både i relation til barn -og voksenpositionen kan man vække feltets forestillinger om det 'typiske'. Dette gør at man som forsker bliver uidentificerbar, en anden slags voksen (...)" (Gulløv and Højlund 2003, 104)

En sådan position er med til at undersøge både hvad det vil sige at være barn i daginstitutionen, hvordan børn oplever det pædagogiske personale og hvordan det pædagogiske personale oplever sig selv. Det at indtage en position som atypisk voksen indebærer således refleksioner over hvad det vil sige at være hhv. barn og voksen i daginstitutionen (Gulløv and Højlund 2003, 106).

Man kan sige, at jeg forsøgte at indtage en position, som ikke havde til formål at overkomme forskellene mellem barn og voksen, men snarere at arbejde *ud fra* denne forskel. Jeg havde altså ikke en forventning om, at jeg ville være i stand til at gøre barn, men jeg ønskede at være sammen med børnene på en anden måde end det pædagogiske personale i daginstitutionen. Jeg forsøgte derfor at undgå at være en 'regulerende voksen', altså at undgå at irrettesætte børnene, når de overtrådte regler. Ved at undgå at indtage en regulerende eller autoritativ rolle over for børnene ønskede jeg at deltage sammen med børnene på andre måder, end hvis jeg havde været ansat i institutionen. Som Gulløv skriver, så indebar denne position et ønske om at etablere "*en uproblematisk og venskabelig relation til såvel voksne som børn*" (Gulløv 1999, 27). For mig var det en position, som tillod mig at få

en god relation til børnene og til det pædagogiske personale og en position, hvor jeg følte at jeg var så lidt i vejen som muligt. En position som forsker og atypisk voksen giver adgang til at bevæge sig mere frit rundt. Jeg er ikke bundet af pædagogiske opgaver, tidsplaner og aftaler om aktiviteter der skal indledes og afsluttes. Det giver en mere fleksibel adgang til kroge og hjørner af rum og legeplads, hvor det pædagogiske personale sjældnere kommer.

En af de overvejelser, jeg knyttede til min deltagelse i de hverdagslige praksisser som atypisk voksen, handlede om at blive så bekendt med børnene, at jeg kunne være sammen med dem, uden at de tillagde det nogen særlig betydning. Det handlede derfor om at de skulle blive så trygge ved mig og vant til min tilstedeværelse, at jeg ikke forstyrrede de aktiviteter, som jeg gerne ville undersøge. En sådan positionering og deltagelse sammen med børnene gav mig adgang til nogle situationer sammen med børnene, hvor andre voksne ikke deltog. For eksempel når de legede i garderoben eller på badeværelset, hvor de normalt ikke måtte lege eller når de legede i mindre grupper uden at der var andre voksne til stede:

Klokken er 7.20 om morgenen og Sofia (3,1 år) spørger om jeg vil med ud at se, hvor hende og Melanie (3,5 år) skal lege, når Melanie er kommet i børnehaven. Jeg følger efter hende ud i garderoben. Sofia viser mig, at hun kan gemme sig mellem væggen og enden af garderoberobeskabene. Hun fniser og titter frem bag ved skabene og spørger om jeg kan se hendes hånd. Jeg siger, at det kan jeg godt og at det er et godt gemmested. Så kommer Agnes (4,7 år) og Mikkel (3,6 år) ud i garderoben. Sofia siger til dem, at hun gemmer sig. De griner og løber lidt frem og tilbage i garderoben. Louise (pæd.) kalder fra den anden garderobe, som ligger undt om hjørnet. Børnene må ikke være i garderoben og hun irettesætter dem og kalder dem tilbage til Bellisstuen. Jeg låster efter sammen med børnene og smiler til Sofia som kigger op på mig og smiler et skævt smil. (Feltnoter d. 20. januar 2020)

Feltarbejdets tidslighed træder igen frem her som en væsentlig del af at etablere en position tæt på børnene. Min tilstedeværelse i felten gennem længere tid skabte en tillid mellem børnene og mig og helt lavpraktisk, så vænnede de sig til min lidt skæve eksistens i børnehaven. De blev simpelthen vant til, at jeg gik rundt sammen med dem på legepladsen og inden for og at jeg indimellem satte mig ned ved siden af dem og noterede ned i min blok.

Min tilstedeværelse blev dog ikke altid accepteret. Nedenstående uddrag er et eksempel på, at jeg nogle gange blev afvist fra at deltage. Måske kunne en anden tilgang til positionering, hvor jeg havde forsøgt at positionere mig tættere på børnene, have givet mig adgang til deres leg i dette tilfælde. Afvisningen kan dog også hænge sammen med, at jeg ikke havde været ret længe i børnehaven på dette tidspunkt. Uddraget er skrevet ned en lille uge efter juleferien og jeg havde derfor ikke været i børnehaven i ret mange

sammenhængende dage. Som det fremgår af klippet, er jeg også selv i tvivl om hvem det ene barn er og min egen usikkerhed i situationen fremgår også at beskrivelsen:

Der er to drenge på legepladsen. Det er Marcus (6 år) og en dreng jeg ikke ved hvad hedder. Jeg forsøger at observere deres leg, men fordi der er så få børn uden for, så bliver min tilstedeværelse alt for tydelig. Jeg føler at min krop larmer i rummet. Drengen siger til Marcus "Det er en hemmelig leg." Marcus forstår det ikke helt. Drengen gentager sætningen to gange. Hver gang mere insisterende. "Der er en fremmed" siger han. Marcus spørger, "hvor". Drengen peger med en halv skjult finger over på mig uden at kigge i min retning. Marcus kigger over på mig og så tager han initiativ til at gå om på den anden side af legeskuret, ude af mit synsfelt. Jeg undlader at følge efter dem og går indenfor igen. (Feltnoter d. 8. januar 2020)

Som de to klip viser, så forholder positionering sig også til etiske overvejelser. Der er en etisk overvejelse i forhold til hvilken rolle, jeg kan tillade mig at indtage i relation til det pædagogiske personale i daginstitutionen. Kan jeg løbe rundt på gangene og lave ballade sammen med børnene? Hvad betyder det for rutinerne i huset og bliver min position som atypisk voksen underminerende for det pædagogiske personales autoritet og position i forhold til børnene? Uddraget, hvor de to børn ikke vil have, at jeg observerer dem, peger ligeledes på en central etisk overvejelse i studier af børn, hvor det er let at overse de afvisninger der sker eller bevidst overhøre dem i en søgen efter relevante data (Menning, S., F. & Kampmann 2021). Positionering indebærer derfor en kontinuerlig etisk overvejelse, som fordrer, at man hele tiden er opmærksom på de signaler, som børnene sender en. Min position som voksen tillader i de fleste situationer, at jeg tvinger mig vej ind i børnenes rum; man er derfor nødt til løbende at være opmærksom på børnenes kropssprog og signaler og respektere, hvis de signalerer, at de helst er fri for at man er til stede. Jeg uddyber denne problematik i afsnittet om etiske overvejelser i slutningen af dette kapitel.

Når jeg introducerede mig selv, eller hvis børnene spurgte, hvem jeg var, hvad jeg lavede og hvorfor jeg skrev i en notesbog hele tiden, så fortalte jeg, at jeg var ved at skrive en bog om det at gå i børnehaven, at det var meget længe siden jeg selv havde været barn og at jeg derfor havde brug for deres hjælp til at forstå, hvordan det er at gå i børnehaven og forstå de ting, de laver i børnehaven.

Tvivl og tøven

Når man foretager etnografisk deltagerobservation er man, som diskuteret ovenfor, aldrig en neutral observatør (DeWalt and DeWalt 2002). Forskeren indgår altid i de relationer hun forsøger at observere, også selvom hun bare står i nærheden og kigger på. Og nogle gange medfører denne konstante involvering tvivl (Menning, S., F. & Kampmann 2021,

153). Et eksempel på dette var for mig når der opstod en konflikt i en leg. Det medførte altid overvejelser i forhold til om jeg skulle gribe ind og i så fald hvordan. Som beskrevet ønskede jeg at positionere mig som en atypisk voksen, men særligt konfliktsituationer udfordrede denne position. Der skete ofte det, at alle de involverede børn kiggede på mig med en forventning om, at jeg greb ind og afgjorde situationen for dem, hvis der ikke var en anden voksen til stede. Det skabte en vis usikkerhed i situationen, både hos mig selv og hos børnene, fordi jeg ikke ønskede at indtage rollen som regulerende voksen, men samtidig ikke kunne annullere den betydning min alder og mit udseende af voksen havde for børnenes forventning om at jeg skulle regulere deres adfærd og guide deres leg, når de stødte på en konflikt.

Nedenstående eksempel er taget fra en af de første uger jeg var på feltarbejde:

Villum (5, 11 år) går op i de plantede højbede igen. Jeg spørger om det er en god ide. Han mener, at det er det. Jeg siger han skal spørge Lene (pæd.), som sidder i sandkassen med en gruppe børn lidt derfra. Villum råber til Lene, om det er en god ide. Hun siger, at han skal gå ned og at han godt kender reglerne. Han smiler til mig og går ned. (Feltnoter d. 18. december 2019)

Det er tydeligt, at Villum godt ved, at han ikke må gå i højbedene og han opsøger selv et påbud fra Lene. Det er som om han viser mig, at han godt ved, at han bryder reglerne og at det er forventet, at jeg skal bede ham om at gå ned, ligesom Lene gør det. Lige efter sker dette:

På højen ved siden af højbedet sidder to af de yngre børnehavebørn, Johan (3,2 år) og Lea (3,1 år). De leger stille og roligt med mudder og vand i tre små, røde skåle. De har hver en lille graveske i hånden og henter vand fra vandpytten og kommer det op i skålene. Villum (5,11 år) går over og sparkes til en af skålene. Lidt prøvende. Den triller ned af bakken. Johan og Lea kigger efter den, men reagerer ellers ikke. Villum sparkes til en anden skål, hårdere denne gang. Jeg kan mærke, at jeg er meget i tvivl om hvad jeg skal gøre. Jeg spørger ham, om det er en god ide. Jeg kigger mig om efter en pædagog, men kan kun få øje på Lene som sidder et godt stykke væk og som ikke kigger i min retning. Villum sparkes hårdt til den skål som Johan holder i. Jeg tror ikke han rammer hans fingre, men Johan begynder at græde og jeg kan mærke uretfærdigheden boble inden i mig. Villum siger. "Jeg er pisse ligeglad" og går væk. Jeg samler skålene sammen og sætter dem tilbage til Johan og Lea. Jeg lægger en hånd på Johans skulder og siger at det var ikke ok det Villum gjorde. Han stopper heldigvis med at græde. Jeg bevæger mig i en anden retning end Villum, for jeg kan ikke overskue hvad jeg skal gøre, når han opsøger konflikter. Jeg går over til Lene (pæd.). Hun kigger på mig og siger konstaterende: "du bliver testet" og nikker i retning af Villum. Vi snakker lidt om, at det er en svær rolle jeg har, fordi jeg ikke er pædagog og gerne vil undgå at regulere og irettesætte, men samtidig forventer børnene at jeg reagerer, fordi jeg er voksen. Jeg kan mærke at jeg ikke synes jeg har håndteret situationen med Villum og de to yngre børn særlig godt. Jeg synes egentlig at jeg har svigtet både Villum og de små ved ikke at reagere i

situationen. Det føles utilstrækkeligt at jeg ikke passede på de små og at jeg heller ikke gav Villum det han søgte, nemlig en voksen som kunne hjælpe ham ud af den svære situation han fik bragt sig selv i, hvor han var for voldsom over for de små. (Feltnoter d. 18. december 2019)

Selve situationen forløb over ret kort tid, men jeg nåede undervejs i forløbet at mærke en tydelig usikkerhed hos mig selv i forhold til balancen mellem at forsøge at bevare min position som atypisk voksen og et presserende ønske om at gribe ind og stoppe Villum. Der opstod med andre ord en konflikt blandt børnene, som blev til en indre konflikt hos mig.

Staubæs og Kofoed skriver i artiklen *En etisk forsvarlig tøven* om tøven som et værktøj til at håndtere uvisheder og til at håndtere konfliktfyldte situationer i felten (Staubæs, D. & Kofoed 2014). De argumenterer for, at man skal tillade sig selv at være i tvivl frem for at reagere prompte. Staubæs og Kofoed skriver ud fra de feltstudier de har foretaget i en skolekontekst og her kan måske findes en afgørende forskel i forhold til håndtering af konflikter i børnehaven. Den type konflikter man kan møde i daginstitutioner med børn mellem 1 og 6 år stiller måske andre krav til ens etiske handlinger i felten og mit spørgsmål her er, om man kan tillade en mindre grad af tøven, når man foretager feltarbejde i en daginstitution end når man foretager feltstudier blandt ældre børn? Den etisk forsvarlige tøven i Staubæs og Kofoeds metodiske artikel bliver ikke nødvendigvis etisk forsvarlig i en kontekst blandt yngre børn. Jeg benyttede ofte tøven som en aktiv del af min væren i felten, fordi jeg ved at tøve opnåede en mindre påvirkning af de situationer, jeg observerede, end hvis jeg havde reageret på hver eneste situation, der kaldte på en reaktion fra min side. Men jeg måtte skabe en balance i min positionering i felten, hvor jeg i den enkelte konfliktsituation måtte øve mig på at vurdere, om jeg var nødt til at gribe ind. Situationen med Villum var den første konfliktsituation af denne type, jeg oplevede i felten og den blev udgangspunkt for de refleksioner, som styrede det man kan kalde mine etisk funderede reaktioner og indgriben i børnenes konflikter efterfølgende. Situationen med Villum endte med, at han selv besluttede sig for at gå væk fra de to yngre børn. Begge børn sad på jorden og græd og jeg hjalp dem med at samle skålene sammen og lagde en hånd på ryggen af dem og trøstede dem ved at sige, at det ikke var i orden, det, der lige var sket. Begge børn stoppede ret hurtigt med at græde og vendte tilbage til deres leg og jeg kunne derfor også forsøge at vende tilbage til min positionering i felten som atypisk voksen, men situationen havde betydning for den måde jeg håndterede denne type af konflikter på efterfølgende.

En af de pointer Staubæs og Kofoed fremhæver er, at feltarbejde ikke kun er en nøje struktureret og planlagt deltagende observation af en given felt, men at man også skal håndtere den følelsesmæssige del af feltarbejdet og acceptere ens egen usikkerhed og tvivl som følgesvend, når man er i felten. Etiske overvejelser er således vævet ind i alle dele af

forskningsprojektet og er ikke en øvelse, der kan foretages særskilt fra feltarbejdet efter dets afslutning (Staunæs, D. & Kofoed 2014).

Situationen med Villum understreger for mig, at hensynet til børnene i konfliktsituationer, som opstår undervejs i feltarbejdet, bliver betydningsfulde i forhold til den forskerposition, der er mulig at indtage, når man laver feltarbejde blandt yngre børn. Der vil uvægerligt opstå situationer, hvor børnene selv skal løse de konflikter, der opstår²³. De retningslinjer, jeg udviklede i løbet af mit feltarbejde, blev en vurdering af den enkelte situation, hvor jeg mærkede efter, hvordan konflikten føltes i min egen krop og et forsøg på i situationen at lave en vurdering af de risici situationen indebar og så koble de to vurderinger til en afgørelse i forhold til, om jeg kunne opretholde et etisk forsvarlig tøven eller om jeg var nødt til at foretage en handling, som fx at afbryde en fysisk konflikt eller distrahere eller stoppe et barn, som var ved at udføre en voldsom handling mod andre børn. I de situationer, hvor der var tid til at hente en voksen fra det pædagogiske personale, gjorde jeg det, hvis jeg fandt det nødvendigt og i nogle situationer forholdt jeg mig tøvende eller afventende og så situationen an. Ofte løste børnene selv konflikterne eller de blev lidt kede af det og fandt en anden at lege med eller gik lidt væk for sig selv.

Visuel metode – videooptagelser

Der er en efterhånden veletableret tradition for at benytte visuelle metoder i etnografisk barndomsforskning, både internationalt og i en dansk kontekst (Rasmussen 2013b; Tobin 2019). En af fordelene ved at benytte for eksempel videooptagelser er, at det kan være svært at nå at observere og notere den kompleksitet af handlinger og udsagn, der udspiller sig i en given situation i daginstitutionen. Ofte er den virkelighed der forsøges noteret ned i en feltnotesbog et virvar af børn og voksne, der indgår i skiftende positioner og ofte er der ikke kun et barn der siger og gør noget, men flere der taler og handler på samme tid og ikke sjældent om flere forskellige emner og på flere forskellige måder på samme tid. Det kan derfor være en udfordring at nå at notere et legeforløb ned eller beskrive præcist, hvem der gør hvad, siger hvad, inviterer hvem ind i en leg eller løber væk fra hvem, i børnenes bevægelser rundt på legepladsen eller indenfor i huset. Samtidig indfanger visuelle metoder mere end ord (Thuesen, Tanggaard, and Vitus Andersen 2014, 148) og ”giver adgang til andre aspekter end blot de sproglige” (Ibid). Fordi jeg også medtager et fokus på materielle aspekter, betydning af tøj og legetøj, handlinger, kroppe der vender en bestemt vej, blikke der ser og overser osv. i mine analyser af, hvordan køn konstitueres, har videooptagelserne suppleret mine øvrige metoder i dataindsamlingen og bidraget med en bredere kontekst for de praksisser, jeg forsøger at forstå.

²³ Denne problematik er en del af en større diskussion om den læring og socialisering der finder sted i en peer-to-peer relation blandt børn. Se for eksempel (Ahrenkiel, A. & Kampmann 2022).

Jeg fravalgte det mere traditionelle videokamera til at lave mine optagelser og benyttede i stedet for en Iphone.²⁴ Jeg vurderede at en Iphone eller en lignende smartphone ville vække mindre opmærksomhed blandt børnene end et videokamera, fordi børn i dag er så vant til at se voksne med en telefon i hånden og jeg ønskede at skabe så få forstyrrelser af de situationer jeg filmede som muligt. Gulløv & Højlund reflekterer over denne erfaring med at benytte videokamera i feltarbejdet:

”I forhold til hvad vi tidligere har beskrevet om vores position som observatører, så skabte vores position, når vi benyttede videooptageren, en del opmærksomhed i de første dage. Men det blev ved at være vanskeligere at få videoregistreret, hvad vi umiddelbart oplevede som det væsentligste, uden at det indimellem, og som regel på uforudsete tidspunkter, fik hele den sociale scene til at undergå voldsomme forandringer.” (Gulløv & Højlund, 2002, s. 44).

Telefonen som kamera skabte ikke denne type udfordringer i mit feltarbejde, men passede ofte forholdsvis ubemærket som en del af aktiviteterne på legepladsen. Det er dog værd at nævne at private mobiltelefoner ikke er tilladt uden for det pædagogiske personales pauserum i de fleste daginstitutioner. Telefonen var på denne måde et brud med den lokale pædagogiske praksis og det bør man have med i sine overvejelser, inden man benytter denne løsning. Det bør også aftales med det pædagogiske personale, hvilket jeg også havde gjort inden jeg påbegyndte video-optagelserne.

I nogle tilfælde registrerede børnene, at jeg filmede dem. For eksempel kiggede de kort op på mig, men fortsatte så herefter deres aktivitet. I enkelte tilfælde ville de gerne se hvad jeg havde filmet, hvilket de fik lov til og så snakkede vi lidt om det, de så. I enkelte andre tilfælde frabad børnene sig at blive filmet og det respekterede jeg altid.

En fordel ved at have observationer på video er som sagt at det bibringer et mere detaljeret fokus på omgivelser, rum, komplekse sammenhænge, som fx børn der løber ud og ind af hinandens lege osv. Samtidig giver videooptagelserne mulighed for at se og gense de observerede situationer og på denne måde lægge mærke til detaljer og kompleksiteter, som jeg måske ville have overset, hvis jeg blot havde benyttet noter (Rasmussen 2013a).

En tredje fordel ved at filme med telefonen er, at den er meget dynamisk. Jeg kunne bevæge mig rundt på legepladsen mens jeg filmede og oplevede således ikke den begrænsning i det, der blev filmet, som andre forskere reflekterer over (Rasmussen 2013b). Dog

²⁴ Telefonen var udlånt af RUC og rensset for data, ligesom den ikke havde simkort i og derfor ikke kunne forbindes til internettet. Dette var gjort i overensstemmelse med databeskyttelse og GDPR.

har en videolinse hvad enten det sidder på en telefon eller er et kamera altid et begrænset perspektiv og der vil derfor være stemmer og aktiviteter, som foregår uden for det felt kameraet filmer og som derfor ikke kommer med (Møhl 2003).

Jeg begyndte først at filme efter at have været i børnehaven i et par måneder. Dette skyldtes, at jeg gerne ville have etableret en relation til både børn og det pædagogiske personale før jeg begyndte at filme fordi det kan opleves mere grænseoverskridende eller invaderende at optage video. Feltnoter gengiver også de situationer man noterer ned, men en notesbog forekommer mere diskret end et kamera eller en telefon, der optager video. Særligt en af pædagogerne var tydelig ubekvem ved, at jeg filmede og hun spurgte kontinuerligt ind til min tilladelse til at filme og spurgte mig, hvad optagelserne skulle bruges til osv. Det virkede derfor godt at have etableret en vis relation og tillid til børn og voksne i børnehaven, inden jeg begyndte at filme. Som nævnt indsamlede jeg samtykkeerklæringer inden feltarbejdets start; heri indgik også en tilladelse til at optage video og tage billeder. De få børn, hvis forældre ikke havde givet tilladelse, indgik ikke i videooptagelserne.

Jeg benyttede videooptagelser på samme måde som feltnoter. Jeg optog ikke særligt udvalgte eller udvalgte situationer, men filmede de situationer, som jeg fandt umiddelbart interessante undervejs i feltarbejdet. Perle Møhl, som arbejder med det hun kalder for *filmisk etnografi* skriver:

”For kameraet betjenes sjældent ud fra bevidste og kognitive hensigter og idéer alene, men er ofte styret af fornemmelser og intuitioner og af hændelser i det u håndgribelige intersubjektive rum.” (Møhl 2003, 167)

Dette beskriver ret fint udvælgelsen af de situationer, som jeg valgte at filme og sådan set også udvælgelsen af mange af de situationer, som jeg beskrev gennem feltnoter. Den intuitive fornemmelse af, hvor der skete noget, som var interessant for det overordnede forskningsprojekt var ofte styrende for de situationer jeg valgte at beskrive eller filme. Rasmussen påpeger samme intuitive styring undervejs i feltarbejdet (Rasmussen 2013a, 265). Dog havde jeg et bevidst fokus på at filme større grupper af børn, der for eksempel legede fangeleg eller spillede fodbold eller lignende, fordi jeg fandt det udfordrende at nedskrive gode feltnoter af større grupper børn i leg.

Tegneinterview

Som Kampmann skriver (Kampmann 2017, 100), så er tegneinterviews en udbredt metode, som jeg også forsøgte mig med i slutningen af feltarbejdet i august 2020, hvor lavede jeg en tegneøvelse med en lille gruppe børn, som jeg bad om at hjælpe mig med at tegne legepladsen. Min tanke med øvelsen var at skabe et rum, hvor det måske var nemmere

og mere trygt at få børnene til at tale om deres venskaber, præferencer for typer af lege eller hvem de måske ikke så gerne ville lege med, end når jeg forsøgte mig med andre typer interviews. Jeg forestillede mig, at en sådan øvelse kunne give mig andre indsigter i børnenes egne perspektiver, oplevelser og den betydning de tillagde for eksempel steder på legepladsen og typer af lege. Jeg gjorde mig overvejelser om hvor interviewet kunne foregå. Som Rasmussen, Kampmann & Warming skriver, så er det nogle gange det muliges kunst at finde et rum, når man interviewer i daginstitutioner eller skoler (Kampmann, Rasmussen, and Warming 2017, 13), men i Skovly var børnene som nævnt ofte uden for, så jeg havde flere rum til rådighed til de planlagte interviews. Tegneøvelsen lavede jeg på den ene af børnehavestuerne. Jeg satte telefonen i en lille holder på et bord et stykke fra det bord, hvor jeg sad og tegnede med børnene og så lagde jeg diktafonen på bordet. Jeg fortalte børnene at jeg filmede dem og optog lyd, de undersøgte både telefonen og diktafonen, men samtidig oplevede jeg, at de er så vant til at tegne i selskab med en voksne i børnehaven, at situationen var tryk for dem. På det tidspunkt havde jeg været i institutionen i en periode på knap 10 mdr., så de kendte mig også forholdsvist godt og jeg følte mig ret fortrolig med dem. Det var to piger og to drenge der deltog i øvelsen og jeg valgte de fire børn i samarbejde med det pædagogiske personale.

Netop fordi det kan være en svær opgave at opnå indsigt og viden om børns egne perspektiver, så håbede jeg at en semi-struktureret tegneøvelse kunne give nogle resultater som feltnoter, videooptagelser og interviews ikke havde givet mig (A. M. Nielsen 2013). Børnene tegnede rutsjebanen, legehuset, hønsene, klatrestativet, en blomst, børnehavens hus og vuggestuens hus, gyngen, en sol, kisten med legetøj, som står ved siden af sandkassen. De tegnede også en bakke og græs og en telefon. De fortalte ivrigt om det, de tegnede undervejs. Som jeg uddyber i afsnittet om interviews, så havde jeg svært ved at få dem til at fortælle om de lege, de legede. De var meget optaget af at tegne, de fortalte hvad de tegnede og hvad de skulle lave når de havde fri fra børnehaven. For eksempel sagde Oscar, at han skulle holde fri når han kom hjem og at han skulle have fredagsslik. Men det var svært at fastholde en samtale om lege og hvem der legede sammen, hvor de plejede at lege og så videre, som egentlig var mit oprindelige formål med tegneøvelsen. Jeg måtte sande, at det var en meget hyggelig metode, men at den ikke gav de analytiske indsigter i børnenes egne overvejelser om lege og venskaber, som jeg havde håbet på. Jeg uddyber dette i afsnittet om interviews.

Interviews med voksne og børn

Jeg foretog interviews med 9 af de ansatte, det vil sige både uddannede pædagoger og pædagogiske assistenter samt lederen af institutionen. Interviewene var placeret i slutningen af feltarbejdet i august 2020. Jeg udarbejdede en semi-struktureret interviewguide på baggrund af de foregående måneders deltagerobservationer og videoobservationer.

Interviewene er endt med at fungere som baggrundsmateriale og jeg benytter dem ikke direkte i analyserne. Jeg fandt mine feltnoter, videoobservationerne og fokusgrupperne mere anvendelige i dette studie end de individuelle interviews. Dette skyldes formentlig mit fokus på komplekse konstitueringer af køn, hvor de data, som indeholder både diskurser, handlinger, materialitet og kontekst, udgør et mere interessant grundlag at analysere på end interviews alene. Det kunne have været interessant at foretage en særskilt diskursanalyse af interviewene, men det tillod pladsen i afhandlingen ikke. Jeg har derfor prioriteret at analysere på andre dele af mine data. De individuelle interviews betød dog noget for min egen forståelse af både daginstitutionen som sted, institutionens historie, den enkelte medarbejders historie og baggrund samt deres tolkninger af børnene osv., som fungerer som en del af min samlede viden om og indsigt i Skovly og de børn og voksne, der indgik i feltarbejdet, da jeg var der i 2019-2020.

Det er velkendt at etnografisk feltarbejde ikke altid går efter planen. Måske i særlig grad når ens informanter er børn i alderen 3-6 år, i hvert fald oplevede jeg det sådan de talrige gange, hvor jeg forsøgte mig udi genren *børneinterviews*. Som Ramsussen, Kampmann og Warming skriver, så er der en vifte af forskellige metodiske tilgange og teknikker til at interviewe børn (Kampmann, Rasmussen, and Warming 2017). Jeg forsøgte mig med flere af de teknikker og tilgange, som de præsenterer i deres bog, blandt andet 'det gående interview' (Rasmussen 2017), 'det observationsbaserede interview' (Kampmann 2017) og 'det improviserede interview' (H. Warming 2017). Derudover læste jeg en børnebog højt for en mindre gruppe af børn, inspireret af den metode som Bronwyn Davies benytter i bogen *Frogs, and Snails and Feminist Tales* (B. Davies 1989), hvor hun læser feministiske bøger med børnehavebørn for dels at afdække deres egne forståelser af køn og dels at inspirere dem med et aktivistisk afsæt til at tænke om køn på andre måder. Men på trods af de varierede forsøg på at interviewe børnene, så blev resultatet aldrig særlig godt. Så dette afsnit handler om det, der gik galt og bliver en kort refleksion over, hvordan mine empiriske data kunne have været suppleret med betydningsfulde indsigter, hvis jeg var lykkedes med at lave interviews med børnene.

Det viste sig at være en svær kunst (for mig), at skabe en sammenhæng mellem det, som jeg fandt betydningsfuldt at tale med børnene om og det som børnene fandt betydningsfuldt at tale med mig om.

Rasmussen, Warming og Kampmann formulerer det på denne måde:

”Hvad enten vi interviewer børn eller voksne, handler det derfor om at etablere en indre sammenhæng mellem det, man som interviewer er optaget af, og det, den interviewede person – barn eller voksen – selv synes, det giver mening at ytre sig om.” (Kampmann, Rasmussen, and Warming 2017, 11–12)

Lige præcis denne sammenhæng formåede jeg ikke at skabe. Når jeg spurgte i øst, så svarede børnene i enstavelserord og skiftede emne til vest. Kampmann skriver, at det kan være meningsfuldt for barnet at være til stede der, hvor en bestemt situation udspillede sig og så bede barnet om at forholde sig til situationen. For eksempel hvis man er interesseret i venskaber, så kunne det være en særlig leg eller en konflikt man som forsker havde oplevet dagen før, som man så spørger ind til dagen efter (Kampmann 2017, 96–97). Idéen er god, men i de tilfælde, hvor jeg forsøgte, var min oplevelse den samme som i eksemplet ovenfor. Jeg forsøgte at spørge og børnene mistede meget hurtigt interessen og begyndte at fortælle om noget der umiddelbart optog dem, for eksempel hvad de skulle lave når de kom hjem eller en fødselsdag de lige have været til, hvor der var både slik og kage.

Jeg planlagde ikke semi-strukturerede interviews med børnene alene. Som Schultz Jørgensen og Kampmann skriver, så kan børn i alderen 0-6 år opleve det forstyrrende og utrygt at skulle tale alene med en voksen, de ikke kender så godt (Schultz Jørgensen and Kampmann 2000, 36–37). Jeg forsøgte derfor kun at tale med børnene to og to eller i mindre grupper, som beskrevet.

Interviews med børnene kunne i bedste fald have bidraget med væsentlige indsigter som kunne have sat mine øvrige observationer i perspektiv ved at bidrage med indsigter i børnenes egne forståelser af kønnede kategorier, deres forståelser af venskaber, af arbejdsdeling i hjemmet, af fordeling af roller i leg og af det pædagogiske personale i institutionen. Desværre lykkedes det som beskrevet ikke, og de fejlslagne forsøg på at interviewe børnene understreger på denne måde, at man både er sin egen styrke og sin egen svaghed, når man er i felten som etnograf. Min svaghed var at finde en metode til at få børnene til at tale om de ting, jeg gerne ville have dem til at tale om.

Rasmussen, Kampmann og Warming skriver, at alle interviews indbefatter nogle etiske overvejelser. Jeg gjorde mig overvejelser i forhold til hvilke børn, jeg inviterede med og sørgede for at invitere bredt fra børnegruppen samtidig med, at jeg skelede lidt til hvilke børn der følte sig trygge og komfortable sammen. Jeg samarbejdede med det pædagogiske personale i sammensætningen af børnegrupperne til interviews. Samtidig skal man overveje, hvordan man spørger ind og til hvad og forsøge at holde øje med om nogle af børnene bliver ukomfortable eller dårligt til mode undervejs i øvelsen. Fordi jeg lavede interviews i slutningen af feltarbejdet, følte jeg mig nogenlunde sikker på at kunne aflæse børnene. Hvis de gav udtryk for at de ikke havde lyst til at deltage, så lukkede jeg dem ud på legepladsen igen. Det skete i det ene interview, hvor et af børnene blev fysisk urolig og rejste sig ofte og gik rundt. Da jeg tilbød ham at komme uden for, sagde han ja tak. De andre børn blev siddende og deltog til øvelsen var slut.

De improviserede interviews forsøgte jeg mig med ved flere lejligheder. Nogle gange gik vi hjem fra det grønne legeområde, der lå en kort gåtur fra institutionen og andre gange hang jeg bare lidt ud med et eller flere børn på legepladsen, hvor jeg forsøgte at spørge lidt mere konkret ind til nogle emner. Det kunne for eksempel være hvem de legede mest med, hvad de syntes der var sjovt at lege eller om de kunne fortælle mig lidt om reglerne i børnehaven. I alle tilfælde oplevede jeg at de blev usikre på det, jeg spurgte om, de svarede ret kortfattet og skiftede emne eller gik væk fra mig. Til sidst gav jeg simpelthen op og koncentrerede mig i stedet for om observationerne i notesbogen og på video. Men det fortsatte med at føles lidt uafsluttet, at det ikke lykkedes mig at få nogle gode børneinterviews, som kunne have suppleret mine øvrige data.

Fokusgrupper baseret på videoptagelser

Som et sidste led i dataindsamlingen gennemførte jeg to fokusgrupper med dele af det pædagogiske personale. Fokusgrupperne var baseret på den stueinddeling, som børnehavebørnene blev inddelt i efter Corona. Jeg foretog således en fokusgruppe med personale fra Bellisstuen og en fokusgruppe med personale fra Solsikkestuen, med 5 personer i hver gruppe. I begge fokusgrupper havde jeg udvalgt 5-7 videoklip af 3-7 minutters varighed som jeg afspillede for det pædagogiske personale. Herefter bad jeg dem reflektere over det, de så. Begge fokusgrupper varede cirka halvanden time og foregik på lederens kontor. Jeg placerede min bærbare computer på bordet så alle kunne se og høre og efter hvert klip diskuterede og reflekterede det pædagogiske personale over det, de havde set og hørt på videoen. De videoklip jeg viste indeholdt både eksempler på børn der legede selv og på aktiviteter og interaktioner, hvor en eller flere fra pædagoger var med. Det betød at nogle af deltagerne i fokusgruppen enten selv havde deltaget i den filmede episode eller havde været i nærheden, mens andre så situationen for første gang. Jeg viste dem kun optagelserne en enkelt gang og det må formodes at have betydning for hvor mange detaljer de lagde mærke til og havde mulighed for at medtage i refleksionerne. På trods af dette indeholder det pædagogiske personales tolkninger og refleksioner righoldige indblik i deres forståelser af børnene og herunder også normative forståelser af køn og normer for hvad børn forventes at gøre i henhold til deres køn. Dette udfoldes særligt i analysens første kapitel (kapitel 6).

Fokusgrupper kan siges at kontekstualisere interviewet. Et sædvanligt interview udgøres af en mere eller mindre struktureret dialog eller samtale, som giver indsigt i en enkelt interviewpersons holdninger, normer osv. Fokusgrupper tilbyder en kontekst, hvor modsatrettede diskurser kan afdækkes via de diskussioner deltagerne indgår i, i løbet af interviewet (Wilkinson, 1998). Fokusgruppen kan således vise, hvordan normer forhandles og

genforhandles og konstitueres i de relationer, som fokusgruppen udgøres af – altså hvordan normer og mening forhandles mellem deltagerne (Wilkinson 1998, 112).

Videomaterialet udgør i sig selv en kontekst for de emner, der diskuteres og er således med til yderligere at situere de diskurser, som udfolder sig gennem samtalerne.

Min rolle var primært at være moderator, det vil sige at jeg indtog en tilbagetrukket position, hvor jeg blot stillede få opklarende spørgsmål, hvis jeg blev i tvivl om det deltagerne talte om eller hvis der var enkelte situationer i videoen, som jeg gerne ville have dem til at reflektere over. Den tilbagetrukkede position var med til at bringe deltagernes egne ord, fortolkninger og forståelser frem. Jeg stillede kun åbne spørgsmål som fx: ”Hvad tænker I om den situation I lige har set?” ”Har I andet I gerne vil sige?” Eller jeg bad dem uddybe, hvem de talte om, hvis det ikke fremgik tydeligt af det, de sagde. De åbne spørgsmål medførte, at samtalerne ikke blev styret ind i bestemte emner og giver derfor adgang til, hvad pædagogerne selv fandt væsentligt i de filmede situationer. Det gav en masse information om hvilke forståelser og betydninger om leg, læring, relationsdannelse, børn, barndom osv., der er ‘på spil’ i netop den daginstitution.

Metoden medfører således et dobbelt kontekstuel lag, fordi der dels kan identificeres diskurser om køn i selve videooptagelserne, dels kan jeg herefter analysere, hvordan det pædagogiske personale reflekterer over det, der sker i videoen. Metoden giver derfor et ekstra diskussionslag i forhold til at undersøge, hvordan køn konstitueres gennem praksisser, sprog og materialitet.

Jeg mener at denne metode har potentiale i fremtidige forskningsprojekter, som ønsker at vide mere om, hvordan forståelser af køn påvirker den pædagogiske praksis og børnenes handlingsrum. Metoden kan også benyttes i aktionsforskningsværksteder og som en metode som daginstitutioner selv kan benytte, hvis de ønsker at vide mere om egen eksisterende praksis.

Børneperspektiv – men hvilket?

Denne afhandling skriver sig ind i en efterhånden lang tradition af studier af børn, der udgår fra et metodisk og teoretisk børneperspektiv. Det vil overordnet sige, at jeg i dette studie forsøger at forstå, hvordan børn indgår aktivt i kulturelle processer og at jeg forsøger at give en stemme til børn, som ellers traditionelt er blevet tildelt en passiv og tavs rolle i forskningen (Gulløv and Højlund 2003; Hirschfeld 2002). Som Hirschfelds artikel fra 2002 spørger: *Why don't anthropologists like children?*, så har der ikke altid været et fokus på børns betydning for kulturel produktion af sociale kategorier, betydninger og forståelser i antropologisk forskning. Hirschfeldt eksemplificerer med henvisning til tidligere

forskning, at børn er blevet anset for passivt at reproducere kulturelle normer og sociale kategorier og han påpeger paradokset i denne forståelse af børn, da børn i hans optik ikke blot reproducerer kulturel viden, men også producerer nye kulturelle former og børnekulturer (Hirschfeld 2002). Hirschfeld argumenterer for at netop fordi børn er så dygtige til at indfange, forsøge at forstå og efterligne de kulturelle koder, sociale kategorier og normer for adfærd, som de vokser op i, bør børn tildeles en central interesse i antropologisk forskning (ibid). Det manglende fokus på børn i antropologisk og sociologisk forskning har ændret sig over de seneste 20-30 år, særligt efter indflydelse fra James, Jenks & Prout, Corsaro og herhjemme fra blandt andre Jan Kampmann, Jens Qvortrup og Eva Gulløvs arbejde med det der siden er blevet kaldt for 'det nye sociologiske barndomsparadigme' (James, Jenks, and Prout 1998; Corsaro 2002; Kampmann 1998; Gulløv 1999; Qvortrup 1994).

Dette (efterhånden ikke så) nye paradigme indebærer et skift i måden at anskue børn og barndom på. Med introduktionen af det nye barndomsparadigme går man væk fra at se barndommen som et "umodent forstadium til det egentlige (voksen)liv" (Gulløv and Højlund 2002, 54) og anskuer børn som '*being*' snarere end '*becoming*', altså et perspektiv som indebærer, at børn anses for at være aktive aktører i eget liv og at være med-skabere eller med-producenter af kulturel og historisk realitet (James, Jenks, and Prout 1998; Kampmann 1998). Denne måde at anskue børn og barndom bryder med en udviklingspsykologisk tradition, som har været med til at konstruere et mere universelt billede af børn og barndom, hvor barndommen kan inddeles i aldersbestemte udviklingsfaser (Gulløv and Højlund 2002). Den udviklingspsykologiske tilgang til børn og barndom er som nævnt indledningsvis stadig herskende i store dele af den pædagogiske faglighed og kunne fx genkendes på en plakat over alderssvarende udviklingstrin, som hang i personalestuen i Skovly, hvor der stod hvad børn på hhv. 2, 3, 4 og 5 år skulle kunne klare selv (for eksempel at tage tøj på selv, spise selv, tage initiativ til at lege med andre børn osv.). Denne forståelse af barndom kan også findes i Den styrkede pædagogiske læreplan og dens normative forståelse af læring og hvad børn skal kunne hvornår, for at passe ind i en kategori af et normalt, veludviklet barn, der er alderssvarende (Stanek, Togsverd, and Ellegaard 2022). Der er således ikke tværfaglig enighed om at bevæge sig væk fra denne måde at standardisere børn og barndom. Det nye sociologiske barndomsparadigme indebærer, at børn anses for at være subjekter *i* undersøgelsen frem for objekter *for* videnskabelige undersøgelser. Altså ikke et studie *om* børn, men et studie *af* og *med* børn (Corsaro 2002). Ifølge Corsaro er barndommen både en bestemt tidsperiode, inden for hvilken børn lever deres liv, og også en social kategori, ligesom køn, klasse, alder eller race. Det indebærer at barndom er en bestemt, afgrænset tidsperiode, som er kulturelt bestemt og som børn lever i en del af deres liv, men samtidig er barndom en blivende strukturel kategori i samfundet (i vesten) (Corsaro 2002).

Det at anskue børn som centrale for humanistisk og samfundsvidenskabelig forskning indebærer en metodisk diskussion af, hvordan dette gøres mest hensigtsmæssigt. Jeg er særligt inspireret af Hanne Warming og Jan Kampmanns arbejde med børneperspektiv som metode i denne afhandling (Hanne Warming 2019; 2011; Kampmann 1998; Kampmann, Rasmussen, and Warming 2017). Børneperspektiv indeholder en dobbelt-hed, idet det er den voksne forsker, som gennem varierede kvalitative metoder forsøger at nærme sig en forståelse af barnet og barnets egen forståelse af sig selv (Kampmann 1998, 6). Kampmann understreger at et børneperspektiv først og fremmest må forstås metodisk, som et forsøg på at nærme sig intentionaliteten i det børn gør og det som de finder væsentligt og meningsfuldt selv (Kampmann 2017). Warming foreslår, at man benævner den voksne forskers forsøg på at forstå, fortolke og formidle børns erfaringer som et *tilstræbt indefra børneperspektiv* (Hanne Warming 2019, 68). Et tilstræbt indefra perspektiv beskriver voksnes forsøg på at sætte sig i barnets sted (Hanne Warming 2011, 18). Dette indebærer at give børnene ordet, ikke i snæver sproglig forstand, men mere bredt forsøge at sætte sig ind i, hvordan børn handler sammen, interagerer, artikulerer og herigennem danner relationer (Ibid). Warming identificerer tre rationaler bag anlæggelsen af et tilstræbt indefra perspektiv. Det første rationale er et demokratisk rationale om at inddrage børnenes egne perspektiver og lade dem komme til orde. Det andet rationale er ifølge Warming et vidensrationale, som i tråd med det nyere sociologiske barndomsparadigme anser børn for dels at have en anden viden og erfaring end voksne og dels være medskabere af denne viden. Endelig nævner Warming et tredje rationale, som er fælles med det grundlæggende rationale bag anlæggelsen af et børneperspektiv, nemlig at barnets egen motivation er afgørende for en succesfuld pædagogisk tilgang. Det betyder, at pædagogisk arbejde ikke blot er noget, som voksne gør med børn, men at arbejdet sker i et samspil, hvor både børn og voksne bidrager aktivt (Hanne Warming 2011, 18–22) I en artikel fra 2019 tilføjer Warming en væsentlig nuancering af begrebet om et tilstræbt indefra perspektiv. Hun skelner mellem et tilstræbt indefra-perspektiv og et barndoms-perspektiv. Det sidste definerer hun således:

”Interessen for børns agency og positioner foreslår jeg at begrebsliggøre som et barndoms-perspektiv med reference til tilgangens sammenhæng med (den nye) barndoms-forskning.” (Hanne Warming 2019, 68)

I afhandlingen forsøger jeg at nærme mig en detaljeret forståelse for det relationsarbejde og positioneringsarbejde som børnene indgår i, når de leger sammen og indgår i skiftende aktiviteter i daginstitutionen. Jeg har således en interesse i børns egen agency, deres for-handlinger af relationer, positioner og hierarkier kombineret med en demokratisk motiveret interesse i at skabe *liveable lives* for flere børn uanset deres måder at gøre køn. Jeg anlægger således både et barndoms-perspektiv og et tilstræbt indefra børneperspektiv i afhandlingen. Dette perspektiv skal forstås i tråd med min teoretiske ramme, som med

et kritisk, feministisk, poststrukturalistisk afsæt forsøger at dekonstruere det velkendte, det accepterede, det normale og det der tages for givet. Via et metodisk tilstræbt indefra perspektiv antager jeg ikke at vide hvad børnene foretager sig, hvem de er eller hvorfor de gør og siger som de gør med udgangspunkt i at de er 'børn'. Jeg forholder mig aktivt observerende, lyttende og forsøger at have en åbenhed, en nysgerrighed på netop det velkendte (Hanne Warming 2019, 72; 2011, 24). Jeg beskæftiger mig med relationer og interaktioner mellem børnene og mellem børnene og det pædagogiske personale og jeg undersøger derfor ikke de mere psykologiske aspekter af børnenes adfærd.

At lytte kan gøres på forskellig vis og her referer Warming til Davies begreb *emergent listening* (Hanne Warming 2019, 69), som jeg har tilstræbt at følge undervejs i mit feltarbejde i Skovly. Emergent listening forholder sig ikke kun til at tage børns egne handlinger, relationer, holdning osv. alvorligt, det baserer sig også på en forståelse af, at viden er demokratisk. Min viden om 'daginstitutionen' forstået som en generalisering af daginstitutioner eller om 'børn, forstået som generel kategori udgør ikke en sandhed som jeg kan tage udgangspunkt i, når jeg forsøger at tolke og forstå de begivenheder, der finder sted under feltarbejdet. Emergent listening indebærer en forståelse af, at viden ikke er objektiv og at jeg som forsker bør gøre et forsøg på at forstå børnene der, hvor de er og i de relationer, hvori de indgår. I denne tilgang findes også en forståelse af, at forudindtaget viden og holdninger blokerer for aktiv lytning, hvis man ikke reflekterer over disse. Emergent listening forholder sig således både til et børneperspektiv, til etiske implikationer ved at anlægge et børneperspektiv men også til en metodisk og analytisk anvendelse af selvrefleksivitet, hvori forskeren løbende reflekterer over egne normative forståelser og komplikationer ved de analyser der foretages (Bronwyn Davies 2016). Ved at forsøge at lytte til børnene, tage dem alvorligt og ved at indplacere det, jeg ser, hører og sanser i den videns-kontekst, som jeg finder etisk forsvarlig. I denne afhandling placerer jeg børnenes stemmer i en køns- og ligestillingsfelt, som både har et teoretisk output og et praksisoutput. Jeg håber således, at min aktive lytning kan give genlyd tilbage til den pædagogiske praksis og bidrage til et fokus på, hvordan køn bør tages alvorligt i det pædagogiske arbejde med børns kontinuerlige relationer og positioner i hverdagen i daginstitutionen.

I denne forstand har børneperspektivet også 'et klart politisk perspektiv', som Kampmann skriver (Kampmann 1998, 9) ved at give stemme til børn, som ellers historisk set er blevet overhørt.

Børneperspektivet har i dag vundet indpas i store dele af humanistisk og samfundsvidenskabelig barndomsforskning og man kan derfor tale om en rimelig bred enighed om, at børns stemmer skal høre, men det diskuteres fortsat, *hvordan* de skal høres, *hvorfor* de skal høre og i hvilken grad vi som voksne forskere kan påberåbe os retten til at hævde et

særligt *kendskab* til børnenes stemmer. Dette vil jeg diskutere nærmere i det følgende afsnit.

Hvordan repræsenteres børns stemmer?

Kultur-antropologen Spyros Spyrou diskuterer repræsentationen og placeringen af børns stemmer i børneforskning. Han spørger, hvorfor barndomsforskere ofte ikke reflekterer kritisk over deres egen rolle, når de benytter børns stemmer i forskning (Spyrou 2011, 152). Han efterspørger altså en kritisk refleksion over forskerens egen position og indflydelse på forskningen. Han påpeger, at børns stemmer (og således også det sagte ord) tillægges en særlig rationalitet og intention, samtidig med at det børnene siger ofte frakobles den specifikke kontekst, som udtalelserne indgår i (ibid). Børns stemmer bør forstås som produceret i en bestemt kontekst og gennem sociale relationer samtidig med at forskerens egen forståelse af børn og barndom (og køn) har indflydelse på den stemme, forskningen producerer og repræsenterer. (Spyros 2011: 152). I forlængelse heraf problematiserer Spyros begrebet *autencitet*. Han kritiserer forestillingen om, at det er muligt at indfange en essens eller en sandhed gennem det, som børn (eller andre mennesker) siger. Disse pointer flugter med min teoretiske forståelse af viden som historisk betinget, som situeret samskabelse, herunder også den viden et feltarbejde om børns kønnede konstituering kan frembringe (se yderligere diskussion af viden og vidensproduktion i afsnittet *Analytisk strategi*). Samtidig kan disse kritikker også ses som en videreførelse af diskussionerne indeholdt i et kritisk, sociologisk børneperspektiv. En bevægelse væk fra en romantisering af børn som mere autentiske, eller en romantiseret forestilling om børn og barndom.

Spyros skriver at det er nødvendigt at have et blik for begrænsningerne i inddragelsen af børns stemmer i forskningen. Det er således nødvendigt at have en refleksiv forståelse for den magt-ubalance, der er mellem barn og voksen, de normative forståelser af børn (og køn), der ligger til grund for de spørgsmål man stiller samt den kontekst, hvori spørgsmålene stilles:

“The common use of quotes to highlight children’s voices and perspectives can only serve its intended purpose when voices are fully situated in the discursive fields of power which produce them” (Spyrou 2011, 159).

Mine data er primært baseret på deltagerobservationer og videoptagelser af børn i alderen 3-6 år og indeholder derfor både sproglig og ikke-sproglig kommunikation. At tage et stykke legetøj fra en anden eller at give et stykke legetøj til en anden, at pege, flytte, skubbe eller røre ved andres kroppe fungerer i lige så høj grad som sprog og som kommunikationsform i de daglige interaktioner mellem børnene. De yngste børn har et mere

begrænset ordforråd og nogle gange benyttes enkelte ord sammen med kropssprog og non-verbale handlinger til at kommunikere et bestemt ønske eller budskab. Det kan fx være en udelukkelse fra en leg der kommunikerer ved et 'nej' og en krop der blokerer den genstand der leges med. Sprog var derfor ikke altid den primære vej til en forståelse af, hvordan køn konstitueres gennem daglige interaktioner i daginstitutionen. Som Spyrou skriver, findes der i dele af børneforskningen en tendens til at ophøje det, der siges til at være mere betydningsfuldt, sandt eller autentisk end det, der gøres. Et kritisk blik på viden forstået som situeret (kontekstuel) og kulturelt og historisk betinget kan bidrage til at forskningen medtager flere nuancer, flere detaljer, modsatrettetheder og kompleksiteter.

Ifølge Spyros er en af de diskurser, som børn italesætter sig selv gennem, en diskurs præget af en bestemt forståelse af alder og udvikling (det man kan kalde en udviklingspsykologisk diskurs), som præger både den pædagogiske forståelse af børn og barndom og mange forældres forståelse af børns forventede eller 'gode' udvikling:

”Thus, when children speak they do so by drawing from the repertoire of their inherited social languages and speech genres which constrain to some extent what they can say.” (Spyrou 2011, 159).

Det er således nødvendigt at have en forståelse for de diskurser og magtforhold, som danner ramme om det, som børn siger og den måde de fortæller sig selv gennem de ord, de vælger.

Etiske perspektiver

I barndomsforskningen kan der være en tendens til at fokusere på det juridiske, som for eksempel informeret samtykke, når man foretager etiske overvejelser for forskningsprojektet, men feltarbejde og forskning med børn bør indebære andre typer af etiske overvejelser end blot samtykke (Menning, S., F. & Kampmann 2021).

Jeg indsamlede som nævnt samtykkeerklæringer fra alle børnenes forældre og fra det pædagogiske personale. Projektet blev meldt ud til forældrene i god tid inden projektets start via Skovlys elektroniske forældre-intra. Herefter hang jeg små plakater op i institutionen med en kort beskrivelse af forskningsprojektet og med mine kontaktinformationer og en opfordring til at henvende sig til mig, hvis der opstod tvivl eller spørgsmål. Forældrene fik alle et brev med hjem, som beskrev projektet og ligeledes indeholdt mine kontaktinformationer, samt tydelig information om muligheden for at trække sig fra projektet på ethvert givent tidspunkt i processen. Endelig brugte jeg to eftermiddage i institutionen, hvor jeg talte med de forældre, som havde spørgsmål og hvor jeg indsamlede de udfyldte

samtykkeerklæringer. Der var 2 børn fra hver børnehavestue, hvis forældre takkede nej til at deltage i undersøgelsen. Disse 4 børn er derfor ikke inkluderet i undersøgelsen.

Alle indsamlede data, både videofilm og feltnoter er lagret på et sikkert, elektronisk drev og er ikke blevet benyttet i forbindelse med oplæg, konferencer eller anden form for formidling uden at være blevet pseudonymiseret. Videomateriale og billeder er kun blevet benyttet til internt brug i analysearbejdet. Alle børn og voksne, samt steder er pseudonymiserede i afhandlingen.

Det er som nævnt børnenes forældre, der har skrevet under på samtykkeerklæringen om at deres barn eller børn gerne måtte deltage i undersøgelsen. Men børn har også krav på at blive informeret om, hvad de deltager i og hvorfor (Menning, S., F. & Kampmann 2021, 149). Det er imidlertid udfordrende sikre netop dette, fordi børn ikke i samme omfang som voksne er kognitivt og erkendelsesmæssigt i stand til at overskue, hvad de siger ja til at deltage i (Ibid). Samtidig er det mere generelt til diskussion, om nogen (inklusive forskeren selv) kan overskue omfanget og konsekvenserne af projektet ved projektets start, fordi kvalitativ forskning indebærer, at forskeren i en vis grad bevæger sig med felten og de informationer man indsamler undervejs i feltarbejdet og gennem den analytiske proces (ibid). Det sker derfor ikke sjældent, at forskeren selv bliver overrasket over dele af de konklusioner, som projektet ender ud i. Dette har som beskrevet også været en del af processen dette forskningsprojekt.

Når man arbejder etnografisk med børn, bør man, derfor have en kontinuerlig opmærksomhed på, om de har lyst til at være med i de aktiviteter, der udgør en del af den etnografiske undersøgelse (Menning, S., F. & Kampmann 2021, 151). Det kan for eksempel være, når man tager billeder eller optager video, men også ved deltagerobservationer, hvor børn for eksempel kan gemme sig for forskeren eller simpelthen gå deres vej, når man kommer, som beskrevet tidligere. Etik knytter sig således til de magtrelationer, der findes i feltet. I en daginstitution er børn vant til, at det pædagogiske personale bestemmer og det kræver derfor en ekstra følsomhed i forhold til observationer. Spørgsmålet er, om jeg som forsker ville få adgang til de situationer jeg observerede, hvis denne magtrelation ikke var givet. Heri findes også en overvejelse om, hvornår går man for tæt på. Jeg har diskuteret dele af disse overvejelser i afsnittet tvivl og tøven, men jeg mener, at det er overvejelser, som der ikke findes et endegyldigt svar på og som også vil være delvist afhængig af forskeren selv og ens egen fornemmelse for grænser i situationen.

Jeg forsøgte, som nævnt, at have en kontinuerlig opmærksomhed på børnenes kropssprog og deres interaktion med mig og jeg respekterede altid hvis de søgte væk fra mig eller bad mig slukke for kameraet. Jeg fik løbende mundtligt samtykke fra børnene i de situationer, hvor enten de eller jeg var i tvivl om deres deltagelse.

Når jeg udvalgte børn, som jeg observerede eller lavede øvelser eller interviews med, så indgik der også etiske overvejelser i forhold til, hvilke børn jeg valgte ud. Jeg forsøgte som nævnt, dels at undgå altid at vælge de samme børn og dels at være opmærksom på allerede eksisterende relationer mellem børnene, for at forsøge at undgå at bidrage til ekskludering eller splittelse i børnegruppen (Kofoed 2003, 22). Man bør som forsker således have en opmærksomhed på ikke at forstyrre eller ændre de sociale relationer mellem børnene eller skabe konflikter mellem dem, både når man laver deltagerobservationer og når man vælger børn til at deltage i aktiviteter i løbet af feltarbejdet fx interview eller tegneøvelser (Schultz Jørgensen and Kampmann 2000). Hvis jeg blev i tvivl om sammensætningen af børn i for eksempel tegneøvelsen eller højtælnings-øvelsen, så spurgte jeg det pædagogiske personale til råds inden jeg foretog mig noget i forhold til børnene.

I anlæggelsen af et børneperspektiv indgår også etiske overvejelser, som relaterer sig til børns juridiske ret til at blive inddraget og lyttet til, herunder en kritisk granskning af motivationen for at inddrage børn (er det et reelt ønske om forandring eller et disciplinerende ønske om at manipulere til en ændret adfærd). Disse overvejelser er et væsentligt aspekt ved at anlægge et børneperspektiv (Hanne Warming 2011, 26), som også har indgået i mine overvejelser omkring feltarbejdet og børnenes deltagelse i projektet.

Der knytter sig også et etisk aspekt til afslutningen af forskningsprojektet. Jeg har fundet særligt den sidste del af analyseprocessen udfordrende, fordi jeg skrev en kritik frem af det pædagogiske personales normative forståelser af køn, som ikke indgik i mine overvejelser ved projektets start og som jeg derfor ikke havde formidlet tydeligt til personalegruppen, da feltarbejdet gik i gang. Jeg fik fornyet skriftligt samtykke fra alle de ansatte halvvejs i feltarbejdet, hvor jeg bad lederen om lov til at inkludere det pædagogiske personale i undersøgelsen, så formelt set har jeg overholdt de etiske retningslinjer for god forskningspraksis. Men som Menning & Kampmann fremhæver, så knytter der sig et etisk spørgsmål til, om det pædagogiske personale kan genkende det forskningsprojekt, de sagde ja til at deltage i, i den færdige afhandling (Menning, S., F. & Kampmann 2021).

Jeg deltog i et personalemøde nogle måneder efter feltarbejdet var afsluttet, hvor jeg fortalte om normkritisk pædagogik til den samlede personalegruppe. Set i retrospekt, så lå dette oplæg nok for tidligt i forhold til mine egne analytiske erkendelser, idet jeg ikke havde ret mange færdige overvejelser og resultater fra min egen undersøgelse, som jeg kunne dele med det pædagogiske personale. Det bør således overvejes, hvornår og hvordan en tilbagemelding til felten kan foregå. Jeg håber, at det bliver muligt at afholde et oplæg med afsæt i afhandlingens analyser og konklusioner efter forsvaret af afhandlingen, hvor jeg er i stand til at give en mere klar og velovervejet tilbagemelding til felten.

Opsamling på afhandlingens metodiske del

Jeg har i afhandlingens anden del diskuteret de metoder jeg har anvendt i indsamlingen af det empiriske grundlag for afhandlingen. Jeg har også beskrevet hvordan den etnografiske tilgang supplerer afhandlingens poststrukturalistiske udgangspunkt gennem en forståelse for at viden ikke blot skabes gennem observationer som foretages ved hjælp af syn og sprog, men i høj grad også gennem kropslige erfaringer, sansninger, lugte, stemninger og følelser, hvor etnografen bliver sit eget forskningsinstrument og indgår som medskabere af den viden, der opstår. Denne metodiske pointe knytter også an til en teoretisk inddragelse af materialitet som en del af fokus i analyserne.

Del III

Teoretisk og analytisk strategi

Kapitel 4: Teoretiske perspektiver

Da jeg påbegyndte arbejdet med afhandlingen, var jeg primært inspireret af kritisk, feministisk, poststrukturalistisk teori, særligt Bronwyn Davies og Judith Butler (B. Davies 1989; B. Davies and Harré 1990; J. Butler 1990; 1993) samt de danske forskere Dorte Marie Søndergaard og Dorthe Staunæs (Søndergaard 2006; 2002; Staunæs 2003). Et kritisk, feministisk, poststrukturalistisk udgangspunkt indebærer et kritisk blik på det, der tages for givet, på selvfølgeligheder og på det, der anses for at være 'normalt'. Det har således været min ambition at undersøge, hvordan køn, forstået som en social og kulturel konstrueret kategori, praktiseres i det levede hverdagsliv i en dansk integreret daginstitution. Jeg søger derfor at kigge bagom det, der tages for givet om 'dreng' og 'pige' i daginstitutionen og undersøge, hvordan køn konstitueres og hvilken effekt normative forståelser af køn får i skiftende situationer, altså hvordan normative forståelser af køn kan virke både begrænsende og mulighedsskabende afhængig af situationen.

Afhandlingens udgangspunkt har således været et afsæt i den kritiske, feministiske poststrukturalistiske forståelse af køn, men undervejs i den analytiske proces er jeg blevet udfordret af min empiri, som har fået mig til at stille spørgsmål, som den poststrukturalistiske teori ikke har givet mig greb til at svare præcist på. Det drejer sig dels om udfordringerne i at samtænke filosofiske forståelser af køn med en konkret empirisk virkelighed, hvor kategorierne 'pige' og 'dreng' optræder som ret faste, levede kategorier i den hverdagslige praksis. Jeg har valgt at benytte de empiriske kategorier 'pige' og 'dreng' gennem afhandlingen frem for at skrive mere processuelle begreber for køn frem.²⁵ Et sådan sprogligt valg fra min side strider egentlig imod en kritisk, feministisk, poststrukturalistisk forståelse af køn, men til gengæld er en sådan tilgang mere empirinær end mere konstruerede sproglige kategorier. Dette sproglige kollaps har udfordret mig hele vejen igennem projektet. Jeg kommer delvist omkring denne udfordring ved at skrive om det sproglige paradoks i poststrukturalistisk kønsforskning (i afsnittet "Tegn på køn – kønnets sproglige paradoks"), men jeg oplevede alligevel et behov for at supplere de teoretiske begreber, med nogle begreber som kunne hjælpe mig med den analytiske bearbejdning af min empiri og hjælpe mig med at besvare min overordnede problemstilling. Jeg supplerer derfor det poststrukturalistiske afsæt med begreber fra kritisk maskulinitetsforskning, særligt fra R. W. Connell (R. W. Connell 2000; 2002; 1987; R. W. Connell and Messerschmidt 2005). Connells forståelse af køn som en praksis, der er indlejret i alle dele af et samfund, herunder stat, institutioner, lovgivning, familier osv., giver mig mulighed for at undersøge daginstitutionen som kontekst for, eller ramme om, de processer, hvorigennem køn konstitueres, fordi jeg kan analysere de fremherskende eller

²⁵ Se min diskussion af Søndergaards analytiske strategi i hendes konstruktion af 'tegnet på kroppen' i afsnittet *Tegn på køn – kønnets sproglige paradoks* (Søndergaard 1996)

hegemoniske forståelser af køn, som træder frem i hverdagslivet i daginstitutionen. Samtidig opererer Connell med lidt mere faste kategorier for maskulinitet og femininitet, som tillader nogle andre forståelser af for eksempel hierarkiseringer og skiftede måder at gøre maskulinitet og femininitet, som jeg har fundet brugbare i mine diskussioner af, hvordan børn gør køn i hverdagslige praksisser.

Jeg forstår teoretiske begreber som en form for optik eller værktøjer, som åbner op for visse perspektiver på de empiriske data samtidig med, at de skærmer eller lukker for andre perspektiver. Samtidig er den teoretiske ramme for projektet udtryk for en erkendelsesmæssig proces, jeg som forsker har gennemgået undervejs i arbejdet med afhandlingen. Der er derfor tale om nogle teoretiske valg, som er opstået i dialog med den empiri jeg har indsamlet og gennem læsning af andres empiriske analyser af køn i forskellige dele af uddannelsessystemet både internationalt og herhjemme. Teori hjælper mig således til at besvare min problemstilling og faciliterer nye erkendelser og genererer nye spørgsmål til den felt, jeg undersøger. Som jeg udbygger yderligere i afsnittet 'Det beskuende blik og den situerede viden', så ligger denne tilgang til teori i forlængelse af en poststrukturalistisk forståelse af, at viden ikke kan produceres objektivt i en klassisk positivistisk forstand. Teorien sikrer således ikke en 'korrekt' analyse eller en fuldstændig gengivelse af en empirisk kontekst, men den hjælper med at besvare de spørgsmål, der opstår undervejs i den analytiske proces og den inspirerer til videre tænkning.

Jeg introducerer til de primære teoretiske begreber i dette kapitel og supplerer med mere nuancerede, teoretiske diskussioner i de analytiske kapitler, der hvor de viser sig relevante i forhold til de konkrete empiriske problemstillinger. Rækkefølgen i det teoretiske kapitel afspejler til dels den erkendelsesproces som teorilæsningen har indbefattet. Jeg starter således med et kort historisk rids af udviklingen inden for kønsteori og herefter bevæger jeg mig via Foucaults begreb om subjektivering over til Butlers performativitetbegreb. Jeg dvælede længe ved Butlers teoretiske forståelse af køn i min indledende teoretiske læsning, men jeg stødte som nævnt på udfordringer flere steder, da jeg gik i gang med at analysere mine feltnoter. Ud over udfordringen med at begrebsliggøre de empiriske kategorier 'pige' og 'dreng', som beskrevet ovenfor, fandt jeg at den poststrukturalistiske tilgang havde svært ved at forklare forholdet mellem diskurs og materialitet. Det samme gjaldt forholdet mellem et kritisk blik på, hvordan subjektet konstitueres efter gældende normer for køn og muligheden for personlig og kollektiv forandring. I en periode søgte jeg mod Post-humanistiske inspirationer som Karen Barad (K. M. Barad 2007; K. Barad 2003) og den nyere teoriudvikling af Bronwyn Davies (Bronwyn Davies 2021; 2016), men det blev for kompliceret at koble en ny materiel og post-humanistisk onto-epistemologi med et kritisk, feministisk, poststrukturalistisk udgangspunkt. Samtidig efterlod begreber som *intra-aktion* og *the-more-than-human* mig med flere spørgsmål end svar i mine empiriske analyser. Jeg forlod derfor dette teoretiske spor igen. Jeg havde på dette tidspunkt

allerede benyttet dele af Connells begreber til at analysere maskulinitet med. Jeg vendte derfor blikket tilbage til Connell og hendes mere praksis-baserede tilgang til at forstå køn og jeg inddrager derfor Connell i en diskussion af køn og materialitet forstået som konfigurationer af praksis og i en diskussion af, hvordan man kan begribe forholdet mellem reproduktion og forandring. Det er vigtigt for mig at understrege, at jeg ikke har intentioner om at lave en fuldstændig epistemologisk sammenligning af Butlers og Connells teoretiske universer, men jeg diskuterer, hvilke dele af min empiri deres teoretiske begreber åbner og lukker for og jeg inddrager dem der, hvor jeg mener, at deres teorier kan hjælpe mig med at undersøge de spændinger og spørgsmål, som empirien rejser.

Køn som 'biologisk' betinget eller socialt konstrueret?

Inden for kønsforskningen foregår en kontinuerlig debat om, hvordan man bedst definerer køn teoretisk. Diskussionen inden for feltet gik i 1960'erne, 70'erne og 80'erne på, hvorvidt køn skulle forstås primært som såkaldt 'biologisk' betinget eller socialt konstrueret. På engelsk knyttede denne diskussion sig til ordene 'sex' (som blev betegnende for det såkaldt 'biologiske' eller 'naturlige' køn) og 'gender', som blev betegnende for det sociale eller kulturelle køn (West and Zimmerman 1987). 'Gender' blev ofte beskrevet som en slags social 'glasur' oven på et 'biologisk' givet køn (B. Davies 1989). I denne teoretiske retning inden for kønsforskningen var udgangspunktet, at køn er en binær konstruktion og at alle mennesker i udgangspunktet er opdelt i to køn; mand og kvinde og at man bliver født som enten det ene eller det andet køn (Garfinkel 1967; West and Zimmerman 1987). Ens 'biologiske' køn knyttes således til de reproduktive genitalier og kvinder og mænd anses for at være hinandens modsætninger (West and Zimmerman 1987). I denne forståelse kan man sige, at de fleste mennesker står op hver dag og ikke sætter spørgsmålstegn ved, om de er en dreng eller en pige, en mand eller en kvinde. Den almene opfattelse i vestlige samfund er stadig, at køn er noget vi er født med og at køn er en fast del af ens identitet, som ikke ændrer sig over tid (B. Davies 1989; West and Zimmerman 1987).

Kønsroller var en anden fremtrædende måde at analysere køn på i 70'erne og 80'erne (R. W. Connell 1987; West and Zimmerman 1987). Køn forstået som rolle gjorde det på nogle måder nemmere at forklare, hvordan og hvorfor mænd og kvinder opfører sig forskelligt og varetager forskellige funktioner fx, moderskab, karrieremand osv. Denne tilgang tilbød således en ny forklaring på, hvordan køn blev overleveret via socialisering ind i bestemte kønnede roller fra generation til generation. Problemet med at anskue køn som kønsroller er blandt andet, at det ikke kan forklare diversiteten inden for de kategorier der beskrives og at kønsroller essentialiserer og derved reproducerer kategorierne 'mand og kvinde' (Skelton, Francis, and Smulyan 2006, 19; West and Zimmerman 1987, 128). Samtidig overser kønsrolle-teorien variationen i køn og seksualitet, som i høj grad

præger den nutidige kønsforskning. West & Zimmermans artikel *Doing Gender* fra 1987 markerer endnu et skifte i måden at anskue køn inden for den samfundsvidenskabelige og humanistiske forskning. Baseret på Goffmans begreb *Gender Display* og med udgangspunkt i Garfinkel's figur om den transseksuelle 'Agnes' argumenterer de for, at man bør forstå køn som et produkt af sociale handlinger. Ifølge West & Zimmerman synliggør casen om den transseksuelle Agnes de usynlige kulturelle indlærte sociale handlinger, som følger med det at have et bestemt køn. De introducerer en tredje kategori ud over 'sex' og 'gender', nemlig 'sex category' som en ny måde at analysere køn på og foreslår, at man taler om 'the accomplishment of gender' (West & Zimmerman, 1987). West & Zimmerman og Garfinkel repræsenterer en væsentlig nytænkning inden for den teoretiske forståelse af køns kompleksitet og en mere nuanceret forståelse af de processer, hvorigennem køn skabes og genskabes gennem social og kulturel praksis, som var kendetegnede for denne periode. Men de forbliver inden for en forståelse af køn som delvist 'biologisk' betinget.

Det er denne fortsatte kobling mellem natur og køn og forståelsen af køn som opdelt i 'sex' og 'gender', som Judith Butler gør radikalt op med i bogen *Gender Trouble* fra 1990 (J. Butler 1990). Butlers forståelse af køn gør op med alle faste kategoriseringer, som fx 'mænd' og 'kvinder' og 'biologisk køn' og 'socialt køn' og kan derfor ses som et epistemologisk og ontologisk brud med forståelsen af køn. Butler introducerer med begreberne 'den heteroseksuelle matrix' og 'performativitet' en ny måde at forstå, hvordan køn er diskursivt produceret og hvordan køn, krop og seksualitet konstitueres diskursivt efter gældende normer (J. Butler 1990; 1993).

Butler medtager i denne teoretisering et vigtigt blik på køn som produceret gennem magt, som udgør en væsentlig forskel fra tænkningen af køn som rolle og tænkningen af køn som delvist 'biologisk' givet (J. Butler 1990; Michel. Foucault 1978). Det at køn produceres gennem magt, er med til at vise, hvorfor kønnet ulighed ikke er et naturgivet faktum. I andre, mere essentialiserede forståelser af køn, bliver køn brugt som årsagsforklaring til menneskers valg. Kvinder vælger at tage størstedelen af barslen, fordi de i denne optik er bedre til at give omsorg og er tættere knyttet til barnet (fra 'naturens' side). Mænd vælger at gå i krig, hvilket ofte forklares med, at det historisk set har været mænd, der skulle forsvare familien og jage for eksempel. For mig giver Butlers blik på køn en forståelse for, hvordan køn er indlejret i ikke-synlige, træge magtstrukturer, som i en vis udstrækning bliver bestemmende for de valg, vi træffer. At benytte Butler som tænke-teknologi åbner op for en forståelse af, at kønnede praksisser ikke kun er til stede i situationer, hvor køn er synligt eller tydeligt, men at disse processer ofte er skjulte under dække af 'naturliggjorthed'. Denne pointe danner delvist metodisk grundlag for mine empiriske observationer, hvor jeg netop undersøger børnenes hverdagsliv uden at lede efter 'kønnede situationer', men derimod analyserer, hvordan køn indgår som en del af alle hverdagslige handlinger og interaktioner i kontinuerlige kønnede konstitueringer. Som eksemplet med

den transkønnede Agnes viser, så er det ofte, når der brydes med forventet kønnet praksis, at denne praksis bliver synlig, men det betyder ikke at kønnet praksis ikke indgår i alle mulige andre sammenhænge. Det betyder blot, at den er så normaliseret, at man ikke tænker over, at den finder sted (West and Zimmerman 1987; J. Butler 1990; Michel Foucault 1978).

Subjektet som effekt af magt

Bevægelsen væk fra en essentialiseret forståelse af subjektet, som havende en fast kerne, til en mere fragmenteret, historisk og lokal specifik forståelse af subjektet, som diskursivt produceret og positioneret, medførte fra slutningen af 1980'erne og op igennem 90'erne en ændring i feministisk teori. Ændringen skete fra et mere standpunktsfeministisk projekt, som havde som udgangspunkt at beskrive, hvordan kvinder som essentialiseret form var blevet undertrykt gennem historien (McNay 1992). Med den poststrukturalistiske indflydelse fra særligt Foucault og Butler fik feminismen et nyt værktøj til at beskrive den underordnede magtposition, som kvinder har været i historisk set (Ibid). Politolog Lois MacNay påpeger, at Foucaults tanker om magt måske netop har været særligt brugbare og har haft så stor udbredelse inden for feministisk forskning, fordi Foucault med sine magtteoretiske analyser tilbød en ny forståelse af krop og seksualitet som historisk specifikke (frem for såkaldt 'naturligt' givne) og som diskursivt produceret gennem magt (McNay 1992). Den teori om magt, som Foucault præsenterer i *'Overvågning og straf'* (Foucault 1975) og i *'Seksualitetens Historie, bind 1'* (Foucault 1978) er med til at danne basis for den kritiske, feministiske, poststrukturalistiske forståelse af magt, seksualitet, begær, krop og subjekt i 1980'erne og 90'erne. Den kritiske, feministiske, poststrukturalistiske teori danner stadig udgangspunkt for store dele af den forskning, der udføres på barn-domsfeltet med fokus på køn, mangfoldighed og ligestilling i dag.

Jeg vil ikke forsøge at gøre rede for samtlige af Butlers inspirationskilder, til det rækker hverken plads, tid eller formåen, men Butler er inspireret af flere filosoffer i sit teoretiske arbejde med køn og seksualitet, blandt andre Simone de Beauvoir, Foucault, Derridas, Lacan og Austin (Salih 2002; J. Butler 1990). Fordi den forståelse af magt, som Foucault udvikler i *Seksualitetens Historie, bind 1* er så radikalt et brud med daværende eksisterende forståelser af magt og fordi hans forståelse af subjektivitet danner grundlag for store dele af Butlers arbejde med køn og seksualitet, vil jeg indlede med at gøre rede for nogle af Foucaults tanker om magt.

Foucaults analyser af magt og magtrelationer skal forstås på baggrund af den samtid han skrev nogle af sine mest betydningsfulde værker i (*'Discipline and Punish: The Birth of the Prison'* (1975), *The History of Sexuality, vol. 1* (1976), *'Power and Knowledge'* (1977) og *'What is Enlightenment'* (1983). Hans arbejde relaterer sig til (og distancerer sig fra) Marxismen, som

gennemsyrede den Franske akademiske tradition i tiden efter 2. verdenskrig og op igennem 60'erne og 70'erne, hvor de fleste akademikere i Frankrig var medlem af det kommunistiske parti. Foucault forholder sig kritisk til flere af Marxismens antagelser og det er blandt andet i denne kontekst, Foucault udvikler sine begreber (McNay 1992). I *'Seksualitetens historie, bind 1'*, diskuterer Foucault blandt andet begreberne sex, magt og diskurs. Foucault bygger sine argumenter op omkring en diskussion af Freuds *'repressive hypothesis'* og kritiserer forestillingen om seksualitet som en naturlig drift, som vi skal lære at sætte os fri af. Foucault identificerer den undertrykte seksualitet, som den dominerende fortælling om menneskelig seksualitet fra den Victorianske periode til sin egen samtid og tilbyder i stedet en forklaring af seksualitet, som en kulturelt magtfuld konstruktion, som påføres krop og begær og hvori magt er relationel, produktiv og allestedsnærværende (Kelly G. E. 2013, 2; Foucault 1978).

Foucault argumenterer for at seksualiteten gemmes væk i det offentlige rum og at den sygeliggøres; seksuel praksis der afviger fra sex knyttet til ægteskab og reproduktion anses for at være afvigende og anormalt og seksuelle afvigere spærres inde på sindssygeanstalter (Foucault 1978, 110–11). For Foucault er det ikke så meget det, at seksualitet forsøges kontrolleret, som er interessant, men snarere selve kontrollens form eller natur (Kelly G. E. 2013, 40). Frem for blot at kontrollere seksualitet via forbud, som det ifølge Foucault tidligere har fundet sted i historien, så sker den moderne form for kontrol gennem en ikke-synlig produktion af selsomme seksualitet (Foucault 1978, 114). Dette hænger sammen med at forbud mod seksuelle aktiviteter ikke længere handler om selve aktiviteten, men derimod knyttes til individet gennem en kategorisering som *pervers* eller *anormal*. Der sker en individualiseret sygeliggørelse, som i sig selv udgør en magtudøvelse. Foucault bruger homoseksualitet, som et eksempel på denne udvikling. Hvor man tidligere straffede sodomi (selve akten), som en forbudt handling, så bliver homoseksualitet indført som definerende for et individ, som noget man *'er'* og som kategoriseres som anormalt eller perverst (Foucault 1978, 43). Det er denne tilskrivning af subjektivitet, som er en ny måde at tænke sammenhængen mellem diskurs og magt, som ikke bare er betegnende, men som er *producerende* for den enkeltes subjektivitet, som Butler (og andre) videreudvikler kritisk, feministisk poststrukturalisme og queer-teori ud fra. Butler er således enig med Foucault i, at det ikke er loven, der undertrykker seksualitet, men derimod loven, der producerer seksualitet. Og eftersom man ikke kan indtage en position uden for loven eller uden for diskurser, må ændringer eller modstand finde sted inden for de eksisterende diskursive strukturer (J. Butler 1990; Foucault 1978; Salih 2002, 59).

Også Foucaults forståelse af seksualitet som tæt knyttet til normalitet eller anormalitet kan spores i Butlers begreb om den *heteroseksuelle matrix*, hvor subjektet aflæses som forståelige eller uforståelige ud fra en heteroseksuel norm. Et subjekt, der ikke lever op til et genkendeligt kønnet udtryk, afskrives som uforståeligt og derved ikke fuldt subjekt-gjort (Butler kalder dette for *cultural intelligibility*, eller *kulturel genkendelighed* (J. Butler 1993, xii;

1997, 42). Her henter Butler forståelsen fra Foucault om, at magtmekanismer som identificerer homoseksuelle, på samme tid producerer den homoseksualitet, som kategoriseres som pervers. Selve kategoriseringen kan således betegnes som en producerende magt, som konstituerer mennesker på bestemte måder (Foucault 1978, 43, 68; J. Butler 1990, 128–29).

Foucault bruger begrebet '*permanent reality*', for at beskrive, hvordan kategorier implante-res ind i kroppe og handlinger (Foucault 1978, 44, 72) og for at forklare, hvordan seksuel identifikation ikke er noget vi er født med, men snarere er noget, der er socialt skabt og som bliver bestemmende for, hvordan vi bevæger, former og skaber vores kroppe i overensstemmelse med disse identifikationer. Denne inspiration er tydelig i Butlers tilgang til subjektets tilblivelse og konstituering gennem performativitet.

Foucaults undersøgelse af, hvordan mennesker bliver til subjekter, indebærer en forståelse af den proces, som han kalder for *subjektivering* (M. Foucault 2000). Subjektivering finder ifølge Foucault sted, som to processer – en tilskrivning (altså en udefra kommende subjektivering), som man selv er nødt til i et eller andet omfang at acceptere eller i hvert fald tage stilling til og ens egen tilskrivning af identitet til sig selv, som også er underlagt former for magt, som fungerer konstituerende for subjektet:

”This form of power that applies itself to immediate everyday life categorizes the individual, marks him by his own individuality, attaches him to his own identity, imposes a law of truth on him that he must recognize and others have to recognize in him. It is a form of power that makes individuals subjects. There are two meanings of the word “subject”: subject to someone else by control and dependence and tied to his own identity by a conscience or self-knowledge. Both meanings suggest a form of power that subjugates and makes subject to.” (M. Foucault 2000, 331).

Butler viderefører denne forståelse af subjektivering i sit arbejde med den heteroseksuelle matrix og køn som performativitet, som jeg diskuterer i de følgende afsnit.

Foucaults videreudvikling af magtbegrebet i *Seksualitetens Historie, bind 1* skriver sig op imod det som Foucault betegner som et negativt magtbegreb, hvor magt anses for at være en passiv, undertrykkende størrelse (Foucault 1978, 81–82). Foucault udvikler et mere sofistikeret magtbegreb og analyserer magt som usynlige mekanismer, som er skjult for os og argumenterer for, at hvis vi forstod de subtile måder, hvorpå magt producerer vores handlinger, så ville vi ikke acceptere den. Fordi vi tror, at magt kun forekommer i negativt forstand, som virker begrænsende på vores udøvelse af personlig frihed (i form af undertrykkelse eller lov), så accepterer vi den (Kelly G. E. 2013, 58).

Ifølge Foucault er magt multipel eller mange-facetteret frem for afgrænset og essentialiseret:

“It seems to me that power must be understood in the first instance as the multiplicity of force relations immanent in the sphere in which they operate and which constitute their own organization; as the process which, through ceaseless struggles and confrontations, transforms, strengthens, or reverses them; as the support which these force relations find in one another, thus forming a chain or a system, or on the contrary, the disjunctions and contradictions which isolate them from one another; and lastly, as the strategies in which they take effect, whose general design or institutional crystallization is embodied in the state apparatus, in the formulation of the law, in the various social hegemonies.” (Foucault 1978, 92–93).

Magt er således, ifølge Foucault, lokal og relationel og opstår i lokale kontekster og mellem mennesker frem for at være styret centralt af en øvre magtinstans og den er procesuel, dvs. foranderlig og ’open-ended’ (Foucault 1978, 92, 96). Magt producerer strukturer og denne produktion finder sted gennem magt-relationer uden et endeligt, fikseret mål (Foucault 1978, 94). Viden og magt er således indeholdt i Foucaults forståelse af diskurs (Foucault 1978, 73, 92). Foucaults metodiske begreb om ’genealogi’ understreger, at studier af diskurser altid må knyttes til et studie af de institutioner, som producerer den (Kelly G. E., 2013, p. 6).

Destabiliseret køn

Når man beskæftiger sig videnskabeligt med køn i en humanistisk eller samfundsvidenskabelig sammenhæng, er det ikke let at komme uden om den amerikanske filosof Judith Butler. Den indflydelse, hun har haft på feltet siden hun skrev bogen *’Gender Trouble’* i 1990, er svær at undervurdere. Butler blev således et oplagt sted for mig at starte og blev mit udgangspunkt for at forstå køn, subjektivering og konstitueringsprocesser.

Butlers forståelse af køn og subjekt indebærer et fokus på konstruktionen af sociale kategorier og den måde de påvirker subjektet (Lappalainen 2004, 645). Sociale kategorier som køn, seksualitet, alder, race, etnicitet, klasse osv. er, i denne optik, menneskeskabte konstruktioner som inddeler en kompleks levet og oplevet virkelighed i nogenlunde ordnede kategorier eller kasser, som hjælper med at strukturere de oplevelser vi hver især har af det samfund og den sociale virkelighed vi lever i. Socialkonstruktivisme og poststrukturalistisk teori har, som nævnt, i stigende grad sat spørgsmålstegn ved definitionen af disse sociale kategorier og påpeget den normativitet eller normalisering, som genereres via sociale kategorier (West and Zimmerman 1987). Når køn opleves som ukompliceret og såkaldt ’naturgivent’, kan det anskues som en måde at håndtere en ellers uoverskuelig

social kompleksitet, men som Foucault og Butler blandt andet kritiserer, så vil der ved enhver normativitet være en afvisning af det *'ikke normale'* eller det *'ikke-tilladte'*, som en underforstået eller implicit karakteristik ved den sociale kategoriseringsproces. Kritisk, feministisk, poststrukturalistisk teori og queer teori har som udgangspunkt at dekonstruere sociale kategorier og normer, som findes i diskurser og kulturel praksis, som tages for givet og derfor kan teorierne give et blik for de *sejlfølgeligheder* og *normer*, som danner udgangspunkt for forhandlinger af kønnet positionering, et *queeret* blik. Sociale kategorier er noget, vi gør (West and Zimmerman 1987), og de er, som Staunæs skriver i sin bearbejdning af Butler:

”(...)orienteringsredskaber med hvilke vi aflæser, konstruerer og positionerer. De er sorteringsredskaber, der bruges til at forbinde og adskille, in- og ekskludere, over- og underordne” (Staunæs 2004, 60).

I denne optik forsøger forskeren altså at 'gå bagom' de sociale kategorier, som på samme tid optræder empirisk, fx 'pige' og 'dreng' og som man gennem kritisk, feministisk, poststrukturalistisk teori forholder sig kritisk, undersøgende til.

Med *'Gender Trouble'* tilbyder Butler et nyt sprog til at tænke om køn og seksualitet og diskuterer, hvordan man kan indfange en mere kompleks kønsforståelse end den naturliggjorte binære forståelse af køn som enten 'mand' eller 'kvinde' (J. Butler 1990).

Butler forholder sig kritisk til *'det kvindelige subjekt'*, som den politiske feminisme og den feministiske teori indtil da, ifølge Butlers kritik, havde konstrueret som en essentialiseret identitet i form af *'kvinden'*, som ifølge det daværende feministiske projekt skulle frisættes fra den patriarkalske undertrykkelse (J. Butler 1990, 2-8 + 175). *'Kvinden'* blev i dette 'anden bølge' feministiske perspektiv en universel figur, som også er blevet kritiseret af blandt andre intersektionalitets-teoretikere, Black Feminism med flere, netop for at repræsentere en universel, essentialiseret, hvid, middelklassekvinde, som blev repræsentant for hele kvindekampen op igennem 70'erne og 80'erne.²⁶ Butlers udgangspunkt i *Gender Trouble* er at gøre op med denne figur og vise, hvordan selve forestillingen om *'kvinden'* fungerer som en del af et undertrykkende kønnet ideal. Butler mener, at denne forestilling reproducerer og opretholder forestillingen om de binære (heteroseksuelle) køn, *'mand'* og *'kvinde'* og konstruerer nogle former for køn som normen, mens andre former for køn ekskluderes og afvises (J. Butler 1990).

Butler tager således kritisk udgangspunkt i Simone De Beauvoirs kønsforståelse: ”Man fødes ikke som kvinde, man bliver det” (Beauvoir 1949) for at diskutere kønnenes sociale

²⁶ For en diskussion af dette inden for forskningstraditionen Black Feminism, se for eksempel (Bliss 2016; Bilge 2013).

konstruktion (J. Butler 1990, 11). For Butler er projektet i udgangspunktet altså et politisk og et teoretisk opgør med de eksisterende opfattelser af køn og en destabilisering af forståelsen af, hvad køn overhovedet kan siges at 'være'. I denne kritik indgår som nævnt også en overskridelse af opdelingen mellem 'sex' og 'gender', som hhv. såkaldt 'biologisk' og 'socialt' køn, som Butler argumenterer for i sig selv er en konstruktion og et resultat af en bestemt diskurs om køn, som producerer køn og krop (J. Butler 1990, 23–25). Butler argumenterer for at selve den biologiske videnskab, som laver denne opdeling mellem et såkaldt 'biologisk' køn og et socialt køn i sig selv er diskursivt produceret (J. Butler 1990, 148–49):

”That cultural assumptions regarding the relative status of men and women and the binary relation of gender itself frame and focus the research into sex-determination” (J. Butler 1990, 109).

Ifølge Butler giver det således ikke mening at tale om et såkaldt 'biologisk' køn. Der findes ikke et såkaldt, 'biologisk' køn (sex) som ikke allerede er socialt køn (gender) og der findes ikke kroppe, som ikke er tilskrevet køn fra fødslen:

”If the immutable character of sex is contested, perhaps this construct called “sex” is as culturally constructed as gender; indeed, perhaps it was always, already gender, with the consequence that the distinction between sex and gender turns out to be no distinction at all.” (J. Butler 1990, 9–10)

Med udgangspunkt i Foucault skriver Butler i introduktionen til *Bodies that Matter* fra 1993, at kategorien 'sex' er normativ i sit udgangspunkt. Det er hvad Foucault kalder et regulerende ideal (*regulatory ideal*) (J. Butler 1993, 1). Såkaldt 'biologisk' køn bliver i denne optik en del af en regulerende praksis, som producerer de kroppe, som den kontrollerer (Michel. Foucault 1978, 44; J. Butler 1993, 1). Med udgangspunkt i Foucaults forståelse af krop, som diskursivt produceret og hvor det, der anses for normen eller det normale, indskrives i og (re)producerer i den materielle krop, anser Butler magt for at være indlejret i køn og forståelser af kønnets praksis:

”Power operates for Foucault in the *constitution* of the very materiality of the subject, in the principle which simultaneously forms and regulates the “subject” of subjectivation.” (J. Butler 1993, 9)

Det heteroseksuelle ideal virker som en kontrolmekanisme mellem mennesker og i mennesker. Køn bliver således til via regulerende praksisser, som materialiserer eller skaber såkaldt 'biologisk' køn og krop (J. Butler 1990; 1993). Der er ikke tale om én dominerende diskurs, som virker determinerende for, hvordan køn forstås, men snarere flere

modstridende diskurser, som subjektet kontinuerligt indgår i. Men nogle diskurser sætter sig mere igennem end andre og får derved en normativ effekt, som bliver regulerende for, hvordan man kan forestille og praktisere sig selv som kønnet subjekt.

Det er væsentligt at fremhæve, at Butlers interesse i at dekonstruere subjektet ikke betyder, at hun opløser subjektet, men at hun interesserer sig for de processer, hvorigennem det kønede subjekt konstitueres:

”To claim that the subject is itself produced in and as a gendered matrix of relations is not to do away with the subject but only to ask after the conditions of its emergence and operation.” (J. Butler 1993, 7)

Det handler altså om at forstå de processer, hvorigennem køn konstitueres og hvilke effekter normative eller normative forståelser af køn har for subjektet.

Køn som performativitet

Frem for at undersøge, hvordan drenge og piger ’er forskellige’, hvordan de opfører sig forskelligt, hvilke forskellige interesser de har og hvordan man eventuelt kan benytte disse forskelle som udgangspunkt for differentierede aktiviteter i børnehaven, så har min interesse fra starten af forskningsprojektet som nævnt, været inspireret af Butlers mere komplekse blik på, hvordan forskelle konstitueres. I analysen blev Butler en væsentlig inspirationskilde i forhold til at forstå, hvordan børn ikke blot ’eksisterer’ som ’drenge’ og ’piger’, men hvordan de *konstitueres* som netop drenge og piger, gennem nogle ret komplekse processer, og i skiftende situationer. Butlers begreb om performativitet har faciliteret min forståelse af de komplekse processer, hvorigennem køn konstitueres.

Butler Beskriver selv sit forehavende i Gender Trouble som en genealogi (et begreb som hun henter fra Foucault), som ønsker metodisk at undersøge, hvordan køn (forstået som en *effekt*), produceres diskursivt og hvordan denne produktion finder sted i relation til bestemte kulturelle konfigurationer af køn som betragtes som ’de rigtige’ eller ’de virkelige’ (*the real*) og konsolideres som hegemoniske gennem en naturliggørelse af dem (J. Butler 1990, 45). På denne baggrund kan man ifølge Butler forstå køn på følgende måde:

”Gender is the repeated stylization of the body, a set of repeated acts within a highly rigid regulatory frame that congeal over time to produce the appearance of substance, of a natural sort of being.” (J. Butler 1990, 45)

Køn er altså re-citeringer af genkendelige normer for køn, som producerer køn som stivnet, genkendelig kønnet *væren*, selvom køn ifølge Butler bør forstås som performativt, som *gøren* og netop ikke som *væren*.

Med performativitetsbegrebet, som introduceres i '*Gender Trouble*' og videreudvikles i '*Bodies that Matter*' introducerer Butler, forståelsen af køn som *gøren*, som performativt. Butler skriver:

"In what senses, then, is gender an act? As in other ritual social dramas, the action of gender requires performance that is *repeated*. (...) Gender ought not to be constructed as a stable identity or locus of agency from which various acts follow; rather, gender is an identity tenuously constituted in time, instituted in an exterior space through a *stylized repetition of acts*." (J. Butler 1990, 191)

Butler understreger, at performativitet ikke skal forstås som enkelte, bevidste handlinger, men som '*reiterative and citational practices*' (J. Butler 1993, xii), altså at performativitet skal forstås som gentagne (diskursive) handlinger, som fungerer som en delvis reproduktion af regulerende magt, som producerer køn og krop inden for en heteroseksuel matrix (J. Butler 1993, xii).

Butlers pointe er ikke, at vi kan vælge at gøre køn, som vi har lyst eller at vi kan ændre køn fra dag til dag. Hun beskriver netop disse kønnede performativiteter, som fungerende inden for en '*highly, rigid, regulatory frame*', dvs inden for rigide, træge (sociale og kulturelle) praksisser (J. Butler 1990, 45). Som Salih understreger, sker der ofte en fejlslæning af Butlers performativitetsbegreb, hvor læseren tror, at køn performes, næsten som på en scene i et teater. Det Butler ifølge Salih snarere mener er, at køn er performativt, det vil sige at køn konstitueres gennem kollektive re-citeringer af diskursiv praksis (Salih 2002, 65). Den kønnede krop kan således ikke adskilles fra de handlinger, der konstituerer eller skaber den. Kroppen og kønnet produceres således gennem performative diskurser om netop krop og køn (ibid).

Butlers performativitetsbegreb hjælper min konkrete analyse af køn ved at få øje på, at køn på samme tid er en normativ social kategori, som af de fleste opfattes som noget, der 'er' i en hverdagslig praksis, men som i en Butlersk optik afsløres som en social konstruktion, der har konkret betydning for det enkelte barn. Det queerede blik på køn hjælper med at få øje på normative antagelser, som har konkrete og betydningsfulde konsekvenser for børnenes subjektiveringsprocesser og positioneringsmuligheder.

Genkendeligt og ikke-genkendeligt køn

At passere som 'genkendelig' eller 'passende' i en hverdagslig praksis i børnehaven, blev en analytisk opmærksomhed for mig i bearbejdningen af min empiri. Via Butlers begreb om '*cultural intelligibility*' (J. Butler 1993, xii, 10; 1990, 23–24; 1997, 42)²⁷ blev jeg opmærksom på de situationer, hvor børn blev afvist, enten af andre børn eller af voksne og jeg begyndte at undersøge sammenhængen mellem normaliserede forståelser af køn og sanktioner og afvisninger. At gøre *passende* eller *upassende* køn optræder på tværs af analyserne, både i diskussioner af børns interne forhandling af maskulinitet og femininitet og også i relation til det pædagogiske personale og de normative forståelser af køn, som jeg sporer gennem analyserne. At gøre sit køn '*rigtigt*', at passere som kønnet legitim, genkendelig eller *passende* er således en analytisk opmærksomhed gennem flere af afhandlingens analytiske kapitler. Denne opmærksomhed baserer sig på Butlers begrebsætning af '*cultural intelligibility*'.

”Sex” is, thus, not simply what one has, or a static description of what one is: it will be one of the norms by which the “one” becomes viable at all, that which qualifies a body for life within the domain of cultural intelligibility.” (J. Butler 1993, xii)

Det såkaldt 'biologiske' eller 'naturliggjorte' køn er ifølge Butler en norm, der gør kroppe forståelige inden for en bestemt kulturel forståelsesramme, det hun kalder for *den heteroseksuelle matrix* (J. Butler 1990, 24; 1993, 3). Såkaldt 'biologisk' køn bliver i denne optik et regulerende ideal, som materialiserer sig gennem re-citeringer af netop normer for hvordan køn 'er' eller bør være (J. Butler 1993, xii).

Ifølge Butler subjektiveres vi altså gennem normer for kulturel genkendelighed. Personer der performer seksualitet eller køn på måder, der ikke følger disse normer for kulturel genkendelighed, kommer til at fremstå som '*usammenhængende*' eller '*diskontinuerte kønnede væsner*' (J. Butler 1990, 22–24). Kønnen eller seksuel performance, som ikke aflæses som genkendelig kulturel praksis afskrives som underordnet eller som *Matter out of Place* (Douglas 1966; J. Butler 1990, 178).

'Tøsedreng' og 'drengepige' – sociale kategoriers magtfulde effekt

I forlængelse af forståelsen af at vi som mennesker bliver genkendelige inden for en bestemt kulturel forståelse af hvad køn og seksualitet 'er' eller 'bør' være i en hverdagslig

²⁷ Se også Butlers diskussion af Foucault's forståelse af *krop* og *kulturel inskription* og Mary Douglas' begreber om *Purity and Danger*, som begge informerer Butlers begreb om *Cultural Intelligibility* i bogen *Gender Trouble*. (J. Butler 1990, 175–93)

forståelse, benytter Butler begrebet *interpellation*.²⁸ Interpellation skal ifølge Butler forstås som en performativ udtalelse (*Utterance*), altså en udtalelse som konstituerer subjektet ved at navngive hende (J. Butler 1997, 24–25, 160; 1993, 171), fx drengepige. Interpellation eller 'påkaldelse' hænger således sammen med forståelsen af performativitet forstået som handlinger og speech-acts²⁹, som ikke knyttes til en enkelt afsender med et bevidst budskab, men som alligevel magtfuldt indskriver subjektet i det sociale og kulturelle liv. Subjektet skal altså i en Butlersk optik forstås som en effekt af gentagne citeringer og reciteringer af køn gennem tale-handlinger (speech-acts), som påkalder eller interPELLerer subjektet ind i genkendelige positioner. Butler skriver:

“The performative is not a singular act used by an already established subject, but one of the powerful and insidious ways in which subjects are called into social being from diffuse social quarters, inaugurated into sociality by a variety of diffuse and powerful interpellations.” (Butler 1997: 160).

Reciteringer forstået som gentagne speech-acts 'kalder' os eller interPELLerer os ind i bestemte, magtfulde kategorier som er svære at undslippe.

I mit empiriske materiale stødte jeg på et barn, Frida, som det pædagogiske personale ofte omtalte som en 'drengepige'. Det er der ikke noget usædvanligt i, der findes mange videnskabelige studier af børn som betegnes som 'tomboys' eller 'drengepiger' (Clark and Paechter 2007; C. Paechter 2010; Kostas 2022; K. Robinson 2010; Reay 2001). De fleste er nok også stødt på begrebet i deres eget liv på et tidspunkt. Det samme gælder 'tøsedreng'. Jeg stødte ikke på ordet 'tøsedreng' undervejs i mit feltarbejde, men jeg blev alligevel interesseret i at undersøge, hvordan man kan forstå effekten af sådanne kategoriserende benævnelser og jeg blev også interesseret i at afdække det normaliserede køn, som kategorierne afspejler. De betegner netop det de 'er' ved at betegne det de ikke 'er'. En 'drengepige' må formodes at være så dårlig til at gøre 'pige 'rigtigt', at hun ender i en kategori der betegnes delvist med det modsatte køn. Det samme gælder for 'tøsedrengen', blot med omvendt fortegn. Min interesse for at dekonstruere ord som disse ligger i forlængelse af Butlers begreber om *cultural intelligibility* (J. Butler 1993, xii; 1997, 42) og '*interpellation*' (J. Butler 1993, 171; 1997, 24–25, 160). I bogen *Judith Butler in Conversation* (2008) diskuterer McInnes, hvordan sproglige, sociale kategorier som *drengepige* og *tøsedreng* 'virker' eller får effekt (McInnes 2008). McInnes benytter begrebet *The process of naming* for at forklare den proces der finder sted, når nogen bliver sprogligt placeret i en bestemt kategori. Han undersøger via denne proces *effekten* af bestemte diskurser om køn. Konkrete ord eller benævnelser som *drengepige* og *tøsedreng* kan anskues som sproglige handlinger,

²⁸ Butler henter begrebet interpellation fra filosofen Louis Althusser (Judith Butler 1997; J. Butler 1997, 24–25)

²⁹ Speech-act begrebet stammer fra filosofen J. L. Austin (J. Butler 1997, 43–44, 80)

som benyttes til at beskrive de børn, som ikke 'passer' til den kønnede kategori, som de fysisk er markeret som. McInnes skriver:

”The term sissy boy morphologically strains at the tensions in gender recognition. Frustrating and frustrated by the process of naming, it invites us to ask what is at stake, what is so vital in gender recognition that a noun phrase is produced and applied in order to re-cognize the constellation. Sublating moves are enacted through the use of terms like (fucking) sissy in response to and to make sense of disordered performances of gender.” (McInnes 2008, 101)

Det som McInnes beder os om at reflektere over her er, hvorfor det er så væsentligt for os at kunne afkode og placere os selv og hinanden i genkendelige kønnede kategorier, at vi er nødt til at opfinde del-kategorier til de mennesker, som ikke passer ind i de allerede, prædefinerede forståelser af 'mand' og 'kvinde'. McInnes bygger her oven på Butlers begreb om *cultural intelligibility* (J. Butler 1993, xii; 1997, 42), det som jeg igennem afhandlingen oversætter til *genkendeligt køn*. Børn der performer køn på måder, som bliver kategoriseret som *tøsedreng* eller *drengepige* kan ifølge McInnes optræde forestillingen om sammenhængende, genkendelige køn (McInnes 2008, 112). Når nogle børn eller voksne kalder børn for fx *tøsedreng*, så sker der både en benævnelse af *tøsedrengen* som *anden*, som anderledes og der sker en samtidig erklæring af sig selv som mere autentisk eller *rigtig*. Begge bevægelser bør ifølge McInnes (og Butler) forstås som et led i opretholdelsen af bestemte, genkendelige kønnede normer og begge er et udtryk for at kønnede normer og kønnede kategorier netop ikke er givne eller stabile, men at de kræver en vedligeholdelse for at eksistere som netop normer. *Tøsedreng* kan forstås som modsætningen til *drengepige* og begge ord kan siges at repræsentere en yderkant, eller en overskredet grænse, en anderledes-hed for måderne at gøre hhv. *dreng* og *pige* på. Når påkaldelsen af bestemte kategorier som *drengepige* eller *tøsedreng* sker og de ikke modsiges i situationen overses det som McInnes kalder for *semiotisk vold*, som han argumenterer for, indgår i etableringen af kønnet andethed af børn, som ikke understøtter en genkendelig kønsorden (McInnes 2008, 113).

McInnes argumenterer med udgangspunkt i Butlers bog *Undoing Gender* fra 2004 (Judith Butler 2004) for, at man skal forsøge at turde forstå køn som *uordentligt*, *usammenhængende* og som *rodet* (McInnes 2008, 115). En såkaldt 'biologisk' forståelse af køn, som snævert lænket til den fysiske krop bliver her en *forståelig*, *overskuelig* og *ordentlig* måde at performe køn. En sådan performance er at få køn til at give mening (*making sense of gender*) (Judith Butler 2004). Butler og McInnes (og min) pointe er at forsøge (teoretisk) at frisætte maskulinitet og femininitet fra den fysiske krop. Altså at forsøge at indfange, hvordan maskulinitet og femininitet også performs, som ikke-forventet, ikke-ordnet, ikke-klassificerbar *gøren*. McInnes opfordrer til at modstå fristelsen for at lede efter køn som noget

sammenhængende og som noget der *giver mening*. (McInnes 2008: 115). På denne baggrund foreslår McInnes en pædagogik af 'usammenhængende-hed' (*a pedagogy of incoherence*) (ibid). McInnes opfordrer os således til at forsøge at være sammen med Butler i en tilstand af *unknowing*:

"(...) so, let's not assume that any 'boy' necessarily embodies or performs any kind of masculinity and, more dangerously, maybe we can suspend our belief in the category boy. What are we left with? Perhaps unknowingness, a moment when things don't cohere around bodies and make "gender" sense." (McInnes 2008, 98)

McInnes tænker på en måde Butlers teori til ende her i forhold til en konkret, pædagogisk praksis. Hvis Butler peger på, at vi kønnes efter bestemte normer, som fungerer begrænsende for de fleste, må alternativet ifølge McInness være helt at opgive kønnede kategoriers genkendelighed og leve med den sociale usikkerhed, som en sådan opgivet genkendelighed ville medføre. Tanken er måske nok utopisk, men også interessant og provokerende at tænke med, hvilket for mig er en væsentlig drivkraft i Butlers teoretiske univers.

Hierarkiseret køn

Med begreberne om *performativitet*, *interpellation* og *cultural intelligibility* (J. Butler 1990; 1993; 1997) og *the process of naming* (McInnes 2008), kan jeg diskutere, hvordan køn kan forstås som gøren, som en performance. Og jeg får et blik for, hvordan normative forståelser af køn producerer en effekt, som ofte ikke er synlig for dem der indgår i processen. Men samtidig har jeg svært ved at forklare andre dele af mit materiale, blandt andet havde jeg sværere ved at få greb om køn forstået som hierarkiseringer og som institutionelt indlejret. Derfor inddrager jeg nogle af Connells centrale begreber om køn i analysen, selvom Connell og Butler udspringer fra forskellige teoretiske retninger og på den måde, ikke er fuldstændig compatible. Connell kan placeres inden for det felt der hedder kritisk maskulinitetsforskning og hendes teorier baserer sig mere bredt på en kultur-sociologisk tradition inspireret af blandt andre Habermas og Gramsci, det som i en anglo-amerikansk kontekst omtales som kritisk teori eller Cultural Studies.

Connell forstår ikke køn som primært diskursivt konstitueret, men supplerer et symbolsk, diskursivt niveau med forståelsen af, at bestemte diskurser om køn sætter sig igennem som konkret praksis og at køn også fungerer som en hierarkisering og en strukturel social orden. Connells begreber om *the Gender Order* og *the Gender Regime* forholder sig til, hvordan normer for køn materialiserer sig, sætter sig igennem og konkretiseres i lokal og global praksis.

Jeg benytter Connell til at begrebsliggøre, at dominerende normer for køn, kan forstås gennem begrebet *konfigurationer af praksis* (R. W. Connell 2000, 28). Altså at dominerende forståelser af maskulinitet og femininitet sætter sig igennem som konkrete handlinger og konkret praksis i en specifik, historisk kontekst. Connells begreber konkretiserer, hvordan hegemoniske forståelser af køn hænger sammen med børns og voksnes relationer og praksisser. Hierarkier kan aflæses som indlejret i institutionens, og dermed også i det pædagogiske personales og børns kønnede praksisser, for eksempel at en særlig forståelse af maskulinitet sætter sig igennem og at det maskuline i nogle tilfælde værdisættes højere end det feminine. Idet de dog samtidig er knyttet til en generel understøttelse af *the gender order/patriarchal power*. Ved at anvende Connells begreber træder det frem, at både børn og det pædagogiske personale har nogle forholdsvis faste forståelser af hvad 'dreng' og 'piger' er og hvordan de forventes at opføre sig.

Børnehaven forstået som et lokalt kønsregime

Børn og unge i Danmark indgår i mange forskellige slags institutionelle sammenhænge gennem barndommen, fx daginstitution, skole og fritidsinstitution, organiserede sport – og fritidstilbud, som fx fodbold, spejder, musik o.lign. Institutionaliseringen af danske børn og unge er således ganske omfattende (Rasmussen 2009, 25). Rasmussen betegner daginstitutioner som '*skabnefællesskaber*', idet børnene ikke selv vælger, hvem de skal gå i vuggestue, dagpleje eller børnehave med. Der er således tale om tilfældig sammensætning af børn og til dels også voksne, som skal fungere sammen i bestemte fysiske rammer og under bestemte vaner, rutiner, regler, normer og værdier (Rasmussen 2009).

Institutionaliseringen af barndommen indebærer en organisering af børns tid, sted, rum og relationer (ibid). Det pædagogiske personale indretter særlige bygninger, steder og rum til børn og dagen inddeles i bestemte tidsintervaller, struktureret efter skema og organiseret omkring opdeling af børn i grupper i løbet af dagen og ugen. Denne opdeling er med til at bestemme og regulere relationsdannelsen mellem børnene og mellem børnene og det pædagogiske personale (Rasmussen 2009). Rasmussen påpeger, at institutionaliseringen af barndommen som sådan ikke er et nyt fænomen, men accelereringen af den er forholdsvis ny og antallet af børn der starter i vuggestue og fortsætter gennem velfærdsstatens børneinstitutioner, har været stabilt højt siden pasningsgarantiordningen blev indført i 90'erne (Ibid).

Ifølge Jette Kofoed er den institutionelle kontekst ikke en uskyldig kontekst. En integreret daginstitution er derimod et sted med tydelige normer for opførsel, regler og markeringer af hvad der anses for den rigtige måde at gøre barn på (Kofoed 2003, 17). Den institutionelle kontekst udgøres altså i denne optik både af bestemte steder, forventningsstrukturer, idealer og normative forståelser af, hvad der forventes af børn (og voksne). Samtidig må disse normer, regler, handlinger, stemninger osv. anses for at være historisk

betinget og specifikke og som betydningsfulde for den praksis, der er mulig på netop dette sted i denne tid (Kofoed 2003). Daginstitutioner kan i denne optik anskues som strukturelle rammesætninger om individers liv og daginstitutioner som sted udgøres altså ikke blot af fysiske bygninger og rum, men også af normer for opførelse, regler og normative forståelser af roller og praksisser. Samtidig kan institutioner ikke anses for at være isolerede enheder, men må forstås i sammenhæng med den øvrige institutionelle struktur i samfundet (rammer, lovgivning, placering osv.).

Connell beskriver institutioner (og her tænker hun på institutioner i bred forstand som fx staten, sportsklubben, skolen, arbejdspladsen, familien osv.), som hjørnesten i konstruktionen af køn, det som hun kalder for '*processer af konfigureret praksis*'. Connell skriver:

” Masculinities are defined collectively in culture and are sustained in institutions.” (R. W. Connell 2000, 11).

Det er hendes pointe om, at en bestemt kønsorden vedligeholdes i institutioner, det som hun kalder *gendered institutions* (R. W. Connell 1987), eller kønnede institutioner, som jeg ønsker at trække frem her som en del af min forståelse af daginstitutioner som kontekst for hvordan køn konstitueres. I denne teoretiske optik træder daginstitutionen frem som en arena for både produktion og reproduktion af hegemoniske eller dominerende konfigurationer af køn gennem den praksis der finder sted i hverdagslivet i daginstitutionen. Daginstitutionen skal altså i mine analyser forstås som en lokal organisering, hvor der etableres sociale relationer, som både producerer og reproducerer kulturelle, sociale praksisser.

Connell peger på, at der er flere mandlige undervisere og ansatte på videregående uddannelser, mens der er flest kvinder ansat i skoler og daginstitutioner.³⁰ Inddelinger efter køn er ikke unormalt i daginstitutioner og skoler, hvor børn uden andre fællestræk i øvrigt, inddeles i grupper af piger og drenge, hvor pigerne for eksempel skal hygge med at lave perlekæder og hårspænder, mens drengene skal på tur og 'ud og brænde noget krudt af'. Køn findes også i institutioner som skoler og daginstitutioner i sprogbrug som for eksempel *tøsedreng, bøsse, drengepige* osv. (C. Paechter 2010; Staunæs 2003; Thorne 1993).

Ved at inddrage Connell i den teoretiske ramme får jeg altså blik for, hvordan køn træder frem som konkrete praksisser, som kan siges at være indlejret i den lokale, institutionelle kontekst i børnehaven. Connell skelner mellem *The Gender Order* (kønsordenen) og *The Gender Regime* (et lokalt kønsregime) (R. W. Connell 1987). Kønsordenen skal forstås som et begreb, der beskriver dominerende forståelser af køn i et givent samfund (R. W.

³⁰ Dette gælder også mere generelt for det der samlet kan betegnes som omsorgsfag. Se Steen Baagøe Nielsen for yderligere diskussion af dette. (Baagøe Nielsen 2018).

Connell 1987, 134–36; 2000, 59–60). Kønssordenen beskriver, hvordan køn indlejres i praksisser, som for eksempel i politik og politiske beslutninger. Dominerende forståelser af køn sætter sig således igennem i konkret, målbar manglende ligestilling mellem kønnene for eksempel i forhold til indtjening, karrieremuligheder og adgang til magtfulde positioner i en global kontekst. Men dominerende forståelser af køn sætter sig også igennem på mere subtile måder i for eksempel medicinsk forskning, forståelser af moderskab, forældreskab og familieformer i vejledningen af nye forældre og gravide eller i forståelsen af (og diskriminationen af) bestemte sygdomme som for eksempel HIV/AIDS³¹. (R. Connell and Pearse 2015)

Begrebet om lokale kønsregimer beskriver køn i en specifik lokal kontekst, for eksempel i en uddannelsesinstitution (R. W. Connell 1987, 119–20). Lokale kønsregimer varierer fra institution til institution (for eksempel mellem daginstitutioner), men de afspejler ofte hele eller dele af kønsordenen. Connell foreslår at skille de forskellige komponenter i det lokale kønsregime ad på følgende måde: Magt-relationer, Arbejdsdeling, følelsesmønstre og et symbolsk niveau (R. W. Connell 2000, 153–54). Gennem samspillet mellem disse niveauer skaber daginstitutioner institutionelle definitioner af køn. Kønnede regimer skal ikke forstås som personlige 'træk' ved det enkelte barn, men som strukturelle betingelser og sociale facts (Ibid). Børn deltager i disse regimer for køn blot ved at starte i skolen eller børnehaven. Det betyder ikke, at der altid finder en komplet reproduktion sted, der kan også opstå modstand, forhandlinger, omskrivninger osv., men det er ikke muligt at leve uden for det lokale kønnede regime (R. W. Connell 2000, 152–55)

"A structure of relations does not automatically determine how people or groups act. (...). But a structure of relations certainly defines possibilities and consequences." (R. W. Connell 2002, 55).

At tænke med begrebet om en kønsorden medfører altså, at køn ikke anskues alene som et individuelt fænomen, men som en praksis, der er indlejret i institutioner, altså uden for individet (R. W. Connell 1987, 119–20). Connell skriver at sociale strukturer bliver en betingelse for praksis (R. W. Connell 2002, 55). Denne pointe er som nævnt væsentlig for min forståelse af børnehaven som en lokal organisering med bestemte normer for praksis, herunder kønnede normer og for pædagogernes deltagelse i denne praksis. Jeg anser pædagogerne for at deltage i og både understøtte og modsætte sig det lokale kønnede regime, som børnehaven i denne optik kan siges at udgøre. Forståelsen af, at strukturer bliver en betingelse for praksis, betyder ikke at strukturer kan siges at eksistere *uden for* praksis eller kan være noget 'i sig selv', det indebærer snarere en

³¹ For yderligere diskussioner af dette se Connells udgivelser 'Gender in world Perspective' (2015 (2002)) og 'Confronting equality: Gender, knowledge and global change' (2011)

forståelse af, at praksis hele tiden producerer og reproducerer en strukturel orden gennem sociale handlinger.

Gennem dette teoretiske blik placerer jeg børnehaven som en særlig, historisk betinget ramme om børnenes egne forhandlinger af kønnede positioner i analyserne. Institutionen er således ikke et uskyldigt sted, men derimod en væsentlig del af betingelserne for børns kønnede konstituering.

Et skjult ideal for den 'rigtige' måde at gøre dreng

Butlers blik for at køn, krop og seksualitet er diskursivt konstitueret og at køn kan begrebsliggøres som performativitet, giver analyserne mulighed for at løfte sig ud af forståelsen af køn som forskel og få øje på at netop denne forskel konstitueres diskursivt og opretholdes gennem reproduktion af normativt køn. Men Butlers primære ærinde er at diskutere produktionen af normativt, heteroseksuelt køn og hun diskuterer derfor først og fremmest, hvordan homoseksualitet produceres som ikke fuldt subjekt-gjort over for en heteroseksuel norm frem for at beskrive, hvordan forskellige feminine og maskuline positioner konstitueres.

Jeg supplerer derfor mine analyser med Connells begreber om maskulinitet(er) og femininitet(er). Netop Connells forståelse af maskuliniteter (og i mindre grad femininiteter) i flertal giver et blik for variationerne af måder at gøre køn inden for og på tværs af kategorierne 'pige' og 'dreng' (mand og kvinde). Samtidig diskuterer Connell en hierarkisering af maskuline positioner gennem begreberne *hegemonisk maskulinitet*, *underordnede maskuliniteter* og *understøttende (complicit) maskuliniteter* (R. W. Connell 2000, 30–31), som også giver blik for variationer af kønnede positioner inden for kategorierne. Endelig åbner begreberne om femininitet og maskulinitet også mulighed for at diskutere, hvordan maskulin praksis ikke blot bør forstås i forlængelse af en maskulint markeret krop, men også kan forstås i forlængelse af feminint markeret krop (Connell 2005). Begreberne gør det altså muligt at diskutere konkret kønnet praksis frisat fra en stringent såkaldt 'biologisk' kobling mellem køn og krop, ligesom de tillader en diskussion af mange forskellige måder at gøre køn og skiftende kønnede positioner.

Connells teori om køn og hierarkisering udgår fra en anden forståelse af magt end Butler. Hvor Butler er interesseret i magt som relationel, som indskrevet i diskurser og som subjektivering, primært inspireret fra Foucault, som beskrevet i afsnittene ovenfor, så udspringer Connells forståelse af magt fra Gramsci og hans teori om hegemoni (R. W. Connell 1987, 184). Connell bringer dele af Gramsci's teori ind i sin teori om køn, og særligt om maskulinitet for at forstå, hvordan køn som strukturel magtfaktor fungerer i en vestlig kontekst (og senere også i en global kontekst, se fx: (R. Connell and Pearse 2015; R. Connell 2011).

Connell foreslår som nævnt at forstå maskulinitet som *konfigurationer af kønnet praksis* (R. W. Connell 2000, 29). Styrken ved dette begreb, som jeg læser det, er at begrebet forsøger at indfange konstruktioner af køn som *mere end* diskursive. Begrebet indeholder således også en forståelse af køn som konkret praksis, som ikke-sproglige handlinger og som praksisser, der manifesterer sig materielt i en vis forstand (jeg vender tilbage til netop denne pointe i afsnittet om materialitet i dette kapitel). Køn forstået som konfigurationer af praksis baserer sig på en forståelse af, at sociale praksisser er kreative og opfindsomme, men at de også er konsistente (R. W. Connell 2000, 27). Altså forholder begrebet sig ret konkret til spørgsmålet om reproduktion og forandring, som er centralt i diskussioner af køn og som også er et centralt spørgsmål for denne afhandling. Handlinger kan i denne optik ikke forstås som isolerede, men må forstås som en del af et større kollektiv og som (delvist) betinget af kollektiv praksis (R. W. Connell 2000, 27–28). Maskulinitet og køn skal derfor overordnet forstås som processer, som relationer og som praksis, som fordeles sig i mere eller mindre tydelige konfigurationer, som ikke er statiske, men dog alligevel kan beskrives som en form for mønster eller struktur, som indskriver sig i institutioner og i individer (R. W. Connell 2000, 28–29). Inden for denne overordnede forståelse af køn og maskulinitet arbejder Connell med et begreb om hegemonisk maskulinitet, som afspejler et ideal for maskulin praksis, som er dominerende i den globale kønsorden. Connell formulerer det således:

”Hegemonic masculinity is constructed in relation to women and to subordinated masculinities. These other masculinities need not be as clearly defined – indeed, achieving hegemony may consist precisely in preventing alternatives gaining cultural definition and recognition as alternatives, confining them to ghettos, to privacy, to unconsciousness.” (R. W. Connell 1987, 186).

Hegemonisk maskulinitet produceres og reproduceres altså gennem en underordning af andre måder at gøre køn. Det en væsentlig pointe, at hegemonisk maskulinitet er et ideal snarere end en identitet der bæres af konkrete personer. Genskabelsen af hegemonisk maskulinitet opstår ved at personer gentager en praksis, som bestyrker og reetablerer de konfigurationer af køn, som den dominerende eller hegemoniske maskulinitet er en del af. Dynamikken opstår fordi der ikke er tale om en ’statistisk normal’ mandlighed, som de fleste eller mange mænd uden problemer lever op til. Tværtimod findes en idealiseret praksis for maskulinitet, som de fleste oplever *ikke* at kunne leve op til (R. W. Connell and Messerschmidt 2005, 832).

Messerschmidt & Connell afklarer hermed også, at hegemonisk maskulinitet ikke kun bør forstås som en norm:

“Although any specification of hegemonic masculinity typically involves the formulation of cultural ideals, it should not be regarded only as a cultural norm. Gender relations also are constituted through nondiscursive practices, including wage labor, violence, sexuality, domestic labor, and child care as well as through unreflective routinized actions” (R. W. Connell and Messerschmidt 2005, 842).

Køn er altså, i Connells forståelse, også knyttet til konfigurationer af praksis i lønarbejde, vold, seksualitet mv. – og gennem ureflekteret, rutineret praksis, herunder også ikke-verbaliseret, ikke-diskursiv praksis.

Forståelsen af hegemonisk maskulinitet indebærer en forståelse af en ’social opstigning’ (*social ascendancy*), som finder sted gennem et komplekst samspil af sociale kræfter (R. W. Connell 1987, 184). Hegemonisk maskulinitet skal således også forstås i tæt relation til et stærkt begreb om klasse og en forståelse af samfund som hierarkisk og stratificeret, hvor skiftende dynamikker er med til at skabe forskel og ikke som simpel undertrykkelse. Med andre ord; hegemoni, som Connell benytter det i sammenhæng med hegemonisk maskulinitet skal ikke forstås som en simpel magtanvendelse over andre, men hænger alligevel sammen med vold og dominans (R. W. Connell 1987, 184), fordi hegemonisk maskulinitet i nogle tilfælde er understøttet af vold og indebærer dominans over andre (R. W. Connell and Messerschmidt 2005, 832). Samtidig indebærer hegemoni ikke en udslettelse af andre maskuline positioner, men en underordning af dem i en hierarkisk forstand (*ibid.*).

Fremhævet femininitet

Connell er først og fremmest maskulinitetsforsker og hendes begreb om femininitet fremstår kun delvist bearbejdet i hendes teoretiske arbejde. Connells centrale begreb for femininitet er *Emphasized Femininity* (fremhævet femininitet) (R. W. Connell 1987, 183). Fremhævet femininitet skal forstås som et led i begrebet om kønsordenen i Connells teori om køn. Der findes som nævnt uendelige empiriske variationer og sammensætninger af femininiteter og maskuliniteter, som ifølge Connell skal forstås som et hierarkisk forhold. Den overordnede sociale struktur i denne relation er mænds globale dominans over kvinder. Hegemonisk maskulinitet bliver i denne forstand styrende for alle andre måder at gøre køn. Der eksisterer altså en fundamental asymmetri mellem de to køn, hvor kvinder altid er underordnet mænd. Man kan derfor ikke tale om hegemonisk femininitet:

” There is however a fundamental difference. All forms of femininity in this society are constructed in the context of the overall subordination of women to men. For this reason, there is no femininity that holds among women the position held by hegemonic masculinity among men.” (Connell, 1987, s. 186–187).

Tværtimod er begrebet *complicit* (understøttende) centralt for begrebet *fremhævet femininitet*, altså at nogle kvinder er orienteret mod at understøtte magtfulde mænd og i samme ombering acceptere deres egen underordnede position (R. W. Connell 1987, 183). I kapitel 6 diskuterer jeg, med udgangspunkt i barndomsforskeren Carrie Paechters kritik af Connells lidt mangelfulde begrebsudvikling af femininitet, at der mangler stærke teoretiske begreber, som kan analysere femininitet som magtfuld og som dominerende, fordi understøttende og fremhævet femininitet ikke virker tidssvarende i forhold til de sociale positioner som kvinder indtager i dag.

I *Gender and Power* fra 1987 beskriver Connell, at fremhævet femininitet dækker over kulturelle mønstre som fx, at kvinder er mere sociale frem for at være teknisk anlagt, at de er sårbare og at de imødekommer mænds behov for at få understøttet deres ego'er i arbejdssammenhænge og at kvinder accepterer et større ansvar end mænd for at passe hjem og børn. I en senere artikel fra 2005 nuancerer Messerschmidt og Connell denne del af den teoretiske forståelse og kritiserer Connells daværende brug af 'trait psychology' fordi forsøget på at definere et præcist indhold i kategorierne er med til at reproducere en essentialiseret forståelse af køn (R. W. Connell and Messerschmidt 2005, 847).

Connell refererer til den lavere forekomst af brug af vold og dominans blandt kvinder sammenlignet med mænd, at femininitet ikke er organiseret omkring dominansen over en anden kønnet befolkningsgruppe, som maskulinitet er det. Ifølge Connell forekommer der ikke samme undertrykkelse af andre feminine positioner, som man ser i fornægtelsen af andre maskuline positioner (fx undertrykkelse af homoseksuelle mænd) og det er formentlig derfor, mener Connell, at femininitet er mere varieret end maskulinitet. Andre forskere peger på netop denne pointe; at der empirisk ser ud til at være flere muligheder for at positionere sig forskelligt og eksperimentere med kønnede udtryk, som fx frisurer og tøj, men også i en daginstitution, at det ser ud til at være nemmere for piger at deltage i 'klassiske' drenge-lege, som fx at være med i værkstedet, at spille fodbold eller lege med pirater end det er for drengene at klæde sig ud i kjole eller lege med dukker (Andersen, P. & Kampmann 1996). Der ser ud til at være mindre på spil for piger sammenlignet med drenge i udforskningen af forskellige kønnede positioner (Blaise, 2005; Davies, 2003a; Thorne, 1993).

Connells teori er funderet i samfundsvidenskabelig teori. Hun fokuserer på dynamikken i og genskabelsen af genkendelige sociale mønstre og kategorier gennem klassiske samfundsvidenskabelige begreber som institution, stat, klasse, vold og magt m.m. Samtidig har hun foretaget talrige empiriske studier, hvori teorierne forsøges anvendt, og hvor igennem de teoretiske begreber ikke bare udfoldes, men også søges påvist som gode redskaber til at forstå en empirisk virkelighed. Det er måske netop i denne dobbelte

bestræbelse, at nogle af de væsentligste problemer ved de teoretiske begreber kan siges at opstå (for eksempel det lidt reducerende forsøg på at beskrive klassiske feminine træk, som Connell & Messerschmidt anerkender som værende forsimplet jf. ovenfor). Ikke desto mindre, så er det en styrke ved teorien, at de teoretiske begreber opstår i samspil med empiriske observationer.

Forståelser af forandring

Et grundlæggende spørgsmål i teoretiseringer over køn er forholdet mellem reproduktion og forandring (West and Zimmerman 1987). Hvor meget er vi som mennesker underlagt usynlige mekanismer, der bliver styrende for vores handlinger, tanker og forestillinger og i hvilken grad er forandring mulig? Spørgsmål som dette er helt givet alt for omfangsrige at besvare her, men det tjener som inspiration til at forfølge teoretiske bud på, hvordan man kan forstå forandring i måder at gøre køn og seksualitet, både på et individuelt niveau i det personlige liv og på et mere institutionelt og juridisk niveau. Dette teoretiske niveau spiller sammen med mine empiriske data. Jeg ser både tydelige reproduktioner af bestemte konfigurationer af kønnet praksis i mit empiriske materiale, men samtidig ser jeg også ansatser til noget nyt, noget 'andet', selvom det er vanskeligt at identificere, hvornår noget er nyt og andet.

Både Connell og Butler forholder sig til muligheder for forandring og hermed også til spørgsmålet om subjektets agency i forhold til strukturelle betingelser.

Connell skriver at lokale kønnede regimer oftest afspejler en mere overordnet kønsorden, men at der også kan forekomme lokale ændrede praksisser:

” The gender regimes of institutions usually correspond to the overall gender order but may depart from it. This is important for change. Some institutions change quickly, others lag; or to put it in another way, change often starts in one sector of society and takes time to seep through into other sectors.”(R. W. Connell 2002, 54).

Centralt for Connells forståelse af forandring er forståelsen af, at sociale strukturer udvikler *Crisis Tendencies*, altså at sociale strukturer indeholder modsætninger og modstridende tendenser, der er med til at underminere strukturen selv (R. W. Connell 2002, 71). Når krisetendensen bliver stærk nok, undermineres den gældende kønnede orden. (R. W. Connell 1987, 161). Helt konkret forstår Connell, sådan som jeg læser hende, at kollektive forandringer kan finde sted over tid, hvis lokale ændrede praksisser gentages ofte nok og af så mange mennesker, at der opstår et pres på etablerede konfigurationer af kønnet praksis, som ikke kan ignoreres. Igen forholder Connell sin begrebssætning til konkrete empiriske eksempler, som for eksempel kvindebevægelsernes kritik af den patriarkalske

magt eller den juridiske legitimitet som homoseksuelle og andre køn og seksualiteter trods træghed og kontinuerlige udfordringer har opnået i dag sammenlignet med tidligere.

I forsøget på at forstå forholdet mellem reproduktion af strukturelle konfigurationer af kønnet praksis og muligheden for forandring er spørgsmålet om subjektets agency centralt. I mine analyser identificerer jeg en (ofte ubevidst eller skjult) reproduktion af normative forståelser af drenge og piger i den pædagogiske praksis, som kan virke begrænsende for børnene i konkrete hverdagslige aktiviteter og relationer i daginstitutionen. Når jeg skriver disse begrænsninger frem, er det væsentligt også at beskæftige sig med muligheden for at forandre disse. Den afsluttende analytiske del af afhandlingen diskuterer potentialet for forandring, ikke kun i forholdet mellem det pædagogiske personale og børnene, men også i børnenes interne leg og relations-dannelse, hvor det bliver tydeligt, at de ikke kun forholder sig til bestemte måder at gøre køn, men også positionerer sig selv og hinanden på måder, der ikke retter sig efter dominerende konfigurationer af kønnet praksis. Connells begreb om *crisis tendencies* belyser, hvordan kollektive forandringer i allerede etablerede konfigurationer af kønnet praksis kan opstå. Men det hjælper mig ikke nødvendigvis til at forklare, hvori forandringspotentialet findes i de mere nære interaktioner og situerede udvekslinger mellem børnene og mellem børnene og det pædagogiske personale. Jeg vender derfor igen blikket mod Butler og hendes performativitetsteori i en diskussion af, hvori potentialet for forandring kan findes i hendes begrebsbrug.

Butler spørger i *Gender Trouble* til mulighederne for at undslippe eller ændre de diskursive relationer som producerer og regulerer kønnet genkendelighed:

”If there is no recourse to a “person”, a “sex”, of a “sexuality” that escapes the matrix of power and discursive relations that effectively produce and regulate the intelligibility of those concepts for us, what constitutes the possibility of effective inversion, subversion or displacement within the terms of a constructed identity?” (J. Butler 1990, 44)

Butler spørger altså allerede her til mulighederne for at undslippe en ensidigt deterministisk tilskrivning af identitet og påpeger mulighederne for at handle indenfor rammerne af diskursiv konstituering, når hun spørger til subjektets muligheder for at omdanne, omvælte eller forskyde køn og seksualitet inden for den heteroseksuelle matrix.

Butler har siden *Gender Trouble* udviklet sine begreber. I *Excitable Speech* fra 1997 nuancerer Butler således forståelsen af forandring og agency (J. Butler 1997). Interpellation skal som nævnt forstås som en performativ udtalelse (*Utterance*), altså en udtalelse som konstituerer subjektet ved at navngive hende (Salih 2002: 106), fx drengepige. Der findes, ifølge Butler en usikkerhed i effekten af interpellationen, altså i afstanden mellem udsigelsen og modtagelsen af den og heri findes et potentiale for forandring. Butler

understreger at performativiteter altid skal forstås som magtfulde, men ikke nødvendigvis som en del af en dominerende diskurs:

”Performatives do not merely reflect prior social conditions, but produce a set of social effects, and though they are not always the effects of ‘official’ discourse, they nevertheless work their social power not only to regulate bodies, but to form them as well.”
(Butler 1997: 159).

Performativitet reproducerer altså ikke altid normativt køn. Dermed findes der et rum for produktionen af andre effekter af diskurser andre resultater’ om man vil, i den sociale interaktion. Det er altså ambivalensen i sproget, som åbner op for agency, i form af modstand mod etablerede normer og som dermed indeholder mulighed for en potentiel forandring. Muligheden for forandring findes således i usikkerheden mellem det der siges og det der *ikke* siges og den effekt det sagte har.

”The subject is called a name, but ”who” the subject is depends as much on the names that he or she is never called: The possibilities for linguistic life are both inaugurated and foreclosed through the name (...) The resignification of speech requires opening new contexts, speaking in ways that have never yet been legitimated, and hence producing legitimation in new and future forms.” (Butler 1997: 42).

Butlers begreber kan i forlængelse af dette også være med at forklare mere kollektiv modstand og forandring, en forandring som ifølge Butler kan ske gennem ændringer i reciteringer af køn:

” Indeed as we think about worlds that might one day become thinkable, sayable, legible, the opening up of the foreclosed and the saying of the unspeakable become part of the very “offense” that must be committed in order to expand the domain of linguistic survival.” (Butler 1997: 42)

Ved at få øje på de normer der former os, opstår muligheden for at tænke og handle imod dem. Muligheden for at gøre køn og seksualitet på andre måder opstår, som jeg læser Butler, således ’nedefra’ altså fra at flere bliver opmærksomme på de forholdsvis snævre køns kategorier, som vi forstår hinanden og os selv ud fra. Salih skriver om dette:

”Agency lies in giving up any claim to self-coherence, while risking ones ontological status may constitute a means of successful revolt.” (Salih 2002: 135).

Altså at et opgør med eksisterende kønnede normer indebærer at turde opgive sin egen status som genkendelig kønnet.

Butler forholder sig altså til, hvordan forandring kan opstå gennem subjektivering på individ-niveau, mens Connells begreb om *crisis tendencies* (R. W. Connell 1987, 158) hjælper med at få øje på, hvordan kollektive forandringer har fundet sted historisk i samfundets institutioner (lovgivning, stat, uddannelses og arbejdsinstitutioner). Connell peger på, hvordan strukturelle ændringer har fundet sted som følge af akkumulation af interne modsætninger og manglende opbakning og understøttelse af den gældende kønnede orden, som det for eksempel gælder ny lovgivning om ret til at vie homoseksuelle eller retten til abort. Hendes begreber giver et andet blik på forandring i køn som social struktur, som kan være brugbar, både i forhold til at forstå potentialet for forandringer i lokal kønnet praksis, lokale kønsregimer og også i forhold til at tænke potentialet for ændringer i policy på daginstitutionsområdet, hvis man ønsker at opnå mere ligestilling og flere lige muligheder for alle børn.

Materialitet som et led i kønnet konstituering

Når man laver feltarbejde i en børnehave, så fylder materialitet meget. Selvom materialitet traditionelt set har fyldt og fylder meget i mange studier af daginstitutioner, så udelades materialitet ofte af de studier der indbefatter en undersøgelse af køn i daginstitutioner. Det skyldes formentlig den store indflydelse som særligt kritisk, feministisk, poststrukturalistisk teori har haft på netop studier af køn, som har medført et lidt ensidigt fokus på diskurser og sprog i analyserne.

Da jeg gennemgik mine feltnoter, interviews og videooptagelser efter feltarbejdet var afsluttet stod det forholdsvis hurtigt klart, at jeg var nødt til at finde en teori der kunne hjælpe med at få greb om den store mængde af materialitet, som mit materiale beskrev. Mit materiale var simpelthen fyldt med flyverdragter, prinsessekjoler, drikkedunke med enhjørninger, tasker med superhelte og sko der kunne blinke. For ikke at tale om lejetøj som Lego, udklædningstøj, cykler, perleplader, dukker, byggeklodser osv. samt rummenes indretning i adskilte legezoner. Endelig efterlod et blik ud over legepladsen ikke meget tvivl i forhold til hvilken af de to tilgængelige kategorier børnene tilhørte, blot ved at kigge efter længden på børnenes hår (der var enkelte undtagelser i forhold til påklædning og frisure, men det var 2-3 børn ud af den samlede børnegruppe, som skilte sig lidt ud i denne institution).

Som anslået igennem de teoretiske diskussioner og afklaringer i dette kapitel, så er Butler primært interesseret i at undersøge, hvordan subjektet konstitueres gennem diskurser. Hun forklarer selv den manglende konkretisering af materialitet i hendes teorier på følgende måde:

”I confess, however, that I am not a very good materialist. Every time I try to write about the body, the writing ends up being about language.” (Judith Butler 2004, 198).

Ifølge Butler selv har en kritik af '*Gender Trouble*' været, at hendes teori om at såkaldt 'biologisk' køn (sex) er kulturelt konstrueret skulle indebære en afvisning af den kropslige materialitet. Det at kroppen anses for at være konstrueret betyder ikke, i Butlers optik, at kroppen er fuldt konstrueret eller at kroppen er intet andet end en konstruktion. Butler siger, at man må forsøge at forstå, hvordan og til hvilken ende/grænse (extend) kroppen konstitueres og fyldes med betydning gennem den historiske rammesætning og gennem de historiske diskurser, gennem hvilken kroppen er formet eller skabt³².

”Just as no prior materiality is accessible without the means of discourse, so no discourse can ever capture that prior materiality; to claim that the body is an elusive referent is not the same as claiming that it is only and always constructed” (interview med Butler i: (Meijer and Prins 1998, 278)

Det Butler forsøger at gøre klart i '*Bodies that Matter*' er, at kroppen, dens afgrænsninger og bevægelser i sig selv udgør materialitet, men at denne materialitet (den fysiske krop) er underlagt regulerende normer knyttet til 'sex' eller såkaldt 'biologisk' køn, og produceres af disse regulerende normer inden for den heteroseksuelle matrix (J. Butler 1993).

I excitable speech kommer hun lidt nærmere en konkret, materiel begrebsætning af kroppen i videreudviklingen af hendes performativitetsbegreb:

”One need only consider the way in which the history of having been called an injurious name is embodied, how the words enter the limbs, craft the gesture, bend the spine (...) In such bodily productions resides the sedimented history of the performative, the ways in which sedimented usage comes to compose, without determining, the cultural sense of the body, and how the body comes to disorient that cultural sense in the moment of expropriating the discursive means of its own production.” (Butler 1997: 160)

Speech-acts som er behæftet med historisk betydning indlejres i denne forstand i kroppen og skulpturerer kroppens bevægelser, bøjer ryggraden og konstituerer kroppen ind en bestemt kulturel og historisk form, om end denne form som diskuteret ikke skal anskues som deterministisk. Igen bliver det tydeligt at Butlers begreber på raffineret vis tydeliggør hvordan magtfulde, skjulte diskurser får konkret effekt for subjektet. Men i mit empiriske materiale der 'gør' materialiteten mere end at videreføre en magtfuld diskurs. Den er til

³² Fra konferencen “Why Bodies Matter” In the context of the celebrations of “Gender Trouble”’s 25th anniversary i Teatro Maria Matos i Lissabon d. 2. Juni 2015 <https://www.youtube.com/watch?v=IzWWwQDUPPM> (link hentet d. 3. december 2020)

stede som både konkret materiel praksis, for eksempel i form af tøj som både har en symbolsk tilskrivning og en praktisk funktion (det er for eksempel svært at klatre i træer i små prinsessesko). Den er også til stede som et samspil mellem indlejrede betydninger af maskulinitet i et piratskib, som i en konkret leg bliver medskaber af nye feminine positioner gennem forhandlinger om relationer i legen og positionering af sig selv og andre. Materialiteten sætter sig også igennem som indretning af rum, ude og inde-rum, som ikke kun kan forstås i en diskursiv-symbolsk tolkning, men som også udgør helt konkrete rammer om børnenes leg og interaktioner.

Jeg inddrager derfor også Connell i denne del af analysen som et supplement til Butlers forståelse af krop og materialitet som diskursivt produceret. Som kort beskrevet i dette kapitel, så opdeler Connell kønsordenen i 4 niveauer: Magt-relationer, Produktions relationer (arbejdsdeling), Cathexis (følelsesrelationer) og det symbolske niveau (R. W. Connell 2000, 24–26). Connell spørger, lidt retorisk, hvordan man kan vide, at disse strukturer alle har noget med køn at gøre og svaret er ifølge hende, at alle disse niveauer er knyttet til kroppen (R. W. Connell 2000, 26). Kroppe er involveret i processer af kønnet praksis i alle sammenhænge. Udfordringen ved at forholde sig til relationen mellem krop og sociale processer i teoretiske begreber hænger ifølge Connell sammen med at kroppe både er agenter og objekter i og for praksis (Ibid). Connell kalder dette forhold for *body-reflexive practices* (Ibid)

”Through body-reflexive practices, bodies are adressed by social process and drawn into history, without ceasing to be bodies. They do not turn into symbols, signs, or positions in dicourse” (R. W. Connell 2000, 27)

Dette læser jeg som Connells bud på at overkomme den teoretiske splittelse mellem krop som konstitueret gennem diskurser og en mere fysisk forståelse af krop som determineret af såkaldt ’biologisk’ krop. Hun opererer her med en mere praktisk, konkret forståelse af at kroppe både kan anskues som sociale processer, konkrete praksisser og indskrevet i en symbolsk historisk betydning:

”Gender is social practice that constantly refers to bodies and what bodies do, it is not social practice reduced to the body.”(R. W. Connell 2000)

I denne begrebsliggørelse bliver det mere håndterbart at skrive kønnede konstitueringer frem som et samspil mellem diskursiv konstituering og en kropslig og symbolsk materialitet via begrebet om *body-reflexive practices* og en forståelse af det symbolske indskrivninger, som trækker på bestemte, historisk betingede forståelser af køn:

”Though language – speech and writing – is the most analyzed site of symbolic gender relations, it is not the only one. Gender symbolism also operates in dress, make-up, gesture, in photography and film, and in more personal forms of culture such as the built environment.”(R. W. Connell 2002, 66)

Disse bestemte, historisk betingede forståelser af køn er det, som Connell samler i begrebet om konfigurationer af kønnet praksis. Ved hjælp af hendes begreb om konfigurationer kan man analysere, hvordan kroppe indgår som en konkret del af kønnet praksis. For eksempel læses børn helt konkret som ’drengene’ og ’piger’ via deres påklædning, deres hår, de tasker, drikkedunke, smykker, cykler, cykelhelme osv. de har på eller med sig.

Jeg benytter begrebet processer af konfigurationer af praksis for at forstå, hvordan materialitet indgår i konstitueringen af køn i en lokal kontekst som børnehaven. Begrebet supplerer Butlers forståelser af køn, som primært sprogligt konstitueret, og indfanger i højere grad, hvordan køn optræder som tagen-for-givne kategorier, der ikke blot er knyttet til sprogliggørelser, men også til praksisser og kropsligheder, som er med til at reproducere normer for køn.

Opsamling på den teoretiske ramme

I dette kapitel har jeg dels forsøgt at afdække de erkendelser, som læsningen af teori på feltet har bragt mig gennem i løbet af de sidste tre års forskningsarbejde. Det har været en rejse som startede med en fascination af den kritiske, feministiske, poststrukturalistiske teoris sprængning af alle normative forståelser af køn, en frakobling mellem køn og krop og en frisættelse fra normative, fastlåste forestillinger om hvad piger og drenge og mænd og kvinder ’er’. Den poststrukturalistiske læsning bragte mig konstant i sproglige dilemmaer om, hvordan jeg kan skrive om køn uden at reproducere de samme kategorier, som jeg teoretisk forsøger at udfordre. Samtidig kastede teorien mig ud i en længere selvransagelse i forhold til mine egne forventninger til køn, mine egne blinde vinkler i læsningen af mit empiriske materiale og en forstærket spirende feministisk aktivisme i mit eget liv, som jeg tror de fleste i min nærmeste omgangskreds har bemærket. På trods af denne fascination og den energi som Foucault, Butler og Davies’ begreber gav mig undervejs i læsningen, så stødte jeg som beskrevet ind i flere udfordringer i koblingen mellem de teoretiske begreber og mine empiriske data. Disse udfordringer drev mig videre i læsningen og efter en rundtur i det Baradske atomare, kosmiske begrebsunivers landede jeg i nogle af Connells mere praksisnære og, i min optik, lidt lettere anvendelige begreber, som har hjulpet mig med at samle trådende i de empiriske analyser. Med denne teoretiske afklaring bevæger jeg mig derfor nu over i en fortælling om transformationen fra rå empiriske data til analyse. Kapitlet hedder Analytisk strategi.

Kapitel 5: Analytisk strategi

Dette kapitel forholder sig til det analytiske arbejde i afhandlingen. Jeg inddrager forskellige perspektiver, som har været centrale for min analytiske strategi og jeg beskriver ligeledes den faktiske analytiske proces, altså hvordan jeg helt konkret har grebet læsningen af mine empiriske data an og hvordan jeg har udvalgt de empiriske uddrag, som er endt med at være i de færdige analytiske kapitler. Jeg indleder med en overvejelse om, hvad det analytiske objekt i et forskningsprojekt som dette kan siges at være og hvordan det bliver til.

Etablering af et analytisk objekt

”Det er kun ved en beskæring af det empiriske, at antropologen kan få helhed i sit projekt. *Det analytiske objekt* er således den ramme, antropologen selv sætter for sit projekt og dets betydning. Det analytiske objekt sætter grænser for, hvad man vil vide noget om; det udtrykker en selektiv opmærksomhed. Det bliver den klart tegnede figur, der træder frem på den brogede empiriske baggrund og som bærer præg af antropologens teoretiske interesse.” (Hastrup 2003, 15)

Den analytiske proces kan nogle gange virke lidt som en black box i forskningsprojekters færdige form. Det kan være vanskeligt at beskrive den proces, som leder fra empiriske data til færdige analyser og som læser kan det være svært at følge forskerens bevægelse gennem denne proces. Som Hastrup skriver, så er det analytiske objekt ikke en tilfældighed, men snarere et udtryk for forskerens beskæring af det empiriske materiale, et resultat af den fokusering som nødvendigvis må finde sted fra læsningen af de rå empiriske data til præsentationen af de færdige analyser. I denne afhandling er de færdige analyser et resultat af min udvælgelse af empiriske data og mit analytiske blik på de udvalgte data, som er inspireret af de teorier, hvorigennem jeg forstår projektets centrale analytiske kategorier køn, barn, voksen, børnehave, kontekst, alder, relationer, subjekt osv. Jeg foretager i analysen altså både en teoretisk fokusering og en empirisk fokusering.

Min analytiske strategi består dog ikke i en enkelt afgrænsning, men i flere opmærksomheder, som til sammen skaber afhandlingens analytiske objekt og måden, hvorpå jeg undersøger afhandlingens forskningsspørgsmål.

Et beskuende blik eller situeret viden?

Afhandlingens analytiske strategi er knyttet tæt sammen med en teoretisk forståelse af viden og hvordan viden produceres. I en poststrukturalistisk forskningstradition findes der en iboende forståelse af 'data' som konstrueret i en relationel proces mellem forsker og de mennesker forskeren forsøger at forstå. Heri findes også en kritisk stillingtagen til

både forskerens position (som diskuteret i det metodiske kapitel), forskerens adgang til viden om andre og hvordan denne viden repræsenteres i de færdige analyser. Udgangspunktet er, at man som forsker altid har indflydelse på den kontekst man træder ind i via feltarbejdet, at ens adgang til viden er begrænset og at der i repræsentationen af denne viden altid finder en fortolkning sted (Hastrup 2003). Viden anses derfor ikke som et færdigt, afgrænset produkt, som man kan indsamle fra en objektiv position og formidle objektivt. Viden opstår i stedet for løbende som erkendelser, både undervejs i feltarbejdet, i læsningen af teori og i selve den analytiske proces.

I koblingen mellem en kritisk, feministisk, poststrukturalistisk og en antropologisk tilgang til viden og videnskab, findes der altså ikke en 'sandhed' forskeren kan afdække og der findes heller ikke en objektiv forskerposition, som kan fortælle den sande historie om det fænomen man ønsker at blive klogere på (B. Davies 1989; Hastrup 2003). Viden ses snarere som en historisk betinget, situeret samskabelse, som en bevægelse mellem empiriske indsigter og erfaringer, teoretiske indsigter og deraf afledte analytiske spørgsmål.

Haraway kritiserer fremstillingen af forskeren, videnskabsmanden, som værende i besiddelse af et beskuende blik, der ikke ser nogen steder fra, men som til gengæld mener at kunne foretage en objektiv vurdering af det der beskues (Haraway 1988):

"I would like to insist on the embodied nature of all vision and so reclaim the sensory system that has been used to signify a leap out of the marked body and into a conquering gaze from nowhere." (Haraway 1988, 581).

Haraways pointe er, at ingen viden kommer intet sted fra og at den objektivitet, der er implicit i traditionel, positivistisk videnskab, er baseret på ideen om den ikke-markerede position som hvid og mand (Ibid). I stedet for denne skjulte, ikke-markerede såkaldt objektive videnskabelige position, som er baseret på synet, på det videnskabelige blik, argumenterer Haraway for, at al viden er produceret i en kontekst og af et menneske, en krop og i en specifik historisk periode. I Haraways optik er al viden således situeret:

"Feminist objectivity means quite simply situated knowledges." (Ibid).

Jeg indskriver mig i denne forståelse af, at humanistisk viden om verden ikke kan betegnes som objektiv. Den viden jeg er i stand til at producere gennem denne analyse, er således en *situeret viden*.

Den anden pointe jeg ønsker at trække frem via Haraways diskussion er den forrang som syn og sprog har i vestlig vidensproduktion. Haraways pointe er væsentlig for den måde jeg analyserer mine data på, fordi jeg netop ikke giver diskurs forrang over handlinger og

materialitet. Den ene kritik er altså en epistemologisk kritik af et ensidigt og til tider kontekstløst fokus på sprog. Det andet er en empirisk pointe, som bunder i, at jeg har lavet et studie af børnehavebørn i alderen 3-6 år og at sprog derfor ikke nødvendigvis er den primære kommunikationsform, når positioner forhandles og venskaber dannes.

Et blik for køn eller køn alle vegne?

Forskeren går altid i felten med et særligt blik, en særlig interesse eller en opmærksomhed, som kan være empirisk, analytisk og/eller teoretisk båret. Det er dog samtidig en tradition i antropologisk deltagerobservation, at øve sig på ikke at lukke sit blik mens man er i felten, at bevare en åbenhed over for de situationer, der udspiller sig undervejs i feltarbejdet (DeWalt and DeWalt 2002). I nogle studier af køn i daginstitutioner og skoler kan man få en fornemmelse af, at forskeren har ønsket at undersøge køn ud fra ret faste forestillinger om, hvad køn 'er' og hvornår køn er interessant, altså hvilke situationer og hvilke positioner man ønsker at vise. Mindy Blaises bog *Playing it Straight* (Blaise 2005), er et eksempel på en sådan strategi. Blaise udvælger på forhånd (i samarbejde med førskolelæreren) bestemte børn, som hun følger som cases. En sådan tilgang kan kritiseres for at have et specifikt og afgrænset fokus fra start. Det betyder ikke, at der ikke kan komme interessant viden ud af et sådant studie og Blaises bog udgør i min optik et vigtigt bidrag til vidensfeltet om, hvordan køn performs blandt børn i en skolekontekst. Men man kan spørge sig selv, hvad man overser og hvad der udelades ved på forhånd at have så specifikt et fokus inden feltarbejdes start.

Netop i studier af køn, mener jeg, at det er en særskilt pointe ikke at have et for afgrænset udgangspunkt for indsamling af data. Hanne Haavind formulerer det således:

Selv om meningsinnhold knyttet til kønn ikke er lige relevant og fremtredende i alle sociale sammenhænger, har det likevel en gennemslagskraft som ikke lar noen sosial avkrok være uforstyrret og ikke noen form for menneskelig eksistens være uberørt.” (Haavind 2000, 12).³³

Haavind fremskriver en væsentlig pointe her, nemlig en forståelse for at køn er en del af alle sociale interaktioner og at køn ikke efterlader nogen dele af den menneskelige eksistens uberørt. Det er en pointe som knytter sig tæt til en forståelse af køn som en

³³ Thorne har en lignende opmærksomhed, når hun skriver: ”To grasp the fluctuating significance of gender in social life, we must examine encounters where gender seems largely irrelevant as well as those where it is symbolically and organizationally central.” (Thorne, 1997, p. 192). Altså at man bør forsøge at forstå køn og betydningen af køn både når det er den mest betydningsfulde sociale kategori og når det træder mere i baggrunden for den situation man undersøger.

magtfuld social kategori. Jeg kombinerer Haavinds blik for køn alle vegne med en åben, antropologisk nysgerrighed på det, der finder sted undervejs i feltarbejdet, som DeWalt & DeWalt skriver (DeWalt and DeWalt 2002). Denne tilgang indebærer et ønske om at undersøge køn bredere end de kategorier som *macho-lads*, *nice girls*, *tomboy* og *sissy-boys*, som flere af de engelsksprogede studier, som nævnt, opdeler analysen af køn i. Jeg er således mere interesseret i at undersøge processen i, hvordan køn konstitueres i skiftende situationer og med skiftende betydning end jeg er interesseret i at opdele børnene i kønnede 'typer' og beskrive indholdet af disse kategorier. Det er således en analytisk opmærksomhed at have et blik for at køn altid indgår i sociale interaktioner. Ikke altid som den mest betydningsfulde kategori, men med en opmærksomhed på, at konstitueringen af kønnede positioner finder sted på mange varierede og ofte subtile måder i de interaktioner som børnene indgår i.

Et kritisk blik på sociale kategorier

Jeg dvæler lidt ved kategorierne her, fordi de i min optik rummer endnu en udfordring i analysen af, hvordan køn konstitueres; for at forstå, hvordan normative forståelser af sociale kategorier sætter sig igennem som levede kategorier i dagligdagen, bliver det nødvendigt i en eller anden grad at beskæftige sig med at beskrive disse kategorier. Altså at *mand* eller *dreng* overordnet forstås på én måde og at *pige* eller *kvinde* omvendt forstås på en anden måde og at netop normative forståelser af kønnede kategorier har konsekvenser for, hvordan køn praktiseres, hvordan vi forstår os selv som mennesker og hvilke handlinger, der bliver socialt acceptable. Det er er altså til en vis grad væsentligt at forsøge at forstå for eksempel, hvilken betydning et ord som *tøsedreng* tillægges, altså hvad 'indholdet' i sådan en social kategori kan siges at være. Udfordringen er, at det er en grundlæggende teoretisk pointe i kritisk, feministisk, poststrukturalistisk teori, at sociale kategorier netop ikke er faste, stabile størrelser og at det derfor ikke er muligt at lave en udtømmende beskrivelse af kategoriernes 'indhold'. Samtidig kan der genfindes i den feministiske poststrukturalistiske teori mere bredt et ønske om at være med til at forandre sociale kategoriers begrænsning for det enkelte menneske og der ligger derfor et indbygget paradoks i at forsøge at beskrive og vise, hvordan kønnede kategorier 'virker' i en hverdagslig kontekst (altså hvordan disse kategorier er medbestemmende for konkrete handlinger, fysisk udtryk (påkledning osv), kropslig fremstilling (hvordan man går, sidder, bevæger sig osv) og hvordan man taler om sig selv. Og samtidig forholde sig til kategoriens processuelle karakter. Og det er her, at både Butler og McInnes bliver hjælpsomme for mig, fordi de bygger bro mellem de to forståelser af sociale kategorier (som effektfulde og 'virkelige' og som processuelle).

Ord som *tøsedreng* og *drengpige* kan benyttes som indgangsvinkel til både at forstå, hvordan kønnede kategorier produceres og at de ikke er givne og stabile, men forandrer sig over

tid. Samtidig kan ordene bruges til at få øje på den *effekt*, som kategorier har på os og vores selvforståelse. I den navngivning der finder sted gennem disse ord, kan der ikke blot identificeres en *type* maskulinitet eller femininitet, men også en *proces*, som ifølge McInnes involverer en semiotisk vold over for den der benævnes drengepige eller tøse-dreng (McInnes 2008, 113). En vold som legitimeres af andre børn og voksne, hvis de undlader at gribe ind og som i en grad accepteres og internaliseres som skam hos den der modtager denne navngivning.

Det er denne komplekse proces af sociale kategoriers effekt, som jeg forsøger at skrive frem, selvom det er sprogligt vanskeligt at gøre. Jeg vil derfor bede læseren om at læse med mig i denne bestræbelse, også selvom min brug af kategorier igennem afhandlingen til tider måske fremstår provokerende, reducerende eller opdelende. Hvis teksten til tider fremstår således, er det i en bestræbelse på at vise, hvordan normative forståelser af køn sætter sig igennem i dagligdags handlinger, altså hvordan sociale kategorier har en effekt. Den underliggende teoretiske forståelse af køn er, som beskrevet, et forsøg på at forstå køn som langt mere flydende, varieret og til en vis grad fri af den fysiske krop, som ellers påkalder sig en bestemt kønnet form. Den sproglige udfordring, som McInnes bringer frem er, at vi mangler ord og begreber, som kan hjælpe os med at formidle køn som frisat fra den fysiske krop, køn som processuelt og køn som usammenhængende. Denne udfordring forsøger jeg at komme omkring ved hjælp af en selvrefleksiv tilgang til de sproglige kategorier, som jeg benytter igennem afhandlingen.

Tegn på køn³⁴ - kønnets sproglige paradoks

At skrive om køn indebærer således et sprogligt paradoks, som ikke så let lader sig løse, og som jeg kommer til at vende tilbage til igennem afhandlingens analytiske kapitler. Jeg er til en vis grad nødt til at benytte de kategorier (for eksempel 'pige' og 'dreng') som benyttes empirisk i børnehaven (og i vores sprog mere generelt) for at analyserne giver mening og jeg gør mig i denne sproglige gengivelse delvist skyldig i at medvirke til at reproducere netop de kategorier og begreber, som jeg ellers gerne (teoretisk) vil være med til at opløse og de-essentialisere. Jeg indgår altså til en vis grad selv i den kategorisering, som jeg kritiserer teoretisk.

Teoretisk er jeg, som beskrevet, optaget af at prøve at forstå køn som delvist uafhængig af den fysiske krop. Ikke for at afskrive fænomener som hormoner, muskelmasse eller genitalier som betydningsløse, men for at forsøge at destabilisere en forståelse af køn som udspringende af og uløseligt koblet til den fysiske krop og derved åbne op for at få øje

³⁴ Overskriften er inspireret af Dorte Marie Søndergaards skelsættende bog *Tegnet på Kroppen. Køn: Koder og konstruktioner blandt unge voksne i Akademia* fra 1996 (Søndergaard 1996)

på og forstå kompleksiteten i køn. Min pointe er, at det er forsimplet at foretage en kobling mellem køn og krop og at en sådan forståelse ikke blot begrænser det enkelte individ (dette diskuteres på forskellig vis i analyserne), men også at en sådan forståelse efterlader utallige ubesvarede spørgsmål i forhold til det empiriske faktum, at mennesker optræder i uendelige variationer, former, størrelser, frisurer, påklædning, højder, drøjder, valg, motivationer, seksuelt begær, ambitioner, livssyn osv.

På den ene side eksisterer køn empirisk, som konkrete forståelser af 'kvinde' og 'mand', som kan siges at basere sig på en såkaldt 'biologisk' forståelse af køn og af at køn og krop hænger sammen. Samtidig kan man empirisk 'få øje på' utallige variationer af mennesker blot ved at gå en tur ned ad gaden en tilfældig eftermiddag i en given provinsby. Samme empiriske dobbelthed kan siges at eksistere i mit empiriske materiale, hvor børn og voksne både reproducerer bestemte, faste forståelser af køn i nogle situationer, mens børn i andre situationer gør køn på overraskende måder med det resultat at kønede kategorier i disse situationer kan siges at være i opløsning, eller under forandring måske. I en anden type analyse, ville man måske ønske at filtrere de eksempler væk, som stritter eller falder uden for en mere sammenhængende fortælling om køn, men i en dekonstruerende analyse er det, der *ikke* passer ind, med til netop at fremhæve normer for køn, fremhæve det, der anses for passende, det der er genkendeligt og det der giver mening. Kort sagt er det, der stritter, med til at vise *grænserne for det naturliggjorte køn*. (Søndergaard 2002, 199).

Butlers teoretiske begreber er fremragende forstyrrelser af en mere normativ forståelse af hvad køn kan siges at 'være', fordi begreberne åbner op for en forståelse for, hvordan vi konstitueres som mennesker og som køn gennem re-citeringer af netop normer for køn. Men bevægelsen fra abstrakte, filosofiske begreber til konkrete empiriske situationer fra hverdagslivet i en børnehave er ikke helt ukompliceret og det medfører komplikationer på flere niveauer at foretage denne øvelse. Søndergaard reflekterer over denne bevægelse fra teori til praksis i bogen *Tegnet på kroppen* fra 1996 og i en senere artikel fra 2002 (Søndergaard 2002; 1996). Det Søndergaard gør er at *operationalisere* den indbyggede dobbelthed, som er indlejret i en dekonstruerende tilgang til at forstå køn. Ved at insistere på en *fremmedgørelse* i sproget (kropstegn) frigøres koblingen mellem krop og køn og der gives plads i analysen til at undersøge køn som mere flydende og processuelt, fx at være maskulin i sit fysiske udtryk men mere feminin i sin seksualitet (et eksempel som Søndergaard selv nævner fra det empiriske grundlag til bogen *Tegnet på kroppen*) (Søndergaard 1996). Ved at benytte den sproglige konstruktion *kropstegn*, forsøger Søndergaard altså at komme omkring det sproglige paradoks, der eksisterer når man analyserer køn i et post-strukturalistisk perspektiv. Hun benytter kropstegn som:

”et redskab til at tale om køn i anerkendelse af dets almene eksistens i ovenstående forstand [at krop og køn kobles sammen], men uden at blive fanget ind af de udbredte almenførelser af kulturelt specifikke kønsudtryk.” (Søndergaard 1996, 90).

Søndergaard benytter altså kropstegn for at forsøge at frisætte analysen fra de tungt forankrede kategorier ’mand’ og ’kvinde’ for kontinuerligt gennem teksten at minde læseren om, at køn ikke skal forstås som snævert knyttet til den fysiske krop man er født med. (Ibid + note s. 104). Man kan som nævnt sige, at hun udsætter kroppen for en sproglig fremmedgørelse for at bryde med den biologiske essentialisering i koblingen mellem køn og krop (Lykke and Lykke 2008, 65) for derved at undgå at ”falde i essentialismens fælder”, som Søndergaard benævner det i bogen (Søndergaard 1996, 90).

Jeg anerkender denne bestræbelse og jeg benytter også ’kropstegn’ ind i mellem, når jeg ønsker at understrege normative forståelser af køn i særlig grad i analysen. Men paradokset ved en sådan sproglig tilgang er dog, at Søndergaard samtidig igennem sine analyser anvender kønnede navne. Informanterne i bogen optræder, ligesom i mine analyser i øvrigt, ved navns nævnelse, og denne benævnelse medfører, at kønnet alligevel allerede etableres som fast indsnævret og knyttet til den enkelte krop. Så for sprogligt at frigøre sig fra kønnede kategoriers iboende fasthed eller binære essentialisme ville man både skulle benytte en sproglig konstruktion som for eksempel *kropstegn* kombineret med ukønnede navne, som fx person A og B. Resultatet af en sådan øvelse gør det meget vanskeligt for læseren at orientere sig i de analyser som præsenteres og dette understreger i sig selv, hvor væsentlig kønnet genkendelighed er for vores forståelse af verden. Lad mig illustrere med et kort eksempel fra mine feltnoter, for at vise, hvad jeg mener her. Jeg foretager ikke en egentlig analyse af eksemplet, men ønsker blot at vise, hvordan køn kontinuerligt indgår i vores læsninger af verden og de kulturelle og sociale kontekster vi indgår i og i vores forståelse af hvad der ’foregår’ i de situationer vi præsenteres for og bliver bedt om at tage stilling til:

Barn A og Barn B leder efter en bold. Barn A er først henne ved bolden og tager den og løber igennem nettet i fodboldmålet ind på banen. Barn B løber efter sammen med et andet barn (Barn C) fra en anden børnehave. Barn A og Barn B kalder på Barn D, som også løber ind på banen gennem målet i den anden ende. Barn A har bolden. Barn B takler Barn A og erobrer bolden. Begge griner. Barn B spørger barn C om hen gerne vil være med. Det vil hen gerne. Barn B siger: ”Så er du med mig”. Barn C siger: ”Men så er det unfair.” og peger på Barn A. Barn A siger: ”Jeg er god” og kigger på hen. Barn B smiler og siger ”ja”. Barn C accepterer det og de begynder at spille. Barn A står på mål. Barn B skyder og scorer. Barn A blev lidt bange for bolden og gemte sig i stedet for at tage den. Barn D er utilfreds med at Barn B scorer, så hen bytter med Barn B, så Barn B og Barn A spiller sammen. Barn A får bolden og bliver presset ind i et hjørne af Barn D. Hen gemmer bolden med fødderne i hjørnet. ”Man må ikke det der Barn A” siger Barn D og hyder irriteret. Barn A spiller bolden og Barn B får den og løber ned og

scorer et mål. Bagefter får Barn A bolden og scorer også et mål. De griner. Efter lidt tid går spillet lidt i opløsning. Barn A går ud af banen og går ind igen gennem målet. Hen hæfter omhyggeligt nettet på plads igen og løber ind efter bolden. Barn D løber også gennem nettet ind på banen. En af lærerne siger: "I skal helst gå ud gennem hullet (i siden af banen), så I ikke ødelægger nettet". Efter kort tid går Barn A ud igennem nettet igen. (Feltnoter d. 2. marts 2020)

I denne første version er det tydeligt, at nogle børn spiller fodbold. Det er også tydeligt, at der indgår fire børn i situationen, men det er ganske svært at afkode de relationer de indgår i, hvorfor de forhandler om, hvem der må være med og hvorfor konflikterne mellem dem opstår. Når de kønnede kropsmarkører udelades af beskrivelsen, både ved at udelade detaljer om tøj, højde, hår osv. og ved at benytte et neutralt navn som barn A og barn B mister læseren en stor del af den fortolkningsramme, som vi alle sammen, bevidst eller ubevidst benytter til at forstå og afkode den beskrevne situation. Nedenfor gengiver jeg igen den korte sekvens, men denne gang med en tydelig gengivelse af børnenes køn via gengivelse af deres navne.

Frida (5,11 år) og Snorre (5,10 år) leder efter en bold. Frida er først henne ved bolden og tager den og løber igennem nettet i fodboldmålet ind på banen. Snorre løber efter sammen med en anden dreng fra en anden børnehave. Frida og Snorre kalder på Aksel (5,7 år), som også løber ind på banen gennem målet i den anden ende. Frida har bolden. Snorre takler Frida og erobrer bolden. Begge griner. Snorre spørger den nye dreng om han gerne vil være med. Det vil han gerne. Snorre siger: "Så er du med mig" drengen siger: "Men så er det unfair." og peger på Frida. Frida siger: "Jeg er god" og kigger på ham. Snorre smiler og siger "ja". Drengen accepterer det og de begynder at spille. Frida står på mål. Snorre skyder mod hende og scorer. Hun blev lidt bange for bolden og gemte sig i stedet for at tage den. Aksel er utilfreds med at Snorre scorer, så han bytter med Snorre, så Snorre og Frida spiller sammen. Frida får bolden og bliver presset ind i et hjørne af Aksel. Hun gemmer bolden med fødderne i hjørnet. Aksel: "Man må ikke det der Frida" siger Aksel og hyder irriteret. Frida spiller bolden og Snorre får den og løber ned og scorer et mål. Bagefter får Frida bolden og scorer også et mål. De griner. Efter lidt tid går spillet lidt i opløsning. Frida går ud af banen og går ind igen gennem målet. Hun hæfter omhyggeligt nettet på plads igen og løber ind efter bolden. Aksel løber også gennem nettet ind på banen. En af lærerne siger: "I skal helst gå ud gennem hullet (i siden af banen), så I ikke ødelægger nettet". Efter kort tid går Frida ud igennem nettet igen. (Feltnoter d. 2. marts 2020)

Nu bliver det mere tydeligt, hvilket barn der gør hvad og man bliver i denne læsning mere klar over, hvordan fortolkninger, årsagsforklaringer og motivationer kan knyttes sammen med normative forståelser af - og forventninger til køn, som igen kan siges at hænge sammen med en forståelse af køn som koblet til fysisk krop. Det er således hjælpsomt og nødvendigt, når man foretager analyser af køn, som baserer sig på en forståelse af køn som primært performativt og socialt konstrueret, at spørge sig selv, hvad der fremstår

som *sehjølgelet* og hvad man måske derfor skal være ekstra opmærksom på at afkode og dekonstruere. Som Søndergaard pointerer:

“The idea is to make the processes of constitution explicit, processes that usually are regarded as natural and taken for granted in our discourses and practices and which silently require us to create ourselves and each other (our own and others’ identities) within the frameworks of available discursive categories and storylines.” (Søndergaard 2002, 191).

En del af afhandlingen koncentrerer sig netop om at vise, hvordan normative forståelser af køn sætter sig igennem i hverdagslige handlinger og hvordan disse forståelser kan siges at have en *effekt* for det enkelte barns deltagelsesmuligheder, udfoldelsesmuligheder, relationer, inkludering og ekskludering. Søndergaard benytter kropstegn for kontinuerligt at forstyrre læserens egne normative forståelser af køn forstået på en bestemt måde, McInnes foreslår at vi helt stopper med at tænke mennesker ind i i forvejen fastsatte kategorier som fx ’dreng’. Jeg er inspireret af både McInnes og Søndergaard, men vedkender mig samtidig nødvendigheden af at benytte de empiriske kategorier ’dreng’ og ’pige’ igennem analyserne for at få sætninger og forståelser til at give mening. Teoretisk vil jeg altså gerne befinde mig sammen med både Søndergaard, Butler og McInnes i en tilstand af køn forstået som *unknowing*, men i praksis benytter jeg mere faste sproglige kategorier til at analysere, hvordan køn sætter sig igennem og får en *fastfrysende effekt* eller en *stivnen*, (*congealing*) som Butler også beskriver:

“gender is the repeated stylization of the body, a set of repeated acts within a highly rigid regulatory frame that congeal over time to produce the appearance of substance, of a natural sort of being” (J. Butler 1990, 45).

Selvrefleksivitet som analytisk strategi

Jeg følger således ikke samme analytiske strategi som Søndergaard, selvom jeg er inspireret af hende. Selvom kropstegn fungerer godt som en operationalisering af den teoretiske dobbelthed i dekonstruktionerne af kønnede kategorier, så medfører det en sproglig træghed, som (i min optik) forvirrer analysernes pointer. Og samtidig betyder informanternes navne, som diskuteres, at de alligevel er knyttet tæt til en bestemt kønnet kategori, som medfører en bestemt forståelse af dem. I stedet for at benytte *kropstegn* stringent igennem afhandlingen, benytter jeg en grad af refleksivitet i analyserne, hvori jeg løbende reflekterer over sprog og kategorisering, ligesom jeg til en vis grad forholder mig diskuterende til de konklusioner jeg foretager undervejs. Dette gør jeg netop ud fra en teoretisk forståelse af, at der ikke følger faste svar med en dekonstruerende tilgang til analyser af køn. Der er snarere tale om at forsøge at analysere køn som processer, som

konstitueringer, som fordi de bliver til kontinuerligt og kan være svære at indfange, fastfryse og fastholde. Men samtidig viser jeg i analyserne, hvordan køn som *effekt*, optræder ret forudsigeligt, fastfrosset og genkendeligt.

Det korte empiriske eksempel med fire børn der spiller fodbold, hjælper med at blive opmærksom på, hvor mange handlinger, udtryk, kropssprog, overtrædelse eller overholdelse af regler, kompetencer, deltagelse eller afventen som vi (ofte uden at tænke over det) knytter sammen med en bestemt forståelse af køn. Uartikulerede normative forståelser resulterer i prædefinerede, eksisterende 'sandheder' om de børn, som jeg vil beskrive, gengive og fortolke igennem analyserne og det er disse normative forståelser, både mine egne, mine informanternes og læserens egne, som jeg gerne vil bringe frem og gøre artikulerede for at bidrage til en forståelse af, hvordan køn konstitueres. Som Søndergaard så fint formulerer om det hun kalder for en *potentiel social blindhed*, som følger af normative forståelser af køn:

"Det er altså ikke mænd og kvinder, der bliver usynlige for os. Det, der bliver usynligt, er det, mænd og kvinder er konstrueret af. Det er det, mænd og kvinder kan være og leve, og det er alt det, de ikke kan være og leve, fordi de skal være mænd og kvinder." (Søndergaard 1996, 90)

Det er netop en undersøgelse af disse usynlige selvfølgeligheder, der er en del af afhandlingens centrale fokus.

'Normative forståelser af køn' og 'positionering'

Afhandlingens primære sigte er at undersøge, hvordan børn konstitueres som 'dreng' og 'piger' i børnehaven, herunder hvordan de selv gør køn, med en opmærksomhed på, at denne gøren altid finder sted inden for en normativ ramme. Altså undersøger jeg, hvordan børn både reproducerer og også udfordrer strukturelle normer for køn. Jeg benytter begrebet *normative forståelser af køn* som analytisk begreb for Butlers og Connells forståelse af strukturelle normer for køn. I den teoretiske ramme begrebsliggør jeg som nævnt børnehaven som et lokalt kønnet regime ved hjælp af Connells begreb (R. W. Connell 1987). Normative forståelser af køn skal læses i relation til dette begreb, som en lokal fortolkning af mere overordnede strukturelle normer for køn. I stedet for at skrive strukturelle normer for køn benytter jeg normative forståelser af køn for at indfange, at der er tale om normer, som sætter sig igennem i en specifik, lokal kontekst og som udgør en del af den lokale, sociale praksis som forhandles på subjekt-niveau. Jeg benytter således begrebet *normative forståelser af køn* til at konkretisere Connells begreber om, hvordan strukturelle normer for køn sætter sig igennem i *et lokalt kønsregime*, i en forståelse af at lokale normer for køn oftest trækker på strukturelle normer for køn fra *den sociale, kønnede orden* (R. W.

Connell 1987). Butlers begreb om *den heteroseksuelle matrix* (J. Butler 1990) ligner, som beskrevet, på mange måder Connells begreb om en overordnet social, kønnet orden. Men hvor Connell inddrager et bredere perspektiv på kønnet praksis fokuserer Butler mere på sproglig, diskursiv konstituering af køn, blandt andet gennem re-citeringer af normer for køn. I stedet for at skrive at det pædagogiske personale og børnene re-citerer normer for køn skriver jeg, at deres praksis influeres af normative forståelser af køn, som får betydning for den praksis de udfører og indgår i.

Jeg tager, som nævnt i det teoretiske kapitel, udgangspunkt i Foucaults begreb om *subjektivering* (M. Foucault 2000, 331), som Butler videreudvikler i sit begreb om performativitet (J. Butler 1990; 1993). I analyserne arbejder jeg med et mere empirinært begreb om positionering, som jeg knytter til den subjektiveringsproces, som er indeholdt i Butlers forståelse af køn som performativt. Jeg henter begrebet om positionering fra Davies & Harré (B. Davies and Harré 1990) og deres teori om, hvordan subjektet produceres diskursivt i den nære interaktion mellem mennesker. Davies og Harré udvikler deres begreber fra en socialpsykologisk forskningstradition og beskriver, hvordan subjektet ikke frit kan positionere sig i relation til andre, men at vi også subjektiveres eller positioneres af andre i mødet med dem (ibid). Denne positionering finder sted inden for etablerede diskursive praksisser, hvorigennem der etableres positioner, som det enkelte subjekt kan acceptere eller afvise, men ikke undlade at forholde sig til. Davies & Harré definerer positionering som følger:

”Positionering, som vi vil bruge termen, er den diskursive proces, hvorved selvet lokaliseres i samtaler som observerbart og subjektivt kohærente deltagere i historier, der produceres i fællesskab.”(B. Davies & Harré, 2018, p. 31)

Davies & Harrés positioneringsteori understreger i højere grad end Butlers konstitueringsbegreb idéen om *et handlende subjekt*. Når jeg skriver, at børnene selv indgår i forhandlinger af kønnede positioner, når de leger sammen og indgår i interaktioner med andre børn og voksne i børnehaven, så indebærer det således et mere handlende subjekt, end Butlers begreb om konstituering og performativitet baserer sig på. Som jeg læser Butlers performativitetsbegreb, så er det langt hen ad vejen et strukturelt begreb. Hun ønsker at vise de elementer, der subjektiverer og konstituerer og producerer subjektet. Metodologisk beskriver Butler det således:

“A political genealogy of gender ontologies, if it is successful, will deconstruct the substantive appearance of gender into its constitutive acts and locate and account for those acts within the compulsory frames set by the various forces that police the social appearance of gender.” (J. Butler 1990, 45)

Barndomsforskningen understreger i kontrast til dette, at børn er handlende subjekter i deres eget liv (James, Jenks, and Prout 1998; Corsaro 2002; Kampmann 1998; Gulløv 1999; Qvortrup 1994). Subjektet i Davies & Harrés positioneringsteori er med til at forhandle de positioner, som etableres og muliggøres i de skiftende sociale interaktioner, altså i den sociale praksis. Deres forståelse af subjekt er således dynamisk og til en vis grad foranderligt (ibid). Dog finder denne foranderlighed sted inden for en diskursiv ramme der, ligesom hos Butler og Connell, skal forstås som indlejret i magt- og videnskampe, som virker begrænsende for den positionering, som kan finde sted (B. Davies and Harré 1990).

Alder som analytisk optik

Som en del af min interesse for, hvordan køn konstitueres i børnehaven, supplerer jeg mine analyser med et kritisk analytisk blik på alder, forstået som social kategori. Krekula, Närvänen & Näsman påpeger fraværet af *alder* som analytisk fokus i forbløffende mange barndomsstudier og feministiske studier (Krekula, Närvänen, and Näsman 2005). De kritiserer, at alder ofte tages for givet i studier af forskellige sociale sammenhænge, mens alder altid er en central kategori for alderdomsstudier, hvor fokus ofte er på alders-cisme, eller diskriminering og fravær af magt og privilegier på baggrund af alder (Krekula, Närvänen, and Näsman 2005). De peger på, at dette manglende fokus på alder kan medføre en blindhed for, hvordan kombinationen af køn og alder kan resultere i en særlig udsat position for enkeltindivider (Krekula, Närvänen, and Näsman 2005, 82–83). Forskning som ikke problematiserer aldersbegrebet risikerer at reproducere hverdagslige normative forståelser (Krekula, Närvänen, and Näsman 2005, 83). De argumenterer for, at forventningerne til alder og til hvad børn skal kunne på forskellige alderstrin samskabes i en Nordisk kontekst i en dialog mellem videnskaber, som psykologi, medicin og pædagogik og daglig praksis og udgør den forståelse, der knytter sig til børn, barndom og kompetencer (Ibid). Gulløv og Højlund understreger en lignende pointe:

”Man har typisk brugt børns alder i sin vurdering af udsagn og handlinger og med den indsat dem på en udviklingsstige – hvor er de på vej hen? Hvilken fase er de i? Er det, der sker nu, godt eller skidt for deres udvikling (læs: senere voksenliv) osv. I denne forklaringsmodel er barnet et individ, der skal forstås i forhold til, hvor på den ‘naturlige udviklingsstige’ det befinder sig. Udvikling ses som den drivkraft, der bringer barnet fra anonymitet til personlighed” (Gulløv and Højlund 2002, 54)

Diskussionen af alder kobler sig således til diskussionen af barndomsbegrebet og en kritik af forståelsen af børn som en enhedskategori og som et ufærdigt projekt (Krekula, Närvänen, and Näsman 2005, 82). Som Krekula, Närvänen og Näsman skriver, kan alder kobles til institutionaliserede livsforløb og kan således inddeles i livsfaser og knyttes til

magt og position (ibid). Alder adskiller sig ifølge de tre forskere fra kategorier som etnicitet og køn ved at være omskiftelig livet igennem. Den magtposition, der knytter sig til alder, ændrer sig således gennem livet (Krekula, Närvänen, and Näsman 2005, 85). Her er det væsentligt at tilføje, at en sådan statisk fremskrivning af køn adskiller sig fra min forståelse af køn. Og at pointen om at både køn og alder bør analyseres som proces understreger behovet for at have et kritisk blik på begge dele, når man undersøger børns interaktioner, relationer og handlinger. Pointen om at alder er omskiftelig og forbundet med skiftende hierarkisering livet igennem er således vigtig. I en daginstitutionsfelt åbner denne forståelse af alder op for en opmærksomhed på, at magt knytter an til både børnenes alder og til relationen barn/voksen:

”De institutionaliserade livsförloppen kan ses som en åldersordning i samhället, som en maktstruktur, både i fördelning av resurser och möjligheter, och disciplinering till norm efterlevnad.” (Krekula, Närvänen, and Näsman 2005, 83).

Jeg benytter denne kritiske forståelse af betydningen af alder i mine analyser, der hvor jeg finder at alder og køn intersektionerer eller krydser på en måde, hvor de enten forstærker hinanden eller hvor alder optræder overraskende i samspil med køn og hvor andre måder at gøre køn og alder opstår. Jeg er inspireret af Hellman & Odenbrings arbejde med alders-kategorien i samspil med køn og analyserne af, hvordan køn og alder understøtter hinanden i etableringen af hierarki og positioner mellem børnene i en svensk førskole. De skriver:

“The preschool teacher also addresses certain boys around the table – namely the oldest and “big” boys, those with the highest status among the preschool children. Here, it is important to recognize the significance of age as a power structure working together with hegemonic masculinity in order to create “real boys.” (Hellman and Odenbring 2017, 25)

Dette analytiske blik for at ikke kun køn, men også alder bliver betydningsfuldt i børnenes interne relationer og interaktioner er således med til at forme mine analyser. Det er i denne forbindelse interessant at undersøge, hvordan kønnede positioner knytter an til bestemte forståelser af alder og hvordan køn og alder intersektionerer og muliggør eller umuliggør positioner for det enkelte barn i leg og i relationer.³⁵ Alder får ikke lige så meget plads som køn i analyserne, men jeg inddrager et perspektiv på alder i de analyser, hvor jeg finder det relevant. Andre studier har fokuseret mere eksplicit på betydningen

³⁵ Jeg undersøger, som nævnt ikke andre sociale kategorier, som for eksempel race, etnicitet eller klasse i denne afhandling, men det vil være oplagt at andre studier går videre med spørgsmål der relaterer sig til effekterne af andre sociale kategorier for det enkelte barn. Jeg uddyber dette i afsluttet om afhandlingens vidensbidrag og perspektivering.

af alder. Se for eksempel (Hellman 2010; Sotevik, Hammarén, and Hellman 2019; Odenbring 2010; Hellman and Odenbring 2017).

Leg som udgangspunkt for at forstå processer af kønnet konstituering

Den sidste analytiske optik, som jeg vil nævne kort, er leg. Leg udgør en stor del af mine observationer og de fleste af mine analyser forholder sig til situationer, hvor børn interagerer på måder, som kan betegnes som leg. Jeg vil derfor kort forholde mig til, hvordan jeg definerer leg og hvorfor jeg benytter leg, som udgangspunkt for at analysere processer af kønnet konstituering blandt børnene. Ligesom i de fleste andre daginstitutioner i Danmark, så indgik det pædagogiske personale ofte i lege og aktiviteter sammen med børnene (Winther-Lindqvist 2017, 5). Det kunne være alt fra boldspil eller aktivitetsbaner på legepladsen, til leg med vand om sommeren eller at klippe fastelavnsmasker ud og dekorere dem med glimmer og pailletter, blot for at nævne nogle få. Der var også større projekter, som for eksempel at opdrætte sommerfuglelarver og se dem forpuppe sig for til sidst at slippe dem fri på legepladsen. Men børnenes egen leg udgjorde en særlig opmærksomhed i analysen og blev til et særligt *krystallisationspunkt*, som Gulløv & Højlund beskriver det:

”Dels fordi de observationsforløb, der omhandlede deciderede legeforløb, i kraft af deres konsistens syntes lettere tilgængelige for tolkning, dels – og vigtigst – fordi børnenes indbyrdes relationer tydeligvis ofte afvikledes i legens gestalt.” (Gulløv and Højlund 2002, 44)

Netop børnenes egne forhandlinger af relationer og positioner i legen er et væsentligt omdrejningspunkt for mine analyser, fordi jeg var interesseret i at undersøge, om og i givet fald hvordan de selv forholdt sig til normer for køn i de lege de legede, når der ikke var voksne involveret. Der var perioder med ’fri leg’ hver dag i børnehaven, altså leg, hvor børnene selv besluttede, hvad de skulle lege og med hvem³⁶. Særligt i ydertimerne af dagen, foregik legen indenfor, men oftest foregik legen udenfor og mange af mine observationer er foretaget på legepladsen. Flere studier peger på netop legepladsen som et centralt sted for forhandlinger af køn (Clark & Paechter, 2007; Epstein et al., 2001; Renold, 2004; Thorne, 1993) og der er en diskussion i studier af børns leg og køn om hvorvidt såkaldt ’fri leg’ er en arena for reproduktion af allerede etablerede kønnede normer (MacNaughton 2006) eller katalysator for queerede, kønnede modsvar (A. Taylor and Richardson 2005). Denne afhandling viser, at begge dele finder sted.

³⁶ Der var dog en regel i børnehaven om at legen skulle være ’åben’. Det vil sige, at børnene skulle forsøge at inddrage de børn i legen, som ønskede at være med. For at få adgang til en leg var reglen, at man skulle huske at spørge om lov til at være med. Begrebet ’fri leg’ skal således ikke forstås som helt fri leg, som jeg også diskuterer i afsnittet.

Fri leg er i sig selv et omdiskuteret begreb. Hellman diskuterer begrebet i sin afhandling, hvor hun pointerer at legen hverken kan forstås som 'fri' eller 'naturlig' for børn (Hellman 2010, 103). Legen kontrolleres derimod af voksne i den forstand, at det er det pædagogiske personale der afgør hvad for noget legetøj, der købes ind, hvordan rummene indrettes og hvordan børnene inddeles i grupper (Ibid). Denne pointe knytter sig til mine analyser af hvad rummenes indretning, legetøjet og hvilke børn der inviteres med i hvilke aktiviteter, betyder for, hvordan børn kan gøre køn. Samtidig anses fri leg for at være særligt kendetegnende for nordiske dagsinstitutioner og førskoler, hvor fri leg anses for at være en væsentlig del af børns udvikling og læring (Winther-Lindqvist 2017; Einarsdottir., Einarsdottir, and Wagner 2006).

Det er væsentligt for mig at understrege, at dette studie ikke er et studie af leg som sådan. Lege-teori, forståelser af leg og definitioner af leg er et mangfoldigt forskningsområde, som jeg kun har haft mulighed for at sætte mig kortfattet ind i. Legebegrebet er således ikke entydigt og klart indenfor barndomsforskningen, men er begrebsat på mange måder gennem tiden (P. Ø. Andersen 2014; Ahrenkiel, A. & Kampmann 2022). Legebegreber afspejler ligesom begreber for barn og barndom ofte et voksent blik på børns aktiviteter (Gulløv and Højlund 2002, 49). Der er derfor grund til at forholde sig kritisk til forståelsen af leg, både pædagogisk og i forskningssammenhæng. Sutton-Smith skriver, at leg ikke udelukkende bør forstås som frivillig, men også som socialt forpligtende og at lege kan have karakter af faste rutiner og regler (Sutton-Smith 2001). Leg indgår i denne optik i reproduktionen og gentagelsen (eller re-citeringen) af sociale mønstre, herunder også kønnede mønstre, hvor normer for køn kan genfindes i de lege, som børnene leger, for eksempel når de leger far, mor og børn (se også Sotevik 2019 og Hjelmér 2020) eller i de måder maskulinitet og femininitet sætter sig igennem i de lege, som børnene leger.

Et kritisk blik på leg indebærer således i dette projekt at forstå leg og børns forhandlinger af relationer og positioner gennem leg, som mere og andet end noget de gør 'for sjov'. Jeg anser legen for at være noget som børnene aktivt deltager i hver dag, hvor de investerer sig selv og hvor de har noget på spil i forhold til hinanden. Med det mener jeg, at legen indeholder et væsentligt element af magt og forhandling af magt, positionering og hierarkisering. En sådan forståelse af leg hænger sammen med min øvrige teoretiske forståelse af køn som en magtfuld social proces.

Den analytiske proces

I det konkrete analytiske arbejde har jeg været inspireret af den svenske sociolog Karin Widerbergs tilgang til det analytisk arbejde med data. Widerberg beskriver gennemgangen

af det empiriske materiale, som på samme tid monotont og organiseret og fyldt med afstikkere og kreativitet. Hun skriver:

”Det är viktigt att ta vara på sådana avstickare när de dyker upp. Då följer man med hjärnans eget sätt att arbeta, vilket gör att man bliver både mer kreativ och mer effektiv. Sist men inte minst bliver allt så mycket mer lustfyllt på det här sättet än om man följer en på förhand bestämd och disciplinerad tankeprocess.” (Widerberg 2002, 143).

Jeg har foretaget læsninger af mit empiriske materiale med forskellige tematikker in mente, det kunne for eksempel være 'hvordan praktiseres maskulinitet'. Her har jeg ikke kun læst empiri, hvor drengene indgik, men også undersøgt om jeg kunne finde maskulinitet i pigernes måder at gøre køn. Det samme gælder for spørgsmål om femininitet. Undervejs i disse læsninger er jeg stødt på situationer, som har inspireret til andre temaer, eller situationer som passede ind i andre af de temaer, jeg havde læst mig frem til allerede, det kunne for eksempel være 'alder' eller 'andre måder at gøre dreng eller pige'. Her har jeg, ligesom Widerberg opfordrer til, givet mig selv lov til at gå ud af den proces jeg var i gang med og bruge tid på de andre læsninger jeg gjorde. Den første tematiske gennemgang af læsningen har således ikke været lineær eller systematisk i den forstand, men snarere en samling af afstikkere, forgreninger og mere eller mindre brugbare kreative indfald, som netop har resulteret i en kreativ og kompleks læsning af materialet, hvor det, der ikke passer ind, begejstrer snarere end frustrerer læsningerne. På denne måde kan man sige, at den analytiske strategi passer godt sammen med den del af min teoretiske inspiration, som kommer fra kritisk, feministisk, poststrukturalistisk teori, hvor det, der ikke passer ind, netop bekræfter de normer, man ønsker at undersøge og dekonstruere (Søndergaard 2002). Begejstringen og det lystfyldte har været en væsentlig faktor i min analytiske strategi, fordi begejstring skaber skrivelyst og skrivelyst er nødvendigt for at kunne producere de færdige analyser. Jeg har derfor ladet kreativiteten råde til en vis grad og gået med de analyser, som jeg fandt mest interessante. Ikke på bekostning af mere strukturerede læsninger af materialet, men som en værdifuld tilføjelse til dem. Dette indebærer også, at man i analysestrategien benytter en vis grad af intuition i læsningen af materialet, at man tør stole på de intuitive indfald der opstår, når man gennemlæser, lytter til og genser ens empiriske materiale.

En forståelse af viden og produktion af viden som situeret og subjektiv i udgangspunktet hænger sammen med forståelsen af analyseprocessen og den konkrete tilgang til analysen. Som nævnt udgår min afhandling ikke fra en forståelse af, at der findes en sandhed om verden, som jeg som forsker er i stand til at afdække. De analyser jeg foretager i afhandlingen er således heller ikke udtømmende og skal ikke læses som en endelig forklaring af, hvordan køn konstitueres. Dette fratager dem ikke relevans. Tværtimod skal genkendeligheden i analyserne gerne bidrage med en relevans, som rækker ud over denne

afhandling. Overordnet set præsenterer afhandlingen det, som Widerberg kalder for et helhedsbillede af den felt, som jeg har sat mig for at undersøge, nemlig kønnet konstituering i en dansk integreret daginstitution, men dette helhedsbillede skal ikke forstås som et færdigt, afsluttet og ordnet billede. Det er snarere en sammensat helhed, som består af ”fragmenter, olika bilder, olika logiker” (Widerberg 2002, 151), ligesom resten af den verden, der omgiver os. Dette betyder ikke, at der ikke kan skrives mønstre frem, men mønstrene tager ikke magten fra kompleksiteten, det modstridende og det der ikke passer ind i de fremanalyserede mønstre.

Den analytiske strategi afspejler således også den teoretiske interesse; en interesse for forholdet mellem diskurs og krop, ord og handling og diskurs og materialitet. Som forskningsspørgsmålene afspejler, så har afhandlingen en to-sidet interesse, som kan siges at være gensidigt etablerende. En empirisk interesse i hvordan køn konstitueres gennem hverdagslige praksisser og en teoretisk interesse i at forsøge at forstå køn som både diskurs, praksis og materialitet. Denne todelte interesse afspejles i analysestrategien i den forstand, at jeg ikke kun er interesseret i diskurser og sprog, som ville være afsættet, hvis jeg foretog en mere ’ren’ poststrukturalistisk informeret analyse. Jeg har derfor haft en metodisk strategi, som har haft til sigte at indfange en mere kropslig, materiel del af praksis i mit empiriske materiale. Desuden har inddragelsen af et antropologisk og sociologisk barndoms perspektiv bidraget til et mere eksplicit fokus på betydningen af kontekst, end man ellers ofte finder i en mere klassisk poststrukturalistisk tilgang. Man kan sige, at antropologisk barndomsforskning placerer de filosofiske begreber i en konkret historisk og stedlig/rummelig kontekst, med et praksisnært, hverdagsligt fokus – betydning af børneperspektiv og betydning af institution forstået som praksis og struktur (betinget af historie).

De teoretiske fokuseringer har haft betydning for, hvilke situationer jeg har udvalgt til analyserne. For eksempel har et ønske om at forstå forskellige maskuline positioner betydet, at jeg har læst mit empiriske materiale igennem i en søgen efter situationer, hvor jeg mente at kunne analysere dette frem og diskutere forskellige måder at ’gøre dreng’ eller forskellige måder at positionere sig på eller blive positioneret i leg for eksempel eller i interaktioner med det pædagogiske personale. Det samme gælder for undersøgelsen af stærke feminine positioner, som opstod i et samspil mellem de empiriske situationer og de teoretiske diskussioner af feminitet. Materialitet blev et tema i afhandlingen, fordi der er materialitet i form af tøj, drikkeudrustning, tasker, hårspænde, legetøj osv. med i alle dele af det empiriske materiale. Samtidig findes materialitet også som en stærk diskussion i den feministiske litteratur, hvor forholdet mellem køn og krop, diskurs og materialitet har fyldt og stadig fylder meget. Man kan således sige, at der er en overensstemmelse mellem det empiriske materiale og de teoretiske diskussioner, som passer fint sammen

og som forfølges igennem afhandlingen, både som særskilte teoretiske diskussioner og som en del af analyserne.

I valget af citater og gengivelser fra de to fokusgrupper blev jeg optaget af, hvordan det pædagogiske personale tolkede børnenes leg i de videoklip, jeg viste dem og efterfølgende, hvordan bestemte normer for køn kunne siges at have betydning for de tolkninger, som det pædagogiske personale foretog på baggrund af de videoklip, jeg viste dem. I denne type af analyse forholder jeg mig mere til en klassisk diskursanalyse, hvor det, som det pædagogiske personale siger, analyseres i forhold til dominerende diskurser om køn og hvor det, der *ikke* italesættes og det der overses eller udelukkes fra samtalen, inddrages i analysen som et væsentligt bidrag til at afdække normative forståelser af køn, som jeg mener at kunne udlede af det pædagogiske personales tolkninger af børnenes leg.

Igennem analyserne inddrager jeg det pædagogiske personale på to måder. Dels analyserer jeg de fortolkninger, de foretog af børnenes leg, som jeg havde videofilmte og vist dem i de to fokusgrupper jeg udførte. Dels analyserer jeg, hvordan det pædagogiske personale interagerer med børnene, herunder hvem de regulerer og hvordan de reguleres, men også hvem det pædagogiske personale ser og overser og inviterer med ind i aktiviteter eller ikke inviterer med. Det pædagogiske personale indgår således i analysen, som en del af en strukturel betingelse for kønnet konstituering, eller som en form for repræsentanter for en social kønsorden, som virker begrænsende for hvordan børnene kan positionere sig i de skiftende situationer som udspiller sig. Denne måde at inddrage det pædagogiske personale på ligger i forlængelse af William A. Corsaros begreb om *interpretive reproduction*, som indebærer en forståelse af, at børn både påvirker og er påvirket af samfundet omkring dem (Corsaro, 2002). Samtidig understreger han, at børns handlinger, de magtpositioner de kan indtage og deres rettigheder må forstås i relation til den rolle *børn* og *barndom* indtager som gruppe eller kategori i den generationelle orden, som kan findes i (vestlige) samfund (Ibid). Det betyder, at selvom børn er aktive agenter i eget liv, så indtager børn i de fleste tilfælde en underordnet rolle i forhold til voksne og er i de fleste situationer underlagt en aldersbestemt ulige magt, som placerer det pædagogiske personale over børnene i en hierarkisk forståelse (Corsaro, 2002). Det pædagogiske personales normative forståelser af køn skal i denne optik ikke forstås som en skabelon, som børnene formes passivt efter, men grundet det pædagogiske personales position som autoritet i daginstitutionen, kan børn og voksne heller ikke anses som ligestillede. Det er derfor væsentligt at undersøge, hvordan det pædagogiske personale taler om køn, gør køn og legitimerer bestemte forståelser af køn ved at tillade, opmuntre eller begrænse bestemte former for opførsel og adfærd hos børnene.

Jeg er klar over, at denne måde at inddrage det pædagogiske personale i analysen, indebærer en vis forenkling af deres position. Når jeg skriver dem ind som en del af en strukturel betingelse for kønnet konstituering, så udelader jeg en del af den kompleksitet, som

eksisterer i mit empiriske materiale. Jeg fastholder dog dette analytiske udgangspunkt, fordi min interesse er at undersøge, hvordan køn konstitueres blandt børnene og med et sådant teoretisk udgangspunkt, så indgår det pædagogiske personale som en væsentlig og magtfuld del af det lokale kønsregime, som børnehaven i denne optik udgør (R. W. Connell 1987).

Opsamling på afhandlingens analytiske strategi

I dette kapitel har jeg gjort rede for afhandlingens forskellige analytiske strategier. Der er som vist ikke en samlet analytisk strategi, men flere analytiske opmærksomheder og overvejelser, som til sammen udgør grundlaget for analyserne. Kapitlet fungerer også som en afrunding af tredje del af afhandlingen og dermed også afrundingen af afhandlingens samlede genstandsfelt eller rammen for analysernes udførsel. I afhandlingens følgende del, del IV følger de fire analytiske kapitler, som på forskellig vis belyser afhandlingens centrale forskningsspørgsmål samt underspørgsmålene.

Del IV
Analyser

Introduktion til analyserne

I det følgende præsenteres afhandlingens analyser, som på forskellig vis forholder sig til de overordnede forsknings spørgsmål:

- 1) *Hvordan får køn betydning for børns muligheder for at positionere sig i samspil med andre børn, det pædagogiske personale og ting i en dansk, integreret daginstitution?*
- 3) *Hvordan forholder man komplekse, de-essentialiserende teoretiske forståelser af køn som social kategori til forholdsvis faste empiriske forståelser af køn som forskel?*

Herunder stiller jeg følgende delspørgsmål:

Hvordan konstitueres køn og alder gennem hverdagslige praksisser i daginstitutionen?

Hvordan produceres og reproduceres forskelle og ligheder mellem børn i daginstitutionen?

Hvordan og hvornår kan man tale om et potentiale for forandring i de måder børn gør køn på?

Hvordan indgår materialitet og ikke-sproglige, kropslige praksisser i disse processer?

Kapitel 6 analyserer børnehaven som et lokalt konsregime (jf. Connell 1987, 2000, 2005) og placerer således børnehaven som en ramme for børns kønnede konstituering i analysen. I dette kapitel analyserer jeg, hvordan det pædagogiske personales normative forståelser af køn kan analyseres som en del af de strukturelle betingelser eller begrænsninger for børnenes muligheder for at performe køn (jf. Butler 1990, 1993, 1997). Jeg undersøger, hvordan en normativ, implicit forståelse af køn som kategoriel forskel sætter sig igennem i det pædagogiske personales tolkninger af børnenes leg og i deres interaktioner med dem. Kapitlet konkluderer således, at det pædagogiske personale møder børnene forholdsvist konsstereotyp i den hverdagslige praksis.

I **kapitel 7** analyserer jeg nogle specifikke legesituationer, hvor jeg undersøger og diskuterer, hvordan forskellige maskuline positioner konstitueres blandt drengene. Jeg analyserer, hvordan børnene selv forhandler kønnede positioner gennem leg og interaktioner, herunder at alder og størrelse indvirker på de positioner, der etableres mellem børnene. Jeg undersøger også, hvordan konstitueringen af en bestemt maskulin position, som jeg forstår i forlængelse af Connells begreb om *hegemonisk maskulinitet* (Connell 2005), understøttes af det pædagogiske personale i flere situationer. Ud fra denne analyse rejser jeg en teoretisk diskussion om, hvilke begreber vi som forskere har tilgængelige, når vi forsøger at forstå andre maskuline positioner end den hegemoniske og de underordnede positioner og hvad man stiller op med analyser af de børn, der ofte benævnes *feminine drenge* (Carrie Paechter 2019) og som jeg kalder for *andre måder at gøre dreng*. Den sidste del af kapitlet undersøger, hvordan drengen Mikkel positioneres som *upassende dreng* gennem skiftende interaktioner med både børn og voksne. Analysen peger på, at alder og fysisk

størrelse er medvirkende til at positionere særligt drenge som *passende* eller *upassende*, og forholder sig kritisk til, at ureflekterede, normative forståelser af maskulinitet hos det pædagogiske personale kan medføre, at nogle drenge ender i en position, hvor de bliver udsat for mobning og marginalisering.

I **kapitel 8** tager jeg igen udgangspunkt i nogle specifikke legesituationer og undersøger og diskuterer, hvordan forskellige feminine positioner konstitueres blandt pigerne. Jeg analyserer, hvordan femininitet og maskulinitet forhandles af pigerne og indgår i deres positioneringer i legen. Jeg indleder kapitlet med en kritisk analyse af, hvordan børn som konstitueres som *drengepige* også konstitueres som *andethed*. Analysen sætter således i forlængelse af Butler og McInnes fokus på, hvordan normative forståelser af køn og de kønnede ord og kategorier som benyttes, ikke bør afskrives som uskyldige, men derimod som virksomme og effektfulde for det enkelte barn (McInnes 2008; Judith Butler 2004).

Kapitlet indeholder også en analyse af, hvordan køn konstitueres som forskel, når børnene leger selv. Jeg analyserer en fangeleg, hvor børnene tydeligt aktiverer de to kønnede kategorier *pige* og *dreng* og viser således, at de selv benytter disse kategorier til at skabe et sammenhold, som etableres på baggrund af en normativ forståelse af køn som forskel. Dette afsnit viser, hvordan kønnede kategorier også er levede kategorier, som børnene benytter aktivt, når de indgår i leg og etablerer relationer.

Kapitlet indeholder også en diskussion af, hvordan man teoretisk begrebsætter dominerende og magtfuld femininitet og hvilke begreber forskningen har til rådighed i forhold til at diskutere og indfange magtfuld femininitet. Kapitlet forholder sig således til en større diskussion om magtfuld femininitet og værdisætningen af det maskuline og det feminine i det omkringliggende samfund og ikke kun i en hverdagslig praksis i børnehaven.

I **Kapitel 9** undersøger jeg, hvordan materialitet kan analyseres som en del af kønnet konstituering. Kapitlet skal læses som en yderligere kontekstualisering af, hvordan køn konstitueres. Jeg analyserer, hvordan en leg mellem en dreng og en pige, som ved første øjekast kan se queeret ud, ved nærmere eftersyn viser sig at understøtte og reproducere en genkendelig, heteroseksuel norm. I denne analyse fungerer materialitet, her i form af Barbie-legetøj, understøttende for en reproduktion af en heteroseksuel kønnet praksis. Samtidig viser afsnittets anden analyse, at materialitet i form af pirater og piratskibe kan virke faciliterende for andre måder at gøre pige ved at understøtte stærke, feminine positioner i en leg mellem to piger og en dreng. Kapitlets sidste analyse fremhæver afhandlingens løbende diskussioner af det underliggende spørgsmål om reproduktion og forandring ved at analysere en leg mellem en pige og en dreng, som danner udgangspunkt for at diskutere, hvornår man kan spore større samfundsmæssige forandringer i den sociale,

kønsorden i børnenes leg. Jeg fortsætter denne diskussion i afhandlingens afsluttende diskussion i kapitel 11.

Kapitel 6: Køn konstitueret som *forskæl*

I dette kapitel undersøger jeg, hvordan der etableres to overordnede kategorier for børn i børnehaven, nemlig 'piger' og 'dreng' og at disse to kategorier langt hen ad vejen base-res på en forståelse af 'dreng' og 'piger' som *forskellige*. Kapitlet undersøger de normative forståelser af dreng og piger, som jeg kan identificere i mit empiriske materiale. Disse forståelser korresponderer på mange måder med de genkendelige forventninger til det at 'være' 'pige' og 'dreng', som andre studier også afdækker (Eidevald 2009; Hellman 2010; Hellman and Odenbring 2017; Odenbring 2010; Blaise 2005; Markström and Simonsson 2011). Der er altså ikke i den forstand tale om overraskende fund, men snarere at bekræfte andre studiers lignende fund, men her i en dansk kontekst.

Med Connells begreb om et lokalt kønsregime, forstår jeg lokale, normative forståelser af køn (her køn i børnehaven) i relation til en større kønsorden, altså en mere bred, social og kulturelt etableret forståelse af 'mænd' og 'kvinder' som forskellige. Det er altid vanskeligt at definere overordnede sociale strukturer præcist, netop fordi der altid vil være mange, lokale variationer, der ikke passer ind i den overordnede struktur. Formålet med at afdække en lokal, dominerende forståelse af køn er ikke at påstå, at det er den eneste forståelse af køn jeg kan identificere i mit empiriske materiale, men at der er normative forståelser af 'dreng' og 'piger', som ofte sætter sig igennem og derved bliver dominerende. Jeg kan således genfinde normative forståelser af køn både i de sproglige fortolkninger, som det pædagogiske personale foretager af børnenes leg og i børnenes egen praksis og i den pædagogiske praksis, for eksempel gennem voksenstyrede aktiviteter eller gennem reguleringer af konflikter mellem børnene. Dette kapitel kan altså siges at spore normative forståelser af køn i skiftende empiriske situationer. Kapitlet forholder sig således primært til afhandlingens første overordnede forskningsspørgsmål: *Hvordan konstitueres kønnede positioner i daginstitutionen og hvilke komplekse processer bidrager til denne konstituering?* Samt afhandlingens andet delspørgsmål: *Hvordan konstitueres forskelle og ligheder mellem børn i daginstitutionen?*

Davies skriver, at børn er nødt til at gøre deres køn *rigtigt* (*get their gender right*) for at blive forstået og for at passe ind i det lokale fællesskab, som en børnehave kan siges at udgøre (B. Davies 1989). At gøre køn 'rigtigt' kan ikke begrænses til en specifik lokal kontekst som børnehaven, men må forstås i en bredere samfundsmæssig kontekst, hvor det at være kønnet genkendelig er en del af det at være et kompetent medlem af samfundet (J. Butler 1990; B. Davies 1989). Indskrivningen i en bestemt kønnet kategori (fx 'pige') sker

allerede ved fødslen, hvor barnet skifter fra en 'den' til en 'pige' og derved bliver vævet ind i bestemte sproglige og relationelle naturliggjorte effekter, som knyttes til barnets køn (J. Butler 1993). Det at kønne et barn bliver på samme tid:

"(...) the setting of a boundary, and also the repeated inculcation of a norm." (J. Butler 1993, xvii)(Butler 1993, 2011: xvii).

Andre argumenterer for, at dette allerede sker under graviditeten, når en scanning viser, hvilket køn barnet har (Grieshaber 1998). Vi præeksisterer, således ikke køn, altså vi findes ikke uden at vi betydningsmæssigt tilskrives et bestemt køn. Når børn lærer om verden gennem sprog og lærer at positionere sig selv som genkendelige individer inden for de eksisterende sociale strukturer, så indebærer dette også genkendelige forståelser af måder at gøre køn på (B. Davies 1989). Det vil sige, at børn over sig på at gøre køn på *den rigtige måde*. Hvis ikke det pædagogiske personale og andre autoriteter omkring børnene³⁷ forholder sig aktivt til de måder køn viderefremmes til børn, sker der en ureflekteret reproduktion af bestemte kønnede normer. Davies benytter begrebet *kategoriopretholdende arbejde* for at beskrive den indsats, som vi alle gør for at holde os inden for rammerne af det, som anses for at være *korrekt* eller den *ordentlige* eller *rigtige* måde at være eller opføre os på (B. Davies 1989). Børn i daginstitutionen er i gang med netop denne proces; at blive opmærksomme på at køn er noget man 'er' og at det er noget, de skal finde ud af i forhold til sig selv. Er jeg en 'dreng' eller en 'pige' og hvordan er man så det på den rigtige måde? Det er derfor væsentligt, at det pædagogiske personale er opmærksomme på, hvilken forståelse af den rigtige måde at gøre køn de formidler til børnene gennem en hverdagslig praksis.

Jeg starter med at analysere, hvordan det pædagogiske personale indgår som en del af det man kan kalde for *en social, strukturel orden*, inden for hvilken kønnede positioner og kønnet praksis forhandles (R. W. Connell 1987; 2000; 2002). Det gør jeg ved at analysere uddrag fra den ene af de to fokusgrupper, jeg foretog med det pædagogiske personale. I analysen beskriver jeg dels børnenes interaktioner, handlinger og sprog i de korte videosekvenser, jeg har filmet og vist til det pædagogiske personale i fokusgruppen. Derefter analyserer jeg det pædagogiske personales refleksioner over videoklippene. Jeg runder afsnittet af med at analysere en voksenstyret aktivitet, for at vise hvordan normative forståelser af køn blandt det pædagogiske personale ikke kun kommer til udtryk i refleksioner og fortolkninger i fokusgruppen, men at de også sætter sig igennem som praksisser i hverdagslige situationer i børnehaven.

³⁷ Her tænker jeg både på forældre og andre betydningsfulde voksne i børnenes liv, men også medier, TV, reklamer, legetøjbutikker, tøjbutikker og lignende.

I analysen af de empiriske eksempler bliver det tydeligt, at køn først og fremmest konstitueres som *forskel*. Der etableres to forholdsvis faste kønnede kategorier, nemlig *pige* og *dreng*, som forstås som forskellige og som hinandens modsætning. Den betydning, disse kategorier tillægges i en lokal kontekst, kan analyseres frem i en diskursiv analyse af måden børn og voksne taler om køn og hvilke normative forståelser af køn, disse lokale diskurser trækker på (J. Butler 1990; R. W. Connell 1987; R. W. Connell and Messerschmidt 2016), men det bliver samtidig tydeligt i de empiriske eksempler, at etableringen af kønnede kategorier ikke kun finder sted i sproget (C. Paechter 2010; Carrie Paechter 2012; Rossholt 2012; Lyttleton-Smith 2019; Østrem 2007). Jeg analyserer derfor ikke kun sprog og diskurser om køn, men også kropslig – og materiel praksis, for eksempel blikke der ser og overser, børn der er placeret i periferien af en leg med bolde, en barnekrop der blokerer en spand som et led i en afvisning og forståelsen af tøj, der bliver vådt. Jeg anser alle disse elementer, som betydningsfulde i etableringen af lokale, normative forståelser af køn.

Jeg indleder kapitlet med en refleksion over min brug af kategorierne 'pige' og 'dreng' og herefter analyserer jeg et uddrag fra den ene af de to fokusgrupper jeg foretog i august 2020. Metodisk giver fokusgrupper mulighed for at afdække modsatrettede diskurser via de diskussioner deltagerne indgår i, i løbet af interviewet (Wilkinson, 1998). Samtidig udgør videomaterialet i sig selv en kontekst for de emner, der diskuteres og er således med til yderligere at kontekstualisere de diskurser, som udfolder sig gennem samtalerne. Metoden understøtter således min intention om at forsøge at forstå, hvordan dominerende diskurser om køn etableres både gennem sprog og sproglige forståelser af køn og også gennem hverdagslige praksisser³⁸.

Som nævnt i afsnittet om børneperspektiv i kap. 3, så er min forståelse af det pædagogiske personale, at de indgår i en hierarkisk relation med børnene. Det pædagogiske personale udgør i dette perspektiv en autoritet i den specifikke kontekst og er i denne forstand med til at sætte en ramme for, hvordan acceptabel opførsel er i børnehaven. Det gælder for eksempel, hvordan man skal opføre sig, når man sidder til bords, hvordan man står i kø til håndvasken, at man skal holde i hånd med sin gå-makker, når man er på tur og således også, hvordan man forventes at opføre sig som hhv. 'pige' og 'dreng'. Dog er det en pointe at regler for hvordan man tager på tur og hvordan man sidder til bords, ofte er langt mere synlige og eksplicite end 'regler' for, hvordan man er 'pige' eller 'dreng'. I en Connellsk forståelse af børnehaven som et lokalt kønsregime bliver det pædagogiske personale markører for eller bærere af en lokal kulturel norm for, hvordan køn gøres på acceptable måder i den specifikke kontekst.

³⁸ Se afsnittet 'fokusgrupper' i kap. 3 for en uddybende diskussion af dette

En reflektiv note om kategorierne 'pige' og 'dreng'

Igennem afhandlingen benytter jeg kategorierne *pige* og *dreng*, for at vise, hvordan børn inddeles og forstås som to adskilte kategorier med forskellige sæt af betydninger tilknyttet. Som diskuteret i afsnittet 'Tegn på køn' kan man beskyldes mig for at bidrage til reproduktionen og vedligeholdelsen af netop den binære kønsforståelse, som den kritiske, feministiske, poststrukturalistiske teori forsøger at gøre op med. Bestræbelsen på at udvide og øge betydningen af kønnede kategorier til også at omfatte andre køn, andre former for seksualitet end den heteroseksuelle og forsøge at nærme sig en mere rummelig og accepterende forståelse af køn og seksualitet (J. Butler 1990; B. Davies 1989), som dette forskningsprojekt også indskriver sig i, indeholder som nævnt et paradoks; Jeg kan ikke skrive sætninger, der beskriver min empiri uden at skrive køn ind i teksten. Så selvom jeg ud fra en poststrukturalistisk inspiration ønsker at dekonstruere kønnede kategorier, så er jeg samtidig bundet af dem i både min læsning af min empiri og i formidlingen af dem i denne tekst. Helt ned på sætningsniveau opløses mening og forståelse, hvis jeg forsøger at nuancere køn som kategori. Forståelsen af køn som henholdsvis *dreng* og *piger*, altså forståelsen af køn som *forskel*, bliver derfor en betingelse for overhovedet at skrive denne afhandling. Det er som sådan en modsætningsfyldt bestræbelse jeg begiver mig ud i.

Sideløbende med denne erkendelse er det også et faktum, at jeg selv er vokset op i de kønnede strukturer og betingelser for køn, som jeg forsøger at beskrive og analysere her. Jeg blev gentagne gange overrasket over min egen blindhed over for, hvordan bestemte kønnede positioner produceres og reproduceres og hvordan det ikke kun sker via sprog, men at også tavshed, usynliggørelse og kropssprog kan være med til at legitimere og understøtte bestemte måder at gøre pige og dreng. Jeg overså undervejs i feltarbejdet mange af de små situationer, ordvekslinger, reguleringer eller mangel på reguleringer, som i analysen står frem som understøttende for en reproduktion af en bestemt forståelse af *dreng* og *pige*. Da jeg for første gang begyndte at skrive på dette analytiske kapitel om, hvordan det pædagogiske personale indgår i konstitueringen af køn i hverdagslivet i daginstitutionen, troede jeg, at det ville være svært for mig at finde eksempler på at bestemte normer for køn blev reproduceret, men ved nærmere gennemgang, viste det sig at finde sted, på forskellig vis, i alle dele af mit materiale; også i nogle af de situationer, som ved første nedskrivning i felten havde forekommet mig at være kreative måder at gøre køn. Dette er i sig selv sigende for, hvor træge, usynlige og svært foranderlige kønnede strukturer kan siges at være (B. Davies 1989; Salih 2002) og hvordan kønnede kategorier også er levede kategorier og ikke blot analytiske konstruktioner. Der rejser sig derfor spørgsmål som: Hvordan subjektiveres vi gennem dominerende forståelser af køn? Og hvorfor bliver vi blinde over for betydningen af kønnede kategorier? Det er her også væsentligt at understrege, at den analyse, jeg foretager af det pædagogiske personales normative forståelser af køn, på samme tid er en analyse af min egen sociale blindhed (Se Søndergaard

for yderligere diskussion af dette)(Søndergaard 2006). Den kritik, jeg rejser af det pædagogiske personale her, er således ikke en kritik af dem som sådan, men snarere en analyse af en mere generel social blindhed over for normative forståelser af køn, som indvirker på langt mere subtile måder end jeg selv (og formentlig også mange andre) var klar over inden projektets start. Jeg anser således ikke Skovly og det pædagogiske personale (eller børnene) for at være særlige, men snarere som repræsentanter for en kønsorden (R. W. Connell 1987) som vi alle indgår i og er underlagt.

En måde at opdage, hvordan jeg selv er vævet ind i kønnede bias, var at bytte om på børnenes køn, når jeg analyserede mine data. Her er jeg metodisk inspireret af kønsforsker Joan Eveline (Eveline 1994). Hvis jeg skrev et drengenavn ind i stedet for et pigenavn i en beskrevet situation i mine feltnoter, kunne jeg nemmere få øje på, hvordan mange små effekter bidrager til produktionen af maskulinitet(er) og femininitet(er). Metoden virker enkel, men den er effektiv til at teste egne forudindtagede forestillinger og holdninger til, hvad der er forventeligt, korrekt, acceptabelt osv., altså hvordan mine egne kønnede normer påvirker min efterfølgende læsning og analyse af det materiale, jeg har indsamlet.

'Lige meget hvad, så er det jo i hvert fald ham, der er chefen i den der leg' – Normative forståelser af køn

I dette afsnit analyserer jeg et 5 minutter langt videoklip, som jeg har optaget af en gruppe 4-5-årige børn i børnehaven. Videoen er optaget i juni måned efter Corona-nedlukningen, så legen foregår på Bellisstuens legeplads. Jeg indleder med en kort gengivelse af den situation, der udspiller sig i videoen, mine egne refleksioner over situationen og til sidst analyserer jeg de refleksioner, som 5 af de voksne fra det pædagogiske personale i Skovly foretager i en fokusgruppe, efter at de har set videoen.

Videoen viser nogle børn, der leger på et lille område udenfor. Det har været regnvejrt, så de har alle sammen regntøj på og de leger med vand og sand på en lille platform lavet af træ-paller, som er stablet oven på hinanden. De putter vand og sand i spande i forskellige størrelser med plastikskovle i blå, gul og rød plastik. Det er Albert (5,4 år), Felix (5,3 år), Conrad (3,11 år), Sofia (3,5 år), Josefine (3,8 år) og Villads (3,8 år) som er med i legen. Det er tæt på Sankt Hans og deres leg er inspireret af snakken i huset om Sankt Hans og den forestående fejring af højtiden. De leger hekse, som laver heksedrik. Josefine står og kigger ned i Conrads spand. Han har været ude og hente noget sand. *"Nej, det, det er mit!"* siger han og lyder lidt irriteret. Josefine går lidt væk uden at sige noget. Helle (pæd.) sidder på kanten af pallerne og spørger Felix hvad de leger. *"Vi laver heksedrik"* svarer Conrad hurtigt og med høj stemme. Han står lidt længere væk og skovler lidt mere sand op i den blå spand. *"Hvad har I puttet i?"* spørger Helle, igen henvendt til Felix. *"Vi har puttet gift i*

og regnorme i", siger han. "Adr, regnorme" siger Helle og smiler. Felix forsøger at sige noget mere, men bliver afbrudt af Conrad, som står i det modsatte hjørne, diagonalt over for Helle. Albert sidder mellem Helle og Conrad. "Jeg laver ulækker dessert" siger han højt og læner sig ind over pallen over mod Helle, så hun ser ham. "Adr" siger hun mens hun kigger på Conrad og smiler. Felix opgiver tilsyneladende det, han ville sige. Conrad ser glad ud, han vender sig om og graver mere sand op. Felix hopper lidt op og ned og siger højere end før "vi er ulækere hekse ik! Vi er onde hekse!". Hans stemme er lidt skinger og lys og træder tydeligt frem. Helle kigger på ham og smiler: "Er I onde hekse?" spørger hun. Josefine går over til Helle og spørger hende stille med sænket hoved om hun må tage et hindbær. Helle siger, at det må hun gerne. Josefine tøver. Helle: "Du må godt gå derover". Josefine kigger stadig halvvejs ned i jorden og hæver kun blikket delvist for at kigge op på Helle. "Du må gerne gå derover. Man må tage et hindbær om dagen til sig selv." Felix siger højt: "Også i morgen?" han gentager det flere gange. Sofia tøver stadig og siger dæmpet: "Men jeg vil gerne have at du skal gå med." "Jeg kan gå med", siger Felix. Helle: "Felix kan gå med, det var virkelig sødt af dig!" Felix følger Josefine over til hindbærrene. Sofia er kommet hen til de andre og går i gang med at grave sand ved siden af Conrad. Hun hælder en skovlfuld sand op i hans spand. Conrad råber "Nej, det er mit!" med høj, vred stemme. Han tager fat i Sofias arm og skubber den væk og blokerer spanden med sin krop. Han vender ryggen til Sofia, så hun ikke kan komme til. "Men jeg må godt hjælpe" siger Sofia med rolig stemme. Hun står lidt afventende ved siden af ham. Conrad bliver stående med ryggen til. Helle (pæd.) læner sig ind over pallen og spørger Sofia om hun har husket at spørge om hun må være med. Sofia nikker med sænket blik og ser lidt mut ud. Helle siger: "Det tror jeg ikke. Du skal lige spørge om du må være med". Sofia vender ryggen til og går væk fra Conrad med sænkede skuldre. Hun går over til hindbærbedet og kigger lidt på Josefine og Felix der plukker bær. Så går hun tilbage og spørger Helle om hun må plukke hindbær. Så løber hun glad tilbage til Villads og siger: "vi må godt Villads!" og de går sammen over og plukker bær. Sofia smiler. De plukker begge to lidt flere end det ene bær man må plukke om dagen.

I slutningen af klippet vender Sofia tilbage til legen. Helle er gået over for at hjælpe nogle andre børn. Det er kun Conrad, Sofia og Josefine, som er tilbage ved pallen og spandene med vand og sand. Josefine står afventende med hænderne ned langs siden og Sofia putter sand i den ene spand. Conrad går over til hende. "Nej, vent, vent, lad lige være, lad lige være! Ikke mere, ikke mere" siger han. Han går over til Sofia og skubber hendes hånd væk. "Nej, jeg gør. Du skal bare lade være" siger han. Sofia trækker sin hånd lidt tilbage og afventer Conrad et øjeblik. Så rører hun i spanden med skovlen igen, mens Conrad sier vand i en sigte over den store spand. Conrad vender sig mod Sofias spand igen og siger nu i et roligere og venligere tonefald "Skal der mere på?" Josefine siger ikke noget, men går bag om Conrad og hælder sand i den store spand. Conrad hælder sand og vand i Sofias spand. Josefine hælder forsigtigt en skovlfuld sand ned i den store spand ved siden af Conrad.

Hverken Sofia eller Conrad ser ud til at bemærke hende. Sofia hælder mere sand i den store spand. Denne gang går hun ind foran Conrad. *"Arh, ikke noget berner!"* siger Conrad højt og lyder irriteret. Han dækker spanden med sigten, så den spærrer for Sofias hånd. Sofia ser afventende ud. Så hælder hun i stedet for sand op i den sigte, som Conrad holder. Conrad siger ikke noget, men sætter sigten og begynder selv at hælde sand i den også, sammen med Sofia. Josefine henter en skovlfuld sand mere og spørger *"mere Conrad...? i beksen?"* Conrad vender kort hovedet og svarer *"ja"*. Josefine hælder sandet op i spanden. Sofia og Conrad går begge om og graver lidt mere sand et par skridt væk. Josefine rører lidt i den store spand. Så går de tilbage og hælder sand op. Nu er det Sofia, der står ved den store spand. Conrad er rolig og hælder sand i den lille spand. Albert og Villads kommer over og begynder at hælde sand op i spanden. Albert spilder lidt sand på Sofias ærme og siger undskyld. Sofia kigger på sit ærme og ryster armen lidt. Så børster hun sit ærme og ryster armen lidt mere og så vender hun rundt og går væk. (Beskrivelse af videooptagelse, juni 2020)

Når jeg ser videoklipet, lægger jeg særligt mærke til Felix og Conrad, som i klippet kan siges at repræsentere to forskellige måder at gøre dreng. I starten af klippet henvender Helle sig til Felix, men Conrad er hurtigst til at svare og bruger både sit kropssprog og sin stemmeføring til at sørge for, at han bliver hørt. Felix bruger herefter sin krop til at hoppe og ned og får til sidst sagt: *"vi er ulækre hekse ik! Vi er onde hekse!"* med en høj, lidt skinger stemme, som er med til at få hans budskab igennem. Kropssprog, stemmeføring og hastighed er altså nogle af de virkemidler, som Felix og Conrad benytter når de positionerer sig i legen i dette klip. Conrads kropssprog fremstår flere gange lidt hektisk og afvisende. Det ser ud som om, at han forsøger at holde styr på alle spandene og hvem der hælder sand i og rører rundt. Hans ansigtsudtryk er rynkede bryn, sammenbidte læber og hurtige blikke for at holde øje med hvad de andre børn gør. Han bruger sin krop til at blokere spande, fjerne de andres hænder, skubbe og skifte position, hvis et andet barn gør noget han ikke bryder sig om.

Jeg lægger også mærke til Josefine og Sofia, som også i denne situation også gør pige ret forskelligt. Josefine fremstår stille, lidt forsigtig og afventende i de fleste situationer, men alligevel formår hun at være lidt med i legen, særligt til sidst, hvor Conrad er fokuseret på Sofia og ikke rigtig bemærker, at Josefine putter sand i den store spand og rører rundt i den. Hun spørger Conrad om lov og afventer, at han godkender, at hun putter sand i spanden. Conrad godkender det med et kort blik og et neutralt ja, før han vender sin opmærksomhed tilbage mod Sofia. Sofia fremstår mere vedholdende i sit forsøg på at være med i legen. Hun bliver afvist flere gange af Conrad og han er forholdsvis voldsom ved hende, men hun bliver alligevel ved med at prøve at være med i legen. Hun siger ikke ret meget i løbet af de minutter videoen varer, men hun bruger sit kropssprog til at blive stående, afvente Conrads reaktion og så forsøge at finde en anden vej ind i legen, når han

er færdig med at tale eller skubbe hende væk. Til sidst i klippet blokerer Conrad den ene spand med sin si og siger: ”Arh, ikke noget bernerd!”. Sofia afventer et kort øjeblik igen, men hælder så sand op i sien, hvorefter Conrad skifter stemning og begynder at hælde sand i sien sammen med hende. Da Sofia forlader legen, er der en ret rolig stemning og Conrad og Josefine står og hælder sand op i den store spand uden at tale sammen.

Ud over at se, hvordan pigerne gør pige på forskellig måde og drengene gør dreng på forskellig måde i dette klip, ser jeg også forskelle mellem drengene og pigerne, både i forhold til, hvordan de bevæger sig, bruger deres krop og deres kropssprog, i måden de taler på, det de siger og i kontakten med den voksne, der er med i klippet. Drengene taler generelt højt og i munden på hinanden og henover det som pigerne siger, mens pigerne afventer, at der er plads til at tale og taler med lave stemmer. Jeg ser også en særlig konstruktion af ’voksen’ og ’barn’, som tydeligt adskilte kategorier (Gulløv 1999) og jeg ser tegn på, at der er nogle institutionelle regler, som er med til at holde ’virksomheden’ børnehaven kørende (Hellman 2010; Højlund 2009). Her tænker jeg på, at Helle henviser til, at hvert barn må plukke og spise ét hindbær om dagen og at man skal huske at spørge om lov, før man deltager i andres leg.

I det efterfølgende viser jeg et udsnit af de tolkninger, som det pædagogiske personale foretager i fokusgruppen efter at have set det samme videoklip. Det skal siges, at de kun har set klippet en gang og at de tolker på det grundlag.

Lona: *Masser af leg på kryds og tværs. Der sker meget. Der er god stemning.*

Hanne: *Der er god stemning, men jeg ser også et par piger, i hvert fald den ene af dem, der ikke rigtig kommer ind i legen. Hun formår ikke at være en del af det, hun cirkulerer ude...*

Lona: *(Afbryder) Hun går meget rundt ja,*

Hanne: *Ja*

Gry: *Og hvem er det?*

I munden på hinanden: *Josefine*

Hanne: *øhm, at hun egentlig prøver også at gå over til Helle (pæd.) og bede om hjælp, hvor Felix tilbyder sig, men hvor hun formår stadig ikke at få hende med, så hun stadig sådan ligesom forlader det.*

Sonja: *Sofia bliver meget afvist af Conrad og den her helt afviste følelse... men alligevel formår at komme videre og sige ej, men Villads vi må gerne få hindbær og sådan noget ikke.. og sådan, hun bliver afvist af én men formår selv at finde en anden legerelation, hvor Josefine stadig vimser lidt ikke, altså sådan..*

Jette: *Ja hun bliver lidt mere i det end Sofia gør, hun finder en anden løsning ikke, en anden relation, altså Villads, som er, ja nu skal vi passe på ikke at bedømme børnene ik, men altså Villads som er mere imødekommende end den anden dreng, som hun blev afvist af ikke [Conrad] så hun går ind et sikkert sted*

Hanne: *Ja og er i stand til at komme videre, hvor Josefine sådan mere flagrer og har mere brug for hjælp.*

Helle: *Hun har brug for hjælp til at komme ind i noget og blive i det*

Jette: *Jeg synes også, at det var ret flot af Felix, at han ender med at tilbyde sin hjælp til Sofia og Villads med, hvordan de skal plukke hindbærrene. Det synes jeg var virkelig fint.*

Helle: *Også at han som den st... altså han ved godt, at han er den store, som tilbyder sin hjælp til den lille, jamen jeg kan godt hjælpe dig ikke*

Sonja: *[om Conrads afvisning af Sofia] Jeg tænker, at hun blev afvist meget voldsomt ikke (griner lidt), det kunne godt have udviklet sig til en konflikt. Men det løb ligesom bare ud i sandet på en eller anden måde.*

Hanne: *(griner også lidt) Han fik det som han gerne ville have det.*

Sonja: *(griner også lidt stille): Ja, så..*

(...)

Lona: *Men i hvert fald lige meget hvad, så er det jo i hvert fald ham der er chefen i den der leg*

De andre: *Ja, det må man sige*

Sonja: *Ja, det er ret sikkert.*

Helle: *det er ham som bestemmer hvem som gør hvad og Josefine er totalt ydmyg, kommer ydmygt og tilbyder, 'denne her Conrad, må jeg lægge den der, må den være der?' Altså.. er det ok, at jeg er her altså – hun er virkelig en stor undskyldning for sig selv, det gør næsten helt ondt i hjertet at se på*

De andre er enige

(....)

Helle: *Ja, for hun vælger jo at gå [Sofia], da der kommer flere ind i legen*

Lona: *Men jeg ved ikke om det var fordi, at Albert kom til at spille mudder på hende? På hendes arme?*

De andre: *Nåh! (anerkendende)*

Jette: *Jeg tror han fik spildt på hende, ramt hende med det der mudder der. Måske var det det der gjorde, at hun tænkte, at så skal jeg ikke være med mere, hvis det skal være over det hele. Jeg skal selv lige styre, hvor jeg har mudderet henne (griner)*

Hanne: *Det tænkte jeg faktisk slet ikke, for når jeg tænker Sofia som den hun er, hun er nemlig også sådan en bulderbasse ikke, det er derfor jeg synes det bliver lidt interessant, at hun vælger at gå, fordi hun er stærk nok til at være med, men også til at sige hm.. det gider jeg ikke, altså.. hvorfor er det hun..*

Sonja: *Ej, hun har også sine grænser, hun gider ikke finde sig i alt*

Hanne: *Nej, lige præcis*

Sonja: *Men hvis hun har fået mudder på sin kjole [retter sig selv], nej ikke kjole, men arme, så kunne hun godt have fundet på at gå, for det gider hun heller ikke, det tror jeg ikke*

Hanne: *Nej, man er vel en pige! (griner lidt)*

Et par af de andre griner også

Sonja: *Ej, men det er det samme, når hendes kjoler bliver våde og sådan, det gider hun heller ikke gå rundt med*

Hanne: *nej så vil hun også have skiftet tøj*

Sonja: *Ja*

Lona: *Conrad er så optaget af sin leg, at han ikke opdager det*

Sonja: *Ja, han er helt i flow, der er ikke noget der*

Lona: *Ja, 'vi leger hekse' og han siger det sådan set uanset hvem det er der kommer.*

Sonja: *Ja, han er en god leger, han er god til at lege.*

Lona: *Ja fordi de andre må jo sådan set godt være der*

Sonja: *Ja*

Lona: *De må godt være med, de skal bare lige være...*

(I munden på hinanden) *Vi leger hekse! (griner)*

Lona: *Man skal ikke andre på hans, på det han havde tænkt*

De andre: *Ja*

(Uddrag fra fokusgruppe august 2020)

I læsningen af det pædagogiske personales refleksioner vil jeg prøve at undersøge, hvordan de taler om de forskellige børn, der indgår i klippet og hvilke dominerende diskurser om køn de trækker på, når de omtaler det, som de ser i klippet. Ved at undersøge de ord, de forklaringer og de fortolkninger, som det pædagogiske personale lægger vægt på, træder normative forståelser af køn frem og det bliver tydeligere, hvordan disse forståelser er med til at afgøre, dels hvordan det pædagogiske personale handler i situationen i videoen, men også, hvordan de vurderer situationerne efterfølgende. Med andre ord træder det i analysen frem, at det pædagogiske personales forståelser af køn bidrager til, hvordan det bliver muligt for det enkelte barn at positionere sig i børnegruppen og at mulige positioneringer i gruppen i nogen grad bliver afhængig af barnets køn.

Jeg starter med at tage udgangspunkt i drengen Conrad. I videooptagelsen reagerer Helle (pæd.) ikke på Conrads udadreagerende opførsel, selvom han er ret voldsom, både da han afviser Josefine i starten af videoen og da han afviser Sofia, skubber til hende og blokerer spanden med sin krop, så hun ikke kan komme til. I stedet for at italesætte denne opførsel i situationen over for Conrad, spørger Helle Sofia om hun har husket at spørge om lov til at deltage i Conrads leg. I Skovly er en leg i udgangspunktet åben for at andre må deltage i den, men reglen er, at man skal spørge om lov først. Helle forholder sig således til de pædagogiske retningslinjer, som er vedtaget på Skovly i forhold til at deltage i leg. Det samme sker, da videoklippet diskuteres i fokusgruppen; de interaktioner, hvor Conrad er voldsom over for de andre børn, nævnes kun i sidebemærkninger af Sonja og Jette, som begge siger, at Sofia blev afvist af Conrad. De nævner ikke, at Helle spørger Sofia om hun har husket at spørge om lov til at deltage i legen og de nævner ikke, at Conrad igennem store dele af klippet fremstår vred og afvisende i forhold til de andre børn. I videoen og i den efterfølgende refleksion tilskrives Conrads opførsel ikke noget usædvanligt eller overraskende. Snarere forbigås han i tavshed eller i indforståethed, som da Sonja siger: ”Jeg tænker, at hun [Sofia] blev afvist meget voldsomt ikke (griner lidt), det kunne godt have udviklet sig til en konflikt. Men det løb ligesom bare ud i sandet på en eller anden måde.”

Hvis man som jeg er optaget af at undersøge, hvordan køn konstitueres, så er selve forbigåelsen eller tavsheden interessant. Jeg vil hævde, at der netop i tavsheden kan genfindes normative forståelser af køn og normative forståelser af maskulinitet. I Butlers performative tilgang konstitueres *det kønnede subjekt* af og i diskurser og kønnet identitet forstås som noget, vi gør og bliver gjort med (J. Butler 1993, 225–26). I denne forståelse af køn kan bestemte måder at opføre sig på eller handle på, således ikke afskrives som ’typisk dreng’ eller ’typisk pige’, fordi denne naturliggjorte forestilling om køn anses for at være en konstruktion. Som Butler påpeger, kan den kønnede krop ikke adskilles fra de handlinger, der konstituerer eller skaber den (J. Butler 1993). Kroppen og kønnet er således indlejret i performative diskurser om netop krop og køn (Ibid). I denne optik er konflikten mellem Sofia og Conrad med til at producere Sofia som en bestemt form for pige og Conrad som en bestemt form for dreng.

Spørgsmålet er hvilke maskuline og feminine positioner, der bliver produceret, både i den situation der er videofilmet og i den efterfølgende tolkning i diskussionen i fokusgruppen? Hvilke forståelser af ’dreng’ og ’piger’ kan siges at ligge til grund for den måde Helle griber konflikten mellem Sofia og Conrad an i videoen? Hvordan er normative forståelser af køn med til at legitimere bestemte former for opførsel?

Conrads voldsomhed italesættes som nævnt ikke i videoen, hvor den voksne ikke griber ind over for Conrads reaktion, da han råber ad Sofia, skubber til hendes arm og blokerer hende fra spanden og den italesættes heller ikke i den efterfølgende analyse af videoen i fokusgruppen. Man kan således sige, at fraværet af en reaktion på Conrads måde at gøre dreng er med til at legitimere en bestemt maskulin position, som samtidig anviser en underordnet position til Sofia. Det er ikke Conrads voldsomhed, som bliver fremhævet som problematisk her, men det at Sofia glemte at spørge om lov til at deltage i legen, som problematiseres. Men det er ikke kun gennem forbigåelse og tavshed, at fortællingen om Conrad skrives frem. Hvis man undersøger de sætninger, der handler om ham, så beskrives han som ”en der er så optaget af sin leg”, at han ikke opdager, at Sofia forlader legen og som ”en der er en god leger, han er god til at lege”. I denne fortælling om Conrad sker der en yderligere legitimering af hans opførsel, hvor voldsomheden nedtones og de positive aspekter ved hans deltagelse i legen fremhæves. Lona siger: ”Ja fordi de andre må jo sådan set godt være der” og ”de må godt være med, de skal bare lige være...” (...) Man skal ikke ændre på hans, på det han havde tænkt.” Det fremhæves altså, at de andre børn sådan set godt må være med, hvis bare de følger Conrads anvisninger.

Hanne siger: ”Han fik det som han gerne ville have det.” Og Lona tilføjer: ”Men i hvert fald lige meget hvad, så er det jo i hvert fald ham der er chefen i den der leg.” og Sonja siger: ”Ja, det må man sige.” Den maskuline position som Conrad kan siges at repræsentere i dette klip, trækker tråde til Connells begreb om *hegemonisk maskulinitet*, som kobler

bestemte træk til forståelser af mænd og maskulinitet og som er med til at legitimere mænds dominerende position i samfundet (Connell). At tilskrive Conrads handlinger i klippet ord som *chef* og *at få det som man vil have det* kan anses for netop en form for legitimering af en bestemt måde at gøre dreng, som fremstår som selvfølgelig, genkendelig og derfor ikke nødvendigt at lægge mærke til, ændre eller sanktionere.

Connell kalder som nævnt lokale mønstre af kønnede relationer inden for en institutionel kontekst, som for eksempel skole eller daginstitution for 'lokale kønsregimer' (R. W. Connell 2000, 29). Disse mønstre findes i institutioner, i kultur og i det personlige liv og til sammen kan de ifølge Connell siges at udgøre 'kønsordenen' i et samfund (Ibid). Connell understreger, at en sådan kønsorden altid vil være et historisk produkt og således må anses for at være foranderlig over tid (Ibid). Når Conrads måde at gøre dreng og maskulinitet ikke fremstår påfaldende eller som noget, der er værd at kommentere i det pædagogiske personales refleksion, kan man argumentere for, at det er fordi Conrad gør dreng på en måde, der harmonerer med både det lokale kønsregime i daginstitutionen og kønsordenen, der kan genfindes i en nutidig, dansk (og vestlig) kontekst (R. W. Connell 2002).

Den indirekte legitimering af Conrads måde at gøre dreng kan måske synes ubetydelig eller som en bagatel i den enkelte situation, men som Butler påpeger, så er det i gentagelsen og re-citeringen, at dominerende diskurser om køn etableres og gøres til træge strukturer (J. Butler 1990). Med et sådant kritisk blik er denne situation i værste fald med til at lære både Conrad og Sofia, at det er både forventeligt og acceptabelt at drenge opfører sig dominerende, aggressivt og fysisk konfronterende, mens det forventes at piger overholder reglerne.

Sofia beskrives i fokusgruppen både som en *bulderbasse*, som *stærk* og som *én der formår at komme videre* og finde en anden relation sammen med drengen Villads, der beskrives som *mere imødekommende end den anden dreng, som hun blev afvist af [Conrad]*. Som kort beskrevet ovenfor, så læser jeg hendes deltagelse i legen, som ret tålmodig, afventende og kreativ i forhold til Conrads udbrud. Hun forsøger hele tiden at finde måder, hvorpå hun kan deltage i legen uden om hans afvisninger og irettesættelser af hende. Hun går ikke ind i en verbal konfrontation med ham, men flytter sig lidt væk, afventer og afprøver andre måder at deltage på, som for eksempel da hun finder på at hælde sand i hans si i slutningen af legen.

Da det pædagogiske personale diskuterer, hvorfor hun ender med at forlade legen, bliver den dominerende forklaring, at hun fik mudder på ærmet. Når jeg genser video-sekvensen, er det korrekt, at Sofia får lidt mudder på ærmet til sidst i legen, men inden hun vælger at forlade legen, har Conrad afvist hende gentagne gange, både verbalt og fysisk og hun er blevet irettesat af Helle (pæd.), for ikke at overholde reglen om at spørge om

lov til at deltage i Conrads leg, mens Conrads opførsel ikke problematiseres eller påpeges. Det er derfor interessant, at der igen ikke lægges vægt på Conrads opførsel, eller Sofias mange forsøg på at komme med i legen, men at det tales frem, at hun ikke kan lide at få vådt tøj. Her er det igen relevant at inddrage Connells forståelse af kønsregimer og en bestemt kønsorden, for at forstå, hvad det er for en fortælling om køn, det pædagogiske personale trækker på, når de konkluderer, at Sofia ikke kan lide at få vådt tøj. Connell skriver, at femininitet ikke kan være hegemonisk, fordi den overordnede magtrelation i 'kønsordenen' i en Europæisk/amerikansk kontekst er mænds dominans over kvinder (R. W. Connell 2000). Det giver derfor i Connells optik ikke mening at tale om en hegemonisk femininitet. Hun benytter i stedet begrebet 'fremhævet femininitet', der ligesom hegemonisk maskulinitet indeholder normative forståelser af måder at gøre pige på, som er overordnet andre måder (R. W. Connell 1987). Man kan i denne optik tale om, at der i tolkningen af Sofia trækkes på en bestemt forståelse af kategorien 'pige', som er med til at producere rammerne for, hvordan det er muligt at være pige. I denne forståelse af pige er det underforstået, at piger er sarte, sippede og ikke kan lide at få vådt tøj.

Den dominerende fortælling om Sofia bliver således *man er vel en pige!*, mens den dominerende fortælling om Conrad bliver *det er jo i hvert fald ham, der er chefen i den leg*. Fortællinger som relaterer sig til normative forståelser af, hvordan piger og drenge 'er' (i en empirisk, naturaliseret forståelse af køn). Eksemplet viser også, at disse forståelser er med til at sætte rammerne for barnets præmisser for at deltage i leg, danne relationer og positionere sig i børnegruppen. Forståelser af køn, forventninger til hvordan drenge og piger 'bør' opføre sig har, som eksemplet viser, betydning for, hvordan det pædagogiske personale forholder sig til børn og deres handlinger. I denne analyse bliver det synligt, hvordan små handlinger, ord, kropssprog, stemmeføring og tavshed er med til at producere køn og at subjektivere det enkelte barn ind i bestemte positioner, som bliver tilgængelige eller utilgængelige baseret på køn (J. Butler 1993; 1990; Foucault 1978). Analysen peger således på en social blindhed i forhold til, hvad disse normative forståelser af køn betyder for det pædagogiske personales fortolkninger af det enkelte barn.

Når pædagogen Helle i videoen får øje på bestemte handlinger og overser andre, så er der i denne optik ikke tale om tilfældigheder, men snarere om at overse det *genkendelige* og påpege det, som *ikke* er genkendeligt. Conrad gør dreng og maskulinitet i overensstemmelse med normative forståelser af maskulinitet og pådrager sig derfor ikke særlig meget opmærksomhed, mens Sofia bryder med forventningen om, at piger overholder reglerne. Hun irettesættes derfor. Små handlinger, som for eksempel hvem Helle kigger på i konflikten mellem Conrad og Sofia (hun læner sig ind over pallen og spørger Sofia, om hun har husket at spørge om lov til at deltage i Conrads leg og undlader i samme bevægelse at gribe ind over for Conrads voldsomme afvisning af Sofia), er med til at legitimere og reproducere en bestemt forventning, som knytter sig til køn. Sprog, tavshed, blikke,

stemmeføring og kropssprog er alle medvirkende til at konstituere *køn som forskel* i det viste eksempel. Det pædagogiske personales tolkning af Sofia i slutningen af videoen, hvor hun vælger at forlade legen, er med til at konstituere Sofia som *pige*. Man kunne læse hendes handling som om, at hun har fået nok af Conrads vedblivende afvisninger af hende og derfor vælger at gå og således læse den handling som en magtfuld handling. Men i det pædagogiske personales refleksioner konstitueres hun i stedet for efter en normativ forståelse af *femininitet* som reducerer hende til *man er vel en pige!*

'Vi har fået ny pædagogmedhjælper'

– Forskellige forventninger til drenge og piger

I ovenstående afsnit har jeg analyseret en leg, hvor drengen Conrad indtog en styrende position i legen og var med til at afgøre, hvem der var med i legen og hvordan de andre børn skulle lege for at være med. Jeg blev nysgerrig efter om jeg kunne se en forskel i de tolkninger, som det pædagogiske personale foretog, hvis det var en pige der indtog en styrende position i en leg. Jeg er som sagt interesseret i at undersøge, hvordan køn kan identificeres som en hierarkisk og strukturel orden i børnehaven i dette kapitel og derfor er det relevant at analysere om det pædagogiske personale tolker forskelligt på børn, der indtager en styrende position i en leg, afhængigt af om det er en dreng eller en pige, der indtager denne position. Jeg analyserer derfor i dette afsnit en leg, hvor en af pigerne, Mille, er styrende for legen. Jeg indleder med at beskrive kort hvad der sker i videoklipet og herefter vender jeg tilbage til fokusgruppen, hvor det pædagogiske personale tolker på samme video.

Videoklipet er ca. 4 minutter langt. Det er juni måned og børnene er ikklædt sommertøj. I starten af videoen er det Victoria (4,11 år), Mille (5,5 år) og Conrad (3,11 år), der er i fokus. Victoria og Mille har været indenfor at hente et smykkeskrin med forskellige legesmykker i plastik. De har taget skrinet med ud på legepladsen. Videoen er optaget efter Corona-nedlukningen, så legen foregår på Bellisstuens legeplads. Det er solskin og varmt. Mille har lilla sandaler på, underbukser og en kortærmet lyserød top med sort og gult print, som hun har bundet op, så maven er bar. Victoria har sølvfarvede sandaler på, en lyserød nederdel med hulmønster der går til knæene og en lille top, som hun også har bundet op, så maven er bar. Både Victoria og Mille har langt lyst hår, som er sat op i en hestehale. Victoria har en lyserød hårbøjle på og Mille har en blå hårbøjle på. Conrad har blå sandaler, mørkeblå shorts der går til knæene og en sribet t-shirt i blå og hvid. Hans bluse er ikke bundet op på maven. Han har kort, lyst hår. Conrad, Mille og Victoria står ved siden af hinanden. Mille holder smykkeskrinet. Conrad har fået et armbånd, som han står og hiver lidt i. "*Conrad sådan der knækker man det faktisk*", siger Mille. Conrad siger nej og fortsætter med at hive i det. "*Jo sådan der knækker man det*", siger Mille igen og tager fat i armbåndet og tager det fra ham. "*Ok*" siger han og prøver at komme ned i skrinet efter

et andet smykke. Mille holder skrinet ud i strakt arm, væk fra Conrad, så han ikke kan nå det. Han vender rundt og kalder på Helle (pæd.) *"Helle de siger at jeg ikke må være med"*, siger han og lyder lidt forurettet eller måske ked af det. Mille vender sig mod ham og sænker skrinet og tilbyder ham det røde armbånd igen, mens hun kigger i retning af Helle. Conrad sætter sig på bænken og siger *"jeg vil ikke have den røde, jeg vil have..."* han går i stå og virker afventende. Victoria står ved siden af og svinger lidt afventende frem og tilbage med nederdelen, mens hun holder lidt ud i stoffet *"men det er altså kun for piger"* siger hun og ser lidt irriteret eller afvisende ud. Helle befinder sig uden for kameravinklen. Hun siger: *"Piger, husk at vi har åben leg."* Mille vender ryggen til Conrad og går et par skridt væk, mens hun åbner skrinet og kigger ned i det. Conrad rejser sig og går efter hende. *"Må jeg ikke godt være med"* spørger han. Mille kigger lidt ned i skrinet, men afventer. Conrad går tættere på hende. Hun anviser ham en plads lidt væk fra hende ved at pege og sige, at han skal gå derover. Hun åbner skrinet og siger: *"du kan få en af de her ting med derover i deres leg"* (hun peger i retning af tre børn, der sidder og leger i sandkassen. Conrad siger *"men jeg vil bare gerne være med i jeres leg"* Han står afventende og putter hånden i lommen. Så tøver han lidt og siger *"ok, så vil jeg have en ting med derover"* Mille åbner skrinet. Victoria siger *"vil du ikke have to?"* Conrad svarer *"Jo"* og de bruger lidt tid på at blive enige om, hvilke to ting han skal have med. Han vælger to halskæder og går væk fra Mille og Victoria, mens han holder halskæderne op i luften og glad udbryder *"prøv lige at se!"* Han forsvinder ud af kameravinklen. Mille går over til sandkassen, hvor tre af de lidt yngre børn leger med sand. Det er Magnus (3, 9 år), Amelia (4,1 år) og Josefine (3,8 år). Mille sætter sig på hug: *"Vil I to også have to af de her ting?"* Hun peger og kigger på Amelia og Josefine i sandkassen, men ikke på Magnus. Amelia og Josefine kigger op på hende, men er lidt afventende. *"Skal jeg vælge for jer?"* Spørger Mille. *"Hvad for en vil I gerne have – I peger bare"* Magnus rækker ud mod skrinet. Hans fingre er dækket af sand. *"Vent I skal ikke tage"* siger Mille og trækker skrinet lidt til sig. Magnus trækker hånden til sig og tøver. Så kigger Mille på Amelias fingre og siger: *"Du har lidt rene fingre, så du må godt"* og holder skrinet ned mod hende. Hun vælger et armbånd. Mille peger på Josefines og Magnus' fingre. *"I har beskidte fingre, så jeg tror lige I skal ind og vaske hænder inden I..."* siger Mille og holder skrinet lidt væk. Alle tre børn afventer og gør ikke rigtig noget, men de kigger interesseret på Mille. Conrad kommer over og afleverer den ene halskæde. Mille spørger om nogen vil have den og giver den til Amelia, som tager imod den. Så går hun over til Victoria igen, som står nogle skridt derfra. Helle kommer og afbryder legen og siger: *"vi skal have pakket alle smykkerne væk, for nu er det spisetid."* (Videoptagelse d. 17. juni 2020)

I dette lille klip ser jeg en forholdsvis tydelig forskel på børnenes alder og den funktion de indtager i legen. Mille har smykkeskrinet og er styrende for legen. Det kommer blandt andet til udtryk, når hun irttesætter Conrad for at være ved at knække armbåndet i starten af klippet, men også når hun fysisk holder smykkeskrinet op i luften og væk fra de andre børn, så de ikke kan nå det. Samtidig instruerer hun Josefine og Magnus i at gå ind og

vaske deres fingre, formentlig fordi hun ikke vil have at smykkerne bliver beskidte. Victoria indtager en mere afventende position i legen, men viser alligevel, at hun er på linje med Mille ved dels at sige til Conrad, at legen altså kun er for piger og dels ved at afgøre, at han gerne må tage to ting, hvis bare han går over og leger med de andre børn i stedet for at lege med i Victoria og Milles leg. Conrad accepterer betingelserne og tager imod de to halskæder og går glad ud af kameravinklen mens han udbryder: *"prøv lige at se!"*. Conrad forsøger ellers i flere omgange at få lov til at lege med i Milles og Victorias leg. I starten af klippet foregår der således en forhandling mellem Mille, Victoria og Conrad om hans deltagelse i legen. Han siger: *"Helle de siger at jeg ikke må være med"*. Hvertil Helle (pæd.) svarer *"Piger, husk at vi har åben leg"*. Her forholder Helle sig igen til en af de institutionelle regler som er vedtaget i Skovly, nemlig reglen om at leg som udgangspunkt er åben, hvis man husker at spørge om lov. Der findes dog i børnenes praksis mange kreative måder at omgå denne regel og Mille viser i min optik en ret nuanceret og sofistikeret forståelse af, hvordan dette kan gøres når hun siger: *"du kan få en af de her ting med derover i deres leg"* og peger over på de tre børn i sandkassen. Først siger Conrad: *"men jeg vil bare gerne være med i jeres leg"* men efter lidt tavs afventen giver han op og accepterer at modtage de to smykker som Victoria tilbyder ham og så går han glad over til de andre børn.

Mille går også over til de yngre børn i sandkassen og tilbyder dem smykker. Jeg oplever Mille som imødekommende over for de yngre børn. Hun sætter sig på hug og viser dem indholdet i skrinet og siger: *"Vil I to også have to af de her ting?"* Hun peger og kigger på Amelia og Josefine i sandkassen. Amelia og Josefine kigger op på hende, men er lidt afventende. Så spørger Mille: *"Skal jeg vælge for jer?"* og *"Hvad for en vil I gerne have – I peger bare"*. Herefter sker der et skifte, fordi Mille opdager at Magnus har beskidte fingre, så da han rækker ud mod skrinet, siger hun: *"Vent I skal ikke tage"* og trækker skrinet lidt til sig. Det får Magnus til at trække hånden til sig og tøve lidt. Så vurderer Mille at Amelias fingre er rene nok: *"Du har lidt rene fingre, så du må godt"* siger hun og holder skrinet ned mod hende. Herefter peger Mille på Josefines og Magnus' fingre. *"I har beskidte fingre, så jeg tror lige I skal ind og vaske hænder inden I..."* Og så holder hun skrinet lidt væk fra dem. Amelia, Magnus og Josefine forholder sig afventende og siger ikke noget. Så kommer Conrad over og aflevere den halskæde han fik af Victoria. Mille giver halskæden til Amelia og så går hun tilbage til Victoria. Legen stopper fordi det er spisetid.

I det nedenstående gengiver jeg nogle af de refleksioner, som fremkom under den ene fokusgruppe, da de havde set det beskrevne videoklip. Det er samme gruppe af pædagogisk personale, som reflekterede over legen mellem Conrad, Josefine og Sofia i det foregående afsnit. I fokusgruppen fulgte dette videoklip efter det klip, hvor Conrad styrede legen. Det pædagogiske personale reflekterede altså over de to videoklip i umiddelbar forlængelse af hinanden under fokusgruppen også. Det gælder for dette klip, ligesom det foregående, at de har set videoen en gang og de tolker på det grundlag.

Jette: *Vi har fået ny pædagogmedhjælper (flere griner)*

Gry: *Hvem er det du tænker på når du siger det?*

Jette: *At jeg vidste ikke, at Mille var sådan. Jeg havde godt hørt noget ikke, men det skal man jo heller ikke tage for gode varer (griner). [Jette har mest været sammen med børnene på Solsikkestuen og kender derfor ikke Mille så godt] Men nu kan jeg jo godt se det. Men altså børnene giver hende også lov til at være sådan. Hun får lov til det. Altså hun spiller rollen og hun får lov til det. Der er ikke nogen der udfordrer hende i det. Conrad overgiver sig totalt, hvor det gjorde han jo bestemt ikke i det andet klip over for de andre børn*

Sonja: *Han har enorm respekt over for de store piger*

Lona: *Men han gav ikke op. Han kunne godt tænke sig at lege med noget af det der. Han gav ikke op. Han blev ved med at kæmpe for det.*

Jette: *Ja det er bare en anden måde han kæmper på*

Lona: *Ja.. ja, det er det*

Helle: *Og den der ihærdighed han har i hele kroppen normalt, den var der slet ikke*

Lona: *Nej, den forsvandt. Han talte sådan helt med musestemme sådan nærmest... sådan helt..*

Helle: *Ja, meget ydmygt*

Sonja: *Men de siger også til ham, det der som du har gang i, når du siger sådan der, det gider vi ikke, så må du gå. De er helt firkantede overfor ham. Hvis ikke du kan rette ind på denne her måde, så kan du ikke være med. Så retter han ind. Og hvis det er så.. han har siddet.. altså han er blevet smidt ud af et rum og så har han siddet uden foran sådan lidt "ih, jamen jeg vil jo bare gerne være med!" (laver en lidt ked af det stemme) og det er bare så svært, fordi han havde svært ved at opretholde... eller følge de der regler de ligesom havde lavet for at..*

Helle: (afbryder) *De kan også være meget komplicerede*

Sonja: *...for det sociale samvær ikke, altså deres sociale spilleregler, de var svære ik'*

Lona: *Jo, men han kan godt, altså, men han måtte også spørge om hjælp hos en voksen*

Sonja: *Ja.. ja, men han kan godt og de er supergode til at forklare ham hvad de gerne vil have fra ham ik'*

Lona: *Ja og Victoria hun var sådan... det var pigeting mente hun*

Sonja: *Ja (griner lidt) det er pigeting*

Hanne: *Jeg siger ikke så meget, fordi jeg har aldrig set Mille være sådan i så lang tid*

Sonja: *Hvad mener du når du siger sådan?*

Hanne: *Jamen denne her 'pædagogmedhjælper' og denne her... oh.. jeg kan ikke helt lure, hvad det er hun gerne vil?*

Sonja: *Har du ikke oplevet hende sådan før?*

Hanne: *Ikke på denne her måde i så lang tid*

Sonja: *Hvor hun ligesom siger, så har vi den og så får du den..*

Hanne: *Jamen jeg synes ikke helt, at det er sådan hun gør i sandkassen [den del af videoen hvor Mille går over til de yngre børn og spørger om de også vil have et smykke]. Der er hun sådan lidt.. jamen hvad er det hun gerne vil opnå? Hvad er hendes tanke bag, jeg kan ikke lure hende her (...)*

Lona: *Jamen hun siger jo også, måske skal I lige gå ind og vaske hænder først? Præcis som en voksen ville gøre flere (griner)*

Hanne: *Ja, men jeg ved ikke, hvad det er hun gerne vil, om hun tænker jamen de her, de er de små og jeg er den store eller om hun faktisk gerne vil prøve at lege en leg med dem?*

Sonja: *Det tænker jeg da, at det er. At hun godt vil lege med dem, hun har bare sin egen måde at gøre det på, som bliver styrende på den måde som gør, at hun pludselig ligner en voksen. Hun spejler sig formentlig i voksne normalt ik'?*

Hanne: *Ja (...)*

Helle: *Ja, men hvis man ser på hele hendes postur, så.. hun sidder med det smykkekrin og så går hun ned på hug, ligesom ned i børnehøjde, som om jeg er den voksne ikke (griner) sådan fuldstændig, som om hele hendes kropssprog fortæller I er mindre end mig, så nu styrer jeg agtigt...I skal nok lige vaske hænder først*

Sonja: *Men var det ikke også lige deromkring i forsommeren, at hun snakkede meget om, at hun var den ældste i børnehaven?*

Hanne: *Jo*

Sonja: *Så måske er det faktisk også omsorg? Måske er det faktisk det hun viser? Måske har hun ikke lyst til at styre og bestemme, det kan også være, at det er omsorg for de små ikke [flere siger ja] – at jeg skal nok passe på jer, jeg har styr på det her*

Jette: *Som voksne kan vi bare blive provokeret af det ik'? Fordi man ser sådan et lille barn, der prøver at være voksen ikke, så kan det gøre noget i os, altså det er du ikke, men det kan jo rent faktisk også være omsorg hun prøver at vise der*

Sonja: *Og så er hun også altså.. hun er mange af børnene sådan lidt overlegen, oplever jeg også.. i altså, i evner nogle gange ikke.. altså hun kan mange ting, hun ved mange ting, hun er dygtig til mange ting og forstår mange ting, så hun har.. hun er utrolig kompetent til rigtig, rigtig mange ting. Og der tror jeg bare nogle gange, at nogen af de andre børn godt kan kede hende lidt*

Helle: *Men du ser hende som kompetent, men det er jo med voksenperspektiv, at du ser hende som kompetent [Sonja siger ja], fordi hun ser jo ikke ud til at være kompetent i forhold til at lege med de andre børn, altså at være på deres niveau og afkode, hvor skal jeg justere mig selv for at lege med Conrad for eksempel ikke, hvor kan jeg møde Conrad.. øh, hun overtager den jo fuldstændig, så der synes jeg jo ikke hun er kompetent*

Sonja: *Jeg er ikke sikker på, at hun gider det, hvis jeg skal være helt ærlig*

Hanne: [henvendt til Helle] *Du giver mig lige en aba-oplevelse her faktisk, for du har helt ret. Det er rigtigt hvad Sonja siger, hun er mega klog og kan rigtig mange ting, men det er faktisk lidt i et voksent... altså det der med, hvordan er det så egentlig, at jeg leger med dem? Fordi når de leger vil hun også gerne bestemme. Og hvis de andre så går, så ved hun ikke, hvordan hun skal komme videre i legen*

Det første der slår mig når jeg læser udskriften af det pædagogiske personales refleksioner, er den allerførste sætning som Jette siger: ”Vi har fået ny pædagogmedhjælper”. Det er interessant i et kønsperspektiv, fordi denne indledende tolkning af Mille taler ind i en mere generel forståelse af piger i uddannelsessystemet, som andre etnografiske studier

også finder. Hellman beskriver for eksempel, hvordan piger ofte tildeles en rolle som 'hjælprøknar' i de to svenske førskoler hun har undersøgt. Som 'hjælprøknar' forventes piger at hjælpe til med at understøtte ro og orden i førskolen, blandt andet ved at hjælpe med at dæmpe urolige drenge. Men en del af denne tilskrivning indebærer, at børnene ikke må blive *for* voksne, eller *for* kontrollerende. Så bliver det irriterende i stedet for hjælpsomt for det pædagogiske personale (Hellmann 2010: 109).

I et køns perspektiv er det således interessant at se kontrasten i denne indledende sætning til den tolkning samme personalegruppe foretog af Conrads handlinger og hans dominans og styring af legen i det foregående afsnit, hvor han blev beskrevet som '*chefen i den leg*'. I den foregående leg blev Sofias kreative forsøg på at komme med i Conrads leg ikke bemærket af det pædagogiske personale. Hun blev i stedet for positioneret som '*man er vel en pige*', fordi hun i deres tolkning ikke brød sig om at få vådt tøj. Som kontrast til dette italesætter Sonja og Lona i deres tolkning af dette videoklip Conrads bestræbelser på at komme med i legen på en positiv måde. Sonja siger: "Han har enorm respekt over for de store piger" og Lona siger: "Men han gav ikke op. Han kunne godt tænke sig at lege med noget af det der. Han gav ikke op. Han blev ved med at kæmpe for det."

Herefter tolker de på Milles og Victorias måde at imødekomme Conrad på. Sonja siger: "Men de siger også til ham, det der som du har gang i, når du siger sådan der, det gider vi ikke, så må du gå. De er helt firkantede overfor ham. Hvis ikke du kan rette ind på denne her måde, så kan du ikke være med. Så retter han ind." Herefter tolker de Victorias og Milles spilleregler for det sociale samvær. Her refererer de til andre situationer, hvor de har erfaring med, at Conrad kan have svært ved at gennemskue, hvad der skal til for at være med. Helle: "De [reglerne] kan også være meget komplicerede" og Sonja siger: "for det sociale samvær ikke, altså deres sociale spilleregler, de var svære ik"

Her kan man igen tale om at alder får indflydelse, både i selve legen, hvor alder er medbestemmende for hvem der kan være med i legen og hvordan de kan indgå i leg. Og også i de voksnes tolkning af børnenes forskellige niveau i forståelsen af 'reglerne for det sociale samvær'. Conrad er yngre end Victoria og Mille og det får, ifølge Sonja og Lona, indflydelse på hans deltagelse i denne leg også.

Hans køn italesættes som problematisk af Sofia i videooptagelsen. Hun siger: "Men det er altså kun for piger" og det bliver genkendt af Lona, som i tolkningen siger: "Ja og Victoria hun var sådan... det var pigeting mente hun." Sonja griner og siger: "Ja, det er pigeting."

Så skifter Hanne tilbage til at tale om Milles rolle som 'pædagogmedhjælper' og hun indtager også overvejelser om Milles underliggende motivation for legen. Her udtrykker Hanne en usikkerhed i forhold til hvad Mille vil. Hun siger: "Ja, men jeg ved ikke, hvad det er hun gerne vil" Selve forestillingen om, at der kan findes en skjult motivation bag

Milles henvendelse til de tre yngre børn i legen kan i sig selv siges at være kønnet. Eidevald analyserer i sin Ph.d.-afhandling fra 2009, hvordan førskolelærere er med til at opretholde et diskriminerende miljø ved at have tydeligt forskellige forventninger til piger og drenge i førskolen (Eidevald 2009: 105-106). Hannes tolkning af Milles henvendelse til de yngre børn kan i denne optik læses ind i en bestemt forståelse af piger (kvinder) som strategiske eller måske ligefrem manipulerende. I stedet for at anskue Milles handlinger i legen som imødekommende og som et forsøg på at åbne legen op (som reglen i børnehaven ellers lægger op til), så hentyder Hanne til, at hun må have en bagtanke. Man kan således sige at Hanne trækker på en bestemt diskurs om kvinder/piger som manipulerende, som ser ud til at påvirke Hannes tolkning af Milles handlinger her: Hanne siger: ”Ja, men jeg ved ikke, hvad det er, hun gerne vil, om hun tænker jamen de her, de er de små og jeg er den store, eller om hun faktisk gerne vil prøve at lege en leg med dem?”

Sonja svarer på Hannes tvivl og siger: ”Det tænker jeg da, at det er. At hun godt vil lege med dem, hun har bare sin egen måde at gøre det på, som bliver styrende på den måde som gør, at hun pludselig ligner en voksen. Hun spejler sig formentlig i voksne normalt ik?” Sonja underkender på en måde at der skulle ligge et skjult motiv eller strategi bag Milles henvendelse til de yngre børn, men samtidig læser hun Milles ønske om at styre legen ind i en (negativ) sammenligning med et ønske om at ville være voksen. Helle bakker op om denne tolkning: ”Ja, men hvis man ser på hele hendes positur, så.. hun sidder med det smykkeskrin og så går hun ned på hug, ligesom ned i børnehøjde, som om jeg er den voksne ikke (griner) sådan fuldstændig, som om hele hendes kropssprog fortæller I er mindre end mig, så nu styrer jeg agtigt...I skal nok lige vaske hænder først.”

Med reference til Connells forståelse af et lokalt kønsregime i børnehaven, så etableres der i fokusgruppen en enighed blandt de fem pædagoger om en bestemt forståelse af piger, som kan siges at afspejle en lokal, normativ forståelse af køn. Denne forståelse af piger og det som jeg i analysen kalder for ’femininitet’, påvirker den tolkning det pædagogiske personale foretager i klippet. I stedet for at tolke på Milles position i legen som kompetent i forhold til at navigere uden om at invitere Conrad ind i hendes og Victorias leg og at tolke på hendes imødekommenhed og åbenhed overfor de yngre børn, så tolkes hun i stedet for ind i en position som ’pædagogmedhjælper’. Samtidig stiller de spørgsmål til hendes motiver for legen og hun bliver (negativt) beskrevet som ’voksen’.

I slutningen af uddraget fra fokusgruppen påpeger Helle, at Mille ikke er særlig god til at lege. Hun siger: ”Men du ser hende som kompetent, men det er jo med voksenperspektiv, at du ser hende som kompetent [Sonja siger ja], fordi hun ser jo ikke ud til at være kompetent i forhold til at lege med de andre børn.” Det er interessant, at det er denne tolkning der bliver enighed om i fokusgruppen. Når jeg ser videoen, så ser jeg et barn, som dels forhandler en aftale på plads med Conrad om, at han gerne må få to smykker på

betingelse af, at han ikke er med i deres leg. Det kan som nævnt, læses som en ret kompetent omgæelse af reglen om at legen skal være åben. Og dels ser jeg et barn, som forsøger at inkludere de yngre børn i legen ved at tilbyde dem et smykke. Dog med et krav om, at de skal have rene fingre. Kontrasten til den konklusion som samme gruppe af pædagoger foretog i forhold til Conrad legekompeterencer i det foregående afsnit er slående. I et kønsperspektiv træder der således vidt forskellige muligheder for at positionere sig frem via de to analyser af Conrad og Mille.

Helle påtaler det, som hun tolker som Milles manglende evne til at justere sig selv til de andre børn. Hun siger om Milles manglende kompetence i forhold til at lege med de andre børn: "(...) altså at være på deres niveau og afkode, hvor skal jeg justere mig selv for at lege med Conrad for eksempel ikke, hvor kan jeg møde Conrad.. øh, hun overtager den jo fuldstændig, så der synes jeg jo ikke hun er kompetent." Hvis man sammenligner med den tolkning, som det pædagogiske personale foretog af Conrads måde at styre legen i det foregående afsnit, så træder der nogle mønstre frem, som jeg mener kan tolkes ind i en bestemt forventning til piger og drenge som ikke er ens for de to grupper. I det foregående afsnit udtrykker pædagogerne ikke en forventning til Conrad om at tilpasse sig de andre børn. Det er tværtimod de andre børn og særligt Sofia som skal tilpasse sig ham. I tolkningen af legen, hvor Conrad er den styrende siger Lona som nævnt: "Ja fordi de andre må jo sådan set godt være der (...) De må godt være med, de skal bare lige være... (...) Man skal ikke ændre på hans, på det han havde tænkt." Der sker altså en markant forskellig tolkning af de to lege-situationer. Conrad tilskrives en genkendelig position som (mandlig) leder af legen. Pædagogerne understreger, at han er god til at lege og at han er 'chefen i den leg'. Mille tilskrives derimod en problematisk position. Hun beskrives negativt som 'voksen', som 'pædagogmedhjælper' og hun tillægges manglende legekompeterencer.

Denne tolkning af Mille understreges af Hanne i slutningen af uddraget fra fokusgruppen, hvor hun henvendt til Helle siger: "Du giver mig lige en aha-oplevelse her faktisk, for du har helt ret. Det er rigtigt hvad Sonja siger, hun er mega klog og kan rigtig mange ting, men det er faktisk lidt i et voksent... altså det der med, hvordan er det så egentlig, at jeg leger med dem? Fordi når de leger vil hun også gerne bestemme. Og hvis de andre så går, så ved hun ikke, hvordan hun skal komme videre i legen."³⁹ Der er ikke noget i videoen, der indikerer at Mille ikke ved hvordan hun skal komme videre i legen. Jeg kan ikke med sikkerhed vide om Hanne referer til andre legesituationer, som hun har observeret Mille i, men med et analytisk blik som forsøger at forstå, hvordan børn positioneres som 'piger' og 'drenge' gennem det pædagogiske personales tolkninger af dem, så er det interessant

³⁹ Se i øvrigt Renold 2001 for en diskussion af akademisk dygtige pigers faglige præstation i de tidlige skoleår og en diskussion af, hvordan det at være fagligt kompetent til en vis grad er inkompatibelt med at blive opfattet som feminin (Renold 2001)

at Mille og Conrad tolkes så forskelligt i de to videoklip. Mille fortolkes som en der gerne vil bestemme, som et barn der imiterer de voksne og måske ikke er så komfortabel med de andre børn og som et barn, der ikke er så kompetent til at lege. Mens Conrad i det foregående eksempel tolkes som en god leger, og et barn der i den beskrevne situation er 'i flow'.

I midten af uddraget fra det pædagogiske personales tolkninger gør Sonja plads til en anden mulig tolkning, som handler om omsorg. Igen trækker Sonja på en normativ forståelse af, at piger er mere omsorgsfulde end drenge⁴⁰. Sonja siger: Så måske er det faktisk også omsorg? Måske er det faktisk det hun viser? Måske har hun ikke lyst til at styre og bestemme, det kan også være, at det er omsorg for de små ikke [flere siger ja] – at jeg skal nok passe på jer, jeg har styr på det her. Det er ikke så interessant for min analyse her om det er den ene eller den anden tolkning af Mille der 'rigtig' (i en poststrukturalistisk tænkning er det netop ikke en søgen efter det 'rigtige' eller 'sande' der er interessant, men snarere et forsøg på at forstå sociale relationer som kontinuerligt konstituerede i (ofte) modsatrettede diskurser). Men det er interessant at Milles lyst til at styre legen enten analyseres som en negativt ladet stræben efter at være (for) voksen, som strategisk (med en skjult agenda) eller som omsorg. Alle tre diskurser kan knyttes til et helt genkendeligt billede af piger, kvinder eller genkendes som feminine træk om man vil. Jette siger videre: "Som voksne kan vi bare blive provokeret af det ik? Fordi man ser sådan et lille barn, der prøver at være voksen ikke, så kan det gøre noget i os, altså det er du ikke, men det kan jo rent faktisk også være omsorg hun prøver at vise der." Også i Jettes svar kan man genfinde den negativt ladede stræben efter at styre legen på en (for) voksen måde, en tolkning som slet ikke kan identificeres i det pædagogiske personales tolkning af Conrad i det foregående afsnit. Eller en mere positiv ladet tolkning af Milles styring af legen som et udtryk for omsorg for de yngre børn.

Min pointe med at skrive det pædagogiske personales forskellige tolkninger af drenge og piger frem gennem disse to indledende analyser er som nævnt ikke at udstille det pædagogiske personale på Skovly negativt, men snarere at pege på, at normative forståelser af køn bliver tydelige i analyserne af det det pædagogiske personale siger, når de ser de filmede videooptagelser af børnenes leg. I samme ombæring forsøger jeg at vise, hvordan disse forståelser af køn får konsekvenser for det enkelte barns muligheder for at positionere sig i leg og gennem relationer. Solveig Østrem skriver det på denne måde:

⁴⁰ Et eksempel på denne normative forståelse af køn findes i Den danske ordbog, hvor *maskulin* tilskrives ordene 'handlekraft', 'initiativ', 'mod' og 'styrke' <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?aselect=maskulin&query=maskulinitet> og hvor *feminin* tilskrives ordene 'forkærlighed for pynt', 'forfængelighed', 'omsorg', 'følelsesfuldhed' og 'sensualitet' <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=feminin>. Sexual difference studier peger også på piger som mere omsorgsfulde end drenge. Se fx (Nielsen, H. and Rudberg 1991).

”Voksnes holdninger og kulturelle normer som formidles i barnas hverdagsmiljø, vil ha betydning for, hvilke forståelser av kjønn som er tilgjengelige for barna.” (Østrem 2013: 20)

I en børnehavetekst, er det derfor væsentligt at have en opmærksomhed på, hvilke normative forståelser af køn, hvilke dominerende diskurser om køn, der bliver enighed om, uden at det nødvendigvis er særlig udtalt eller tydeligt. Forståelser af køn er ikke uskyldige eller uvirksomme, men bør snarere forstås som virksomme og betydningsfulde for, hvilke muligheder børn har for at udvikle sig. Som Butler påpeger, så konstitueres subjektet gennem reciteringer af bestemte normer for køn, som medfører vanskeligheder for de børn (og voksne), som gør deres køn ’forkert’ i forhold til denne recitering. Man kan som afrunding på analysen af de to indledende empiriske eksempler spørge om piger og drenge i de viste situationer tildeles samme muligheder for at eksperimentere med magt, dominans og ledelse? Sat lidt på spidsen, så kan man med Connells forståelse af køn som indlejret i samfundsinstitutioner som stat, lovgivning, uddannelsessystem og familie spørge til, hvad det er for en social kønsorden, der reproduceres i børnehaven, forstået som et lokalt kønsregime. I denne optik trækker disse eksempler en hierarkisk ulighed mellem drenge og piger frem, som i det enkelte eksempel kan afskrives som betydningsløs, men som i gentagelsen og reproduktionen i skiftende situationer og i kontekster der ligger uden for børnehaven bliver til en bestemt, social kønsorden, som får konkret betydning for menneskers senere valg af uddannelse, karriere osv.

Hvornår er det pigernes tur?

– Maskulint konnoteret leg

Som nævnt ovenfor, så mener jeg at kunne vise, at normative forståelser af drenge og piger knytter sig til de vurderinger, som det pædagogiske personale foretager. I det ovenstående afsnit undersøgte jeg, hvordan normative forståelser af køn får betydning for de fortolkninger og vurderinger, som det pædagogiske personale foretog i den ene fokusgruppe. I dette afsnit inddrager jeg et empirisk eksempel fra en voksenstyret aktivitet med en gruppe børn og undersøger, hvordan normative forståelser af køn og boldspil sætter sig igennem i den praksis, der udspiller sig i aktiviteten og i hvilke børn der inddrages eller overses. Jeg undersøger altså, hvordan normative forståelser af køn ikke kun kom til udtryk i fokusgruppen, men også kan genfindes i andre hverdagslige situationer og interaktioner mellem børn og voksne i mit empiriske materiale.

Følgende eksempel er fra mine feltnoter i august 2020, hvor jeg er sammen med en gruppe børn fra børnehaven og to voksne.

Vi går over på Trekanten, som er et indbegnet grønt område med højt græs, slæde stier, lave æbletræer og et legeskib i træ og et shelter, som ligger kort afstand fra Skovlys parkeringsplads. Vi er en gruppe på 11 børn fra Bellisstuen, Hanne [pædagog på Bellisstuen], Marianne [inklusionspædagog] og mig. Hanne vil gerne lave en boldleg med børnene og har taget et net med bolde og kegler med. Men først er der fri leg, for ellers kan de ikke koncentrere sig, siger Hanne og lader børnene løbe og lege lidt på det grønne område. Efter ti minutter kalder Hanne og Marianne børnene sammen.

Hanne deler røde og blå bolde ud til børnene i to cirka lige store grupper. Hvert barn får en bold hver. Hun spørger: "Er der nogen, der lige kan fortælle mig, hvordan man triller med en bold?" Albert (5,6 år) løber frem og triller sin bold: "sådan her" siger han glad og triller bolden. Mille (5,7 år), Dicte (5,6 år) og Mikkel (4,1 år) gør det samme. Hanne kigger på Albert og siger: "Ja, det gør man sådan her." så triller hun også sin bold hen af græsset. Blå gruppe bliver fulgt over til pladsen foran shelteret og Hanne instruerer dem i at kaste bolden ned i de store traktordæk, der ligger spredt i græsset. "Hallojsa, hvor er I seje!" udbryder hun begejstret, da Mikkel (4,1 år) og Felix (5,5 år) rammer i første forsøg.

Hanne går over til den røde gruppe, som står og venter. Hun har sat nogle kegler op på jorden, som de skal kaste bolden mod. Hun siger: "Prøv at tage boldene i hånden drenge" Felix råber: "Jeg ved godt, hvordan man gør!" Felix går helt tæt på dækket og kaster den ned iullet. Hanne siger: "Nej man skal stå lidt længere væk." Hun viser, hvor man skal stå. Albert: "Jeg ved det. Sådan" Hanne kigger op. Hun hjælper Villads (3,10 år), Magnus (3,11 år) og Felix (5,5 år) med at stå rigtigt og kaste. Sofia (3,8 år) går ind mod Hanne, for at være med, men Hanne ser hende ikke rigtig og kigger i stedet for hen over hovedet på hende og taler til Albert, som står lidt bag ved Sofia. Agnes (4,1 år) og Maja (4,1 år) står i periferien og er ikke med til at kaste. Drengene fylder det hele og pigerne er slet ikke med. "Villads og Magnus kom her" Vi gør sådan her" siger Hanne. Hun kigger på Villads og siger: "Hvad for en kegle skal vi se om jeg kan ramme Villads?" "Hvem skal prøve først?" "Mig!" råber Albert og Felix i munden på hinanden. Begge ser begejstrede ud og rækker hånden højt op i vejret. "Ok, så kast samtidig drenge" siger Hanne og smiler til dem. Sofia spørger stille: "Hvornår er det pigernes tur?" Hun står i kanten af spillet og kigger på sammen med Agnes og Maja. Hanne hører det ikke, så Sofia gentager spørgsmålet. Hanne kigger hurtigt på hende og siger: "du må gerne kaste Sofia" Sofia kaster, men Hanne ser det ikke rigtig. Hanne stopper hun legen og siger: "Nu skal vi lave en ny leg" og så fører hun børnene over til dækkene på jorden, hvor de bytter plads med blå gruppe. Nu er det Marianne, som har ansvaret for rød gruppe. Albert siger hurtigt: "Må jeg gerne prøve først?"

(Feltnoter d. 18. august 2020)

I ovenstående eksempel igangsætter pædagogen Hanne et boldspil med en gruppe børn fra Bellisstuen. Ved første øjekast deltager både piger og drenge i aktiviteten, men når man kigger nærmere på eksemplet, træder det frem, at Hanne henvender sig mest til den ene gruppe af børnene, nemlig 'drene' og at 'pigerne' faktisk stort set ikke deltager. Hun indleder boldspillet med først at lægge mærke til Albert, som triller bolden. Hanne kommenterer ikke på de andre børn (pigerne), som også triller med en bold. Bagefter introducerer hun legen i den røde gruppe med at sige: "Prøv at tage boldene i hånden drenge." Hun signalerer således fra starten, at her er en aktivitet som godt nok udføres i

grupper af blandede køn, men som først og fremmest henvender sig til 'drengene' i gruppen.

Boldspillet understøtter således forståelsen af, at gruppen af børn ikke er en samlet gruppe, men snarere er opdelt i to overordnede grupper; 'piger' og 'drengene'. Denne opdeling træder tydeligt frem gennem det som Hanne siger og gør. De ord hun vælger, har betydning for børnenes forståelse af, hvem denne aktivitet henvender sig til og hvilken gruppe de tilhører. Det samme har hendes kropssprog, hendes blik, hvem hun lytter til, hvem hun retter sin opmærksomhed mod, hvem hun roser for at være dygtige til at deltage og hvem hun overser. Igen kan både sprog, den normative sproglige forståelse af hvem drengene og pigerne 'er' og konkrete handlinger og kropssprog analyseres som en del af en proces, som tilsammen er med til at positionere børnene forskelligt i legen og som er med til at konstituere normative forståelser af køn.

I lang tid er pigerne slet ikke med i legen. Hanne vender som sagt sin opmærksomhed mod drengene og henvender sig primært til dem, både via sit blik, de ord hun vælger og sit kropssprog, som primært er henvendt til dem. Hun overhører Sofia og kigger hen over hovedet på hende, hen på de drenge, som står bag ved Sofia og Hanne taler til drengene og ikke til Sofia. Agnes og Maja opgiver helt at være med og stiller sig i periferien af legen og kigger på. De står med sænkede skuldre, hænderne foldet foran sig og sænkede blikke. De hvisker lidt sammen og kigger sig lidt omkring i stedet for at følge med i boldspillet. Sofia vil gerne være med, men må spørge to gange, hvornår det er pigernes tur, før Hanne hører hende. Da Hanne endelig registrerer Sofias spørgsmål, er aktiviteten næsten slut. Hanne siger til Sofia at hun gerne må kaste, men hun kigger ikke rigtig på hende og kommenterer ikke på kastet, som hun ellers lige har gjort, da drengene kastede. I stedet for stopper hun legen og siger, at "Nu skal vi lave en ny leg". Da gruppen af børn kommer over til den anden pædagog, som står for den anden del af boldspillet, træder Albert hurtigt frem og siger: "Må jeg gerne prøve først?"

Boldspillet er et godt eksempel på, at køn ikke kun konstitueres i sproget og i de tilgængelige diskurser om køn, men at køn også indskrives i aktiviteter og materialitet, som for eksempel bolde og boldspil. Som Connells studier af maskulinitet påpeger, så understøtter bolde og boldspil produktionen af hegemonisk maskulinitet (Connell 2005). Sammenkoblingen mellem fodbold og maskulinitet bliver i dette eksempel reproduceret af både børnene og de pædagoger, der indgår i situationen. Reproduktionen af koblingen mellem fodbold og maskulinitet er ikke usædvanligt eller tilfældigt for eksemplet i denne analyse, men kan findes i mange andre studier af køn og sport i både daginstitutioner og skoler (Swain 2000; Clark and Paechter 2007; Skelton 2000; Kostas 2022; Swain 2003; Connolly 1998). Fodboldens indflydelse på konstruktionen af hegemonisk maskulinitet medfører i samme ombæring en marginalisering af pigerne og af de drenge, der ikke deltager i

fodboldspillet. I en artikel fra 2007 analyserer Clark og Paechter, hvordan fodbold benyttes til at opbygge en bestemt maskulin position på bekostning af de børn, som ikke deltager i spillet (Clark & Paechter 2007). Fodbold eller boldspil bliver således en markør af en 'rigtig' måde at gøre dreng, som knyttes til fysisk styrke, udholdenhed, aggressivitet, frækhed, hurtighed og vinder-instinkt (Ibid).

Det er således ikke alle situationer (eller aktiviteter), der inviterer alle børn til at deltage i lokale fællesskaber i børnehaven på lige vilkår, som også den norske forsker Solveig Østrem påpeger. (Eldén & Westerstrand, 2007). Østrem diskuterer, hvad det betyder for børn at 'blive set' og hun skriver, at det at blive set er en forudsætning for at kunne deltage i ligeværdige fællesskaber (Eldén & Westerstrand, 2007, s. 134). Hun påpeger, at netop fordi daginstitutioner og førskoler i Norden arbejder med et pædagogisk børneperspektiv, burde der være grundlag for at alle børn blev set og hørt og dermed grundlag for, at alle kan deltage i fællesskaber. Men hun viser samtidig, at vilkårene for at deltage i relationer og fællesskaber ikke er ens for piger og drenge. Man kan også her tale om at pædagogen Hanne får øje på det genkendelige og overser det, der er mindre genkendeligt. Hanne udtrykker gennem sin praksis i den viste situation en forventning om, at boldspillet henvender sig primært til drengene. Hun overser derfor Sofias ønske om at deltage og er ikke opmærksom på, at Agnes og Maja slet ikke er med i aktiviteten. Det passer så at sige til deres position som 'piger', at de holder sig i periferien af boldspillet og derfor påkalder deres manglende deltagelse i aktiviteten sig ikke Hannes opmærksomhed. Hannes forståelse af boldspil som maskulint konnoteret understøtter altså konstitueringen af forskel mellem kønnene.

Samtidig indikerer Sofias spørgsmål, at hun er helt med på opdelingen af børn i grupperne 'drenge' og 'piger', når hun spørger: "Hvornår er det pigernes tur?" Det er ikke overraskende, at Sofia viser kendskab til denne forståelse af børn som opdelt i drenge og piger, men det minder om at kønnede kategorier er levede kategorier, virksomme kategorier, som børnene benytter i deres forståelse af sig selv og andre. Når Sofia identificerer sig selv som 'pige' og som grupperet med eller ligesom andre børn, som også kan identificeres som 'piger', så reproducerer hun denne forståelse af køn som forskel. Sofias ord viser altså, at køn ikke er en neutral betegnelse, men en magtfuld kategori, som sorterer, opdeler og hierarkiserer de fællesskaber vi indgår i.

Sofias egen positionering af sig selv som 'pige', sammenholdt med den marginaliserede position, som Hanne anviser hende i boldspillet, kan analyseres som en konstituerende proces. Sofia konstitueres i situationen gennem en re-citering af køn, forstået som forskel og hvor det der anses for normen (her at boldspillet er maskulint konnoteret og derfor henvender sig primært til drengene) anviser en perifer position til hende og afskriver

hendes deltagelse i legen baseret på en forståelse af, at hun i denne situation tilhører det 'forkerte' køn i forhold til at kunne deltage i centrum af legen.

Samtidig kan man læse en forståelse af, at børnene tilhører enten den ene eller den anden gruppe af børn i de ord Sofia vælger, når hun spørger, hvornår det er pigernes tur. Sætningen implicerer en forståelse af at piger og drenge er grupper, som er forskellige fra hinanden og ens inden for den enkelte kategori. Det er sådan kategorierne benyttes som ofte i børnehaven (og andre steder) og denne forståelse gengiver Sofia, når hun spørger hvornår det er pigerne tur. Det er dog ret interessant, at det netop er køn, der så ofte fungerer som forskelsmærke. Når jeg ser på den samlede gruppe af børn, der deltog i boldspillet i børnehaven denne dag, så giver forståelsen af boldspil som maskulint konnoteret ikke ret meget mening. Der var både piger, der havde lyst til at deltage i boldspillet og piger der ikke havde lyst til at deltage. Og der var både drenge der havde lyst til at deltage og drenge der ikke havde lyst til at deltage. Der var også både piger og drenge som var dygtige til at kaste og som ikke var så dygtige til at kaste.

Den forståelse af køn som forskel og af boldspil som maskulint konnoteret, som træder frem i Hannes handlinger i dette klip fremstår således i dette perspektiv lidt forsimplet. Samtidig er det væsentligt at få øje på, at denne forståelse af køn netop ikke kan siges kun at være Hannes egen, men snarere bør forstås som en del et lokalt kønsregime i børnehaven, hvor den normative forståelse af boldspil er, at det er maskulint konnoteret og at børn kan inddeles i grupperne 'piger' og 'drenge'. Hannes forståelse af køn i denne situation kan siges at korrespondere med de forståelser af piger og drenge, som trådte frem i analysen af det pædagogiske personales refleksioner i fokusgruppen. Eksemplet er således med til at vise, hvordan normative forståelser af køn sætter sig igennem i den hverdagslige praksis i børnehaven og er med til at konstituere en lokal kønnet praksis, en lokal enighed om, hvordan køn forstås i børnehaven Skovly. Samtidig viser analyserne i dette kapitel også, at de lokale normative forståelser af køn relaterer sig til en mere overordnet, social strukturel kønsorden. Børnehaven reproducerer i disse eksempler således helt genkendelige forståelser af køn.

Opsamling

Gennem dette kapitel har jeg forsøgt at vise, hvordan man kan forstå køn som en indlejret praksis i børnehaven. Gennem Connells begreb om et lokalt kønsregime (R. W. Connell 1987), har jeg analyseret, hvordan normative forståelser af køn sætter sig igennem i den pædagogiske praksis. Jeg har dels analyseret, hvordan det pædagogiske personale tolker børnenes leg i udvalgte videofilmte sekvenser og dels analyseret en voksenstyret aktivitet; boldspillet. Jeg har vist, hvordan køn først og fremmest konstitueres som *forskel* i interaktionerne mellem børnene og det pædagogiske personale og i personalets

fortolkninger af børnenes leg i de to fokusgrupper. Børneperspektivet har i denne analyse været med til at vise, at deltagelse i fællesskaber, etablering og vedligeholdelse af relationer og positionering er et vigtigt og reelt stykke 'arbejde' for børnene. Samtidig giver børneperspektivet også et blik for det ulige magtforhold, der er mellem barn og voksen i børnehaven. I kapitlet blev det tydeligt, at det pædagogiske personale ikke havde blik for, hvordan de bidrager til at behandle børnene forskelligt baseret på deres egne normative forståelse af køn. Det pædagogiske personale handler således udemokratisk over for børnene, fordi de ser nogle børn og overser andre. I analysen af begge empiriske eksempler tydeliggør et børneperspektiv, i kombination med et kritisk, feministisk blik på køn, at nogle børns stemmer overhøres og overses, mens andres stemmer privilegeres og fremhæves. Det medfører, at nogle børn bliver overset og overhørt. Den normative forståelse af *køn som forskel* medfører en social blindhed, som resulterer i det, der i analysen fremstår som en manglende interesse for, hvilke behov det enkelte barn har⁴¹. Der opstår således ikke en inkluderende nysgerrighed på hvilke børn, der har lyst til at spille bold, fordi den normative forståelse af boldspil som maskulint konnoteret medfører en forventning om, at det kun er drengene, der interesserer sig for det. På samme måde bliver Sofias position i legen med Conrad, som vist tidligere i analysen, heller ikke genstand for nysgerrighed, fordi der er en enighed om, at piger ikke kan lide at få vådt tøj. Børneperspektivet understreger, i kombination med et kritisk, feministisk perspektiv, således et særligt blik på køn, som fremhæver ulige magtrelationer og kaster lys over den utiltænkte usynliggørelse, som et manglende blik på forståelsen af *køn som forskel* medfører.

Jeg skifter nu fokus og inddrager empiriske eksempler fra mine observationer af børnenes egen leg. I det næste kapitel har jeg især fokus på maskulinitet og diskuterer, hvordan børnene selv forhandler maskuline positioner og jeg diskuterer, hvordan maskulinitet kan analyseres som en hierarkisk orden, som etableres gennem praksisser, der knytter an til alder og størrelse. Jeg supplerer denne forståelse af maskulinitet (som baserer sig på Connells begreber om *hegemonisk maskulinitet*, *underordnede maskuliniteter* og *understøttende maskuliniteter*) (R. W. Connell 1987; 2000) ved at stille spørgsmål til, om der er noget at vinde ved (analytisk) at anskue andre maskuline positioner i deres egen ret og ikke blot som underordnede eller understøttende.

⁴¹ Det skal understreges, at det pædagogiske personale på Skovly absolut interesserer sig for det enkelte barns behov og at jeg oplevede et stort engagement og ønske om at gøre sig umage i det pædagogiske arbejde. Min pointe her er, at et manglende fokus på betydningen af køn det pædagogiske arbejde medfører utilsigtede konsekvenser, som i nogle tilfælde kommer til at stå i vejen for ønsket om at møde børnenes individuelle behov

Kapitel 7: *Passende* og *upassende* maskulinitet

I dette kapitel diskuterer jeg, hvordan kategorien 'dreng' konstitueres via *processer af konfigureret praksis* (R. W. Connell 2000, 28) i tre empiriske eksempler. Jeg undersøger i dette perspektiv, hvordan maskulinitet produceres og reproduceres gennem leg mellem børnene og i interaktion med det pædagogiske personale og hvordan krop og materialitet indgår i denne proces.

Jeg fortsætter således en afsøgning af, hvordan genkendelige kønnede kategorier produceres og vedligeholdes gennem hverdagslige praksisser og hvordan køn ikke blot konstitueres som forskel, men også som *passende* eller *upassende* måder at gøre køn inden for kategorien 'dreng'. Det er væsentligt at understrege her, at maskuliniteter ikke skal forstås som faste størrelser eller bestemte personlighedstræk (R. W. Connell and Messerschmidt 2005, 836), men snarere som konfigurationer af praksis, som sætter sig igennem i handlinger og sprog og som skal forstås som kontekstuel og historisk betingede (Ibid). I forlængelse heraf forstår jeg også maskuliniteter som praktiserede af både maskulint og feminint konnoterede kroppe. Maskulinitet analyseres således her som sæt af praksisser og ikke som essentialiserede, faste former.

Jeg er, som nævnt i afsnittet 'En særlig inspiration', inspireret af professor i uddannelsesforskning Carrie Paechter, som i en artikel fra 2019 spørger, hvorfor de børn, som hun kalder for *feminine drenge*, får så lidt plads i videnskabelige studier af køn i uddannelsessystemet. Hun spørger videre ind til hvorfor de, når de bliver beskrevet, næsten altid beskrives perifært og oftest i en underordnet relation til de drenge, der repræsenterer en mere dominerende maskulinitet (Paechter, 2019). Hun foreslår en anden strategi i analysen af maskuliniteter:

“we need to consider children in these positions from their own perspective, rather than from that of the dominant. The tendency of researchers to reflect the views of hegemonic groups and treat these other masculinities (and femininities) as subordinate, has the effect of making them subordinate in the literature.” (Paechter 2019: 908).

Der er altså en tendens til at forskningen kommer til at fokusere på bestemte grupper af børn og overse andre. På denne måde kommer forskningen til at virke understøttende for reproduktionen af netop den hegemoniske maskulinitet, som samme forskning i samme ombæring forholder sig kritisk til.

Som kontrast til dette foreslår Paechter, at analysere feminine drenge som *spaces of resistance* (Paechter 2019), altså sociale rum eller situationer, hvor modstand muliggøres. Ansporet af mine empiriske iagttagelser vil jeg i dette kapitel prøve at forfølge Connells overvejelser

om hegemonisk maskulinitet i den første del af analysen. Jeg forsøger i denne del af analysen at vise, hvordan et teoretisk udgangspunkt, som forstår maskulinitet som enten hegemonisk, underordnet eller understøttende, former analysen. Herefter diskuterer jeg, hvorvidt Paechters forslag om at analysere feminine drenge fra deres eget perspektiv og som modstand, bidrager med nye blikke for maskuliniteter og positioneringer blandt drengene. Jeg udvider dog kategorien *feminine drenge* til også at omfatte andre maskuline positioner. Det gør jeg, fordi kategorien *feminine drenge* i min optik bliver for begrænsende og for statisk. De fleste børn 'er' ikke på samme måde hele tiden. Kategorier som *feminine drenge* overser således den kontekstuelle positionering, som jeg mener er afgørende i diskussionen af, hvordan køn konstitueres. Samtidig kan kategorien *feminine drenge* også læses som stigmatiserende for den gruppe af drenge, den beskriver, fordi femininitet som diskuteret tidligere anses for altid at være underordnet maskulinitet. En analytisk kategori som *feminin dreng* bidrager i min optik til at fastholde denne forståelse. Modsat denne forståelse peger min empiri på, at der er andre måder at gøre dreng, som kan analyseres som alternative, attraktive positioner i relationerne mellem børnene. Jeg benytter derfor den analytiske konstruktion *andre måder at gøre dreng* om disse maskuline positioner for at bevare en åbenhed i analysen af maskuline positioner.

Afsnittet skriver sig således ind i forskningsfeltet som en nuancering af, hvor stor betydning hegemonisk maskulinitet bør tillægges i studier af maskulinitet. Samtidig diskuterer jeg, hvordan et ensidigt fokus på hegemonisk maskulinitet og underordnede maskuliniteter er med til at ignorere andre måder at gøre dreng i mange af de studier, der findes af maskulinitet i uddannelsessystemet (Carrie Paechter 2012; Francis and Paechter 2015; Carrie Paechter 2019).

Barrie Thorne skriver, at der er en tendens til at overse de drenge, som ikke passer på den forventede kønnede opførsel og at hvis hun skulle have formet sine data, så de passer til de skabeloner, der findes i forskningslitteraturen, så ville hun have været nødt til at udelade halvdelen af drengene fra sit studie (Thorne 1993, 98). Som Paechter skriver:

“Some children, though, seem to be able to slip entirely under the dominant groups' radar: we can see that their ways of being male, or female are different, but no one seems to be particularly concerned about it.” (Carrie Paechter 2012, 233)

Det er således væsentligt, at der kommer flere analyser af, hvordan børn der gør køn på andre måder positionerer sig og positioneres i børnegruppen og af det pædagogiske personale.

I anden del af kapitlet diskuterer jeg, hvordan et barn, Mikkel, bliver positioneret som *upassende* af både børn og voksne og hvordan normative forståelser af maskulinitet indgår

i denne positionering. Jeg benytter de analytiske begreber *passende* og *upassende* måder at gøre køn, for at problematisere, hvordan naturliggjorte forestillinger om køn får betydning for det enkelte barns muligheder for at blive set og hørt og blive en del af fællesskabet i børnehaven.

I dette kapitel samler jeg trådende fra Paechters pointe om, at andre maskuline positioner bør forstås ud fra deres eget perspektiv og Haavinds opfordring til at undersøge køn som en del af alle sociale interaktioner (Haavind 2000). I dette kapitel bliver det også tydeligt at alder og størrelse er en faktor, når maskulinitet produceres og at alder og størrelse kan siges at krydse med eller intersektionere med maskuline positioner.

Hegemonisk maskulinitet og maskulinitet som *modstand*

Felix (4,11 år) og Albert (5 år) leger i vandpytten foran det sorte træskur. Jeg går over til dem for at se hvad de laver. Felix sidder på en grå trehjulet cykel med et trinbræt bag på. Albert står ved siden af. Pludselig kommer Aksel (5,7 år) og Marcus (6,1 år) kørende i fuld fart fra området ved bålpladsen. Marcus sidder på en gul trehjulet cykel, der ligner den Felix sidder på og Aksel skubber ham i høj fart. De kører direkte ind i Felix, som holder stille ved kanten af vandpytten. Felix bliver forskrækket, da Marcus' cykel rammer hans. Sammenstødet skubber Felix' cykel ud i vandet. Felix vender sig rundt og siger "Lad være!" Han ser sur ud. Marcus griner højt og skæver lidt over imod mig. Aksel siger med høj konfronterende stemme: "Marcus skal have den grå cykel. Ellers kan du få nogle tæsk". Felix siger ikke noget og bevæger sig ikke. Aksel går over og slår ham på huen. Han rammer ham blandt andet på øret og Felix begynder at græde og holder en hånd op til øret. Marcus og Aksel trækker sig væk, da Felix begynder at græde. Jeg går de få skridt over til Felix og aer ham på huen og spørger om vi skal hente en voksen. Han græder og siger "ja". Jeg kigger mig omkring, men kan kun få øje på Bjarne som sidder et stykke væk og spiller guitar for en gruppe børn ved det ene borde-bænkesæt under halvtaget. Han ser ikke i min retning. Jeg beslutter mig for at afvente situationen, fordi Aksel og Marcus har trukket sig væk. Albert og Felix går gennem vandpytten med cyklen om bag ved det sorte skur, hvor Dikte (5 år) og Marie (5,5 år) leger. Felix græder stadig lidt og snøfter. Han spørger Albert om han vil have den grå cykel (jeg tror at han gerne vil have at Albert passer på cyklen mens han finder en voksen). Dikte spørger hvad der er sket og Felix fortæller hende, at Aksel slog ham på øret. Hun spørger Felix, hvorfor Aksel slog ham. Felix: "Fordi de ville have den grå cykel" siger han og snøfter. Marcus står ved hjørnet af det sorte skur og kigger rundt om hjørnet, griner og siger: "Aksel hører kun på mig! Det var mig der sagde, at han skulle". Aksel griner også. Så går de lidt væk igen. Felix sidder stadig på den grå cykel. Han har tilsyneladende opgivet at hente en voksen, fordi han ikke har lyst til at miste cyklen. Dikte og Marie leger omkring den træbænk, der er bygget op af træfarvede paller på den side af det sorte skur, der vender over mod boldbanen. De har en sort spand, som de har vendt bunden i vejret på og en lille rød plastikskovl. De har fundet en regnorm, som de bader i en smule vand de har samlet i toppen af den omvendte spand. Felix spørger Dikte om hun vil passe på cyklen. Det vil hun gerne og hun sætter sig på den og kigger på det, de andre laver. Marie holder regnormen i sin ene hånd. Begge drenge kigger

interesseret på den og spørger ind til deres leg med den. Albert plukker græs til regnormen. Efter kort tid spørger Dikte, hvem der nu kan passe på cyklen. Albert sætter sig op på cyklen, men kun i kort tid, så bliver han afløst af Marie. Det er tydeligt, at de godt ved, at de skal sidde på cyklen for at have ret til den og at de hjælper Felix med at passe på den, så Marcus og Aksel ikke skal få fat i den. Det er ikke en aftale, der kræver ret mange ord, men fremstår som en indøvet praksis, som de alle kender til. Marie siger: "Felix vil ikke have, at der er nogen, der tager den", da hun afløser Albert på cyklen. Jeg synes hun ser omsorgsfuld ud, mens hun sætter sig på cyklen. Albert og Felix er med til at passe regnormen, men det er pigerne, der ser ud til at styre legen. Dikte retter på Felix, da han vil hente jord. "Nej, ikke den jord. Du skal bruge den der" siger hun og peger på jorden i nærheden. Marie fortæller at regnormen hedder Isabella og at den har været i bad. Marcus og Aksel kommer rundt om skuret fra hver deres side og kigger på legen fra hver sit hjørne. De ser luskede og begejstrede ud. Marcus: "Slå ham nu! Rigtig hårdt!" siger han glad og højt til Aksel. Aksel ser på mig og går lidt væk. Marie tør ikke længere passe på cyklen og hopper ned af den. Aksel løber over mod cyklen, men Felix er hurtigere, fordi han er tættere på og han kaster sig op på cyklen og skubber til Aksel, som er ovre ved cyklen nu. Aksel gengalder med det samme og slår Felix ret hårdt flere gange i hovedet oven på huen (Felix dukker sig ned over styret på cyklen). Jeg griber ind og tager fat i Aksel og fører ham væk og siger, at nu bliver det for voldsomt. Aksel gør ikke modstand, men ser irriteret ud. Felix græder igen højt. Marcus og Aksel går over mod bålpladsen. Lene [pæd. Ass.] har set noget af situationen og tager en snak med dem kan jeg se, men jeg kan ikke høre hvad de taler om. Jeg spørger igen om vi skal hente en voksen og Felix siger ja. Albert kommer mig i forkøbet og løber over og henter Lene. Hun kommer over og ser lidt striks ud. "Felix, hvad er der sket" spørger hun. Felix fortæller, at Aksel slog ham. Lene: "Felix, de andre siger, at det var dig der slog først". Felix nikker stille (teknisk set var det ham der skubbede Aksel først). Han kigger ned. Lene fortsætter: "Så kan du jo også godt regne med at få nogle tilbage. Lad være med at slå ikke også?" Hun hyder streng og irriteret og lidt kort for hovedet. Felix bliver stille og stopper med at græde og nikker. Lene kigger ned på pigerne, som graver jord til regnormen i nærheden af bænken. "Og grav et andet sted. Ellers går vi og falder i alle de huller." siger hun bestemt og går igen. Legen går i opløsning, fordi to af de voksne kalder til samling i blå gruppe. Vi skal i SFO. (Feltnoter d. 3. februar 2020)

Ved første øjekast fremstår alle børnene i dette klip genkendelige eller kønnet forståelige (Butler 1990). Man kan sige, at de fordeler sig i lege, som virker passende for deres køn og alder. Pigerne leg fremstår genkendelig, som en 'pige-leg' (Andersen, P. Ø. & Kampmann 2002), når de passer og plejer en regnorm og giver den et navn. På samme måde kan drengenes leg, genkendes som en typisk 'dreng-leg' (Ibid), som involverer cykler, en vandpyt og slagsmål. Men hvis man kigger nærmere på, hvordan maskuliniteter konstitueres i dette uddrag, så bliver billedet mere komplekst og der træder positioner frem, der ligger tæt på hegemonisk maskulinitet (Marcus og Aksel) og underordnet maskulinitet (Albert og Felix), hvor der finder en hierarkisering og en magtforhandling sted om dominans (Connell 2005).

Aksel og Marcus fremstår begge dominerende i konfrontationen med Felix og Albert. De kører i høj fart på deres cykel ind i Felix' cykel og de truer med tæsk og Aksel ender også med rent faktisk at slå Felix flere gange og få ham til at græde. Med reference til Connell's begreb om hegemonisk maskulinitet kan man sige, at de trækker på et veletableret sæt af praksisser om det at være dreng og mand, som involverer dominans, fysisk styrke, hurtighed og en vis voldsomhed og endda voldsparathed i dele af deres opførsel (R. W. Connell and Messerschmidt 2005, 833–35). Når Aksel siger: ”Marcus skal have den grå cykel. Ellers kan du få nogle tæsk” og går over og slår Felix, så er det et bestemt maskulint ideal han trækker på. Mit ærinde er ikke at vurdere børnenes handlinger her som retfærdige eller ’gode’ eller uretfærdige eller ’ikke-gode’ i en filosofisk/moralsk epistemologisk diskussion, men derimod at undersøge, hvordan maskulinitet produceres i denne situation. Aksel' valg af ord, tonefald og kropssprog positionerer ham i situationen, som dominerende i forhold til Felix. Felix er halvandet år yngre end Aksel. Som berørt i afsnittet ’alder som analytisk optik’, så er alder en væsentlig social kategori i børnehaven. Hierarkiet mellem Felix og Aksel i den beskrevne situation kan således ikke kun knyttes til deres forskellige måder at gøre maskulinitet, men bør også forstås i sammenhæng med den position som deres alder tilskriver dem (Se også Odenbring & Hellman 2017 for en diskussion af sammenhængen mellem alder som magtstruktur og hvordan alder i samspil med hegemonisk maskulinitet skaber kategorien ’rigtige drenge’ (Hellman and Odenbring 2017, 25)) Aksel taler højt, bevæger sig energisk og hurtigt og læner sig ind over Felix, som sidder på cyklen og derfor forekommer endnu lavere end han rent faktisk er.

Felix benytter ikke samme virkemidler som Aksel. Han siger ”Lad være” og bliver siddende på cyklen og dækker sit øre med sin hånd, da Aksel slår ham. Han begynder herefter at græde. Felix fremstår næsten magtesløs i relationen til Aksel og Marcus i situationen. Den umiddelbare analyse af relationen mellem de fire drenge i dette klip positionerer således Marcus og Aksel, som dominerende og som tættest på en (idealiseret) hegemonisk maskulin position og Felix og Albert som underordnede denne position. Begge positioner er understøttet af at Marcus og Aksel er ældre end Felix og Albert.

I diskussionen af hegemonisk maskulinitet minder Baagøe Nielsen og Holger Mogensen om, at det er:

”væsentligt at forstå, hvordan sådanne maskuliniteter bliver dominerende (opnår hegemoni) ved at forsvare mænds sociale privilegier – knyttet til kønssystemet.” (Baagøe Nielsen, S. & Mogensen 2013, 37).

Altså påpeger de her forståelsen af, at hegemonisk maskulinitet altid indebærer en underordning af kvinder og andre former for køn (R. W. Connell 2000). Connell understreger maskuliniteters potentiale for forandring og skriver, at det ikke kun er muligt at acceptere

og reproducere maskuline positioner, men også at udfordre dem. Men denne udfordring vil ifølge Connell altid ske i relation til hegemonisk maskulinitet og underordnede maskuline positioner vil ofte være symbolsk forbundet til femininitet (fx *tøsedreng* på dansk eller *sisy* på engelsk) (R. W. Connell 2000, 31). Når Felix begynder at græde og ikke slår igen, kan han i tråd med denne pointe analyseres ind i en feminint konnoteret maskulin position, som fx *tøsedreng*. Ved ikke åbenlyst at udfordre Marcus og Aksels dominans kan Felix og Albert i denne optik siges at indtage en understøttende funktion for etableringen og vedligeholdelsen af idealet om hegemonisk maskulinitet, som Marcus og Aksel repræsenterer i situationen. En position som Messerschmidt & Connell kalder for *complicit masculinity*⁴² (R. W. Connell and Messerschmidt 2005, 832; R. W. Connell 2000, 31) eller *understøttende maskulinitet*.

Men min empiri viser, at der foregår mere end 'blot' en hierarkisering af overordnede og underordnede maskuline positioner. Paechter diskuterer, som nævnt, begrebet hegemonisk maskulinitet og Connells forståelse af, at drenge og mænd altid vil positionere sig i relation til hegemonisk maskulinitet (Carrie Paechter 2012). Hun kritiserer, at studier af underordnet maskulinitet i skolekontekster ofte går ud fra, at hegemonisk maskulinitet er det som alle stræber efter, frem for at undersøge andre maskuline positioner fra deres eget perspektiv (Carrie Paechter 2019, 908).

I det følgende vil jeg tage udgangspunkt i Paechters opfordring til at analysere andre måder at gøre dreng fra børnenes eget perspektiv og diskutere om det åbner op for en anden og mere nuanceret forståelse af maskuline positioner. Jeg forsøger således at have øje for de *spaces of resistance* (modstandsrum), dvs. rum eller øjeblikke, hvor andre måder at gøre dreng ikke blot etableres som underordnede positioner i relation til hegemonisk maskulinitet, men hvor andre måder at gøre dreng i sig selv fremstår som stærke og attraktive positioner (Paechter 2019). En lille kritisk bemærkning til Paechters kritik af Connell er, at Paechter skriver 'former for maskulinitet', som kan forstås mere essentialiserende end Connells begrebsætning egentlig kan kritiseres for at være. Jeg tager dog ikke denne kritik videre end denne bemærkning, da jeg mener, at Paechters overordnede pointe åbner op for nye bidrag til maskulinitetsforskning i uddannelsessystemet og derfor udgør en væsentlig nytænkning dette kritikpunkt til trods. I det følgende analyserer jeg Felix og Alberts positioner gennem denne analytiske linse.

I det empiriske eksempel ved Felix og Albert godt, at de er nødt til at blive siddende på cyklen, hvis de skal have ret til den. Sådan er reglerne i børnehaven. Hvis man er gået fra et stykke legetøj, så kan man ikke kræve retten til det. For at beholde retten til cyklen indgår de en alliance med Marie og Dicte om at passe på cyklen og på denne måde yde

⁴² En position, som kvinder (og andre køn) i øvrigt også kan indtage, ved at indgå ukritisk i en patriarkalsk kønsorden (Messerschmidt & Connell 2005: 832)

en modmagt til Aksel og Marcus' angreb på dem, som ikke involverer fysisk modstand eller vold. Felix beder Dicte om at passe på cyklen og det gør hun ved at sidde på den. Kort efter bliver hun afløst af Albert uden at de taler om at det skal ske. Hele seancen foregår med meget få ord, men det er tydeligt, at alle fire godt ved, at en af dem skal sidde på cyklen hele tiden for at bevare retten til cyklen. Pigerne virker indforståede med, at det ikke er deres cykel, men at de hjælper Felix og Albert med at passe på den, så Aksel og Marcus ikke tager den. Marie siger: "Felix vil ikke have, at der er nogen, der tager den" og afløser Albert på cyklen. Samtidig ved hun godt, at hun kan risikere at blive slået på, hvis hun sidder på cyklen, så hun skynder sig at hoppe ned af den, da Aksel og Marcus vender tilbage for at stjæle cyklen. Når man zoomer helt ind på de her små relationer, alliancer, forhandlinger og interaktioner, bliver det tydeligt, hvor meget der hele tiden er på spil i de lege der foregår. Den leg der overordnet giver et billede af to piger, der leger med en regnorm og fire drenge der leger lidt vildt, cykler og slås afslører et langt mere detaljeret, sammenvævet relations- og positioneringsarbejde, når man undersøger det lidt nærmere. Jeg vender her tilbage til pointen om, at børns leg og relationsarbejde skal tages alvorligt. Børneperspektivet minder om, at de interaktioner, positioneringer og forhandlinger, der konstant finder sted, når børn leger sammen, ikke bare er 'for sjov'. Den delvist ordløse interaktion mellem børnene understreger ligeledes pointen om at etableringen af kønnede kategorier ikke kun finder sted i sproget, men sker gennem komplekse interaktioner, hvor materialitet (cyklen, regnormen, græsset, påklædningen) indgår i samspil med blandt andet kropssprog, alder og højde.

Ved at analysere Felix og Alberts position som *modstand* og fra deres perspektiv får man øje på nye nuancer i relationen mellem de fire drenge. Hvor den foregående analyse placerede Felix og Albert i en underlegen position åbner dette blik op for at se, hvordan deres position i legen måske kan siges at være ligestillet med Marcus og Aksels. Samtidig kan man få blik for at Felix og Aksel muligvis slet ikke aspirerer til den hegemoniske maskulinitet som Marcus og Aksel repræsenterer, men måske i stedet for indtager en position som i sig selv kan siges at være stærk, forstået på egne præmisser og ikke målt i forhold til traditionel hegemonisk maskulinitet.⁴³

⁴³ Det er en pointe her at jeg ikke forsøger at passe Felix og Albert ind i en bestemt kategori som for eksempel 'konform maskulinitet' (Mac an Ghaill, 1994) eller 'personalized masculinity' (Swain, 2006), fordi begreber som disse på trods af en intention om at understrege maskuliniteters omskiftelighed og fleksibilitet kommer til at virke kategoriserende og begrænsende. Ved at benytte et handlende udsagnsord (maskulinitet som gøren og som modstand) som analytisk kategori, ønsker jeg at indfange kønnede positioner som en gøren og ikke som en væren. At fremhæve maskulinitet som gøren i sin egen ret og ikke kun som en kategori som etableres i relation til et hegemonisk ideal åbner jeg op for at indfange mere komplekse maskuline positioner og undersøge, hvordan disse forhandles i konkrete situationer.

Felix og Albert bliver inviteret ind i Marie og Dices leg med regnormen og pigerne hjælper dem med at passe på cyklen og sikrer, at den ikke bliver stjålet. Man kan sige at Marie og Dicit (helt i tråd med de forventninger der er til deres køn i øvrigt) udviser omsorg for Felix og Albert og udviser forståelse for den situation, som de bliver sat i af Aksel og Marcus. Samtidig spiller cyklen en central rolle i drengenes positionering her. Man kan nærmest argumentere for, at cyklen er den akse omkring hvilken drengene positioneres i den givne situation. For at forklare denne pointe er det nødvendigt at dvæle ved cyklen et øjeblik. Cykler har nemlig en særlig status i børnehaven. De er låst inde i et skur og det er det pædagogiske personale der bestemmer, hvornår cyklerne er tilgængelige for børnene. Når cyklerne bliver låst ud af skuret, opstår der ofte en konkurrence om at få fat i en cykel og gerne en bestemt cykel, fordi nogle af cyklerne kører bedre eller ser flottere ud eller har plads til passagerer for eksempel. Cyklerne bliver altså en attraktiv genstand, som man kan argumentere for, indgår i børnenes relationsdannelse og positionering. Det er ofte de mindre børn, som har svært ved at få fat i en cykel eller opnå at få præcis den cykel de helst vil have. Her spiller alder og erfaring en rolle i fordelingen af cykler. Samtidig får cyklen en nærmest symbolsk funktion i legen mellem Albert, Felix, Marcus og Aksel, hvor den får karakter af noget andet og mere end blot en cykel. Den bliver til en ejendom, et fysisk symbol på magt og en genstand drengene kæmper om retten til. Kampen om dominans og retten til ejendom og magt ligger inden for den hegemoniske analyse som jeg foretog ovenfor, men med Paechters blik træder det frem, at Felix og Albert ikke kun er magtesløse i denne konkurrence om dominans, men faktisk vinder retten til cyklen via den alliance de indgår med Dicit og Marie. Det der altså i første omgang fremstår som underordnet eller magtesløs maskulinitet træder med dette analytiske blik frem som en mere kompleks position, som man måske kan argumentere for, kan anses for at være en stærk position, hvis man skifter blik fra den hegemoniske position til Felix og Aksels position og analyserer situationen fra deres perspektiv.

Connell skriver, at hegemonisk maskulinitet på en måde er et luftkastel. Den eksisterer mere som et ideal for maskulinitet end i egentlig personificeret form (Connell & Messerschmidt, 2005). Samtidig påpeger hun, at hegemonisk maskulinitet eller en stræben efter at indtage en position, som ligger tæt på hegemonisk maskulinitet ofte ikke er en særlig komfortabel position (Connell, 2000, s. 10–11). Det indebærer en konstant indsats at opretholde og forsvare en position, som kan siges at være tæt på en hegemonisk maskulinitet. Denne pointe understøttes af analysen af Aksel og Marcus i dette klip. Deres dominerende opførsel over for Felix og Albert koster energi og efterlader dem på en måde isoleret i legen. De leger godt nok sammen de to, men de formår ikke at tilegne sig Felix's cykel og de bliver heller ikke en del af Felix og Alberts leg eller af Marie og Dices leg. I stedet for flakker de lidt rundt på legepladsen og de virker i situationen begge lidt rastløse og søgende. Den dominerende position de indtager, er således ikke omkostningsfri, men snarere en position, som de skal arbejde for at indtage og opretholde. Man kan således

diskutere, hvor komfortabel denne position er for dem og derved understrege Connells pointe om at hegemonisk maskulinitet ikke nødvendigvis er rar at være i, selvom den i nogle tilfælde er magtfuld. Hellman & Odenbring påpeger, at deres studier indikerer, at positionen som *typisk dreng* (som også relaterer sig til idealet om hegemonisk maskulinitet), ikke altid var knyttet til høj status i børnegruppen (Hellman and Odenbring 2017, 27)

En vigtig pointe i disse analyser er, at maskulinitet ikke kun konstitueres ud fra et hegemonisk ideal, som samler alle drenge i ét maskulint fællesskab, men i analyserne snarere afsløres som en skrøbelig konstruktion af mange maskuliniteter, som kontinuerligt forhandles og genforhandles i en hverdagslig praksis (Connell 2005).

Disse diskussioner af maskuliniteter, som jeg rejser i dette afsnit, stiller også spørgsmål til graden af forandring i idealer for køn og kønsroller, om man vil. Kan blikket for sårbarheden i konstitueringen af maskuline positioner medføre en opmærksomhed på, at der etableres en bredere variation af måder at gøre dreng og at idealet om hegemonisk maskulinitet måske er under forandring? De empiriske eksempler i denne undersøgelse kan ikke underbygge et positivt svar på disse spørgsmål, men de ansporer til flere undersøgelser af hvilke maskuline positioner, der legitimeres og anerkendes som succesfulde eller værdifulde af både børn og voksne i daginstitutioner og skoler i en dansk og en nordisk kontekst.

”Så kan du jo godt regne med at få nogle tilbage” - når bestemte maskuline positioner legitimeres

I dette afsnit fortsætter jeg analysen af det ovenstående empiriske eksempel, men skifter blikket fra børnenes interne forhandlinger og relationsdannelse til den voksne pædagog og hendes deltagelse. Som diskuteret i kapitel 6 kan man, som nævnt, med reference til Connells begreber om kønsordenen og lokale kønnede regimer (R. W. Connell 1987; 2000) analysere det pædagogiske personale i daginstitutionen, som en del af en overordnet struktur for kønnet konstituering. Det pædagogiske personale udgør i dette perspektiv en væsentlig del af den ramme som både muliggør og begrænser de måder, børn kan gøre køn i hverdagslivet i institutionen.

I situationen er Lene (pæd. Ass.) med til at positionere de tre drenge Felix, Marcus og Aksel forskelligt gennem den tolkning og vurdering hun foretager, efter Albert har hentet hende og fortalt hende, hvad der er sket. Man kan sige, at hun bidrager til at konstituere forskellige maskuline positioner gennem hendes vurdering af situationen. Lene (pæd. Ass.) siger ”Felix, de andre siger, at det var dig der slog først” og derefter ”Så kan du jo også godt regne med at få nogle tilbage. Lad være med at slå ikke også?” Ved at henholde

sig til reglen om, at man ikke må slå først, og ved at sige, at han godt kan regne med at blive slået igen, når han selv slår, underkender Lene den voldsomhed Aksel udviste i situationen. Denne underkendelse kan analyseres som en legitimering af, at Aksel slår Felix. I stedet for at problematisere udøvelsen af vold over for Felix, så iredesætter Lene i stedet for Felix for at slå først. Lene bidrager med denne vurdering af situationen til at konstituere en bestemt maskulin position, som kan siges at knytte an til en normativ forståelse af, at drenge forventes at opføre sig vildere end piger og at der kan indgå elementer af vold i drengenes leg. Denne måde at forstå drenges leg på korresponderer med tidligere studier af drenge-leg, hvor det ikke blev problematiseret, at sådanne elementer indgik i drengenes leg. Det var snarere forventeligt (Andersen, P. Ø. & Kampmann 2002; Nielsen, H. and Rudberg 1991).⁴⁴ I situationen er det ikke selve volden som italesættes som problematisk, men det at reglen om ikke at slå først blev brudt.

Teknisk set slår Felix ikke Aksel først, men han skubber ham væk fra cyklen, da Aksel pludselig ser sit snit til at prøve at tage cyklen fra Felix. Herefter slår Aksel Felix hårdt flere gange. Man kan med rette indvende, at Lene ikke har set hele forløbet og derfor ikke ved, hvad der er foregået, men spørgsmålet er, om den manglende nysgerrighed i forhold til hvem der slog først og hvordan situationen udspillede sig, kan knyttes an til en bestemt forståelse af køn? I det lys bliver Felix' reaktion interessant. I stedet for at forsvare sig selv da Lene siger, at Felix slog først, så bøjer han hovedet, stopper med at græde og nikker, mens han kigger ned i jorden. Eksemplet understreger det ulige magtforhold mellem barn og voksen og den indflydelse, som den voksnes vurdering har i forhold til de relationer og interaktioner, der foregår mellem børnene. Samtidig kan Felix reaktion læses som om, at han accepterer sin position i situationen og derved også accepterer den vold han blev udsat for, fordi den er en forventelig konsekvens af, at han (i Lenes vurdering) slog først.

Det er oplagt at forklare Lenes vurdering af, at Felix slog først med en begrundelse om, at det pædagogiske personale ofte har travlt til at forholde sig til alle de små og store konflikter, der opstår på en dag. Men med Butlers begreb om kulturel kønnet genkendelighed, *cultural intelligibility* (J. Butler 1993, xii; 1997, 42), opstår der en anden mulig forklaring. Butler skriver som nævnt, at kulturel, kønnet genkendelighed produceres i en proces, der indebærer en ekskludering, hvor det unormale og det uigenkendelige defineres som en effekt af netop det normale og det genkendelige (J. Butler 1990; 1993), det som jeg i dette kapitel oversætter til *passende* og *upassende* køn. Det at gøre køn passende eller upassende skal altså forstås inden for de lokale og foranderlige tolkningsrammer, som bliver bestemmende for, hvad der er genkendeligt, acceptabelt og relevant i børnehaven. Med Butlers blik kan Lenes kategorisering af Felix forstås som en afskrivning af hans

⁴⁴ Se også Kampmanns diskussion af piger og drenges legemønstre i artiklen *Børnekultur, køn og læreprocesser i børnehaven og indskoling* (Kampmann, 2000, p. 64)

måde at gøre dreng som upassende, fordi han ikke gør dreng på en måde, der lever op til det lokale ideal om maskulinitet, det Connell kalder for det lokale kønsregime. Lenes ord medfører således en legitimering af Aksels dominerende opførsel samtidig med at hendes vurdering af situationen indskriver Felix og Albert i underordnede positioner.

En sådan analyse understreger behovet for at have et pædagogisk, fagligt blik på, hvordan normative forståelser af køn får betydning for de vurderinger, som det pædagogiske personale foretager i hverdagslige situationer. Et køns-kritisk blik på betydningen af egne normative forståelser af køn ville formentlig have givet Lene et andet udgangspunkt at vurdere den givne situation ud fra. Det kunne have udvidet hendes vurdering af situationen til at inkludere andre maskuline positioner som forståelige og genkendelige, hvor andre måder at gøre dreng ville kunne anses som passende og ikke blot som underordnede eller upassende i forhold til en mere dominerende, hegemonisk maskulinitet. Det er igen væsentligt at understrege her, at jeg ikke ønsker at udstille det pædagogiske personale i Skovly som ureflekterede eller uoplyste. Tværtimod oplevede jeg et stort engagement i børnenes trivsel og et ønske om ikke at gøre forskel på børnene. Dette understreger netop behovet for at arbejde pædagogisk fokuseret med køn og kønnede kategorier, fordi forskelsbehandlingen sniger sig ind i praksis på trods af udtalte intentioner om det modsatte. Eksemplet viser, at Lene vurderer situationen ud fra vedtagne regler i børnehaven, for eksempel reglen om ikke at slå først, som hun kobler med en implicit forventning til, hvordan drenge leger, altså en normativ forestilling om drenge og maskulinitet, som jeg mener får indflydelse på hendes vurdering af situationen. I dette eksempel medfører denne vurdering en legitimering af vold og dominerende maskulinitet sideløbende med en underkendelse af en mere varieret maskulin praksis og andre måder at gøre dreng. Denne diskussion uddybes i det følgende afsnit. Det gør jeg ved at tage udgangspunkt i barnet 'Mikkel' i en analyse af tre forskellige situationer, hvor han indgår.

Upassende maskulinitet

I dette afsnit nuancerer jeg diskussionen af maskuline positioner yderligere ved at inddrage et eksempel på det som jeg, inspireret af Paechters og Paechter & Francis' diskussioner af maskuliniteter (Carrie Paechter 2012; Francis and Paechter 2015; Carrie Paechter 2019), kalder for *upassende maskulinitet*. Jeg undersøger denne position ud fra to empiriske eksempler hvori barnet Mikkel indgår. Situationerne bidrager hver især til diskussioner af, hvordan upassende maskulinitet konstitueres i børnehaven og hvad der bidrager til en sådan position i børnegruppen. Først åbner jeg for en analyse af, hvordan Mikkels højde, alder og måde at gøre dreng er med til at positionere ham på en bestemt måde og hvordan den voksne pædagog er med til at legitimere den position han indskrives i. Her argumenterer jeg ligeledes for, at pædagogens forståelse af *passende maskulinitet* også i denne situation er med til at konstituere en position som upassende, som Mikkel

indskrives i. I det sidste empiriske eksempel analyserer jeg, hvordan Mikkel marginaliseres af de andre børn i en legesituation. I diskussionen af det sidste empiriske eksempel, påpeger jeg dels det manglende fokus på køn i empiriske studier af mobning og eksklusion. Dels påpeger jeg (også i denne sammenhæng) betydningen af at have blik for, at køn ikke kun konstitueres gennem sprog, men også gennem (kropslig) materialitet (alder, højde, fysiske udtryk som påklædning, længden på hår, valg af frisure osv) samt for eksempel til og fra valg af fysisk aktivitet, sport, klatring osv., hvor nogle drenge positioneres som passende mens andre positioneres som upassende.

Mikkel er 3 år og 4 måneder, da jeg møder ham første gang. Han er en lidt spinkel dreng med lys stemme og lyst hår. I mine noter indgår han ofte i situationer, hvor de andre børn skubber til ham, hvor han falder og slår sig og hvor han er ked af det. Han har ofte lidt svært ved at komme med i leg, som vi også skal se i de følgende eksempler, men når han lykkes med at lege med andre børn, så leger han ofte med både drenge og piger og i skiftende lege. Han er således ikke entydigt positioneret i en bestemt position i alle mine noter og data. Dog indtog han ofte en position i periferien af børnegruppen, som fik mig til at interessere mig for, hvorfor det netop var ham, der blev marginaliseret og holdt uden for.

I nedenstående situation er der musik i fællesrummet med pædagogen Helle. Helle sidder på gulvet og børnene sidder i en halvcirkel rundt om hende. Der er både piger og drenge med i gruppen af børn. Pigerne sidder i den ene side af cirklen og drengene sidder i den anden side. I uddraget fokuserer jeg på de udvekslinger og interaktioner, der finder sted blandt gruppen af drenge. Pigerne er således ikke ret meget med i noterne her.

Kl. 8 i fællesrummet. Der er musik med Helle [pædagog]. Helle har hentet tre små huse lavet af halve flødekartoner. De skal lege 'De tre små grise'. Mikkel (3,7 år) sidder ved siden af Villum (6,1 år), tæt på Helle. Han læner sig frem. "Må jeg bede om en mælk?" spørger han. Helle afviser ham og spørger alle, om de kan huske, hvad det er de skal nu. Villum rækker hånden op og får lov til at fortælle. Mikkel sætter sig lidt frem i cirklen igen. Han er fysisk meget mindre end Villum, Conrad (3,7 år) og Marcus (6,1 år), som sidder omkring ham. Helle rykker ham tilbage i rækken. Han accepterer det og kigger koncentreret op på Helle, som nu trommer på lårene. Marcus og Villum trommer også på lårene og følger med i Helles instruktioner. Conrad er ukoncentreret. Han sparkes til Snorre (5,9 år), som sidder på den anden side af ham. Snorre rykker sin krop lidt for Conrads fødder og smiler og skubber lidt til ham og sparkes ham lidt med fødderne, men prøver samtidig at følge med i det Helle gør og være med i musikken. Marcus lægger sig på maven ind i cirklen. Snorre ser lidt irriteret ud: "Marcus, jeg kan ikke se." siger han. Marcus sætter sig op igen og synger med og klapper på lårene og ser fokuseret ud. Snorre klapper også med. Conrad er ukoncentreret og virker ikke så interesseret i det Helle gør. Han maser Mikkel med sin krop. Mikkel bliver skubbet over imod Marcus, som skubber tilbage og vælter Mikkel, så han falder bagover. Han ser forurettet ud og får røde kinder og begynder at græde.

Han er fysisk meget mindre end Conrad og Marcus, selvom Conrad og Mikkel er lige gamle. "Lad være" græder Mikkel og prøver at sætte sig op igen. Marcus siger med irriteret stemme: "Jeg kan næsten ikke se!" Villum sidder ved siden af Helle, som stadig synger. Han styrer ulven, som er en lille dukke af stof. Helle synger at ulven brændte sin hale i grisenes kamin. Villum fører ulven hurtigt op i luften og siger "aaaauuu" flere gange, og imiterer en ulv med ild i halen. Mikkel er kommet op og sidde og Conrad maser ham igen. "Nej Conrad!" udbryder Mikkel. Helle: "Conrad skal også være her." siger Helle irriteret til Mikkel. Hun siger, at hun synes, at der er meget larm og uro. "Vi skal alle sammen være her." Marcus skubber Mikkel igen. Mikkel sidder lidt passivt og ser ked ud af det, men han er stoppet med at græde. Sangen er slut og alle rejser sig op. Conrad skubber Mikkel igen, så han falder ned på gulvet. Mikkel begynder at græde igen. Helle går over til Mikkel og tager ham lidt distraet i hånden uden rigtig at kigge på ham. Hun beder børnene sætte sig i en ny rundkreds. En større rundkreds denne gang. Mikkel sætter sig i den anden side af rundkredsen, ved siden af pigerne. (Uddrag fra feltnoter d. 12. februar 2020)

I dette klip vælger jeg som nævnt at fokusere på Mikkel, fordi hans måde at indgå i børnegruppen i denne situation vakte min nysgerrighed. Situationen fik mig til at reflektere over hvilke kropslige markører, der er med til at konstituere en dominerende position i børnegruppen, herunder både fysisk størrelse og alder, men også hvordan kroppen bliver placeret og brugt i interaktioner med andre. Samtidig undrede det mig, at Helle (pæd.) i slutningen af klippet irttesætter Mikkel i stedet for Conrad. Det mindede mig om udvekslingen mellem Lene og Albert og Felix i den foregående analyse og understreger i min optik relevansen af spørgsmålet om, hvorvidt normative forståelser af maskulinitet og alder er med til at afgøre den pædagogiske vurdering af konkrete konflikter og situationer. I dette uddrag bliver Mikkel fysisk skubbet til af Conrad flere gange og han bliver flyttet tilbage i cirklen af Helle, da han forsøger at komme mere med i sangen. Helle afviser Mikkel i starten, da han spørger om han må få en flødekarton og hun flytter ham fysisk tilbage i cirklen, da han har skubbet sig lidt ind mod midten for at kunne se. Mikkel bliver altså flyttet rundt på af Helle og skubbet til af Conrad.

I legen er der en tydelig markering af alder, som er med til at positionere drengene i forhold til hinanden. Villum, Snorre og Marcus er de store, som snart skal starte i SFO, mens Conrad og Mikkel er jævnaldrende og cirka 2 år yngre end de andre. Villum rækker hånden op og er derved med til at markere sin alder. Han skal snart starte i SFO og han viser at han ved, at i skolen skal man række hånden op, hvis man vil høres og ses. Helle anerkender dette og han får lov til at være ulv og får den tilhørende flødekarton.

Marcus, Villum og Snorre deltager i sanglegen og prøver at gøre det som Helle gør. Conrad sparker til Snorre, og Snorre flytter Conrads fødder mens han smiler lidt overbærende og prøver at fokusere på det Helle gør. Alder markerer altså drengene forskelligt her og man kan få en fornemmelse af at Snorre behøver ikke at sparke hårdt tilbage på Conrad,

fordi Conrad er yngre end ham, han kan i stedet for nøjes med at flytte sig lidt for hans fødder og skubbe lidt tilbage, mens han fortsætter sin egen deltagelse i aktiviteten. Han ser ud til at have mindre på spil, fordi aldersforskellen er så stor.

I sin Ph.d.-afhandling viser Anette Hellman, at alder er med til at forstærke kønsstereotyp opførsel, fordi det at kunne leve op til 'den rigtige måde at gøre køn på' blev fremhævet som positivt og blev kombineret med en forståelse af børnene som store, dygtige børn (Hellman 2010; Hellman, Heikkilä, and Sundhall 2014). Der sker en lignende positionering af de store drenge i dette klip, som understøttes af Helle og af drengene selv. Alder bliver således en markør, som er med til at positionere børnene sammen med køn. Men størrelse betyder også noget her. Conrad er væsentlig større og stærkere end Mikkel, selvom de er lige gamle og han benytter denne fysiske overlegenhed til at skubbe til ham flere gange. Mikkel gør ikke modstand og han slår eller skubber ikke igen. I stedet for begynder han at græde. I klippet får Mikkels krop nærmest karakter af en kludedukke, som bliver flyttet på af Helle, mast, skubbet og væltet af Conrad og Marcus og til sidst søger tilflugt hos pigerne. Pigerne repræsenterer i denne situation en kategori af børn, hvor fysisk voldsomhed ikke på samme måde findes som en del af den passende kønnede opførsel. Mikkels tilflugt hos pigerne kan samtidig anskues som et led i at positionere ham i en underordnet position i forhold til de andre drenge jf. Connells forståelse af underordnede maskuline positioner som feminint konnoterede (R. W. Connell 1987; 2000, 31).

Helle (pæd.) bidrager til at konstituere Mikkels position i gruppen af børn. Hun virker irriteret over drengenes urolige kroppe og den larm der er. Hun siger højt på et tidspunkt, at hun synes, der er meget larm og uro og hun irettesætter i den forbindelse Mikkel og siger: "Conrad skal også være her." Helle er på denne måde med til at legitimere Conrads voldsomhed og derved legitimere en bestemt maskulin position, som indebærer en voldsomhed og en hierarkisering.

Man kan tale om en hyppighed i eksemplerne på denne legitimering af en bestemt forståelse af maskulinitet i mine empiriske data, som kan betegnes som et tilbagevendende mønster. På basis af denne hyppighed mener jeg, at man kan tale om etableringen af det man med tråde til Connell kan kalde for *processer af konfigureret praksis* (Connell 2000: 28), som resulterer i en *konfiguration* af figuren *dreng*. Altså praktiserer som gentager sig i så mange forskellige situationer, at man får en fornemmelse af at *dreng* forstås eller 'optræder' som en nærmest fast kategori i den lokale institutionelle kontekst, en dominerende maskulin position i den lokale praksis som Connell begrebsætter som *the gender regime* (R. W. Connell 1987, 119–20). Jeg vil, igen med henvisning til Connell, argumentere for at denne konfiguration af praksis, som knytter sig til figuren 'dreng' produceres og reproduceres i relation til en dominerende forståelse af køn og (hegemonisk) maskulinitet. Altså at en

strukturel, social kønsorden er med til at bestemme den lokale kønnede praksis i børnehaven (R. W. Connell 1987, 134–36; 2000, 59–60). Legitimeringen af Conrads opførsel i gentagne situationer kan ses som et eksempel på, hvordan en normativ forståelse af maskulinitet som hegemonisk konnoteret, får indflydelse på den lokale hverdagslige praksis i børnehaven og bliver delvist styrende for både børn og voksnes forståelse af legitim og illegitim maskulin praksis.

In -og eksklusion af fællesskaber

I det følgende skal vi se, hvordan Mikkel interagerer med nogle af de andre børn og hvordan de reagerer på ham. Uddraget er fra sommeren 2020 og foregår på børnehavens legeplads efter Corona, så børnene er inddelt på stuer og Mikkel går på Bellisstuen.

Mikkel (3,11 år) kommer gående hen over græsset med favnen fuld af mælkebøtteblade, som han har plukket. Han ser tilfreds ud. Conrad (3,11 år) kommer løbende og snupper nogle af bladene fra ham ved at hive dem ud af favnen på ham. Mikkel siger nej og stopper op og hiver armene og bladene væk fra Conrad. Conrad griner lidt triumferende og løber med bladene og Mikkel begynder at græde højt. Så tørrer han øjnene og går ud for at plukke nogle nye blade. Felix (5,3 år), Albert (5,4 år) og nogle flere leger zombier. De strækker armene ud foran sig og løber rundt efter hinanden og siger zombilyde og griner. Mikkel prøver også at løbe med i legen. Felix kommer løbende bagfra og vælter ham så let som ingenting. Mikkel beklager sig lidt, men rejser sig op og løber lidt videre mens han kigger bagud over skulderen for at se om nogen løber efter for at fange ham. De andre ønsker ham ikke, så han stopper op og kigger lidt efter dem og så går han over til Sonja [pædagog] og fanger hende i stedet for. Lidt efter leger Ida (4,9 år), Albert og Felix far, mor og børn. Ida leger en mor, som er faldet ned og er død. Hun ligger i græsset og prøver at se død ud. Mikkel løber over og sætter sig på hug ved hende og siger: "Åh nej! Er du død?" Ida rejser sig op på albuerne og ser irriteret ud og siger: "Nej, det er Albert, der er faren!" Så ligger hun sig ned igen. Mikkel ser lidt skuffet ud, så rejser han sig op og løber over til Sonja, som går rundt med en gruppe børn lidt derfra. (Feltnoter d. 15. juni 2020)

Mikkel har svært ved at finde en vej ind i de lege, som finder sted på legepladsen rundt om ham i den viste situation. Conrad stjæler hans blade fra ham og griner ad ham, Felix vælter ham om på jorden bagfra og Ida afviser hans deltagelse i deres leg med ordene: "Nej, det er Albert, der er faren?". Det er interessant at observere, at Felix og Albert, som blev løbet over ende af Aksel og Marcus i mine observationer fra februar 2020 i afsnittet *Hegemonisk maskulinitet og maskulinitet som modstand*, nu er dem, som løber Mikkel over ende på legepladsen. Aksel og Marcus er startet i SFO i foråret og deres exit fra legepladsen i børnehaven kan have åbnet op for nye mulige positioner for Felix og Albert. Mikkel er både yngre end Felix og Albert og han er heller ikke så god til at gøre dominerende maskulinitet og det efterlader ham i en sårbar position på legepladsen. Samtidig kan det i

denne lille situation se ud som om, at Felix og Albert er steget i graderne i hierarkiet mellem drengene efter at Marcus og Aksel er startet i SFO.

Et pædagogisk blik, der ikke inkluderer et kritisk blik på køn og alder, vil måske beskrive Mikkel som en dreng, der har lidt svært ved at komme med ind i legen og som har brug for hjælp fra det pædagogiske personale til at etablere relationer til de andre. Med et eksplicit fokus på betydningen af køn og alder træder andre aspekter frem som væsentlige faktorer der bidrager til, at Mikkel har svært ved at komme med i legen med de andre børn.

Normer for hvordan piger og drenge forventes at opføre sig og se ud efterprøves ofte gennem leg, skriver Hellman og hun identificerer samtidig to kritiske øjeblikke, hvor igennem legerum skabes; adgang til leg og indflydelse på legen (Hellman 2010, 143). Mikkel lykkes hverken med at skabe adgang eller indflydelse på legene i det viste klip. Han forsøger at deltage i zombielegen, men opdager, at ingen af de andre børn inkluderer ham i legen ved at forsøge at fange ham. Han forsøger herefter at være med i Idas, Alberts og Felix' leg, men heller ikke her lykkes det ham at forhandle adgang til legen, selvom han prøver at finde en vej ind ved at sætte sig på hug ved siden af Ida og sige ”Åh nej, er du død?”. Med reference til Østrem's pointe om *det at blive set*, som en forudsætning for at kunne deltage i ligeværdige fællesskaber i børnehaven (Østrem 2007), kan man sige at Mikkel ikke bliver set og anerkendt af de andre børn, og derved fratages muligheden for at blive et fuldt accepteret subjekt (*a viable subject*) (J. Butler 1993, 232)

Nyere studier af maskulinitet i uddannelsesinstitutioner peger på, at der mangler et fokus på køn i studier af marginalisering og mobning (Kostas 2022; Ringrose and Rawlings 2015; Pomerantz and Raby 2020). Altså mangler der en opmærksomhed på, at normative forståelser af køn kan være medvirkende årsag til at nogle børn ekskluderes og marginaliseres fra børnefællesskaber. En gennemgående opmærksomhed i disse studier, som korresponderer med min empiri er, at det er væsentligt at have en opmærksomhed på sprog og sproglige kategorier. For eksempel når nogle børn kalder andre for *tøsedreng* eller *drengepige*, som diskuteret tidligere. Samtidig er det væsentligt at have blik for, hvordan positioner i børnefællesskabet konstitueres gennem komplekse processer som involverer både materialitet (herunder krop) og handlinger.

I det sidste eksempel, kan man anskue legepladsen som et sted, hvor forhandlinger om køn finder sted og hvor positioner forhandles og genforhandles mellem børnene. Leg og relationer mellem børnene er således en central arena for studier af køn, når man ønsker at forstå hvordan køn konstitueres og få øje på hvordan børn gør sig erfaringer som relaterer sig til køn. Som diskuteret tidligere, så kan de situationer, som jeg analyserer i dette kapitel, forstås som situationer, hvor børnene øver sig på at gøre køn 'rigtigt', som Davies beskriver det (B. Davies 1989). Men nogle børn oplever i stedet for at gøre køn

'forkert'. Normative forståelser af køn opretholdes af både børn og voksne i de viste situationer i dette kapitel og nogle måder at gøre maskulinitet på resulterer i sårbare positioner, hvor et barn som Mikkel ikke formår at leve op til de gældende normer for passende maskulinitet. Man kan sige, at han ikke passerer som fuldt accepteret subjekt (J. Butler 1993, 232) i de viste eksempler. I mine data optræder der ikke verbal stigmatisering af Mikkel i form af ord som *tosedreng* eller andre nedsættende ord, det som McInnes refererer til som *semiotisk vold* (McInnes 2008). Men der sker alligevel en kompleks positionering af Mikkel som 'andet', som anderledes (J. Butler 1990). En positionering, som jeg argumenterer for, hænger sammen med hans måde at gøre dreng og hans alder og som medfører, at han risikerer at blive overset af det pædagogiske personale. Legepladsen og børnehaven bliver således ikke et sted for oplevelsen af succes for Mikkel, men snarere et lidt farligt sted, hvor han bliver skubbet til, mast, sparket og irettesat og hvor han enten søger tilflugt hos pigerne eller hos en voksen, som det ses i slutningen af det sidste eksempel. Igen mener jeg, at der er noget at vinde ved at få øje på, at køn ikke blot er noget vi 'er', noget vi er født med, men noget der konstant produceres og reproduceres i henhold til gældende normer eller normative forståelser af hvad den 'rigtige måde' at gøre køn på er i den specifikke lokale kontekst (B. Davies 1989; R. W. Connell 1987). Samtidig er det væsentligt at forholde sig kritisk til, hvordan køn og alder er med til at positionere nogle børn i vanskelige positioner, hvor det for eksempel bliver svært at komme med i leg og etablere positive relationer til de andre børn.

Som Davies påpeger, indgår vi i skiftende subjektpositioner afhængig af kontekst, tid og sted og det er således en pointe i sig selv, at de maskuliniteter, som jeg analyserer i dette kapitel ikke er konstante og uforanderlige, hverken som fast mønster i daginstitutionen eller for de enkelte drenge. En dreng som Mikkel optræder, som nævnt, også deltagende og i leg i andre situationer. Samtidig afspejles denne pointe også i den ændring, jeg kan spore i Felix' og Alberts positioner i den gengivne situation. Subjektpositioner er således ikke faste, uforanderlige størrelser, men ændrer sig delvist afhængig af situationen. Dog er der, som diskuteret gennem de sidste to kapitler, samtidig tale om en *træghed* i de normative forståelser af køn i daginstitutionen. Så selvom subjektpositionerne skifter og varierer med konteksten, kan man stadig tale om en vis hyppighed i normative forståelser af køn og i kønnet praksis, som tilsammen udgør børnehavens lokale kønsregime og som bliver betydende for hvordan det enkelte barn får mulighed for at positionere sig. Her spiller alder også ind, som eksemplet viser.

Opsamling

I dette kapitel har jeg undersøgt, hvordan køn konstitueres på forskellige måder gennem hverdagslige praksisser. Jeg har analyseret, hvordan kategorien *dreng* produceres og reproduceres i en vekselvirkning mellem en strukturel, social kønsorden og lokale kønede

praksisser. Jeg har gennem empiriske eksempler undersøgt, hvordan maskulinitet konstitueres gennem hverdagslige handlinger i en hierarkisering, hvor nogle måder at gøre 'dreng' legitimeres over andre og hvor en bestemt forståelse af maskulinitet sætter sig igennem i praksisser, som kan analyseres frem som *konfigurationer af praksis*, som bliver bestemmende for den passende måde at gøre dreng i børnehaven. Jeg har diskuteret, hvordan dette ser ud til at ske på bekostning af andre måder at gøre dreng. Mine analyser bidrager her til at få øje på, at nogle drenge udsættes for vold, marginalisering og mobning. Og at dette legitimeres som en dimension af legens dynamik kombineret med en normativ forståelse af maskulinitet, som synes vanskeligt at gribe ind overfor. Jeg stiller spørgsmål til, om og hvordan en normativ forståelse af hegemonisk maskulinitet som *genkendelig* eller *passende* maskulinitet kan resultere i marginalisering og mobning for de børn, der gør dreng på andre måder.

I den første del af analysen i dette kapitel diskuterede jeg, hvordan kønsforskningen har noget at vinde ved at skifte det analytiske blik til at inkludere andre måder at gøre dreng og derved synliggøre et mere mangfoldigt repertoire af maskulinitet. Måske kan et blik for andre måder at gøre dreng være med til at legitimere flere maskuline positioner og udvide repertoireet for, hvornår man gør dreng *passende*. Og bringe andre kompetencer og ressourcer i spil i relationerne mellem børnene og mellem børn og voksne.

Kapitel 8: Forhandlinger af feminine positioner

Efter at have analyseret, hvordan maskulinitet konstitueres i børnegruppen og i interaktioner mellem børnene og det pædagogiske personale i børnehaven, skifter jeg nu fokus til at undersøge feminine positioner inden for gruppen af piger. Jeg indleder med at skrive om et barn, som hedder Frida. I den nedenstående empiriske analyse vil jeg forsøge at vise, hvordan Frida positionerer sig og positioneres i et besøg i den SFO, hvor Frida skal starte i foråret 2020.

'Pige' = 'dårlig til fodbold'

Frida er lige knap 6 år gammel i dette klip og tilhører derfor gruppen af 'store' børn, som snart skal starte i SFO. I denne situation er jeg med fire børn og en pædagogisk assistent på besøg i SFO'en på den skole, hvor børnene skal starte. De skal starte på en mindre friskole og derfor er de kun de fire børn af sted, som skal gå på den skole efter sommerferien. Det er Snorre, Frida, Aksel og Tilde. Besøget er en del af den brobygning, der foregår mellem daginstitutionerne og skolerne i området for at hjælpe børnene med at få en god start i SFO'en før den egentlige skolestart i august 2020. I situationen er vi ude i skolegården. Alle skolebørnene er inden for og har undervisning, så det er kun de fire børn, forskeren og den pædagogiske assistent, der er i skolegården. Midt i skolegården er der en tilplantet høj med bede og fliser og en flagstang i midten. Der kommer en lærer ud og siger hej til os og låser døren til cykelskuret op. Frida går først ind, men er nødt til at flytte på nogle cykler og vogne for at komme ind til det løbehjul, som hun gerne vil have.

"Snorre (5,10 år) går forbi Frida (5,11 år) og tager en stor cykel ud af skuret. Frida baks'er stadig med at flytte vogne nok til at hun kan få et løbehjul ud, som står bagerst i skuret. Tilde (5,4 år) går også ind i skuret og leder efter en cykel. Tilde holder sig tæt til den pædagogiske assistent, som opfordrer hende til at finde en cykel. Aksel (5,8 år) er blevet passager hos Snorre. Begge drenge smiler og ser glade ud, mens de cykler rundt om højen midt i skolegården. Endelig kommer Frida ud med et løbehjul. Men så får hun øje på den røde trehjulede cykel, som Aksel har efterladt. Hun stiller løbehjulet fra sig og begynder at cykle rundt om højen sammen med drengene. De kører side om side. Lene siger: "Der er fart på de drenge der." og kigger efter Snorre og Aksel." (Uddrag fra feltnoter d. 2. marts 2020)

I det første korte klip er Frida den første, der er inde i skuret, hun er målrettet og får flyttet rundt på cyklerne, selvom det er tungt og besværligt. Hun giver ikke op, men bliver ved indtil hun finder det løbehjul, hun gerne vil have. Da hun kommer ud med løbehjulet, skifter hun mening og kører i stedet for på den røde cykel, som Aksel har efterladt, da han satte sig op bag på Snorres cykel. Frida kører lige så hurtigt rundt om højen som Snorre og Aksel gør og de kører side om side. Alligevel er det drengene, der bliver italesat

som dem ”der er fart på”. Da Lene siger ”der er fart på de drenge der” udelades Frida af situationen. Hendes deltagelse i situationen bliver ikke italesat af den voksne. Måske skyldes det at kategorien ’pige’ ikke passer ind i sætningen ’der er fart på de drenge der’ og at det derfor er nemmere at udelade Frida helt, frem for at forsøge at integrere hende i sætningen. Hvis hun skulle integreres i sætningen, så ville den lyde ’der er fart på de drenge og den pige der’, eller der er fart på de børn og sådan en konstruktion ville ikke have samme effekt som sætningen, ’der er fart på de drenge der’, har. Med henvisning til Connell kan man argumentere for, at sætningen ikke blot beskriver den givne situation, men indskriver drengene i en bestemt forståelse af maskulinitet (Connell, 1987) og her passer Frida ikke ind. Hun er ikke inkluderet i den del af menneskeheden som ’der er fart på’, nemlig ’drene’.

I næste klip er vi gået om på den anden side af skolebygningen. Situationen udspiller sig kort efter den ovenstående situation. På legepladsen bag ved skolen er der gyngestativ, klatrestativer, bomme man kan balancere på og en lille indhegnet fodboldbane. Der er enkelte andre børn fra andre nærliggende børnehaver, som også er i brobygning, som leger på legepladsen, da vi kommer derom. Dette klip er det samme klip, som jeg benytter i afsnittet ’Tegn på køn’, til at diskutere kønnede kategorier ud fra. Her vender jeg tilbage til en egentlig analyse af situationen.

”Frida (5,11 år) og Snorre (5,10 år) leder efter en bold. Frida er først henne ved bolden og tager den og løber igennem nettet i fodboldmålet ind på banen. Snorre løber efter sammen med en anden dreng fra en anden børnehave. Frida og Snorre kalder på Aksel (5,8 år), som også løber ind på banen gennem målet i den anden ende. Frida har bolden. Snorre takler Frida og erobrer bolden. Begge griner. Snorre spørger den nye dreng om han gerne vil være med. Det vil han gerne. Snorre siger: ”Så er du med mig” drengen siger: ”Men så er det unfair.” og peger på Frida. Frida siger: ”Jeg er god” og kigger på ham. Snorre smiler og siger ”ja”. Drengen accepterer det og de begynder at spille. Frida står på mål. Snorre skyder mod hende og scorer. Hun blev lidt bange for bolden og gemte sig i stedet for at tage den. Aksel er utilfreds med at Snorre scorer, så han bytter med Snorre, så Snorre og Frida spiller sammen. Frida får bolden og bliver presset ind i et hjørne af Aksel. Hun gemmer bolden med fødderne i hjørnet. Aksel: ”Man må ikke det der Frida” siger Aksel og lyder irriteret. Frida spiller bolden og Snorre får den og løber ned og scorer et mål. Bagefter får Frida bolden og scorer også et mål. De griner. Efter lidt tid går spillet lidt i opløsning. Frida går ud af banen og går ind igen gennem målet. Hun hæfter omhyggeligt nettet på plads igen og løber ind efter bolden. Aksel løber også gennem nettet ind på banen. En af lærerne siger: ”I skal helst gå ud gennem hullet (i siden af banen), så I ikke ødelægger nettet”. Efter kort tid går Frida ud igennem nettet igen.” (Uddrag fra feltnoter d. 2. marts 2020)

I dette klip møder Snorre, Frida og Aksel en dreng, som de ikke kender og Snorre inviterer drengen med til at spille fodbold. Da Snorre siger til drengen at ”Så er du med mig”, indvender drengen, at det er unfair. Ikke fordi Snorre og han skal spille sammen, men

fordi de skal spille mod Frida og Aksel og at de formentlig vil vinde, fordi Frida er en pige. Her bliver Frida positioneret som *pige = dårlig til at spille fodbold*. Min pointe her er ikke at pege fingre ad den nye dreng, men at vise, hvordan normative forståelser eller forventninger knytter sig til køn og at disse forventninger har konkrete konsekvenser for, hvordan børn oplever hinanden i relationer og interaktioner. Den nye drengs forståelse af Frida som *pige* og derved som *dårlig til fodbold* medfører en afvisning af at ville spille mod hende. Fordi det er unfair hold, fordi hun er pige. Med Butlers begreb om *interpellation* (J. Butler 1993, 171; 1997, 160) kan man sige, at den nye dreng 'interpellerer' eller 'påkalder' Frida ind i en særlig feminin position, som indebærer en bestemt forståelse af det at være pige. Frida gør imidlertid modstand mod denne 'interpellation' ved at sige uden at tøve: "Jeg er god". Snorre bakker hende op og siger: "Ja". Begge børn smiler og kigger på den nye dreng. Ved at sige "Jeg er god" og ved hjælp af Snorres opbakning, opstår der det man kan kalde for et *muligbedsrum* for Frida (Søndergaard 1996). En situation eller et rum, hvor hun får chancen for at etablere en anden kønnet position end den, som hun anvises. Den nye dreng accepterer fordelingen af hold og spillet går i gang. Men da Snorre kort tid efter scorer et mål mod Frida, bliver Aksel irriteret og vil ikke være på hold med Frida mere. Da Aksel bliver irriteret og beder om at skifte hold, sker der igen en interpellation af Frida ind i en position som en bestemt form for pige. Hun er ikke god nok synes Aksel og det er fordi hun er pige. *One strike and you're out* kan man sige. Hun mister chancen for at fastholde sin position som en pige, der er god til fodbold, fordi hun ikke redder det skud, som Snorre skyder mod hende på målet. Herefter bliver Snorre bedt om at stå ved sin udtalelse og spille sammen med Frida og derved vise, at han mener, at hun er god, selvom hun er en pige. Så god at han gerne vil tage den risiko det er at spille sammen med hende. Snorre protesterer ikke over at bytte plads med Aksel og Snorre og Frida ender med at score to hurtige mål og vinde kampen. Frida formår altså at udnytte den mulighed, som hun og Snorre etablerer i situationen, hvor hun får chancen for at positionere sig på en anden måde end *pige = dårlig til fodbold*. I stedet for lykkes det hende kortvarigt at positionere sig som *pige = god til fodbold*.

En væsentlig pointe her er dog, at det er en midlertidig position. Det er ikke en position som er åbent tilgængelig for hende, men en position, som hun skal forhandle sig til og i dette tilfælde er det opbakningen fra en dreng, der resulterer i at forhandlingen lykkes. For positionen *pige = god til fodbold* er ikke en del af det man kan kalde for en traditionel forståelse af femininitet (West and Zimmerman 1987). Som Young skriver i sin berømte artikel *Throwing like a girl* fra 1980, så lærer piger fra en ung alder kropsligt hvad det vil sige at være kvinde:

"There is a specific positive style of feminine body comportment and movement, which is learned as the girl comes to understand that she is a girl. The young girl acquires many

subtle habits of feminine body comportment - walking like a girl, tilting her head like a girl, standing and sitting like a girl, gesturing like a girl, and so on.” (Young 1980, 153)

Som Young også skriver, så kan man ikke tale om én bestemt, særlig form for femininitet, der gælder alle kvinder til alle tider, men hun peger på nogle af de samme strukturelle vilkår for kønnet konstituering, som både Connell og Butler beskriver gennem deres teoretiske begreber. Connells begreb om en social strukturel kønsorden og Butlers begreb om den heteroseksuelle matrix indebærer en forståelse for dominerende normer for køn, som præger vores individuelle opfattelse af hvad der ’rigtigt’ og ’forkert’ i forhold til kønnet performance og kønnede praksisser (R. W. Connell 1987; J. Butler 1990).

I sin analyse af, hvordan kønnede positioner konstitueres i en australsk førskole, pointerer Bronwyn Davies, at den binære konstruktion af mænd og kvinder er en magtfuld konstruktion, som er svær at overskride for det enkelte barn (B. Davies 1989). Samtidig minder både Davies og Paechter om, at femininitet og maskulinitet netop ikke er ’bundet’ til den kønnede krop. Altså en feminint mærket krop kan godt praktisere maskulinitet og omvendt.

Ovenstående eksempel viser netop, hvordan Frida kan handle på måder som konnoterer maskulin praksis, men at hun ikke kan overskride den kønnede grænse, der aktiveres mellem hende og de tre børn, der er kropsligt markeret som ’dreng’ (Søndergaard 1996). Frida udfordrer den kønnede kategori, som hun via sin kropsmarkering ’tilhører’, ikke blot i den ovenstående situation, men i de fleste andre situationer jeg har noteret i mine feltnoter, hvor hun indgår. Hun leger ofte med drengene, hun er dygtig motorisk fx til at klatre, løbe og køre mooncar og det pædagogiske personale omtaler hende ofte som en *drengpige*. Frida kan således siges at være et barn som positionerer sig i periferien af den kønnede kategori, som hun ifølge sin kropsmarkering tilhører og derved forstyrrer hun den orden, som kategorierne ellers forsøger at opretholde. Denne forstyrrelse kan blandt andet aflæses i den sproglige konstruktion som bliver til sammen med Frida, når det pædagogiske personale kalder hende for *drengpige*. Heri findes også en diskussion, om det er mere positivt og acceptabelt for piger at blive benævnt drengpige end det er for dreng at blive benævnt tøsedreng fordi det maskuline værdisættes højere end det feminine i en vestlig, kulturel praksis (Kampmann 2000). Der kan være en pointe i, at det i højere grad forbindes med noget positivt, når piger agerer maskulint, men mit ærinde er ikke at værdisætte drengpige over for tøsedreng her. Jeg er mere interesseret i at beskrive de processer hvorigennem børnene bliver gjort til køn og hvordan disse processer foregår i komplekse interaktioner. Benævnelsen af Frida som drengpige understreger den andethed, hun bliver knyttet sammen med her. Sprogligt er hun så uden for kategori, at det er nødvendigt at indskrive hende i en anden kategori end den hendes kropslige markering ellers påkræver. Der sker en sproglig sammenskrivning mellem det maskuline og det

feminine, fordi forståelsen af en *passende* pige ikke passer sammen med det som Frida gør. Frida kan således ikke forstås, aflæses, afkodes inden for kategorien 'pige', fordi piger ofte ikke gør som Frida gør. Der må derfor en anden kategori til som positionerer hende tættere på 'dreng' og som markerer en anderledeshed i forhold til den kategori, som hun ellers kropsligt ville siges at tilhøre, nemlig 'pigerne'. Denne sproglige pointe er en væsentlig pointe i sig i selv i forhold til at forstå både, hvordan køn etableres, men også hvorfor det er nødvendigt at forholde sig til den magt, som er indeholdt i de sproglige kategorier og de måder vi som mennesker indskrives i disse kategorier. Søndergaard skriver:

”De fænomener, der er til stede og repræsenteres af tegnet på kroppen, er kønskonstruktionens konsekvenser i form af relativt afgrænsede mulighedsrum, betydninger, associationer, tolkningsrammer etc.” (Søndergaard 1996: 90).

Jeg vender her tilbage til den pointe McInnes fremhæver i sin diskussion af benævnelsen tøsedreng, som jeg diskuterede i afsnittet ”’Tøsedreng’ og ’drengpige – sociale kategoriers normative effekt’ i det teoretiske kapitel. (McInnes 2008). *Tøsedreng* benyttes ofte til at beskrive børn, der er kropsligt markeret som dreng og som handler eller performer dreng på en måde som opfattes som piget eller feminin. Det kan for eksempel være at tale med blid og sød stemme, ikke at være så glad for at deltage i sport eller vilde lege og i stedet for at være glad for at lege med piger, klæde sig ud i pigetøj eller græde højt, når han slår sig (McInnes 2008, 97). Omvendt beskrives *drengpiger* ofte som piger der ikke går i kjole, har uglet hår, er god til sport, leger vilde lege udenfor, klatrer, løber og spiller bold.

Det er nemt at afskrive et ord som *tøsedreng* eller *drengpige* som en bagatel, men i den type analyse som jeg foretager her, står ordet frem som magtfuldt og konstituerende. McInnes går så langt som til at beskrive en sådan benævnelse som *semiotisk vold*. (McInnes 2008, 113) Frida oplever måske ikke ordet som voldeligt, men uanset, så er ordet *drengpige* med til at markere hende som anderledes fra både piger og drenge. En anderledeshed som er baseret på hendes kropslige markering som pige og en opførelse, som ikke passer på den 'almindelige' beskrivelse af piger.

Aktivering af grænser – fangeleg

Analysen af Frida er ét eksempel på, hvordan femininitet performes i den hverdagslige praksis i børnehaven (og i SFO'en). I dette afsnit skifter jeg det analytiske blik til en analyse af en fangeleg, som udspillede sig en vinterdag i børnehaven. Her inddrager jeg Thornes begreb om *borderwork*, fordi begrebet hjælper mig til at få øje på dels hvordan børnene selv aktiverer kønnede grænser og hvordan jeg indirekte kan 'aflæse' deres egne forståelser af kategorierne 'dreng' og 'piger' (i hvert fald delvist, som jeg vil diskutere nedenfor)

og dels fordi begrebet hjælper mig til at forstå, hvordan pigerne positioneres i situationen i samspil med hinanden og i samspil med drengene.

Thorne introducerer begrebet *borderwork* i sin bog *Gender Play* fra 1993 (Thorne 1993). Hun skriver om begrebet:

”The spatial separation of boys and girls constitutes a kind of boundary, perhaps felt most strongly by individuals who want to join an activity controlled by the other gender.” (Thorne 1993: 64).

Altså at grænsedragningen mellem kønnene aktiverer en forskel mellem grupperne, som kan være svær at overskride. Hun skriver omvendt også, at piger og drenge nogle gange er sammen på afslappede måder, hvor grænsen mellem de to grupper nærmest opløses. Hun beskriver, at køn træder i baggrunden som betydningsfuld kategori i disse situationer. Sådanne observationer har jeg også i mit materiale, fx frokost-situationer, hvor børn sidder side om side og snakker og spiser og hvor køn ikke nødvendigvis aktiveres som betydningsfuld kategori. Thorne skriver videre:

”(...) but sometimes girls and boys come together in ways that emphasize their opposition; boundaries may be created through contact as well as through avoidance.” (Thorne 1993: 64).

Thorne pointerer, at når grænser mellem kønnene aktiveres skifter den løsere kategori ’piger’ og ’drenge’ til bestemt form ’pigerne’ og ’drene’ i en understregning af forskellen mellem dem (Thorne 1993: 65). I denne aktivering træder andre forskelle, der måtte eksistere i baggrunden (for eksempel interne stridigheder imellem hhv. pigerne og drengene). Den fælles konfrontation mod ’de andre’ aktiverer et samlet fællesskab under gruppe-betegnelsen ’pigerne’ eller ’drene’ og indebærer en del af børnenes egen eksperimentering med køn og forhandling af kønnede positioner og grænser for eget og andres køn. (Barth 1959; Thorne 1993)

Med Thornes begreb om *borderwork* in mente vil jeg analysere den nedenstående fangeleg, som fandt sted på den store, fælles legeplads i daginstitutionen i slutningen af februar 2020. De børn der deltager i legen, er alle sammen 5-6 år gamle.

”To store grupper børn leger fangeleg på legepladsen på tværs af stue-inddelingen. Det er både drenge og piger og de løber rundt på hele legepladsen. Jeg følger efter en gruppe, som gemmer sig bag ved den overdækkede bålplads. Marie (5,5 år) deklarerer højt: ”Og det er os der er de bedste!” Benjamin (5,9 år) svarer hurtigt og højt: ”Det er drengene, der er de mest bedste!” Elliot (5,8 år) holder øje med den anden gruppe og står ved det ene hjørne med Snorres (5,9 år) store gevær for øjet, som om han sigter. Marie

(5,5 år) sidder på en trehjulet cykel med lad. Liv (5,1 år) sidder bag på. Aasim (5,2 år) kommer løbende rundt om hjørnet på bålpladsen. "Benjamin, de er der." han peger og råber. Benjamin lyser op og løber nogle skridt frem. "Kom venner!" råber han. "Vi tager dem!" Han fører an og de andre følger efter rundt om ham. Jeg følger efter dem ud på legepladsen. Både piger og drenge i legen har våben, pinde, skumsværd, plastiksværd, gevær, håndjern, lyssværd og skovle. Benjamin leder stadig den ene gruppe. "Drenge!" råber han. "Hjælp!" Gruppen er Snorre (5,9 år), Frida (5,10 år), Dikte (5 år), Aasim (5,2 år), Elliot (5,8 år), Max (4,1), Liv (5,1 år) og Marie (5,5 år). Max råber: "Elliot – tag et våben. Det er nu eller aldrig!" Villum (6,1 år) er med i den anden gruppe og kommer løbende over imod dem. "Jeg efterlader jer til døden!" Råber han med dramatisk stemme og så løber han væk igen. Benjamin bliver ramt af noget (jeg ser ikke præcis hvad der sker). Dikte går over til ham og laver derved en form for pause i legen. Hun lægger en hånd på hans arm og spørger med rolig stemme, mens hun kigger ham ind i ansigtet. "Er du ok?". Benjamin nikker og siger ja. Dikte siger. "Ok" og slipper hans arm. Pausen slutter og legen går i gang igen. Villum udbryder "Det her er en drengeleg!". Villum, Marcus og Felix er på lur bag ved et træ. Dikte, Marie, Liv, Mille, Frida, Benjamin, Max og Aasim gemmer sig under grantræet. Legen går lidt i sig selv. Benjamin prøver at sætte gang i legen igen. Han løber over mod Villum og Marcus, som har sat sig i sandet i sandkassen bag ved grantræet. De sidder og tegner lidt i sandet med deres sværd. "Hvad siger I til det her!" råber Benjamin og fægter over imod dem med sit sværd, som er en pind i træ. Så knækker han pinden i luften. Årb! jeg knækkede den! Se!" Villum og Marcus reagerer ikke rigtig på ham. De tegner videre i sandet og reagerer ikke på Benjamin forsøg på at få dem til at lege med." (Feltnoter d. 24. februar 2020)

Selvom børnene fordeler sig i blandede grupper, aktiveres kategorierne 'drene' og 'pigerne' alligevel i løbet af klippet. Marie starter med at sige: "Og det er os, der er de bedste!" Selvom Marie ikke siger 'pigerne', men nøjes med at sige 'os' aktiverer dette udsagn en grænsedragning imellem børnene, som bliver italesat af Benjamin. Benjamin og Marie er på samme hold og Benjamin kunne derfor have antaget, at Marie mente, at det var deres fælles hold, der er de bedste, men i stedet for svarer han hurtigt: "Det er drengene, der er de mest bedste!" og markerer derved en tydelig grænse mellem børnene, som referer tilbage til opdelingen i to afgrænsede, forskellige grupper; 'piger' og 'drene'. Han aktiverer samtidig den bestemte form, som Thorne registrerer i hendes studie, nemlig 'drene' og markerer derved forskellen i forhold til 'den anden' som Marie kommer til at repræsentere her, altså underforstået 'pigerne'.

Da Aasim kommer løbende og siger: "Benjamin, de er der" svarer Benjamin med et mere inkluderende, fælles "Kom venner! (...) Vi tager dem!". Her udviskes den kønnede forskel, som han talte frem lidt tidligere og nu skabes der i stedet for et nyt fællesskab mod den fælles fjende 'den anden gruppe' i legen og køn udviskes kortvarigt som betydningsfuld kategori i kampen. Jeg noterer også her i mine noter, at både drenge og piger har sværd og våben. I det lille videoklip jeg har filmet af legen (som ikke er en del af de feltnoter jeg analyserer her) deltager både piger og drenge i at løbe, råbe og fægte med

deres våben. Der er således flere sekvenser, hvor man kan sige, at køn træder i baggrunden i legen eller hvor andre kønnede positioner gøres mulige.

Men kort efter skifter Benjamin tilbage til en kønnet kategorisering af gruppen, da han råber: ”Drengel! Hjælp!” Så selvom gruppen består af børnene Snorre, Frida, Dicte, Aasim, Elliot, Max, Liv og Marie, altså fire piger og fire drenge, så er det drengene Benjamin henvender sig til. Jeg kan ikke være sikker på om han henvender sig til hele gruppen, når han råber ”drenge, hjælp!” Det kan også være, at han kalder på hjælp og at han gerne vil have hjælp af drengene og ikke af pigerne. Uagtet denne utydelighed i materialet, så reaktiverer Benjamin køn som betydningsfuld kategori i legen. Han benytter specifikt ordet ’drenge’ og kommer derved til at ekskludere de fire piger, som ikke tilhører denne kategori. Lige efter råber Max: ”Elliot – tag et våben. Det er nu eller aldrig!” Max besvarer således Benjamins kald om hjælp ved at inddrage Elliot, mens pigerne lades ude af redningssituationen. Ligesom eksemplet med Frida positioneres piger og drenge forskelligt på trods af, at de indgår i nogle af de samme lege. Pigerne kan godt være med til nogle af de vilde lege, de kan også godt være med til fodbold, men de bliver mindet om at de ikke er ’rigtigt’ med. De kan godt have et sværd og lege fangeleg og være på hold med drengene, men når lederen af gruppen skal reddes, så er det drengene der bliver kaldt på og drengene, der vælger hinanden til.

Kort efter bliver Benjamin ramt af noget og han stopper op og tager sig til hånden. Igen aktiveres køn som betydningsfuld kategori. Denne gang er det ikke via en italesættelse af gruppen som ’drenge’, men gennem den handling, som Dicte udfører. Hun stopper op og går over til Benjamin. Hun lægger en hånd på hans arm og spørger med rolig stemme, mens hun kigger ham ind i ansigtet. ”Er du ok?” Benjamin nikker og siger ”ja”. Dicte siger. ”Ok” og slipper hans arm. Dicte skifter her position fra kriger i legen til en mere omsorgsfuld rolle, nærmest en klassisk mor-rolle eller sygeplejerske-rolle. Igen etableres forskellen på ’drenge’ og ’piger’ i legen. Dictes handling, da hun stopper op og lægger en arm på Benjamin arm, medfører et ophold i legen. Der er konsensus om denne pause, selvom den ikke italesættes. Idet hun slipper ham, går legen i gang igen og Villum udbryder: ”Det her er en drengel!” I analysen kommer sætningen nærmest til at bøjse Thornes budskab om grænsedragning i neon. I Villums rammesætning af legen ligger en forståelse af, hvilken leg de leger: Det her er primært en fangeleg, en kriger-leg og en slåskamp-leg. Det er ikke en omsorgs-leg, en sygeplejerske-leg eller en far, mor og børn leg. Det er en *drengel!* Gennem italesættelsen af legen som en ’drengel’ konstituerer Villum selve legen som et maskulint fænomen.

Det er desuden en underliggende pointe i denne analyse, at kategorier ikke er selvoprettholdende eller givne, men at de konstant forhandles og genforhandles gennem sociale interaktioner. De grænsedragninger jeg viser i denne leg kan således med endnu en

henvisning til Thorne siges at være en del af et kategoriopretholdende arbejde, som bekræfter og genbekræfter bestemte kønnede kategorier (Thorne 1993). Denne pointe kan knyttes sammen med Butlers begreb om 'performativitet' (J. Butler 1990; Judith Butler 2010). Som nævnt i det teoretiske kapitel indebærer Butlers performativitetsbegreb en kritik af antagelsen om sociale kategoriers metafysiske eller materielle egenskaber (Judith Butler 2010, 147). Med henvisning til Butler kan man sige, at børnene i analysen re-citerer bestemte kønnede positioner gennem deres sprog, deres kropslig deltagelse i legen og de praksisser de udfører.

Refleksiv note om det feminine og det maskuline

Sproget bliver ved med at spøge i de analyser, jeg foretager. I dette kapitel er det særligt det feminine og det maskuline, der dukker op og skaber refleksion. Jeg har forsøgt at diskutere og vise hvordan maskulinitet og femininitet er blevet teoretiseret inden for feministisk teori og queer-teori, men der er alligevel noget som skurrer, når jeg skriver denne type analyse, som jeg gør her. Selve kategorierne forbliver lidt uafklarede. Er det for eksempel *maskulint* at komme først ind i cykelskuret og bakse med cykler for at nå frem til sit mål – løbehjulet? Her har jeg lyst til at svare ja til det spørgsmål, men samtidig kan jeg ikke tydeligt svare på, hvor grænsen mellem *det maskuline* og *det feminine* går. Alligevel er jeg nødt til at benytte de to kategorier for at skrive analyserne. Jeg kommer her tilbage til pointen om, at kategorier i en poststrukturalistisk tænkning forstås som processuelle og ikke lader sig definere og at hvis man forsøger at definere et klart indhold, så løber man den risiko at fastfryse og essentialisere kategorierne. Analyserne i dette kapitel eksemplificerer netop denne dobbelthed. Jeg ønsker at forstå kønnede kategorier som konstitueret gennem praksis og som diskursivt konstitueret samtidig med, at kategorierne eksisterer i mit empiriske materiale som mere faste kategorier, som sætter igennem som netop diskurser og praksis. Ambivalensen består, kan man sige.

Samtidig er der fare for at kollapse femininitet med pige, forstået som såkaldt 'biologisk' eller fysisk køn og omvendt maskulinitet med dreng. Når jeg primært beskriver femininitet i forbindelse med pigernes relationer og interaktioner og maskulinitet med drengenes, så kan analysen kritiseres for at falde tilbage i en essentialistisk tænkning af de to køn (Francis and Paechter 2015, 778).

Endelig generer *hierarkiseringen* mellem det feminine og det maskuline mig i disse analyser. I analysen bliver maskulin praksis ofte lig med stærk praksis, mens jeg skriver det feminine frem som mere underdanigt, passivt og tilbageholdende. Dette er helt i tråd med en klassisk feministisk kritik af den patriarkalske orden og en strukturel ulighed mellem kønnene (West and Zimmerman 1987). Pointen med at få øje på dette er ikke blot, at det efterlader mig sårbar for en kritik om at reproducere de selv samme kategorier, som jeg problematiserer i analyserne, men det peger også på, igen, at sproget er en begrænsning

når man skal analysere køn. Man kan her argumentere for at den manglende ligestilling mellem kønnene er så cementeret, at det man kan kalde for traditionelle, feminine praksisser ikke kan skrives frem som stærke, som dominerende eller som hegemoniske. Det er ord, der traditionelt set forbindes med maskulinitet og maskulin praksis. Når jeg i næste afsnit skriver om piger, der forhandler om magt og dominans, så støder jeg netop ind i denne sproglige begrænsning. Jeg kommer til at skrive deres positioner frem som stærke, fordi de indtager positioner, som indeholder maskulin praksis. Den praksis, jeg analyserer frem som feminin i analysen, kategoriserer jeg omvendt som mindre stærk og til tider sårbar. Diskussionen om, hvordan vi kommer frem til både en epistemologisk og en ontologisk sprogbrug, som kan beskrive for eksempel omsorg eller empati som en styrke på lige fod med mere en maskulint konnoteret praksis tager jeg derfor op som indledning til den næste analyse.

Pigers forhandlinger om magt og dominans

I ovenstående afsnit diskuterede jeg ud fra pigen Frida, hvad der bidrog til at konstituere hende som *drengepige* på baggrund af normative forståelser af kategorierne *pige* og *dreng*. I dette afsnit fortsætter jeg undersøgelsen af, hvordan feminine positioner etableres i leg og i interaktioner mellem børnene. Jeg er inspireret af spørgsmål om femininitet og magt. Er piger for eksempel altid underordnet drenge? Hvad sker der når piger kæmper om dominans og magt? Og hvordan kan man teoretisk begribe dette? Spørgsmålene er blevet til i en dialog med mine empiriske observationer, hvor jeg oplevede at piger var styrende i legen, både når de legede sammen med andre piger, men også når der var drenge med i legen. Samtidig undrede jeg mig over de tilgængelige teoretiske begreber, som jeg havde til rådighed til at forklare og diskutere kvindelig eller pigelig dominans og magt. Jeg oplevede, at de teoretiske begreber var mangelfulde.

Dette afsnit analyserer således mere dominerende og magtfulde feminine positioner ud fra to empiriske eksempler, som begge omhandler forskellige måder at 'gøre pige' på. Jeg tager udgangspunkt i Connells begreb *emphasized femininity* eller *fremhævet femininitet* i et forsøg på at analysere, hvordan positioner som indebærer magt og dominans forhandles blandt den gruppe børn, der er konstitueret som 'piger' i daginstitutionen. Jeg vender i empirien tilbage til Mille og Victoria, som også var omdrejningspunkt i afsnittet "Vi har fået ny pædagogmedhjælper" – forskellige forventninger til drenge og pigers legekompeterer'. I det afsnit analyserede jeg, hvordan det pædagogiske personale fortolkede en leg, hvor særligt Mille indtog en styrende position. I dette afsnit inddrager jeg igen Mille og Victoria i analysen. Begge er fra gruppen af 'store børn', og begge indtog ofte en position, som inkluderede magt, styring og dominans i forhold til at bestemme over adgang til leg og indhold i legen (jf. Hellman 2010, p. 143).

Jeg indleder analysen med en teoretisk diskussion af, hvordan begrebet *fremhævet femininitet*, forholder sig til hegemoni. Denne diskussion er inspireret af Carrie Paechter og den kritik, som hun har foretaget af Connells begreb om *fremhævet femininitet* (Carrie Paechter 2018). Paechter foreslår et nyt begreb, *hegemonisk køn*, og jeg diskuterer, hvorfor der er en væsentlig pointe i at udarbejde nye begreber til at forstå og analysere femininitet ud fra, men jeg forholder mig samtidig kritisk til dele af Paechters begreb om *hegemonisk køn*.

Connell definerer, som nævnt, *fremhævet femininitet* i relation til *hegemonisk maskulinitet* og understreger, at femininitet altid vil være underordnet maskulinitet i en strukturel kønsorden. Fremhævet femininitet er desuden defineret ud fra en accept af sin egen underordnede position og en funktion som understøttende for mandlig dominans.

Ligesom det forholder sig med hegemonisk maskulinitet, så er fremhævet femininitet ikke den eneste feminine position, der kan identificeres. Den ideologiske repræsentation af fremhævet femininitet trækker på, men stemmer ikke nødvendigvis overens med, egentlige femininiteter, som de leves i hverdagslivet (Connell 1987: 186). Empirisk er der tværtimod mange forskellige, levede feminine positioner. Denne mangfoldighed er med til at skabe de forandringer, der trods træghed kan siges at finde sted i den sociale, kønnede orden (Messerschmidt 2020, 4). Connell beskriver det således:

”Yet gender hierarchies are also affected by new configurations of women’s identity and practice, especially among younger women – which are increasingly acknowledged by younger men.” (R. W. Connell and Messerschmidt 2005, 848)

Der findes altså en diskussion i Connells (og Messerschmidts) arbejde om, hvordan man kan forholde sig til reproduktion og forandring i spørgsmål om femininitet, men også en fastholdelse af forståelsen af femininitet som underordnet maskulinitet

I artiklen *Rethinking the possibilities for hegemonic femininity: Exploring a Gramscian framework* fra 2018 problematiserer Carrie Paechter, at femininitet som teoretisk begreb er forholdsvist underudviklet og at den teoretisering, der har været af begrebet netop altid forholder femininitet til maskulinitet (Carrie Paechter 2018, 121). Hun skriver at:

“The overall effect of this is that researchers reflect wider social relations and treat females and femininity as the Other of males and masculinity.” (Ibid).

Mange studier af køn i skoler og daginstitutioner fokuserer primært på drenge og maskulinitet (se afsnittet ’Positionering i forskningsfeltet’) Det bekræfter min review-læsning til denne afhandling også. Paechter rejser følgende kritik :

“It is almost as if the underlying sexism within society at large has crept into and pervaded feminist theorizations, so that we have barely noticed the lack of focus on women and girls.” (Paechter 2018: 122).

Paechter kritiserer altså feministisk teori for at reproducere det ulige magtforhold mellem mænd og kvinder. Man kan på denne ene side sige, at det er oplagt, at de teoretiske begreber afspejler kønsordenen, som Connell også beskriver, hvor femininitet altid er underlagt maskulinitet, fordi det forholder sig sådan i en empiriske praksis i en vestlig kontekst (R. W. Connell 1987). Men samtidig rejser Paechter et spørgsmål om magtfuld femininitet, som er interessant at tænke med. Man kan, inspireret af Paechter, spørge, hvordan opnår vi ligestilling i samfundet, hvis ikke de tilgængelige begreber kan indfange og rumme kvinder og mænd (og andre køn) som ligestillede??

Paechter forsøger at finde et begreb for hegemonisk køn, som inkluderer alle køn og som forstår maskulinitet og femininitet som noget der kan performes uafhængigt af kroppe. Altså at personer som aflæses kropsligt som ‘kvinder’ også kan performe maskulinitet og omvendt. Med disse pointer in mente foreslår Paechter en arbejdsdefinition af hegemonisk køn som lyder:

”Hegemonic gender performances are those which act, within a particular context, to uphold a gender binary and maintain traditional social relations between genders.” (Paechter 2018: 124).

Paechter foreslår altså at skifte teoretisk fokus væk fra maskulinitet som den eneste kønnede position, der kan opnå (eller tilstræbe at opnå) hegemoni og diskuterer, hvordan andre køn også kan operere hegemonisk ved at understøtte den binære, ulige orden mellem mænd og kvinder. Hun kritiserer i samme ombæring Connells begreb om fremhævet femininitet for at være underudviklet og essentialiserende i forhold til kvinder.

Paechters begreb er ikke uden udfordringer. Man kan spørge, hvor kritikken af den eksisterende ulighed mellem mænd og kvinder bliver af, hvis den teoretiske definition overser dette forhold? Jeg mener, at det er væsentligt at diskutere de tilgængelige teoretiske begreber uden at overse eller ignorere den grundlæggende ulighed mellem mænd og kvinder.

Messerschmidt forholder sig i en artikel fra 2020 til Paechters kritik af Connell:

“For Connell, then, gender relations were seen as structured through inequalities and accordingly, the concept of emphasized femininity is essential to Connell's framework,

underlining how this feminized form correlates with hegemonic masculinity to legitimate masculine superordination and feminine subordination.” (Messerschmidt 2020, 3)

Messerschmidt fremhæver altså her, at teorien må følge den empiriske realitet, hvor kvinder altid er underlagt mænd i en hierarkisk forståelse. Messerschmidt fremhæver, at kvinder godt kan tilstræbe en hegemonisk position i konkrete situationer (han nævner for eksempel studier af roller-derby piger, som etablerer en lokal fremhævet feminin position og et studie af kvinder i kampsport, som konstruerer en lokal maskulinitet) (Messerschmidt 2020, 5). Men han understreger, at der er tale om lokale variationer i feminine positioner og at studierne samtidig viser, at kvinderne indgår i en social kønsorden uden for disse situationer, som er en del af et overordnet strukturelt forhold, hvor de er underlagt mænd (Ibid).

Jeg indleder analysen her med denne teoretiske diskussion, fordi den reflekterer nogle af de tanker, jeg gjorde mig, da jeg skulle analysere de empiriske uddrag, jeg har medtaget her. Diskussionen mellem lokale praksisser, som kan fremstå *tilstræbt hegemoniske* i pigerens leg og forståelsen for den overordnede ulige kønnede struktur, som disse lokale praksisser nødvendigvis indgår i, blev central for min analyse.

Jeg forbliver enig med Connell og Messerschmidts definition af hegemonisk maskulinitet og fremhævet femininitet, samtidig med at jeg værdsætter Paechters spørgsmål til, hvordan vi bedst forstår dominerende og magtfuld femininitet.

Med denne teoretiske afklaring vil jeg nu vende tilbage til analysen af, hvordan feminine positioner forhandles i en konkret, empirisk situation i børnehaven.

Forhandling af feminine positioner – ‘cool, calm and collected’

Jeg har valgt at gengive hele den nedenstående lege-situation, selvom den er lang, fordi den giver et godt indblik i nogle af de måder, børnene positionerer sig på, når de leger sammen. For overblikkets skyld har jeg inddelt situationen i to dele, som jeg analyserer hver for sig, men oprindeligt er de to dele en del af en samlet beskrivelse i mine feltnoter. I analysen fokuserer jeg på, hvordan forskellige feminine positioner forhandles og genforhandles og hvordan positioner kan åbne og lukke og ændre sig undervejs i legen. Jeg skriver primært om Mille, Victoria, Joanna og Mathilde og forsøger at vise, hvordan de positionerer sig og positioneres undervejs i legen. Jeg diskuterer, hvordan de indgår i processer af kønnet konstituering og at denne proces finder sted inden for en social kønsorden. Analysen bidrager til at undersøge afhandlingens overordnede spørgsmål om, hvordan kønnede positioner konstitueres i daginstitutionen og samtidig forholder analysen sig også til diskussionen om forandring i de måder, som børn gør køn. I analysen

inddrager jeg også overvejelser om, hvordan alder og køn intersektionerer og er med til at gøre positioner tilgængelige eller utilgængelige for det enkelte barn. Her trækker jeg på Anette Hellmans Ph.d.-afhandling, som undersøger netop dette (Hellman 2010).

Det er februar og jeg er på legepladsen med en gruppe børn.

"Mille (5 år) kører på en trehjulet cykel. Hun kører over mod Villum (6 år) og Albert (4,11 år) og spørger "Skal vi lege sammen?" Hun har lilla termostøvler på, en leopardpletet flyverdragt med sorte forstærkninger på, en lys grå pelskant på buen og langt lyst hår. Hun er forholdsvis høj. Mille fører an. De går og cykler sammen over til bålpladsen, som ligger midt på legepladsen. Der er en bålplads med en rusten, rund rist over og en træbænk som består af et langt bræt der er sommet fast til tre lave træstubbe. Rundt på bælets andre sider står også nogle lave træstubbe, man kan sidde på. Albert, henvendt til Mille: "Vi kan også bruge denne her, ikke?" Han holder et stykke træ i hånden, som er formet som en form for sværd. Der er bundet en blå snor fast i enden af det. Mille kigger op, men svarer ikke. Hun har sat sig i sandet, som er spredt på jorden rundt om bålpladsen og er gået i gange med at fylde sand op i en form. Hun er grundig og koncentreret og virker helt rolig. Dicte (4,11 år), Victoria (4,6 år) og Joanna (3,3 år) stimler sammen om Mille. De vil gerne være med i legen. "Må jeg være med?" Spørger Dicte. Albert står stadig med sværdet i hånden og kigger ned mod Mille. "Det var hende, der fandt på den [legen]", siger han, henvendt til Dicte, der spørger. Mille siger ja, uden at kigge op fra det hun laver. Hun stryger sandet fladt i den omvendte frisbee og graver lidt mere sand op og putter i. Det klapper hun på og stryger fladt og fortsætter så med at grave. Så rejser Mille sig og bærer formen over på risten over bålet. Dicte og Joanna følger efter og sætter sig på knæ over for Mille. Dicte og Joanna kigger på hende og virker afventende. Joanna spørger: "Skal vi lege, at vi var de voksne, Mille?". Mille svarer "Nej." uden at kigge op. Mille sidder og ordner noget med 'maden'. Hun har en rød plastikkniv, som hun skærer forsigtigt rundt i kanten af sand-pizzaen. Villum og Albert siger at de går nu. Dicte og Joanna, som på en måde er med i legen, selvom de mest sidder og kigger på, vinker til dem. Dicte siger "god tur drenge!" Albert siger: "Vi kommer hjem til aftensmad". Dicte siger: "ok og nu ikke noget farligt!" "Nej, nej", siger Albert, "vi skal bare på skovtur". Så går Villum og Albert. Mille fortæller, at hun laver pizza og skærer videre. Dicte og Joanna kigger stadig på. Albert kommer løbende tilbage til bålpladsen. "Han er død!!" råber han og ser oprevet ud. Mille svarer helt roligt: "Nej, det er han ikke. Sig til ham, at det er han ikke." Hun kigger kort op, men fortsætter så sit arbejde med pizzaen. Hun har hentet en hvidløgspresser, som hun fylder med sand og presser sand ud igennem. Albert bliver stående lidt. Han tøver. Efter kort tid går Albert igen tilbage til bækken bag rutsjebanen, hvor Villum venter. Mille fortæller, at hun holder fødselsdag og inviterer nu Dicte og Joanna ind som gæster. Joanna: "Albert er storebror ikke Mille? Og hvad er Villum?" Mille forholder sig tavs. Hun kigger ikke op. Efter lidt tid spørger Joanna igen. "Hvad er Villum Mille?" Albert kommer tilbage og siger noget til Mille. Mille reagerer ikke. Joanna siger. "Mille, der er en, der siger noget til dig". Mille kigger op og spørger, "Hvem?" "Albert", siger Joanna. Albert kigger på Mille og siger: "Mille, han sover bare" med henvisning til Villum. Mille nikker til Albert og leger videre. Albert går igen." (Feltnoter d. 20. januar 2020).

Mille indtager en tydeligt styrende position i denne situation og jeg er nysgerrig efter at undersøge, hvordan hun selv er med til at positionere sig på denne måde og hvordan de andre børn understøtter denne positionering. Det er Mille, der tager initiativ til legen. Hun cykler over til Albert og Villum og spørger dem om de vil lege. Det vil de gerne og de går sammen over til bålpladsen. Det er Mille, der fører an og Albert og Villum, der følger efter. Albert spørger: ”Vi kan også bruge denne her, ikke?” Mille kigger op, men svarer ikke. Hun går i stedet for selv i gang med at lave ’mad’ med sandet uden at inddrage Albert og Villum. Nu kommer Dicte, Joanna og Mathilde over og Dicte spørger, om hun må være med. Albert står stadig afventende og han siger: ”Det var hende, der fandt på den [legen]” til Dicte. Albert er ikke rigtig selv med i legen endnu, selvom Mille spurgte om han og Villum ville lege. Mille siger ”Ja” uden at kigge op på Dicte. I denne lille korte sekvens er det Mille, som har styr på legen. De andre børn afventer hendes svar på om Alberts ’sværd’ må være med og om Dicte må være med. Mille bliver på denne måde positioneret af de andre børn, som den der har beslutningsmagten i legen, uden at hun selv gør særligt meget. Hun italesætter ikke en dominans eller bevæger sig på måder, der understreger hendes beslutningsmagt (hun sidder i sandet ved bålet og laver ’mad’). Jeg har noteret i min feltbog, at hun virker rolig, grundig og koncentreret. Faktisk er det måske netop hendes ro og hendes manglende svar på tiltale, som er med til at positionere hende som magtfuld i situationen. De andre børns afventende praksis legitimerer også Milles position. Omvendt kan man sige, at Mille ikke virker særlig interesseret i at lege sammen med de andre børn. Hendes manglende svar til Albert efterlader ham afventende og tøvende. Hun svarer Dicte, at hun gerne må være med, men uden at kigge på hende eller invitere hende med ind i legen.

Den leg som Mille leger kan karakteriseres som en klassisk rolle-leg (Andersen, P. & Kampmann 1996), hvor hun forbereder mad ved bålet. Hun indtager på denne måde det man kan kalde en traditionel feminin position i selve legen, men den position hun har i relationen til de andre børn afspejler det, man kan kalde for en mere hybrid feminitet mellem noget feminint og noget maskulint (Messerschmidt 2020, 5). Der er altså en vis dobbelthed i Milles position i legen, hvor hun på samme tid er dominerende og magtfuld i relationen til de andre børn, mens hun udfører en helt klassisk, feminint konnoteret handling; madlavning.

Joanna, som er et år yngre end de øvrige børn, spørger: ”Skal vi lege, at vi var de voksne, Mille?” Mille svarer straks nej, igen uden at kigge op. Hun er ikke interesseret i det forslag som Joanna kommer med. Der kan være en sammenhæng mellem Milles afvisning og manglende interesse i Joannas forslag og Joannas alder. Hellman skriver:

”Att bli äldre innebär i de mindre barnens berättelser en önskan om att bli större, starkare och dugligare. Denna önskan handlade också om att få högre status eftersom de äldsta

barnen på afdelingen generelt ges större utrymme att bestämma i leken än de yngre barnen. Detta gäller i synnerhet i de situationer där vuxenstyrningen är mindre och där barn som grupp ges större utrymme att bestämma, såsom i leken.” (Hellman, 2010, s. 161).

Hellman beskriver altså her et ret tydeligt hierarki mellem børnene knyttet til alder og en forståelse af, at det at være ældst medfører højere status. Yngre børn udelukkes altså fra positioner, som er tilgængelige for ældre børn, baseret på denne forståelse. Joanna er yngre end Mille, så positionen som 'voksen' i legen er umiddelbart ikke tilgængelig for hende. Hellman undersøger i ph.d.-afhandlingen sammenhænge mellem alder og køn ud fra en teoretisk forståelse af, at alder er en betydningsfuld kategori på linje med køn i forhold til at etablere positioner og hierarkier mellem børnene. Det er en sammenhæng, som jeg genfinder i mit empiriske materiale, blandt andet i dette eksempel med Joanna. Det er dog væsentligt at indvende her, at hverken alder eller køn altid er determinerende for hvilke positioner, der kan være tilgængelig i leg. Hellman skriver blandt andet om stærke legekompeterencer eller det at byde ind i legen med et særligt attraktivt stykke legetøj som midler til at komme med i lege, der ellers ofte ikke ville være tilgængelige qua barnets alder eller køn.⁴⁵

Det er tydeligt, at det ikke kun er Mille, der har indflydelse på sin egen position i legen. Hun positioneres også af de andre børns handlinger, tavshed og ord (B. Davies and Harré 1990). Dicte, Joanna og Victoria sidder på knæ omkring hende, kigger op på hende og er afventende og Albert spørger, får nej og afventer derefter uden at gøre indsigelser mod det nej han får. Både børnenes placering af kroppe (på knæ foran Mille), den måde deres blikke følger det hun laver, Alberts afventende tøven og Mille der undlader at kigge på dem, hun taler til, er alle sammen handlinger, bevægelser og opmærksomheder, som er med til at positionere Mille i denne situation. Man kan sige, at børnene ikke gør modstand mod den position, hun selv etablerer og at det er deres fælles, gensidige handlinger, ord og kropssprog, som er med til at positionere Mille i legen.

Kort efter siger Villum og Albert, at de går. Mille reagerer ikke, hun er ved at lave pizza, men Dicte siger ”God tur drenge!” og Albert svarer: ”Vi kommer hjem til aftensmad”, hvorefter Dicte siger: ”Ok og nu ikke noget farligt!” Mille bibeholder positionen som tavs og styrende i denne udveksling, mens Dicte griber en mulighed for at være mere med i legen. Det er interessant, at både Dicte og Albert performer helt forudsigelige og stereotyperede kønnede positioner i denne lille sekvens, hvor Dicte først siger god tur *drenge* og derved markerer forskellen mellem hende selv og dem. Herefter siger Albert, at de kommer hjem til aftensmad, som svarer til en helt klassisk, traditionel opdeling af

⁴⁵ Se Hellman 2010 s. 153-167 for yderligere diskussion af dette.

arbejdsopgaver med kvinden i hjemmet, der sørger for maden, mens manden er hjemme 'til aftensmad'. Endelig slutter Dicte af med at performe en klassisk, moderlig omsorgsrolle ved at sige "Ok, og nu ikke noget farligt!" Både Dicte og Albert viser her et ganske nuanceret kendskab til de forventede kønnede opgaver og roller, som knytter sig til deres såkaldt 'biologiske' køn. Samtidig er det interessant, at det fortsat er denne type rolle-lege, der udspiller sig på en legeplads i en børnehave i 2020, fordi fordelingen af arbejdsopgaver og roller i hjemmet har gennemgået store forandringer de seneste 50 år.

Dicte og Joanna er stadig tilskuere til Mille der laver mad i 'køkkenet'. Kort tid efter kommer Albert løbende tilbage: "*Han er død!!*" råber han. Albert forsøger med dramatisk effekt at foreslå en leg, som Mille, Villum og han kan lege sammen, men Mille fastholder sin rolige leg i køkkenet og afviser fuldstændig muligheden for at Villum er 'død': "Nej, det er han ikke. Sig til ham, at det er han ikke." siger hun, igen uden at kigge op. Albert accepterer igen Milles afvisning, opgiver sit forehavende og går tilbage til Villum. Også her bidrager Alberts handlinger til at bevare Milles position i legen i samspil med det Mille gør.

I slutningen af klippet åbner Mille legen lidt op for Dicte og Joanna ved at invitere dem med til fødselsdagen som gæster, men Joannas forsøg på at byde ind i legen ignoreres af Mille. Joanna siger: "Albert er storebror, ikke Mille? Og hvad er Villum?" Mille forholder sig tavs. Hun kigger ikke op. Efter lidt tid spørger Joanna igen. "Hvad er Villum Mille?" Her sker der igen en kobling mellem alder og køn, som er med til at positionere Joanna i en underordnet position i legen. Mille hverken svarer eller kigger op og virker helt upåvirket af Joannas forsøg på at deltage i legen, på trods af at Mille netop har inviteret hende med som gæst. Milles position understreges til slut i klippet af Albert som kommer tilbage og bekræfter at Villum ikke er 'død', sådan som Mille også afviste at han var. "Mille, han sover bare", siger Albert. Mille nikker og fortsætter ufortrødent sin leg.

Mille trækker på både feminine og maskuline referencer i legen. Med henvisning til Messerschmidt kan man sige at hun positioner sig og bliver positioneret i en hybrid feminitet, som trækker på et sæt af maskuline såvel som feminine praksisser. Men på trods af dette kan man ikke skrive Milles position i legen frem som et tegn på forandring, der peger i retning af en mere generel ligestilling mellem drenge og piger. Messerschmidt formulerer det således:

"Does this hybrid dominant femininity challenge gender hegemony? The answer seems to be a resounding "no", as a wide-range of studies - including Paechter's - indicate that such hybrid femininities have not resulted in a reorganization or collapse of unequal gender relations." (Messerschmidt 2020, 5)

Som jeg har diskuteret i de to indledende analytiske kapitler, så finder jeg samme overordnede mønster i det lokale kønsregime i børnehaven, som Connell & Messerschmidt argumenterer for. Analyserne viser, at der findes en overordnet, normativ forståelse af *køn som forskel* og at forståelsen af maskulinitet trækker tråde til en hegemonisk maskulinitet, som er med til at hierarkisere de lokale forståelser af køn og den lokale praksis. Så selvom Mille i dele af legen indtager en stærk, feminin position, så gør hun dette inden for en strukturel kønsorden, som ikke indebærer en forståelse af, at femininitet kan være hegemonisk.

Forhandling af feminine positioner

- 'Jeg er ligeglad, jeg er ikke gæst mere. Jeg er med'

Jeg vender nu tilbage til anden del af det empiriske uddrag og undersøger her, hvordan børnene forhandler videre om, hvem der bestemmer over legen og hvem der deltager og ikke deltager.

"Der sidder nu fire piger omkring bålet sammen med Mille (5 år). Mathilde (4,5 år) har sort hår som er sat op i bestehale med en lys rød elastik, lys rød flyverdragt med sorte forstærkninger og lys røde støvler med hvid kant. Dicte (4,11 år) har lys rød-lilla flyverdragt på, lilla støvler og langt, lyst hår under en lilla hue og Joanna (3,3 år) har lilla flyverdragt med stribet rød og lys rød hue. Længst væk sidder Victoria (4,6 år), som er iklædt lilla overtræksbukser og en lilla jakke med små hvide prikker. De fire piger ved bålet spørger hele tiden Mille om forskellige ting. Joanna spørger: "Efter Albert (4,11 år), er det så min fødselsdag?" Mille kigger op og nikker og siger: "Ja, det er ok." Victoria sætter sig ved siden af Mille og siger: "Jeg er ligeglad, jeg er ikke gæst mere. Jeg er med." Mille siger ikke noget men kigger op på hende. "Er det her kød?" spørger Victoria. Hun har taget en skål og noget sand, som er en del af Milles leg. Mille kigger op og siger: "Ja. Vil du lave peberen mens jeg tager mig af pizzaen?" Hun rejser sig og bytter plads med Victoria og viser hende, hvordan hun skal bruge hvidløgspresseren og presse sand ned på en pande. Det vil Victoria gerne. Efter lidt tid kan Victoria ikke få sandet igennem hvidløgspresseren, fordi der har sat sig et blad fast. Mille hjælper hende med at få bladene ud af hvidløgspresseren. Mathilde kommer tilbage til legen. Hun har taget et kerus med, som er fyldt med 'saftvand' Det er en rød plastikkop med mudder og vand i. De andre reagerer ikke, da hun kommer tilbage, men hun bliver ved med at tale om saftvandet og går over til en sort plastikspand og leger at den er fuld af vanilleolie og jordbærolie. Jeg kan høre, at Victoria gentager ordene vanilleolie og jordbærolie uden at kigge op. "Må jeg gerne være babyen?" spørger Mathilde. Victoria kigger op: "Du må gerne være babyen, hvis du ikke lave fjol" siger hun og ser alvorlig ud. Mathilde nikker. Victoria siger: "Ok, men så skal du sige gugu gaga." Ok, siger Mathilde. "så skal jeg lære at gå". Mille har taget koppen med saftvand/olie i og skraber mudder og vand ud med den røde plastikkniv. Victoria spørger Mille: "Er der en mor i legen? Må jeg være moren?" Mille: "Ja." Mille er blevet interesseret i, hvor Mathilde har fundet muddret i koppen. De rejser sig og går over til de store sorte plastikkurve, som fungerer som blokering for cykler foran indgangen og halvtaget. Mathilde sætter sig på hug og viser Mille, hvordan hun har

blandet jord og vand fra kurven. De går videre over til en tørlagt vandpyt, som har noget særligt fint sand i bunden. De samarbejder om få sandet op fra bunden, Mathilde siger: "Nu er det mig der har fundet det, så jeg bestemmer også, hvor det skal hen." De småskændes lavmælt. Mille er ikke enig i at Mathilde skal bestemme. "Vi holder det heri, ok." Siger hun til Mathilde. Mathilde tover. "øhm, ja, så bliver det ikke så splattet." De rejser sig og går tilbage til bålpladsen. De andre piger er forsvundet." (Feltnoter d. 20. januar 2020)

Mille er stadig centrum i legen og fire piger har nu samlet sig om hende og kigger på det hun laver. Jeg har medtaget beskrivelsen af pigernes tøj i feltnoterne for at minde om, hvordan køn også kontinuerligt konstitueres på bestemte måder via det tøj, som børnene har på. Jeg har en mere udførlig analyse af betydningen af tøj og hvordan tøj kan forstås som materialitet i det afsluttende kapitel (kap. 9), men jeg medtager det alligevel her, fordi analysen forholder sig til, hvordan kønnede forskelle (gender difference) konstitueres igennem børnenes leg. I starten af klippet spørger Joanna: "Efter Albert, er det så min fødselsdag?" Tidligere ignorerede Mille Joannas indvendinger og spørgsmål, men nu kigger hun op og siger: "Ja, det er ok." Milles blik, det at hun kigger op og at hun svarer positivt, er med til at positionere Joanna på en ny måde, tættere på legens centrum.

Herefter sker der et skift i magtbalancen i legen, fordi Victoria vælger at gøre oprør mod Milles entydige dominans i legen. Hun skifter plads, sætter sig fysisk op ved siden af Mille og siger: "Jeg er ligeglad, jeg er ikke gæst mere. Jeg er med." I denne sætning ligger en klar afvisning af Milles dominans i legen og derved også en reformulering af Victorias egen rolle. Hun gider ikke være passiv mere, hun vil være med. Først reagerer Mille ikke, men så spørger Victoria: "Er det her kød?" Hun har taget en skål og noget sand, som er en del af det, Mille leger med. I stedet for at afvise Victoria siger Mille: "Ja. Vil du lave peberen, mens jeg tager mig af pizzaen?" Hun rejser sig og bytter plads med Victoria og viser hende, hvordan hun skal bruge hvidløgspresseren og presse sand ned på en pande. Det vil Victoria gerne. Efter lidt tid kan Victoria ikke få sandet igennem hvidløgspresseren, fordi der har sat sig et blad fast. Mille hjælper hende med at få bladene ud af hvidløgspresseren. Mille inddrager Victoria i legen og hjælper hende med at være med i det 'arbejde', som hun ellers selv har stået for indtil nu. Man kan sige, at Victoria forhandler med Mille om magt og dominans i legen og begge piger performer således køn på en måde, som udfordrer en mere traditionel forståelse af underordnet, passiv femininitet. Men samtidig understøtter deres leg også som nævnt en mere klassisk feminin rolle, fordi de laver 'mad' i køkkenet, hvilket kan fortolkes som en reproduktion af en funktion, som historisk set har været varetaget af piger og kvinder (West and Zimmerman 1987).

Den sidste del af klippet handler om Mathilde, som indtil nu har haft en ret passiv rolle i legen. Nu kommer hun tilbage og er 'bevæbnet' med et bidrag til legen, nemlig et krus med mudret vand, som hun fortæller, er saftevand med vaniljeolie og jordbærolie. Først

er de andre ikke interesserede i kruset, så Mathilde skifter taktik og byder ind med den lavest rangerede rolle i legen, nemlig babyen. Rollen som baby er velkendt inden for legeforskning og defineres ofte som en underordnet, ikke-attraktiv position (Kampmann 2000, 61). Hellman har en udførlig analyse af, hvordan 'baby' optræder som kategori i to daginstitutioner i Sverige (Hellman 2010, 159–69). Hun har flere interessante analyser af, hvordan en position som 'baby' både kan bruges strategisk til at slippe for opgaver og ansvar og hvordan børn kan udelukke andre børn ved at kalde dem for baby. Samtidig viser hun, hvordan lege-steder, som for eksempel en dukkekrog, knyttes sammen med køn og bliver et sted, hvor pigerne bestemmer. En af pigerne Irma fortæller, hvordan hun deler baby-roller ud til de yngre børn og drengene, som ikke kan finde ud af at lege, som synes de skal:

”Antingen så leker man leken ”på rätt sätt” vilket betyder på de stora flickornas sätt, eller så får man gå ut eller vara bebis. Att vara bebis innebär ofta att man ligger och sover i docksängen, är tyst och gör som mamma eller storsyster säger.” (Hellman 2010: 161).

Hellman påpeger videre, at det at være baby anses af børnene for at være en lavtrangerende rolle i leg, på linje med det at være hund, fordi begge roller typisk er passive og underordnede i lege.

Ved at spørge om hun må være baby får Mathilde endelig lov til at være med, men kun hvis hun siger ”Gugu-gaga” og kun hvis hun ikke laver ”fjol”. Nu er det ikke længere kun Mille, der afgør, om Mathilde må være med, men Victoria som bestemmer dette. Victoria kan på denne måde siges at være midlertidigt sidestillet med Mille i legen. Mathilde siger, ”ok, så skal jeg lære at gå.” Dette kan forstås som et forsøg på at opgradere baby-rollen lidt, så hun ikke kun skal ligge ned og sige gugu-gaga, men kan få lov til at lære at gå, så hun kan deltage mere i legen. Victoria når ikke at tage stilling til forslaget om at lære at gå, for nu er Mille blevet nysgerrig på, hvor Mathilde har fundet ’saftevandet’. Mathilde bliver med ét forvandlet fra en baby til et barn, som har viden om noget, som Mille gerne vil vide. Hun har således fået en fordel i legen, fordi hun ved noget Mathilde gerne vil vide. Mathilde viser Mille, hvor hun har fundet ’saftevandet’. Der udspiller sig nu dette scenarie *”Mathilde sætter sig på hug og viser Mille, hvordan hun har blandet jord og vand fra kurven. De går videre over til en tørlagt vandpyt, som har noget særligt fint sand i bunden. De samarbejder om få sandet op fra bunden. Mathilde giver udtryk for, at hun er klar over den pludselige magt hun har fået. Hun siger: ”Nu er det mig der har fundet det, så jeg bestemmer også, hvor det skal hen.” Mille går ikke umiddelbart med på den vurdering som Mathilde laver. De småskændes lidt. Mille siger: ”Vi halder det heri, ok.” Mathilde tøver, men siger så: ”øhm, ja, så bliver det ikke så splattet.”* Denne afsluttende forhandling kan siges at reflektere den mere overordnede forhandling, der finder sted mellem de to piger om magt og dominans i legen. Mille er interesseret i det som Mathilde byder ind med, men ikke så interesseret at Mathilde bare kan få lov til at

bestemme det hele. Mathilde lader til at lave en hurtig vurdering. Hun er blevet opgraderet fra baby, som måske kunne få lov til at lære at gå, til at vise Mille, hvordan hun laver 'saftevand'. Hun beholder en nogenlunde gunstig position ved at sige at hun går med til at hælde saftevandet op i Milles kop. Hun bevarer noget medbestemmelse over situationen ved at sige: "så bliver det heller ikke så splattet." Derved går hun med på Milles beslutning om at 'saftevandet' skal op i Milles kop, men ved at erklære sig enig, fremstår beslutningen som en mere fælles beslutning frem for et nederlag til Mathilde i forhandlingen om at bestemme over legen.

Opsamling

I analysen af disse to sammenhængende legesituationer bliver det tydeligt, at den gruppe børn som konstitueres som 'piger' i mit empiriske materiale også forhandler om magt og dominans, når de indgår i relationer med andre børn. Mille indtager i en stor del af legen en position som styrende. Hun bestemmer legens indhold, hvem der er med i legen og hvordan de må indgå. Men i slutningen af legen udfordrer både Victoria og Mathilde Milles position og de formår begge at forhandle sig til mere medbestemmelse og magt i legen. Alle tre piger gør sig således erfaringer om at gøre pige på måder, der udfordrer en mere traditionel, passiv feminin position. Med reference til Messerschmidt kan man sige at de lykkes med at etablere en hybrid feminin position i legen (Messerschmidt 2020, 5). Analysen viser, at piger trækker på forskellige sæt af kønnede praksisser, som kan være både maskuline og feminine, men den samlede analyse gennem de tre første analytiske kapitler understreger samtidig begrænsningen i de positioner, som er til rådighed ved at vise, hvordan et lokalt kønsregime sætter sig igennem i børnehavens hverdagslige praksisser.

Dette kapitel har diskuteret og vist forskellige måder piger positionerer sig og positioneres i skiftende situationer. Frida, som jeg indledte analysen med, udfordrer på nogle måder grænserne for den kategori, som hun kropsligt tilhører, *pigerne*. Men samtidig bliver det også tydeligt, at denne udfordring netop ikke medfører en overskridelse af grænsen mellem de to køn, men snarere er med til at opretholde den (Thorne 1993). Diskussionen af navngivningen af de børn, som gør køn på andre måder end kulturelt genkendelige køn (J. Butler 1990; 1993), minder om, at kønnede kategorier ikke er uskyldige kategorier, men at de har en effekt og at de er med til at producere det barn, der navngives for eksempel *drengepige*.

Fangelegen mellem drengene og pigerne viste, at børn, der leger i blandede grupper, ikke nødvendigvis medfører at køn træder i baggrunden som betydningsfuld kategori. Tværtimod blev netop kønnede kategorier aktiveret i legen og piger og drenge trådte frem som betydningsfulde kategorier, som blev konstituerende for både piger og drenge

positionering og handlingsmuligheder i legen. Køn som forskel reproduceres således ikke kun af det pædagogiske personale, men også i børnenes egen leg, hvor de reproducerer de to kønnede kategorier *pige* og *dreng* og regulerer forskellene imellem dem.

Kapitel 9: Potentiel foranderlighed

I denne afsluttende del af analysen inddrager jeg nogle empiriske situationer, som kan danne udgangspunkt for en diskussion af forandring. Det gør jeg dels ved at vende tilbage til drengen Marcus og ved at analysere og diskutere, hvordan materialitet også indgår i konstitueringen af kønnede positioner. Analyserne i dette kapitel viser, hvordan materialitet både kan understøtte stereotype kønnede positioner og være med til at facilitere forandringer i disse positioner. Denne pointe fungerer som et afsæt til at diskutere de muligheder for at arbejde pædagogisk med køn, som et kritisk blik på rum, legetøj og tøj indeholder. Jeg tager denne diskussion op i afhandlingens sidste afsnit om vidensbidrag og perspektivering. Jeg indleder kapitlet med en afklaring af, hvordan jeg forstår materialitet teoretisk og empirisk.

Kønnet materialitet

Dette kapitel skal læses som en yderligere nuancering af analyserne af, hvordan køn konstitueres i hverdagslivet i børnehaven og hvilke faktorer, der indgår i børnenes forhandlinger af kønnede positioner i leg. For at begrebsliggøre det materielle aspekt i analysen trækker jeg igen på Connells begreb om *konfigurationer af praksis*, her overfører jeg begrebet til en forståelse af materialitet, som diskuteret i det teoretiske kapitel. (R. W. Connell 2000, 28)

Materialitet er ofte udeladt af studier, der antager et poststrukturalistisk udgangspunkt, hvor fokus er på ord, sprog og diskurser⁴⁶. Som diskuteret i det teoretiske kapitel, så har Butler blandt andet være kritiseret for at nedtone betydningen af den fysiske krop i hendes teori om køn og seksualitet. Dette kapitel skal læses som en dialog med denne teoretiske diskussion og samtidig udspringer behovet for at foretage en analyse, som inddrager et mere eksplicit teoretisk fokus på materialitet af den empiri, som jeg har indsamlet. Ved at inddrage Connells begreb om *konfigurationer af praksis* (ibid), som et teoretisk udgangspunkt for at forstå betydningen af materialitet i analysen, ønsker jeg at nuancere kompleksiteten i kønnet konstituering. Jeg ser altså et fokus på materialitet, som et led i at dekonstruere kønnet konstituering og kønnede kategorier yderligere.

Når jeg skriver 'materialitet' her, mener jeg tøj, drikkedunke, tasker, legetøj og udklædningsstøj osv. samt rummenes indretning (både inde og ude). Men jeg mener også kroppe og kropslighed (fx hvordan forskellige kroppe lærer at gå, løbe, sidde eller 'fylde' i rummet).

⁴⁶ Dette er uddybet i afsnittene *Positionering i forskningsfeltet*, særligt i afsnittet *Køn, rum og materialitet i nordisk forskning om køn i daginstitutioner*

I dette kapitel analyserer jeg, hvordan legetøj indgår i konstitueringen af køn og i kønnet praksis, både i etableringen af traditionelle kønnede positioner, men også som en forhandling af disse positioner, hvor legetøj og legetøjets symbolske betydning faciliterer og understøtter andre maskuline og feminine positioner. Jeg undersøger således, hvilke mulige kønnede positioner der åbnes og lukkes for og hvilke overraskende og omskiftelige måder at gøre køn, der opstår i børnenes interaktioner med legetøj i de udvalgte legesituationer. Først vil jeg dvæle lidt ved materialitetens betydning for etablering af kønnede positioner og hvad jeg mener med dette. Jeg tager udgangspunkt i en teoretisk forståelse af tøj og hvad tøj 'gør' ved kroppe. Sociologen Joanne Entwistle har undersøgt sammenhængen mellem krop, kultur og tøj. Hun skriver:

"Conventions of dress transform flesh into something recognizable and meaningful to a culture and are also the means by which bodies are made "decent," appropriate and acceptable within specific contexts." (Entwistle 2000, 324)

Tøj kan altså forstås som noget, der tilfører kroppe kulturel mening og gør kroppe acceptable i givne situationer. Dette medfører i samme ombæring, at kroppe der ikke lever op til kulturelt acceptable måder at klæde sig på, risikerer udstødelse eller latterliggørelse:

"Bodies that do not conform, bodies that flout the conventions of their culture and go without the appropriate clothes are subversive of the most basic social codes, and risk exclusion, scorn or ridicule." (Entwistle 2000, 324)

Denne måde at forstå tøj, som medskaber af kroppe og køn i relation til kulturelt normative forståelser af, hvad der er acceptabelt i en given historisk og specifik kontekst, hænger sammen med afhandlingens øvrige teoretiske forståelse af køn og kan også forstås i forlængelse af Connells begreb om konfigurationer af praksis, hvor materialitet både forstås som en praksis, en gøren og et symbolsk niveau af kulturel tilskrivning:

"The symbolic presentation of gender through dress, makeup, body culture, gesture, tone of voice etc. is an important part of the everyday experience of gender." (Connell 2000: 26).

Køn indskrives som nævnt allerede fra fødslen, når barnet kønnes og skifter fra en 'den' til en 'pige' eller en 'dreng'. Butler kalder, som nævnt, dette for: "the setting of a boundary, and also the repeated inculcation of a norm." (J. Butler 1993, xvii). Det at kende barnets køn medfører ofte en række valg, som knyttes til barnets køn i forhold til indkøb af tøj, legetøj, farven på væggen i børneværelset og hvilke bøger, tegnefilm eller computerspil barnet præsenteres for (Wohlwend 2012; 2009) Når jeg gennemgår mit empiriske

materiale, så er piger og drenge ikke kun markeret som forskellige via deres navne. Der er også tydelige forskelle at spore ved at kigger på deres tøj, deres tasker og drikkedunke, som hænger i garderoben, det legetøj de tager med i børnehaven hjemmefra, det udklædningsstøj de vælger til fastelavn osv. Der er også forskel på længden på deres hår samt valg af frisure og tilbehør til håret som fx hårbøjler, hårspænder osv. Selvom børnene stadig er børn og derved ikke har udviklet fysiske markører, som bryster eller skægvekst, er deres fysiske kroppe med til at positionere dem i forhold til de voksne, som tilhørende en anden kategori og i forhold til hinanden, som tilhørende to forskellige køn (B. Davies 1989). Kropslige forskelle og kropsligt tilbehør er således medvirkende til at konstituere det enkelte barn, både som *barn* og som *pige* eller *dreng*. Et eksempel fra mine feltnoter illustrerer, hvordan piger og drenge markeres som forskellige via farverne på deres flyverdragter og længden på deres hår.

"Frida (5,9 år), Filipa (5,8 år), Snorre (5,8 år) og Benjamin (5,7 år) leger. Snorre og Frida kører hver deres mooncar. Frida kører en af dem man skal styre med hænderne neden under sædet. Snorres flyverdragt er sort med mørkeblåt og skriggrønt army-mønster på. Hans hue er grå med et lidt slidt mønster af sølvarvede og sorte pailletter. Han har sorte støvler på. Fridas flyverdragt er skrigende pink med et hvidt mønster, hendes hue er lys rød strik. Snorre kører efter Filipa. Filipas flyverdragt er leopardprint i sort og hvid med sort pels på kraven. Hun har ingen hue på og jeg kan se at hende lange sorte hår er blevet klippet i en page frisure, der går til lige over skuldrene i ferien." (Feltnoter d. 8. januar 2020)

På legepladsen markeres det således for det meste meget tydeligt, om det enkelte barn tilhører kategorien 'pige' eller 'dreng'. Ved at kaste et blik hen over højde, frisure og påklædning afkoder man hurtigt, hvem der tilhører hvilken kategori. Køn fremhæves gennem børnenes fysiske fremtræden og er med til at markere et tilhørsforhold og en forskelsmarkør fra 'de andre', dem af 'det andet køn' (B. Davies 1989; Thorne 1993; Blaise 2005; C. F. Paechter 2007)

I det nedenstående klip har jeg noteret mig børnenes tasker på en gåtur. De afspejler også en materiel, kønnet forskel mellem børnene.

"Vi er på tur i dag. Jeg går sammen med børnene, som holder hinanden i hånden, to og to. Jeg lægger mærke til deres tasker. Drengenes tasker har følgende motiver: En blå taske med en opretstående dinosaur, der viser tænder og klør, en sort taske med et billede fra Lego City af en brandmand, der slukker en stor flamme midt på tasken, en sort taske med en stor, grå Stjernesflyver fra Lego Star Wars, En rød taske med en stor 3-D Spiderman i rød og blå, en rød taske med et stort billede af racerbilen Lynet McQueen, en lyseblå taske med billeder af burger, sodavand og pølsebrød, en rød taske med mindre motiver fra Lynet McQueen filmen og en enkelt taske i grøn og orange uden motiver.

Pigernes tasker har følgende motiver: En mørkeblå taske med to store, hvide svaner, hvis halse danner et hjerte, en lys rød taske med et stort billede af Gurli gris, en lys rød og lyseblå taske med to store My

Little Pony med glimmer, en lys rød Lego Friends taske med billede af langhårede, hyper-feminine piger med korte mave-bluser og korte nederdele, en lys rød taske med motiv fra Disney-filmen Vaiana, hvor bølgerne er lavet af turkise pailletter, en lilla taske med lyserøde stjerner på og en ensfarvet lys rød taske.” (Feltnoter d. 10. februar 2020)

Det er tydeligt, at tøj ikke bare er tøj, men at tøj og ’kropsligt tilbehør’, som tasker, hårspænder, drikkedunke, kasketter, hårbøjler, midlertidige tatoveringer osv. er kønskodede og er med til at konstituere barnet som ’pige’ eller ’dreng’ (R. W. Connell and Messerschmidt 2005; Duits 2008; C. Paechter 2010; Markström and Simonsson 2011). Grosz skriver (i tråd med Entwistle, som jeg citerede ovenfor), at kroppens overflade (højde, vægt, tøj, makeup, hår osv.) knytter kroppen til bestemte betydningssystemer, som gør os aflæselige for andre og dermed ’kønnet forståelige’ (Grosz 1994).

I det følgende viser jeg, hvordan denne forståelse af kroppe og tøj, som jeg har redegjort for her, kan analyseres som et led i at performe kulturelt genkendelige køn og medvirker til at gøre børnene forståelige over for hinanden og andre.

Tøj som symbolsk repræsentation af køn

I nedenstående eksempel er vi til fødselsdag hjemme hos Albert. Det er formiddag og hans forældre har inviteret hele gruppen samt to pædagoger (Hanne og Søren) hjem til fødselsdag. I mine feltnoter fra dagen står der:

”Vi går ned og tager bussen. Vi skal ikke så langt. Det er for en gangs skyld solskinsvejr og vindstille med frost i luften og blå himmel. Det er skønt. Vi går fra busstoppestedet hjem til Albert (5 år), som bor for enden af en lukket villavej. Der er hejst et flag i haven og hængt små bannere op og der er sat legetøj frem i sandkassen, på terrassen og i haven. Vi starter med at lege uden for inden vi skal ind i huset og have frokost.” (Feltnoter d. 5. februar 2020)

Jeg noterer hvad for nogle farver børnenes tøj er og hvilke typer stof, tøjet er fremstillet af:

”Pigernes tøj er lysrødt, lilla, sølvglimmer, mørkeblå med guldglimmer, bløde strikkede flåser, Elsa kjole⁴⁷, hvid bluse med en pysskanin på maven, guldknapper, leggins, nederdel og kjole. Drengenes tøj er

⁴⁷ Elsa er hovedperson i en populær Disney tegnefilm, som hedder Frost. Forskellige motiver med Elsa gik igen på flere af pigernes bluser, kjoler, tasker, hårspænder og drikkedunke i de måneder jeg foretog observationer. Elsa er det man beskriver som en klassisk smuk pige med langt lyst hår, lys hud, store blå øjne, blå eller lilla øjenmake-up og lange kjoler med glimmer.

blå, hvid, sort, grå, rød bluse med Spiderman motiv i pailletter, blå bluse med tigre på, Paw Patrol⁴⁸ strømper, jeans og joggingbukser.” (Uddrag fra feltnoter d. 5. februar 2020).

I den daginstitution, hvor jeg har lavet feltarbejde, var børnene som nævnt oftest meget tydeligt klædt på i overensstemmelse med deres køn.⁴⁹

Tøj kan altså analyseres som en væsentlig komponent i den enkeltes kønnede performance eller måde at gøre køn. Dette gælder også for børnene i børnehaven. Effekter som glimmer, eller bestemte farver som lyserød og lilla og bestemte typer stof, som fx tyl, flæser eller satin er med til at symbolisere noget kønnet, i dette tilfælde noget feminint. I nogle tilfælde ligner det tøj, som nogle af pigerne har på, næsten et kostume med fx glimmer strømpebukser, små ballerina sko i lyserød metallic farve, tylskørt og en hårbøjle med en stor tyl-sløjfe for at nævne et konkret eksempel. Denne type påklædning giver associationer til en prinsesse fra et eventyr, en fe eller en figur i et teaterstykke eller en ballet. Med et Butlersk blik vil denne type påklædning kunne analyseres, som en del af den materialitet, som produceres via dominerende diskurser om det at være pige eller kvinde (J. Butler 1990). Altså kan tøjet forstås som en del af den performativitet, som indgår i re-citeringen af køn, som er med til at producere og reproducere en heteroseksuel, attraktiv (hvid) femininitet.

Med et mere eksplicit fokus på materialitet skifter tøjet status i analysen. Med udgangspunkt i en forståelse af materialitet som konfigurationer af praksis og som re-citering af kulturelt genkendelige normer for køn, bliver tøjet både en *symbolsk tilskrivning* til børns kønnede positionering og en del af en kønnet praksis, som understøtter en bestemt kønsorden. Tøjet bliver altså med-skabere af børnenes kønnede position. Hvis jeg skal forsøge at forstå fænomenet 'tøj' i en analyse af børns kønnede konstitueringer i børnehaven, så hjælper konfigurationsbegrebet mig til at forstå, hvordan tøj ikke blot er noget vi tager på af praktiske årsager for at holde varmen, men at tøj indeholder en historisk betinget,

⁴⁸ Paw Patrol er en canadisk computer-animeret tegnefilms-serie for børn, som blev lanceret i 2013 og stadig produceres. Serien handler om en dreng ved navn Ryder, der leder et hold af hunde, som hjælper ham i forskellige redningsaktioner. Serien er filmatiseret i 2021 og der er udviklet en tilhørende produktlinje bestående af fx tøj, legetøj, drikkedunke, tasker m.v. (https://en.wikipedia.org/wiki/PAW_Patrol)

⁴⁹ Her vil jeg bemærke, at man formentlig kan finde regionale forskelle i hvor tydelig denne fysiske markering er og jeg formoder, at der er forskel på den daginstitution, hvor jeg har lavet feltarbejde og en daginstitution i en af de centrale bydele i København for eksempel. Der kan formentlig også spores forskelle afhængig af andre faktorer, som fx etnicitet, klasse osv. Den pædagogiske ramme har også betydning herfor, se fx Sara Frödén's studie af en steinerbørnehave i Sverige for yderligere diskussion af, hvordan en pædagogisk strategi om at gøre køn mindre betydningsfuldt har en effekt på, hvordan børnene fremstår og hvordan de forstår og taler om hindens og eget køn (Frödén, 2012).

symbolsk betydning og at det indgår i en kulturel og social praksis, som er kønnet. Tøjet åbner og lukker for bestemte handlinger og er med til at konstituere os på bestemte måder i bestemte kontekster. Et barn som er klædt i en tyl-nederdel og små ballerinaske har ikke samme udgangspunkt for at indgå i lege som for eksempel at klatre i et træ, eller spille fodbold. Det betyder ikke at børn der er klædt på denne måde, afstår fra at deltage i disse lege, men udgangspunktet for at deltage er forskelligt fra de børn som fx er klædt i kon-disko og jeans. Samtidig bliver børn der klæder sig 'forkert' i forhold til gældende, køn-nede normer for påklædning sårbar over for mobning og eksklusion, som Entwistle også påpeger (Entwistle 2000, 324).

'Piratpiger'. Queeret femininitet – faciliteret af maskulint konnoteret materialitet?

Efter således at have dvælet lidt ved tøj og hvordan tøj kan analyseres som et led i at opretholde kønnet genkendelighed, ikke kun gennem diskurser, men også gennem prak-sis, vender jeg tilbage til fødselsdagen hjemme hos Albert:

"Efter vi har spist frokost, sunget fødselsdagssang og Albert (5 år) har fået lov til at vælge en gave fra 'fødselsdagskufferten'⁵⁰, får børnene lov til at lege inden for i huset. Der er to børneværelser med legetøj og legetøj i stuen. Niklas (4,7 år) og Mille (5,1 år) tager piratskibe og figurer med ud i fordelingsgangen og leger sammen der. Mathilde (3,9 år) leger for sig selv i nærheden af dem. Mille: "Denne her er gået i stykker, skal vi ikke sige, at det er en anden, der er kongen?" Hun sidder med en pirat-figur som mangler en arm. Hun finder en hel figur og siger "ham her kan være kongen." Dikte (5 år) kommer hen til dem "Må jeg også være med?" Mille: "Nej, det er kun for drenge og piger." Dikte: "Men jeg er en pige". Niklas: "Det er kun for to drenge og to piger." Mille: "Ja, og Mathilde er også med." Niklas siger (henvendt til Dikte). "Det her er min og det der er Milles" og peger på de to piratskibe. Dikte sætter sig ned på gulvet og tager en figur fra Milles skib. Hun taler til Milles figur. Niklas og Mille accepterer, at Dikte er med på trods af deres indledende protester. Mille begynder at lege med Dikte. Der falder et sejl af Milles piratskib. Niklas: "Hvorfor har I ødelagt piratskibet?" (han lyder utilfreds og har rynkede bryn). Dikte: "Vi kan bare sætte den på igen, for vi er piratpiger." "Det kan vi bare, ikke Mille?". Mille nikker. Dikte siger: "Og Mille, så kom der en meget ond pirat. Var det ham her?" Mille: "Nej, det var kongen og ham har jeg" Mille tager figuren ud af hånden på Dikte. Hun sætter kongen ned i et af de tre små skibe hun sidder med, som ligger ved siden af det store piratskib. Niklas leger med sit

⁵⁰ 'Fødselsdagskufferten' er en mellemstor blå kuffert i kraftigt pap med en sølvfarvet metal-lås, som indeholder små gaver af forskellig art. Det kan fx være et spil kort, en legetøjsfigur, en snur-retop, et sæt farveblyanter eller lignende. Hvert barn få lov til at kigge ned i kufferten og vælge en gave, når det har fødselsdag. Det er kun det barn der har fødselsdag som må kigge ned i kuf-ferthen sammen med den voksne. De andre børn får besked om at holde sig på afstand mens bar-net vælger en gave.

piratskib ved siden af pigernes skib. Han prøver at sætte skibets anker fast til Milles skib. Det lykkes ham ikke rigtigt. Ankeret bliver ved med at glide ned. Niklas: "Splutte mine bramsejl!" Pigerne taler om hvad deres figurer gør. Niklas laver pirathyde og hyde af kanonkugler der falder i vandet. Flaget falder af Milles skib. Dicte: "Denne her kan jeg fikse. Jeg kan fikse alle ting. Denne her og denne her." Peger på sejlet og på flaget, som hun har sat på plads på skibet. Hun ser tilfreds ud." (Uddrag fra feltnoter d. 5. feb. 2020)

I dette afsnit analyserer jeg relationerne mellem de tre børn i klippet og hvordan materialitet indgår i konstitueringen af køn og kønnede positioner i legen. I starten af legen er det Niklas og Mille, som leger sammen. De har hver deres store piratskib og leger ved siden af hinanden i gangarealet i Alberts hus. Piratskibene indgår som en central del af den leg, de leger. Ikke blot som en del af handlingen i legen, men også som medskabere af hierarki og position i legen, som jeg håber at vise i analysen.

Niklas og Mille leger med de to skibe side om side og der er, til at begynde med, ikke tydelig forskel på deres positioner i legen. Køn træder heller ikke frem som en tydelig markør i begyndelsen af legen. I princippet kunne det være to piger eller to drenge, eller børn med andre køn, der legede sammen (hvis man ser bort fra den fysiske markering af børnene via deres tøj og længden på deres hår, som diskuteret ovenfor). Mille bringer køn ind i legen som en aktiv markør af, hvem der må være med og hvem der ikke må være med, da Dicte kommer og spørger om hun må være med. Mille afviser hende og siger, at legen kun er for "drenge og piger." Mille viser her et kendskab til de to overordnede, kønnede kategorier, nemlig 'drenge' og 'piger', men hun får i samme ombæring signaleret, at hun ikke har helt styr på kategorierne alligevel, da Dicte jo også er en pige og derfor ikke kan udelukkes af legen på denne baggrund. Dicte opfanger da også denne usikkerhed i Milles brug af kategorierne og siger med det samme: "Men jeg er en pige." Niklas bryder ind og bakker Mille op og siger: "Det er kun for to drenge og to piger", hvorefter Mille siger: "Ja, og Mathilde er også med." Derfra hvor jeg sidder, kan jeg dog ikke se, at Mathilde er med i Niklas og Milles leg. Mathilde leger med transformer-figurer et stykke væk fra de andre og har ikke interageret med dem. Den manglende dreng i regnestykket gør Mille og Niklas ikke rede for. Dicte italesætter heller ikke den manglende dreng. Man kan argumentere for, at den manglende dreng ikke er relevant for Dicte, fordi det er en position, som hun ikke har adgang til qua hendes køn. Positionen som dreng nr. to, som i princippet kunne have været en ledig plads i legen, er således ikke ledig for hende, fordi hun er 'det forkerte' køn i denne sammenhæng. Dreng nr. to i legen er derfor uinteressant for hende og således også for diskussion mellem børnene. Her bliver det igen tydeligt, hvordan køn er med til at åbne og lukke for helt konkrete positioner i børnenes leg.

På dette tidspunkt i forhandlingen om adgang til legen har børnene fokuseret på de to kategorier 'pige' og 'dreng', men nu inddrager Niklas de to store piratskibe i argumentet for, at legen kun er for ham og Mille. Han siger: "Det her er min og det der er Milles" og peger på de to piratskibe. Piratskibene bliver i Niklas inddragelse af dem medskabere af hierarki og positioner i legen. Der er to børn med i legen på nuværende tidspunkt, ifølge Niklas og de to børn har et stort piratskib hver. Legen er derfor kun for dem og ikke for Dikte, fordi hun ikke har et piratskib at lege med. Piratskibet og pirater kan siges at repræsentere en særlig maskulin position, som forbindes med styrke, mod, råhed, vold, druk og et maskulint fællesskab i krig og kamp⁵¹. Legetøjet repræsenterer altså i sig selv en kønnet praksis og symboliserer noget andet end femininitet (forstået inden for en traditionel, binær forståelse af køn). Dikte accepterer imidlertid ikke den afvisning hun får og i stedet for sætter hun sig ned på gulvet mellem Niklas og Mille og tager en af de figurer (en plastikpirat), som Mille leger med, op i hånden. Så begynder hun at tale til Mille via figuren. Plastik-piraten bliver (sammen med hendes vedholdenhed) DICTES vej ind i legen og hun modstår de afvisninger, som hun bliver mødt med. DICTES forståelse for den leg, som Mille og Niklas leger og hendes initiativ til at deltage i legen via en plastikpirat giver hende således en plads i legen.

Mille accepterer DICTES deltagelse i legen og begynder at lege med hende via de små piratfigurer, som de holder i hænderne, så figurerne står på gulvet. De taler via figurerne til hinanden i legen. Dikte har som nævnt placeret sig mellem Mille og Niklas og jeg oplever at Niklas' position er skiftet fra at være central i legen sammen med Mille til at være mere perifer. Både fordi Dikte har taget plads mellem ham og Mille og fordi Dikte indleder en ny lille leg med piratfigurerne, som Niklas ikke deltager i.

Da sejlet falder af det ene piratskib, skifter stemningen hos Niklas. Han spørger irriteret hvorfor de ødelægger skibet. Man kan måske tolke denne irritation som en reaktion på, at Dikte er kommet med i legen og på en måde, har overtaget hans plads tættest på Mille. Det kan også være, at han blot er irriteret over, at sejlet er faldet af. Dikte svarer på Niklas' irritation: "Vi kan bare sætte den på igen, for vi er piratpiger. Det kan vi bare, ikke Mille?" Mille nikker. DICTES italesættelse af hende og Mille som *piratpiger* og den sætning hun siger lidt senere i legen: "Denne her kan jeg fikse. Jeg kan fikse alting" kan læses som et brud med en mere traditionel, feminin position, hvor det er manden, der fikser 'alting' og kvinden der er passivt observerende. Her er rollerne byttet om. Niklas klager over at sejlet er faldet af, men gør ikke mine til at sætte det fast igen. Dikte er derimod fuld af handlekraft og selvtillid og siger, at de bare kan sætte sejlet på igen, fordi de er piratpiger.

⁵¹ En sådan betydning kan for eksempel findes i den litterære klassiker 'Skatteøen' af Robert Louis Stevenson, udgivet i 1883 eller i filmene 'Pirates of the Caribbean' med Johnny Depp i hovedrollen som fordrunken pirat.

Italesættelsen af sig selv som *piratpiger* og *jeg kan fikse alt* kan analyseres som et eksempel på den foranderlighed, som på trods af træge strukturelle betingelser kan findes i forhandlingen af kønnede positioner. Piratpiger der kan fikse alt, bliver i denne optik et modsvar eller en sprække af modstand (Søndergaard & Kofoed, 2008) til en mere traditionel feminin position.

I denne lille legesekvens, som jeg analyserer her, kan man altså tale om, at Dicte får etableret en stærk feminin position i legen. Hun benytter sin egen fysiske placering ved at sætte sig mellem Niklas og Mille og hun benytter konkret et stykke legetøj, som hun lykkes med at forhandle adgang til legen med. Men hun bruger også sit sprog og sin selvtillid til at insistere på at være med i legen og til at finde på noget at sige til Milles pirat, som Mille synes er godt nok til at hun kan være med i legen. Mille har igennem legen en mindre italesat, men alligevel dominerende position. Det er hende, der har kongen (piratfiguren, som hun bestemmer, skal være kongen), det er hende, der har magt til at bestemme, om Dicte skal være med i legen eller ej. Det er ikke noget, der bliver tydeligt italesat, men Niklas modarbejder Dictes deltagelse i legen og Mille ender med at godtage, at hun er med. Denne beslutning virker Niklas uenig i, men han er ikke i en position til at omgøre den. Dicte siger ”Og Mille, så kom der en meget ond pirat. Var det ham her?” Ved at spørge Mille om det var ham, overlader hun afgørelsen til hende og anerkender, at det er Mille, der styrer legen. Mille svarer: ”Nej, det var kongen og ham har jeg”. Mille tager figuren ud af hånden på Dicte. Ved at afvise Dictes forslag og tage figuren ud af hånden på hende bekræfter Mille sin position i legen, som den styrende/dominerende.

Milles ageren i legen kan analyseres som en udfordring af Connells begreb om hegemonisk maskulinitet, fordi hun etablerer en tydeligt dominerende, feminin position i legen. Connells begreb forholder sig dog, som nævnt, til en bredere kønsorden og her betyder Mille og Dictes udfordring af begrebet måske ikke så meget. Men på en lille skala udfordrer de to piger den traditionelle forståelse af den dominerende, handlekraftige mand, som kan fikse alting og etablerer i stedet for to nye dominerende, feminine positioner. Den ene er hende der bestemmer over adgang til legen og som har den selvudnævnte konge og den anden er piratpigen, som kan fikse alting.

Niklas' position er mere usikker og kan endda analyseres som truet eller sårbar i denne lille sekvens. Han udtrykker misfornøjelse med flaget, der falder af skibet og han mister Milles opmærksomhed, da hun begynder at lege med Dicte og pirat-figurerne. Til slut i legen forsøger han helt konkret at sætte ankeret fra sit eget store piratskib fast i siden af Milles piratskib, næsten som om han ønsker at hage sig fast i legen, men ankeret glider hele tiden ned ad siden på skibet og vil ikke sætte sig fast. Pigerne ser ikke ud til at registrere hans indsats. I stedet for udbryder han: ”Splitte mine bramsejl!”, men stadig uden reaktion fra Mille og Dicte. Herefter laver han lyde af kanonkugler, der falder i vandet,

men også dette ender som baggrunds-lyd til Mille og Dicles leg. Til slut falder flaget af Milles skib og Dicte siger: ”Denne her kan jeg fikse. Jeg kan fikse alle ting. Denne her og denne her.” Hun peger på sejlet og på flaget, som hun har sat på plads på skibet. Hun ser tilfreds ud.

Denne lille situation, hvor børn interagerer med piratskibe, pirat-figurer, et anker og flag der falder af skibene, åbner altså op for et midlertidigt rum, hvor mere fast-etablerede, træge, kønnede positioner destabiliseres og hvor glimt af andre måder at gøre køn bliver mulige. Både Niklas’ position og Dicte og Milles positioner bliver til noget andet end nogle af de mere begrænsede kønnede positioner, som jeg har diskuteret i de indledende kapitler.

Et analytisk blik for, hvordan materialitet indgår i etableringen af positioner i legen og hvordan legetøj kan forstås som et led i konstitueringen af køn, medfører en mere detaljeret forståelse af, hvordan køn konstitueres gennem komplekse processer i børnehaven. Og hvordan ikke kun sproglige og symbolske betydninger indgår i disse erfaringer, men at der snarere er tale om komplekse konstitueringer, hvor køn kontinuerligt konstitueres gennem relationer, diskurser, praksisser og materialitet.

I denne analyse understøtter piratskibet en stærk feminin position, som kan forstås som en queeret position mellem maskulinitet og feminitet. I det næste afsnit undersøger jeg hvordan en leg mellem to børn ved første øjekast ser queeret og foranderlig ud, men ved nærmere eftersyn kan siges at være det modsatte. Jeg bibeholder et mere eksplicit fokus på materialitet i analysen og undersøger, hvordan materialitet også kan være med til at forstærke og opretholde dominerende kønnede normer.

Barbie-hjørnet - Queeret køn⁵² eller heteroseksuel normativitet?

I dette afsnit undersøger jeg, hvordan legetøj kan analyseres, som understøttende for en heteroseksuel norm, som sætter sig igennem i børnenes leg. Eksemplet viser samtidig, hvordan noget kan se queeret og foranderligt ud, men ved nærmere eftersyn vise sig at indeholde store elementer af reproduktion af normativt køn og seksualitet.

Vi er på besøg på den nærliggende folkeskole, hvor de fleste børn fra storbørnsgruppen på Skovly skal starte i SFO i maj. Jeg har været med på besøg på skolen nogle gange og der har Skovly været den eneste børnehave, der har været på besøg og SFO’ens område har derfor været åbent kun for os. I dag er der børn fra flere børnehaver samlet på besøg

⁵² Jeg henter begrebet queeret køn fra Taylor & Richardson som analyserer det de kalder for queerede praksisser blandt børn i børnehaven. Altså, at børn performer køn på andre måder end de måder der ligger inden for en heteroseksuel, kønnet performance (A. Taylor and Richardson 2005). Taylor & Richardson henter begrebet fra Butler (Butler, 1990)

og jeg har derfor lidt svært ved at finde ud af hvor og hvem jeg skal observere. Jeg har ikke tilsagn fra de andre børn om at observere dem, så jeg holder mig lidt i baggrunden til at starte med. Kort efter kommer en af pædagogerne fra Skovly og fortæller mig, at Villum leger med barbie dukker i et tilstødende rum og hun tænkte at jeg ville finde det interessant. Det er i sig selv interessant, at pædagogen er opmærksom på, hvad jeg gerne vil se. I selve handlingen, det at hun aktivt henter mig, findes således information om hvad hun anser for at være kønnet, og hvad hun tror, jeg vil finde spændende i forhold til min undersøgelse. Klippet fortæller således både noget om hvad pædagogen forstår som kønnet og også noget om hvad hun måske overser. Det vender jeg tilbage til.

Jeg går ind og sætter mig ved siden af Villum. Det er her værd at bemærke at rummenes indretning kan siges at udgøre en særskilt pointe i analysen af køn, som jeg indtil nu kun har berørt kort. Ligesom legetøj kan siges at være kønnet, så betyder indretningen af rummet også noget i forhold til, hvem der føler sig inviteret til at benytte rummet og hvilken type leg rummet inviterer til (Østrem 2013; Børve and Børve 2017). I Skovly var rummene forholdsvis fleksibelt indrettet, det vil sige, at der ikke var tydeligt markerede områder, hvor man fx kun kunne lege med biler eller med dukker. I stedet for var der typisk en stor blød skumgummimåtte på gulvet og kasser med forskelligt legetøj, som børnene kunne vælge at lege med. Det medførte ofte, at børnene legede med en blanding af forskelligt legetøj. Det kunne for eksempel være bondegårdsdyr, biler, en dukke og en papkasse, for blot at nævne ét eksempel. Det betød ikke, at legetøj ikke blev benyttet 'kønnet', men det gav et mere fleksibelt udgangspunkt end mere opdelte rum. SFO'en var et eksempel på en anden type indretning. Her var rummene tydeligt markeret i forhold til køn og funktion. SFO'en bestod af flere adskilte rum, et stort fællesrum og en spisekrog. Der var et stort køkken med plads til at sidde, som i en mini-restaurant og der var et puderum, hvor døren kunne lukkes helt, når der skulle leges vildt. Derudover var der et lille rum med et biltæppe og kurve med biler, der var et kreativt rum med maling og ting til at klippe og klistre og så var der et rum med en ridderborg og en stor kurv med Lego. Her var der drager, riddere med sværd og rustning og Lego i blå, grøn, sort, hvid, gul og rød. I samme rum, adskilt af en skillevæg var der et barbiehjørne, hvor der var lave reoler med mange forskellige barbie dukker og tilbehør til dukkerne. Der var blandt andet en stor hvid og guld-farvet karet med en hvid hest foran, en stor hvid og lyserød lægebil, et lyserødt hjem, lyserøde stole osv. Der var kurve med Barbie-dukke, tøj og tilbehør. Jeg fandt Villum i det lille aflukke, hvor man kunne lege med Barbie-dukke. Han sad sammen med Liv.

Villum (6,2 år) sidder midt imellem en masse Barbie-dukke, Barbie-bilen, lægebilen, besten og en bunke med tøj. Villum: "Hvor er hende den tykke henne?" Liv (5,3 år) rækker ham en af de nyere Barbie-dukke, som vist nok skal afspejle en mere almindelig kropstype end den tidligere Barbie-dukke. "Fuck, hvor er hende fed." siger Villum og smiler. "Hende her hun skal ud og bade, så hun skal have

en paraply med til at ligge på stranden." Villum sætter dukken på gulvet og begynder at dreje paraplyen rundt med spidsen nedad, som en snurretop. Så begynder han at frisere en af de små dukker, som vist nok er Barbie-børn. "Jeg reder deres hår." siger han. "Jeg tager lige den fede bil! Vi har den fede bil med" "Jeg tager også lige den store bil. Der er alt muligt inde i den" siger han og åbner lægebilen, som er fyldt med legendstyr som fx en briks, en lille taske et stetoskop osv. Han kigger over på Liv og siger: "Prøv at se vores hjem. Og vi har da sandelig også en cykel" siger han og rejser sig op og tager en pink cykel med gråt styr ned fra reolen. "Jeg har pakket den store bil" siger Villum og lukker bilen sammen. Liv har fundet en Ken-dukke. Hun holder den i hovedet og griner. Så smider hun den over til Villum. "Fuck hans hoved er lille" griner Villum. Hvornår kommer I hen i den seje bil?" spørger han Liv, som leger med to af de små dukker. Hun svarer ikke, men hun finder en Ken-dukke mere. "Lån mig lige ham der." siger Villum og tager imod Ken-dukken. "Han er mere smukkere, han har en rose" siger han og kigger på dukken, som er iført et sort jakkesæt med en rød rose i knaphullet. Liv holder en af de små dukker igen. "Nu får vi et barn." siger hun. Villum: "Det er godt at have mange børn." Liv: "Faktisk har min mor 3 børn. Villum: "Hvorfor det?" Mig og to andre" svarer hun. Så kigger hun ned på dukkerne og peger. "Det er dem der skal blive kæresten" Villum retter hende og peger på to andre dukker: "Det er de to her. Ham her skal blive gift med hende der." Han sætter Ken op i den hvide guld-karet. Villum finder en traktor på gulvet i rød og grå plastik. "De små piger må køre i traktoren" siger han og lyder som om han siger det for sjov. Han sætter traktoren oven på lægebilen. Liv siger "nej". Villum retter sig selv og sætter de små dukker i bilen: "Nej, så kører han dem i bilen. Giv mig dem, så propper jeg dem i bilen." Liv siger om dukken: "Se mig, jeg er den smukkeste pige." Villum kigger op og smiler: "Hun er da også ret smuk. Hvorfor var det ikke hende her der var din? Prøv at se hvor mange smykker hun har på. Pigen finder en barbie-guitar i pink plastik. Villum: Lån mig lige denne der, så får du denne her." Han rækker pigen en stol. Hun vil ikke have den. Han roder i kassen og finder en klapvogn i lilla og pink plastik. Så får du denne her." siger han. De bytter og Villum spiller luftguitar på den lille guitar og så går han ud af legen. (Uddrag fra feltnoter d. 9. marts 2020)

Når pædagogen henter mig, så er det fordi hun kan se, at der foregår noget i denne her situation, som handler om køn. Denne pointe hænger fint sammen med Thornes pointe om, at man risikerer først at få øje på køn, når der sker en grænseoverskridelse (Thorne 1993, 1997). Altså, at man kan have den forståelse af køn, at køn først får betydning når en dreng tager en kjole på, eller når en pige spiller fodbold, for nu at sætte det lidt karikeret op. Min forståelse af køn er, som diskuteret igennem afhandlingen, en anden. Jeg mener, at køn altid er på spil, at køn altid er med, når vi interagerer med hinanden.⁵³ Pointen er netop alt det, der overses, hvis man kun tænker køn som *Border-crossings* (Thorne 1993). I denne situation med Villum og Liv kan man ved første øjekast måske tænke, at der her er en dreng, som gør køn på en kreativ eller uventet måde. Han leger med barbiedukker sammen med en pige og han sidder i et rum, der tydeligt konnoterer feminin, 'piget' leg. Det var også min første tanke, da jeg noterede legen ned og jeg tillader mig at tolke, at

⁵³ Dette betyder som nævnt tidligere ikke at køn altid er den mest fremtrædende eller betydningsfulde sociale kategori, men det er en væsentlig pointe, at vi aldrig *ikke* performer køn.

det også var pædagogens tanke, da hun hentede mig for at vise mig situationen. Man kan da også tale om, at Villum krydser en kønnet grænse, krydser en forventning til ham som dreng ved at sætte sig i Barbie-hjørnet og lege med Liv. Men en nærmere analyse af legen afslører noget andet.

Villum starter med at spørge Liv: ”Hvor er hende den tykke henne?” og bagefter siger han: ”Fuck, hvor er hende fed.” om den normalt-vægtige Barbiedukke. Han udtrykker herigennem et kendskab til diskursen om, at kvinders udseende er væsentligt og at det er noget han som dreng/mand er forventet at have en holdning til⁵⁴. I denne optik må piger og kvinder ikke være tykke og det ved Villum godt, selvom han kun er 6 år gammel. Dukken er ikke tyk, men blot mindre tynd end de almindelige Barbiedukker⁵⁵. At Villum overhovedet synes, at det er relevant at gøre opmærksom på dukkens vægt og kropslige fylde siger i sig selv noget om, at diskursen om kvinde, krop og udseende tager plads i de dominerende diskurser om, hvordan piger og kvinder ’er’ eller ’bør’ være (Weedon 1987). Senere i uddraget kommenterer Villum også på Ken-dukken udseende. Den ene har et lille hoved, synes han og den anden ”han er mere smukkere, han har en rose”. Liv forholder sig også til udseende som betydningsfuldt, hun siger, mens hun holder dukken: ”Se mig, jeg er den smukkeste pige.” Villum kigger op og smiler og siger om sin egen dukke: ”Hun er da også ret smuk. Hvorfor var det ikke hende her der var din? Prøv at se hvor mange smykker hun har på.” Begge børn trækker her på et kendskab til diskursen om at udseendet er betydningsfuldt for både mænd og kvinde og inddrager også et kendskab til betydningen af materialitet, som for eksempel smykker, i værdisætningen af attraktiv femininitet og maskulinitet.

De viser også begge to kendskab til det, som Butler kalder for den heteroseksuelle norm, altså at mænd og kvinder bliver kærestere og får børn (J. Butler 1990). Det kan man se i denne udveksling mellem dem: Liv holder en af de små dukker igen. ”Nu får vi et barn siger hun.” Villum: ”Det er godt at have mange børn.” Liv: ”Faktisk har min mor 3 børn. Villum: ”Hvorfor det?” Mig og to andre” svarer hun. Så kigger hun ned på dukkerne og peger. Her bekræfter de hinanden i, at det er godt at få børn og helst mange børn. Liv trækker på sin egen families historie og fortæller Villum at hjemme hos hende er de tre børn.

⁵⁴ Dette refereres ofte til som *The Male Gaze* i feministisk litteratur, se fx Weedon for yderligere diskussion af dette (Weedon 1987)

⁵⁵ Barbiedukken blev skabt i 1959 af den Amerikanske legetøjsproducent Mattel. I 2016 introducerede de en række nye dukker, heriblandt dukker med forskellige hudfarver, højder og kropform. De nye dukker skal ses i lyset af en stigende kritik af det kvinde-ideal, som den oprindelig Barbiedukke var (og er) et udtryk for. Se magasinet Times for en diskussion af dette: <https://time.com/barbie-new-body-cover-story/> (Siden er hentet d. 9. maj 2022).

I slutningen af uddraget skal to af dukkerne giftes. Villum og Liv diskuterer, hvilke to dukker det er der skal giftes, her betyder udseendet også noget og det virker som om, at det er de smukkeste dukker, der får lov til at blive gift i legen. De er enige om, at det er en mand og en kvinde der skal giftes. Her kan man også sige, at de taler ind i en heteroseksuel norm om kærlighed og forelskelse som noget, der finder sted mellem mand og kvinde og en forståelse af far, mor og børn, som godt og normalt.

Selvom man ved første øjekast kunne tænke, at her er der en dreng, der gør køn på en anden måde end forventet, så udspiller selve indholdet i legen og måden de to børn fordele roller i legen sig efter et ret klassisk, kønnet mønster. Legetøjet fungerer i denne situation som understøttende for en reproduktion af en heteroseksuel norm (Wohlwend 2009; Blaise 2005). Villums og Livs leg reproducerer her både normer for køn og seksualitet. Barbie-universet tilbyder nærmest en heteroseksuel opskrift på det klassiske familieliv (K. H. Robinson 2005) med en smuk, hjemmegående hustru, børn og en smuk, stærk mand der har en flot stor bil. Som Villum udbryder: ”Jeg tager lige den fede bil! Vi har den fede bil med”. Her kan man tale om en sammenknytning mellem en stor bil som maskulint konnoteret materialitet, som fungerer konstituerende for Villums position som stærk og genkendeligt maskulin ’mand’ i legen. Legen understreger, at dominerende diskurser om køn ikke er uskyldige, men derimod virksomme og betydningsfulde for vores oplevelse af os selv og andre, vores relationer og at de i nogen grad bliver bestemmende for, hvilke muligheder vi kan se for vores liv. Samtidig åbner analysen op for et mere eksplicit fokus på materialitet som konstituerende for køn og seksualitet, som virker sammen med diskurser om køn. I dette sidste afsnit adresserer jeg et centralt dilemma i både mine og andres analyser af køn, nemlig diskussionen om hvornår køn er en betydningsfuld kategori og hvad man som forsker ser og overser, når man analyserer empiri med køn som analytisk objekt.

Empatisk maskulinitet eller heteroseksuel normativitet?

I afsnittet *Hegemonisk maskulinitet og maskulinitet som modstand* i kapitel 7, diskuterede jeg, hvordan normative forståelser af maskulinitet satte sig igennem i de hverdagslige praksisser i børnehaven. Barnet Marcus indgik i den analyse og jeg konkluderede, at Marcus i situationen indtog en position, som lå tæt på det som Connell betegner som hegemonisk maskulinitet (Connell 2005). Men som diskuteret gennem afhandlingen, så udgår jeg fra en teoretisk forståelse af, at subjektet ikke kan forstås som en fast form, som altid ’er’ på én måde. At køn kan forstås som en fortolkning af gældende normer, som Butler påpeger, åbner netop op for et potentiale for forandring af samme normer. Performancen af maskulinitet kan i nogle empiriske situationer i mit materiale analyseres netop som en afvigelse fra normen og derved (måske) åbne op for en diskussion af forandring af kønnede normer. Men som jeg indleder afhandlingen med at spørge til, så kan det være svært at se

denne foranderlighed i praksis og det kan være svært at forklare, hvordan kollektiv forandring udspringer af individuel praksis.

Jeg vender her tilbage til Marcus. I dette eksempel skal vi møde Marcus i en anden situation, for at åbne endnu mere op for nuancerne i diskussionen af maskulinitet og maskuline positioner og potentialet for forandring i kønnede positioner.

Marcus (6,2 år) tager Aleksandra (5,7 år) med hen til det ene grønne legehus og så viser han hende, hvordan man kan løbe op ad taget i den ene side og hoppe ned igen i luften. Taget danner en bue helt ned til jorden og fungerer derfor som en slags rampe, som man kan løbe op ad, dog med en ret stejl hældning. Aleksandra prøver også, men kommer slet ikke lige så højt op som Marcus. Hun løber nærmest bare ind i taget og stopper derefter op. Hun griner. Marcus siger: "Du skal gøre sådan her!" og løber hen og hopper ned. "Jeg løber ikke så hurtigt" siger han. Aleksandra prøver igen. Denne gang kommer hun lidt højere op og vender sig rundt i luften. Marcus griner og nikkede: "Ha ha – vender du dig om?!" siger han og ser begejstret ud. "Det vil jeg også prøve!" Han løber op igen og prøver at vende sig om. Det lykkes efter et par gange. De skiftes til at prøve. Så sætter de sig på hug ved siden af hinanden på jorden for foden af taget. Marcus lægger sig langs med huset på maven på jorden: "Kan du tegne på min ryg og så skal jeg gætte det?" spørger han. Aleksandra sætter sig overskrævs på hans ryg og tegner med en finger på hans jakke. Marcus ligger og kigger frem for sig uden at vende hovedet: "Var det et hus?" Aleksandra smiler og siger: "ja". Marcus siger: "Så skal jeg tegne på dig." De bytter, så det er Aleksandra, der ligger ned og Marcus der sidder på hendes ryg og tegner. Det er svært at gætte, så Marcus må hjælpe hende lidt. Aleksandra har taget en lille pind og tegner med den på Marcus ryg. En gruppe børn kommer løbende. De er tydeligvis midt i en leg. Det er Sandra (5,8 år), Frida (5,11 år), Mads (5,6 år) og et par stykker mere. De løber, griner, hopper op ad taget, råber og snakker omkring ørerne på Aleksandra og Marcus, men de to virker ikke til at lægge mærke til dem. De bliver liggende, fordybet i deres leg. Gruppen af børn løber videre og der bliver ro igen. Nu ligger de ved siden af hinanden på maven på jorden. De har hver deres lille stump pind og tegner i gruset foran deres ansigter. Aleksandra siger: "Et hjerte kan man tegne." Marcus tegner noget, jeg ikke kan høre, hvad er. De smiler. Så sætter Aleksandra sig op og begynder at give Marcus 'neglelak' på med pinden. Snorre (5,10 år) kommer over til dem. Marcus giver også Aleksandra 'neglelak' på. Aleksandra tegner på oversiden af Marcus' hånd. Maja kommer over og viser, at hun har tegnet med tusch på oversiden af sine hænder i weekenden. Hænderne er dækket af pink og brun tusch. Sandra og Maja begynder at tegne i sandet. Aleksandra rejser sig og går ind og Marcus går over i den anden ende af legepladsen. Maja kigger efter dem og siger til Sandra: "Marcus har tabt en tand." (Uddrag fra feltnoter d. 9. marts 2020)

I starten af eksemplet er det Marcus, der leder legen. Han tager Aleksandra med hen til legehuset og viser hende, at han kan løbe op ad taget og springe ned igen. Aleksandra kan først ikke rigtig finde ud af det og hun griner lidt af sig selv. Marcus griner ikke af hende, da hun ikke kan finde ud af at løbe op ad taget på samme måde som ham. I stedet for, så forklarer han hende, hvordan han selv gør: "Jeg løber ikke så hurtigt", siger han.

Aleksandra prøver igen og denne gang går det bedre og hun vender sig rundt i luften. ”Ha ha – vender du dig om?!” griner Marcus, mens hans nikker og ser begejstret ud.

Ved efterfølgende at sige ”Det vil jeg også prøve!” og ved at gøre flere forsøg på at gøre det samme som hende, anerkender han Aleksandra og hendes måde at løbe op ad taget på. Marcus’ måde at inkludere Aleksandra i legen og anerkende hendes måde at hoppe på, er med til at etablere et ligeværd mellem ham og Aleksandra i legen. Det hierarki der var i legen i kapitel 7, hvor Marcus indtog en dominerende position i kampen om cyklen er således ikke på samme måde til stede her i relationen til Aleksandra. Kort efter tager Marcus’ initiativ til, at de kan skiftes til at tegne på hinandens ryg. De skiftes et par gange til at tegne på den andens ryg og forsøge at gætte hvad det er. Herefter tegner de tegninger med en pind i den løse jord de ligger på. Aleksandra siger: ”Et hjerte kan man tegne.” Marcus tegner herefter noget, som jeg ikke kan høre, hvad er. I slutningen af klippet tager Aleksandra initiativ til at lægge ’neglelak’ på Marcus fingre med enden af en pind. Marcus giver også Aleksandra ’neglelak’ på. Neglelak er en feminint konnoteret praksis, men Marcus stiller ikke spørgsmål ved, at han får ’neglelak’ på. Det forstyrrer dem heller ikke, at Daniel og en gruppe af de andre børn kommer over og kigger på hvad de laver. De andre børn kommenterer heller ikke på at Aleksandra giver Marcus ’neglelak’ på.

Jeg analyserer dette klip med en vis åbenhed, fordi jeg ser flere mulige analyser, som på hver sin måde kan inspirere til at tænke om køn og diskutere køn. Jeg trækker her igen på den metodiske diskussion om at anlægge et børneperspektiv, både i indsamlingen af data, men også i analysen af data. Jeg oplever i analysen af dette eksempel et dilemma, som blandt andre Kampmann har kaldt for repræsentationsproblematikken (Kampmann, Rasmussen, and Warming 2017, 225). Altså, hvordan kan jeg være sikker på, at den analyse jeg foretager, faktisk afspejler, det som børnene selv oplever i situationen? Som diskuteret i det metodiske kapitel og i afsnittet om afhandlingens analytiske strategi, så findes der ifølge min forståelse af viden og videnskabelse ikke et klart svar på dette og dilemmaet kan således siges at være et dilemma i alle de analyser, jeg fortager i afhandlingen. Denne empiriske situation vækker dog alligevel en større usikkerhed hos mig end nogle af de andre situationer, jeg har analyseret indtil nu. Det skyldes, at legen mellem Marcus og Aleksandra er mere flertydig. Den kan på den ene side analyseres som et spirende kæresteforhold og således diskuteres i en ramme af børns tidlige erfaringer med seksualitet og kærlighed til et andet barn. På den anden side, så kan legen analyseres som en anden måde at gøre dreng, hvor Marcus positionerer sig og positioneres i en hybrid position mellem femininitet og maskulinitet. I denne analyse kan man sige at der sker en forstyrrelse af de kønnede re-citeringer (Butler 1993), fordi Marcus’ måde at gøre dreng i dette eksempel trækker på nogle feminint konnoterede praksisser som empati, anerkendelse og indlevelse samt nogle maskuline praksisser som at være gos til at hoppe op af taget på leghuset. Marcus’ måde at indgå i en relation til Aleksandra i legen kan i denne optik analyseres

som en anden måde at gøre maskulinitet og måske åbne op for en diskussion af forandring i normer for maskulinitet, hvor det både kan være muligt at gøre tæt på hegemonisk maskulinitet i én situation og gøre empati, indlevelse og anerkendelse og dermed en vis grad af femininitet i en anden.

Flere studier forholder sig kritisk til, at det pædagogiske personale ofte tolker børns leg ud fra en heteroseksuel norm (Gunn 2011; Blaise 2005). Studierne kritiserer, at det pædagogiske personale ofte kalder en leg mellem en pige og en dreng, som leger alene for kæreste-leg. Der er derfor en pointe i at forholde sig undersøgende til Marcus og Aleksandras relation uden at anlægge en (voksen) forventning til, at de leger kærester. Hvis deres relation blev tolket som en spirende erfaring med en kæreste-relation og en begyndende seksualitet, så ville Marcus igen kunne tolkes ind i en position, som passer med en tæt på hegemonisk maskulin position. Så ville han performe dominerende og magtfuld maskulinitet i relation til drengene (som vi så i kapitel 7) og være forførende og måske endda en anelse beregnende i sin relation til Aleksandra. Beregnende i den forstand, at han anerkender hendes måde at løbe op ad taget og går med til at få 'neglelak' på med det formål, at hun skal være hans kæreste. I en sådan analyse ville Marcus passe ind i en klassisk maskulin, heteroseksuel norm. Mit spørgsmål her er, om Marcus faktisk performer maskulinitet på en måde, som indeholder et potentiale for forandring i kønnede normer? Kan hans relation og interaktion med Aleksandra analyseres som sårbar, empatisk og indlevende i stedet for forførende og beregnende? En sådan analyse kunne et børneperspektiv være med til at understøtte, fordi et børneperspektiv indebærer at forskeren forsøger at fralægge sig sit voksne blik i tolkningerne af børns interaktioner, leg og relationer (Kampmann 1998; Hanne Warming 2011).

Marcus rolige leg med Aleksandra kunne i denne optik pege på andre måder at gøre dreng. Det at hverken Marcus eller nogle af de andre børn forholder sig skeptisk til at Marcus og Aleksandra leger sammen og at de giver hinanden 'neglelak' på, kunne godt pege i retning af det som Taylor & Richardson kalder for queerede praksisser blandt børn i børnehaven. Altså, at børn performer køn på andre måder end de måder, der ligger inden for en heteroseksuel, kønnet performance (A. Taylor and Richardson 2005).

En mere queeret analyse af maskulinitet i denne empiriske situation rumme en mulighed for at lave en ny sammentænkning mellem det at være *en rigtig dreng* på den måde som Marcus gjorde dreng i kapitel 7 og den måde, som Marcus performer dreng i legen med Aleksandra. I denne optik rummer situationen en mulighed for at se forandring i en pædagogisk hverdag og tænke forandring i kønnede positioner. I stedet for at kalde Marcus og Aleksandra for kærester, så kunne man tænke at Marcus var lige så meget en rigtig dreng gennem sin omsorgsfuldhed, som han var, da han forsøgte at stjæle cyklen i kapitel 7. Denne analyse var den første, der faldt mig ind, da jeg analyserede situationen.

Men en sådan analyse løber en risiko for at overse og ignorere børns seksualitet og i samme ombæring sammenknytningen mellem netop seksualitet og en heteroseksuel normativitet (J. Butler 1990). Den første analyse har ikke til hensigt at tilsidesætte eller ignorere børns seksualitet, men at diskutere hvad et andet blik på Marcus måde at gøre dreng kan tilbyde til forståelsen af maskulinitet. Men måske løber den første analyse alligevel risikoen for at tilsidesætte børns seksualitet.

Så hvis jeg igen vender tilbage til børneperspektivet, så kan man spørge hvad en analyse, som *ikke* medtager et blik på børn som seksuelle aktører, overser? Ligger en analyse af Marcus og Aleksandra som kærester mon tættere op ad deres egne erfaringer i denne situation? Jeg kan ikke give et klart svar på disse spørgsmål, fordi jeg ikke har spurgt Marcus og Aleksandra om, hvad de tænkte og følte i situationen, men analysen peger på to vigtige pointer i forståelsen af både køn og seksualitet: 1) Marcus' position i legen kan analyseres som en anden måde at gøre dreng, hvor han både trækker på maskuline og feminine praksisser og hvor han positionerer sig meget anderledes, end han gjorde i kampen om cyklen i kapitel 7. Dette understreger betydningen af kontekst i studier af køn. Det samme barn gør køn på skiftende måder og i skiftende situationer hver dag. Konteksten er derfor væsentlig i analyser af køn og længerevarende observationer mindsker risikoen for tilfældige fund og konklusioner om, hvordan børn performer køn. 2) Koblelingen mellem køn, seksualitet og heteronormativitet overses ofte i studier af køn og yngre børn, fordi børn anses for at være uskyldige og aseksuelle i en del af den forskning, der foretages (K. H. Robinson 2005). Flere studier understreger, at heteroseksualitet fremtræder som en norm gennem fortielse af andre seksualiteter i den pædagogiske praksis (Sotevik, Hammarén, and Hellman 2019, 521). Eksemplet med Marcus og Aleksandra faciliterer således to væsentlige diskussioner i forsøget på at forstå, hvordan køn konstitueres gennem hverdagslige praksisser i børnehaven. Denne åbne diskussion og analyse leder mig over i afhandlingens konklusion og perspektivering. Netop åbenheden i den afsluttende analyse peger i retning af behovet for videre forskning og flere analyser af, hvordan børn gør køn i skiftende situationer og hvilken betydning de selv tillægger eget og andres køn i relationer, interaktioner og leg.

Opsamling

I dette afsluttende kapitel har jeg inddraget et fokus på materialitet i analyserne af, hvordan køn konstitueres i skiftende situationer gennem interaktioner mellem børnene. Formålet med analyserne har været en yderligere kontekstualisering af, hvordan køn konstitueres og at vise og diskutere, hvordan legetøj, tøj og kropslighed indvirker på børnenes måder at gøre køn. Kapitlet analyserer dels, hvordan legetøj kan virke understøttende for

en heteronormativ forståelse af køn og ægteskab i legen mellem Villum og Liv i Barbie-hjørnet og dels hvordan legetøj kan facilitere andre måder at gøre feminitet og åbne op for queerede måder at gøre køn i analysen af Mille og Dicte, som leger med piratskibe og pirater. Analyserne viser således, at det er væsentligt at have et kritisk blik for, hvordan inde og uderum indrettes i daginstitutionerne, hvis man ønsker at facilitere mere rummelige legemuligheder for børnene. Samtidig viser analyserne også, at det har betydning, hvilke typer af legetøj, der er tilgængeligt for børnene. Endelig peger særligt Villums og Livs leg på, at det, der kan se queeret og spændende ud ved første øjekast, ved nærmere eftersyn kan vise sig at være netop reproducerende for stereotype forståelser af køn, seksualitet og familieliv. Kapitlet peger således også på, at det ikke er nok at tage udgangspunkt i køn som forskel, hvis man ønsker at arbejde pædagogisk med køn, altså at tilbyde drenge at lave 'pige-aktiviteter' og omvendt, men at man må tænke køn som mere komplekse processer, som finder sted på skiftende måder. Det afsluttende eksempel, hvor Marcus og Aleksandra leger sammen, peger netop på den usikkerhed, som ofte er forbundet med analyser af køn og som også komplicerer det pædagogiske arbejde med køn, fordi det kan være vanskeligt at vide, hvornår man tolker 'rigtigt', når man forsøger at tolke på børnenes leg med en særlig opmærksomhed på køn.

Del V
Afrunding

Analyserne afspejler både en teoretisk og en empirisk bevægelse gennem mit arbejde med afhandlingen. Den empiriske bevægelse startede med en forventning om at møde børn i børnehaven, som gjorde køn på mange, kreative måder. Jeg blev udfordret i dette udgangspunkt både undervejs i feltarbejdet og af mine samlede empiriske data, da jeg påbegyndte analyserne. Det blev klart for mig, at både børn og voksne reproducerer normative forståelser af køn, først og fremmest baseret på en forståelse af køn som forskel. Denne erkendelse ledte mig til at inkludere det pædagogiske personale i undersøgelsen og gav mig en interesse for, hvordan det pædagogiske personales normative forståelser af køn får indflydelse på børns muligheder for at positionere sig på varierede måder. Samtidig begyndte de kreative og varierede måder at gøre køn alligevel at dukke op i de empiriske analyser af børnenes leg, relationer og interaktioner, efterhånden som jeg fortsatte det analytiske arbejde.

I konklusionen vil jeg forsøge at samle op på de væsentligste pointer fra afhandlingens analyser. Jeg afslutter afhandlingen med en beskrivelse af afhandlingens samlede vidensbidrag samt en diskussion om forandring og en perspektivering på videre forskning.

Kapitel 10: Konklusion

I dette kapitel vil jeg kort samle op på de væsentligste pointer fra de analytiske kapitler med henblik på at diskutere, hvordan de analytiske indsigter fra afhandlingen bidrager til forskning i børn og køn i daginstitutioner i en nordisk og en international kontekst.

Afhandlingen undersøger som det første længerevarende etnografiske forskningsprojekt, hvordan køn konstitueres gennem praksis blandt børn i en dansk børnehave. Formålet med projektet har således været at skabe ny viden om, hvordan børn konstitueres som drenge og piger i børnehaven gennem en undersøgelse af hverdagslige praksisser. Jeg har undersøgt dette ved at gå etnografisk tæt på børnene og det pædagogiske personales daglige interaktioner i hverdagslige situationer i børnehaven for at vise og diskutere, hvordan ikke blot sprog og diskurser, men også kropslige handlinger og materialitet kan anskues som faktorer, der bidrager til at børn konstitueres som drenge og piger.

Forskningsprojektet har forholdt sig til to centrale forskningsspørgsmål, som har drevet de analytiske kapitler. De to centrale forskningsspørgsmål er:

- 1) *Hvordan konstitueres kønnede positioner i daginstitutionen og hvilke komplekse processer bidrager hertil?*

- 2) *Hvordan forholder man komplekse, de-essentialiserende teoretiske forståelser af køn som social kategori til forholdsvis faste empiriske forståelser af køn som forskel?*

Herunder stillede jeg følgende delspørgsmål:

Hvordan konstitueres køn og alder gennem hverdagslige praksisser i daginstitutionen?

Hvordan konstitueres forskelle og ligheder mellem børn i daginstitutionen?

Hvordan og hvornår kan man tale om et potentiale for forandring i de måder børn gør køn på?

Hvordan indgår materialitet og ikke-sproglige, kropslige praksisser i disse processer?

Det første forskningsspørgsmål forholder sig bredt til, hvordan køn konstitueres gennem hverdagslige praksisser i børnehaven. Alle afhandlingens analytiske kapitler forholder sig, som vist, overordnet til dette første spørgsmål, men på forskellige måder. Det andet forskningsspørgsmål har drevet nogle af de teoretiske diskussioner, som jeg dels diskuterer i det teoretiske kapitel 4, samt i de teoretiske diskussioner, som knytter sig til de enkelte kapitler, særligt diskussionen af maskulinitet i kapitel 7 og diskussionen af femininitet i kapitel 8.

Analysernes centrale pointer

Kapitel 6 besvarer primært det første centrale forskningsspørgsmål og underspørgsmålet: *Hvordan konstitueres forskelle og ligheder mellem børn i daginstitutionen?* Kapitlet forholder sig overordnet set til en undersøgelse af børnehaven forstået som en kønnet institution, som et lokalt kønsregime i Connellsk forstand (R. W. Connell 1987). Kapitlets formål var først og fremmest at analysere det pædagogiske personales normative forståelser af køn, de steder, hvor de kom til syne i mit empiriske materiale. Kapitlet analyserer, hvordan det pædagogiske personales normative forståelser af køn sætter sig igennem, dels i de tolkninger af de enkelte børn, som de foretog i de to fokusgrupper og dels i de konkrete empiriske situationer, hvor det pædagogiske personale laver aktiviteter sammen med børnene eller hvor de løser konflikter eller regulerer børnene. Jeg viser i kapitlet, hvordan køn først og fremmest konstitueres som forskel i interaktionerne mellem børnene og det pædagogiske personale og i personalets fortolkninger af børnenes leg i de to fokusgrupper. Kapitlet forholder sig således kritisk til, hvordan det pædagogiske personale indgår som et led i opretholdelsen af normative forståelser af køn, som fungerer som en forholdsvis fastlåst ramme om børnenes egne måder at performe køn.

Kapitel 7 undersøger og diskuterer, hvordan maskulinitet konstitueres blandt en gruppe drenge i daginstitutionen. Dette kapitel forholder sig til begge centrale forskningsspørgsmål, men svarer også på delspørgsmålet: *Hvordan konstitueres køn og alder gennem hverdagslige praksisser i daginstitutionen?* Kapitlet undersøger, hvordan maskulinitet konstitueres gennem

komplekse samspil mellem børnene, både drenge og piger, og mellem drengene og det pædagogiske personale. Samtidig konkluderer jeg, at alder og køn er med til at positionere nogle af drengene i en dominerende position, hvor alder ser ud til at forstærke en position, som ligger tæt på en (idealiseret) hegemonisk, maskulin position. Men kapitlet kritiserer også det lidt ensidige fokus på hegemonisk maskulinitet og underordnede maskuline positioner, der findes i forskningslitteraturen. Jeg foretager en mere kompleks analyse af Felix og Alberts maskuline positioner i legen, hvor netop deres evner til at indgå i en relation og et samarbejde med Dicte og Marie, er med til at sikre dem retten til cyklen. Kapitlet åbner således for en diskussion af, hvad stærk maskulinitet er og om man måske kan tale om at andre maskuline positioner også kan analyseres som attraktive og stærke, selvom de ikke trækker på et ideal om hegemonisk maskulinitet. Analysen kritiserer således tendensen i forskningslitteraturen til at overse måder at gøre dreng, som ligger uden for positionerne *hegemonisk maskulinitet* og *underordnet maskulinitet*.

Anden del af kapitel 7 analyserer, hvordan Mikkel positioneres som *upassende dreng*. Jeg argumenterer for, at alder og fysisk størrelse er medvirkende til at positionere særligt drenge som *passende* eller *upassende*. Mikkel positioneres gennem flere empiriske situationer som *upassende* og bliver afvist af både børn og voksne. Analysen fremhæver betydningen af at have et pædagogisk blik for, hvordan køn, alder og fysisk størrelse får betydning for det enkelte barns muligheder for at blive inkluderet i fællesskabet i børnehaven.

Kapitel 8 forholder sig til afhandlingens to centrale forskningsspørgsmål og ligesom kapitel 7, svarer dette kapitel også på underspørgsmålet: *Hvordan konstitueres køn og alder gennem hverdagslige praksisser i daginstitutionen?* I kapitel 8 fokuserer jeg på pigerne og på hvordan femininitet og maskulinitet forhandles af pigerne og, hvordan kønnede praksisser er med til at positionere dem forskelligt i legen. Jeg indleder kapitlet med en kritisk analyse af, hvordan børn som konstitueres som *drengepige* også konstitueres som *andethed*. Analysen af Frida i dette kapitel viser, hvordan normer for køn producerer en kønnet effekt, som får reelle konsekvenser for Frida. Jeg ønsker med analysen af Frida at diskutere, at kønnede ord og kategorier ikke bør afskrives som uskyldige, men derimod som virksomme og effektfulde for det enkelte barn.

I afsnittet '*aktivering af grænser – fangeleg*' i kapitel 8 undersøger jeg en leg, hvor både piger og drenge leger sammen. Her viser jeg, hvordan køn i dele af legen ser ud til at miste sin betydning i situationer, hvor relationerne mellem børnene ikke markerer en forskel mellem dem. Samtidig analyserer jeg, hvordan køn også aktiveres som betydningsfuld kategori i store dele af legen. Dette afsnit svarer således også på underspørgsmålet: *Hvordan konstitueres forskelle og ligheder mellem børn i daginstitutionen?*, idet jeg i denne analyse vender tilbage til, hvordan køn konstitueres *som forskel*. Modsat analysen i kapitel 6, så fokuserer jeg i dette afsnit på, hvordan denne forskel etableres mellem børnene i en leg, hvor der

ikke indgår voksne. Analysen viser således at børn også reproducerer normative forståelser af køn gennem deres leg.

I sidste del af kapitel 8 undersøger jeg, hvordan en gruppe piger forhandler om dominans og magt i en leg, hvor de laver mad i sandet ved bålpladsen. Denne analyse forholder sig til begge overordnede forskningsspørgsmål og berører også underspørgsmålet *Hvordan og hvornår kan man tale om et potentiale for forandring i de måder børn gør køn på?*, idet jeg diskuterer nogle andre måder at gøre pige igennem afsnittet. Afsnittet placerer sig ligeledes i en central diskussion inden for kønsforskningen om, hvordan man teoretisk forholder sig til dominerende og magtfuld femininitet og hvilke begreber forskningen har til rådighed i forhold til at diskutere og indfange magtfuld femininitet. Jeg spørger i afsnittet ind til om femininitet kan være magtfuld uden at trække på maskulinitet og jeg spørger til, om det er muligt at opnå ligestilling uden at have ligestillede teoretiske begreber. Kapitlet forholder sig således til en større diskussion om magtfuld femininitet og værdisætningen af det maskuline og det feminine i det omkringliggende samfund og ikke kun i en hverdagslig praksis i børnehaven.

Kapitel 9 inddrager materialitet som et mere eksplicit fokus i analyserne for at bidrage til en yderlige nuancering af, hvordan køn konstitueres gennem praksis. Kapitlet forholder sig primært til det første centrale forskningsspørgsmål og til de to sidste underspørgsmål: *Hvordan og hvornår kan man tale om et potentiale for forandring i de måder børn gør køn på?* Og *Hvordan indgår materialitet og ikke-sproglige, kropslige praksisser i disse processer?* Jeg konkluderer, at materialitet både kan virke understøttende for en reproduktion af en heteroseksuel, genkendelig kønnet praksis og en diskurs om køn som forskel og om ægteskab og børn mellem en mand og en kvinde, som godt og normalt. Samtidig viser den ene analyse, at materialitet i form af pirater og piratskibe kan virke faciliterende for andre måder at gøre pige, ved at understøtte stærke, feminine positioner i legen til Alberts fødselsdag. Jeg afrunder kapitlet med en åben analyse af Marcus og Aleksandras leg, som berører en diskussion af repræsentationsproblematikken (hvornår kan man være sikker på at have set rigtigt, når man analyserer børn og måske særligt børn og køn?) og en kort diskussion af koblingen mellem køn, seksualitet og heteronormativitet i analyser af yngre børn og køn.

Afhandlingens vidensbidrag

I en dansk sammenhæng skriver afhandlingen sig, som nævnt, ind i et underbelyst forskningsfelt. Der er ikke tidligere foretaget længerevarende, etnografisk baserede studier af, hvordan køn konstitueres blandt børn i en dansk, integreret daginstitution.

Jeg har undersøgt børnenes egne praksisser og diskuteret, hvordan de gør køn på måder, der både reproducerer og afviger fra de normer, der sætter sig igennem i det lokale kønsregime i børnehaven. Det langvarige, etnografiske feltarbejde kontekstualiserer de analyser jeg foretager og heri findes et af afhandlingens centrale bidrag; kontekstualiserede etnografiske analyser af, hvad der bidrager til at konstituere børn som hhv. drenge og piger og hvordan børn selv performer køn inden for denne matrix af konstituerende kræfter. Som diskuteret i afsnittet *Positionering i forskningsfeltet*, så er der en tendens til, at nogle af de forskningsprojekter, der undersøger køn i daginstitutioner, har et lidt ensidigt fokus på, hvordan køn konstitueres gennem sprog og diskurser. Jeg har argumenteret for at det medfører, at diskurserne løsrives fra den kontekst, som de indgår i. Denne afhandling bidrager til situerede, kontekstualiserede analyser af børns måder at gøre køn og en analyse af, hvordan køn konstitueres i specifikke, hverdagslige situationer, gennem komplekse samspil mellem diskurser, materialitet og praksis.

Overordnet har forskningsprojektet været drevet af et ønske om at undersøge, hvordan normative forståelser af køn, *virker* for det enkelte barn i børnehaven, altså hvordan normative forståelser af køn åbner eller lukker for børns muligheder for at deltage i leg, indgå i relationer og aktiviteter og hvordan reguleringer af børnene, baseret på normer for køn kan have en begrænsende effekt. Samtidig har jeg, som nævnt, gennem projektet haft en opmærksomhed på børns andre måder at gøre køn. Jeg har været interesseret i at undersøge og diskutere om disse andre måder at gøre køn kunne anskues som et udgangspunkt for at kunne tale om forandringer. Jeg har grebet spørgsmålet om forandringer an på to niveauer. For det første foreslår jeg at analysere børns andre måder at gøre køn som queerede måder forstået som en hybrid mellem feminine og maskuline praksisser. For det andet foreslår jeg at benytte børns queerede måder at gøre køn, som et udgangspunkt for at ændre en pædagogisk praksis, der som vist, overser betydningen af køn.

Jeg håber, at afhandlingens analyser bliver læst som relevante for praksis og at nogle af de opmærksomheder og kritikker, som jeg rejser igennem analyserne, vil vække en nysgerrighed på egen praksis i det pædagogiske praksisfelt. Det antropologiske feltarbejde og den sociologiske barndomsforskning bidrager med væsentlige tilføjelser til en kritisk, feministisk, poststrukturalistisk analyse ved at kontekstualisere konstitueringen af køn gennem hverdagslige praksisser og analysere processen gennem både materialitet og praksis samt sprog og diskurser. Det længerevarende etnografiske feltarbejde giver et grundigt indblik i de komplekse processer, som afhandlingen forsøger at afdække.

Køn og ligestilling er, som nævnt kun skrevet ind i bisætninger i dansk lovgivning for daginstitutioner. Det betyder som sagt, at de fleste daginstitutioner ikke forholder sig til køn og ligestilling i den pædagogiske praksis. Samtidig præger en udviklingspsykologisk forståelse af køn store dele af både den eksisterende pædagogiske forskning i køn og den pædagogiske uddannelse og således også den pædagogiske praksis i daginstitutionerne (S.

B. Nielsen 2020). Afhandlingens analyser bidrager med viden, som understreger behovet for at skrive køn og ligestilling tydeligere frem i dansk lovgivning og læreplaner på daginstitutionsområdet. Jeg argumenterer for, at der findes et potentiale for forandring i de måder, børnene selv gør køn og at et mere eksplicit pædagogisk fokus på køn og kønnede kategorier vil kunne føre til, at flere børn får flere muligheder for at udfolde deres fulde potentiale. Med det mener jeg, at hvis børn ikke begrænses i deres sociale interaktioner baseret på forholdsvis snævre forståelser af hvad 'dreng' og 'pige' kan og forventes at kunne og hvordan de forventes at opføre sig, så vil der opstå flere handlemuligheder for det enkelte barn og derved flere muligheder for at realisere sit fulde potentiale uafhængig af barnets køn. Sagt med andre ord så kan afhandlingen ses som en opfordring til at give barnet 100 muligheder⁵⁶ for at blive til, frem for de to, der primært er tilgængelige for børn i dag.

Den teoretiske forståelse af, at køn ikke blot er noget vi som mennesker 'har', men at køn er noget, der konstitueres gennem komplekse processer og at disse processer har en betydning og en effekt for det enkelte barn, kan læses som en væsentlig tilføjelse til den viden, der eksisterer på forskningsfeltet i en dansk kontekst. Undersøgelsens fokus på børns egne forhandlinger af positioner i lege og interaktioner og hvordan køn indgår i disse forhandlinger, er fortsat underbelyst i nordisk og international forskning. I en dansk kontekst findes der heller ikke studier, der undersøger hvilke normer for køn, det pædagogiske personale reproducerer gennem hverdagslige praksisser i daginstitutionen. Denne afhandling bidrager med væsentlig ny viden om dette og kritiserer samtidig den manglende politiske bevågenhed på dette område. Som nævnt afspejler mine resultater den øvrige, nyere nordiske forskning af netop dette aspekt (Hellman 2010; Eidevald 2009; 2010; Odenbring 2010; Odenbring and Lappalainen 2013). Min afhandling viser, at konteksten har betydning for hvilke kønnede positioner børn kan performe. Samtidig viser min undersøgelse også, at børn udfordrer mere stereotype forståelser af køn, men at de fortsat mødes relativt kønsstereotyp af det pædagogiske personale. Netop viden om, hvordan normative forståelser af køn sætter sig igennem i den daglige praksis i daginstitutionen er væsentlig viden, hvis man fremadrettet ønsker at arbejde konkret med en normkritisk pædagogisk tilgang.

De teoretiske diskussioner om tilgængelige teoretiske begreber inden for kønsforskningen, som afhandlingen berører i det teoretiske kapitel og igennem analyserne bidrager ligeledes med nuanceringer til centrale diskussioner i forskningsfeltet om køn i daginstitutioner. Det er væsentligt at forholde sig til, hvordan vi skriver teoretisk om køn, fordi begreberne er med til at forme analyserne. Afhandlingen bidrager med viden til

⁵⁶ Denne formulering har jeg lånt fra bogen 'Gi barna 100 muligheter i stedet for 2: om genusfeller og genusproblemer i hverdagen' (Henkel and Tomicic 2011)

forskningsfeltet, der undersøger køn i daginstitutioner gennem løbende, kritiske diskussioner af nogle af de centrale teoretiske begreber, der ofte benyttes i forskning på området. Det teoretiske spor og det empiriske spor i afhandlingen hænger sammen, fordi den kompleksitet, jeg skriver frem i de empiriske analyser, kan være svær at indfange med de tilgængelige teoretiske begreber. Mange analyser som undersøger hegemonisk maskulinitet, har som nævnt en tendens til at afskrive andre maskuline positioner som underordnede. På samme måde kan det være vanskeligt at skrive dominerende og stærk femininitet frem ved hjælp af de mest benyttede begreber om femininitet. En del af den eksisterende forskning kan således kritiseres for at understøtte en patriarkalsk orden, samtidig med, at en stor del af det empiriske materiale udelades fra analyserne. Frem for at inddelle børnene i kategorier, som for eksempel 'de smarte drenge', 'de stille piger' eller 'fodbold-drengene', forsøger jeg at gå med Butler og McInness pointe om usikkerhed, i hvert fald et stykke af vejen. De analytiske kapitler indeholder således analyser af børns måder at gøre køn, som ikke kun er maskuline eller feminine, men som jeg argumenterer for snarere må forstås som en mere upræcis tilstand af usikkerhed, af queeret eller hybrid praksis, hvor børnene trækker på både maskuline og feminine praksisser, når de positionerer sig i leg og indgår i relationer. Afhandlingen bidrager således til teoriudvikling inde for forskningsfeltet køn i daginstitutioner ved at arbejde med forholdsvis åbne teoretiske begreber i forsøget på at forstå komplekse empiriske processer af kønnet konstituering. Det er mit ønske at afhandlingen kan indgå i den eksisterende forskningsfelt og benyttes som et trinbræt til at fortsætte udviklingen af de-essentialiserende teoretiske begreber om køn.

Afhandlingen bidrager således med væsentlig ny viden inden for studier af køn i daginstitutioner i Danmark. Samtidig efterlader afhandlingen også nogle diskussioner mere uberørt og åbne. Dem vil jeg kort berøre i afhandlingens afsluttende afsnit.

Kapitel 11: Afsluttende diskussion og afhandlingens perspektivering

Forandringer i den sociale kønsorden?

Afhandlingen åbner for yderligere forskning i, hvordan normative forståelser af køn undergår forandringer. Som diskuteret gennem analyserne, så kan det være svært at konkludere præcis, hvor forandringer i forståelsen af køn sætter sig igennem og at skelne mellem hvad der er lokale forandringer og hvilke andre måder at gøre køn, der kan relateres til større ændringer i de strukturelle betingelser for at gøre køn.

Connell skriver i bogen *Gender* om forandring i den sociale kønsorden:

”Gender as a structure of relations is constituted in this historical process, and accordingly can never be fixed, nor exactly reproduced. The strategic question is not ‘can gender change?’ but ‘in what direction is gender changing?’ (R. W. Connell, 2002, p. 51)

Så spørgsmålet er altså ifølge Connell ikke *om* køn er i forandring, men snarere *på hvilken måde* og *i hvilken retning*.

Ændringer i de teoretiske begreber om køn være med til at sløre de ændringer, der finder sted empirisk, fordi teorien er medstemmende for, hvad der analyseres frem. Det kan således være svært at vide om nogle af de forandringer, som mine analyser indeholder sammenlignet med studier fra 1970’erne, 1980’erne og 1990’erne af børns leg rent faktisk er forandringer eller om forskellene snarere skyldes et andet teoretisk blik. Som kort beskrevet i kapitel 2, så pegede forskning fra 1970’erne, 80’erne og 90’erne i en nordisk kontekst på nogle forholdsvis faste måder at gøre køn på, hvilket bliver beskrevet som for eksempel *pige-leg* og *dreng-leg* i nogle af studierne (Kampmann 2003; Andersen, P. Ø. & Kampmann 2002; Nielsen, H. and Rudberg 1991). Disse studier beskriver også nogle forholdsvis faste lege-grupperinger, hvor drenge legede i større grupper, med et fokus på hierarkisering og pigerne legede mere roligt med et fokus på relationer (ibid).

Kampmann beskriver en relativt fast reproduktion af kønsroller i børnenes leg, baseret på observationer i danske daginstitutioner i starten af 1990’erne:

”Under alle omstændigheder udgør den relativt bastante kønsspecifikke opdeling i børnenes venskabs- og legegrupper (i hvert fald i en væsentlig del af deres institutionshverdag) en ramme for udvikling af legemønstre, hvor legens kulturelle koder, reguleringer,

rutiner og ritualer synes at være overraskende kønsspecifikke og irriterende resistente over for forandringer i kønskulturen i øvrigt. Fremstillingen af det mandlige og det kvindelige i børnenes legeunivers fremstår som yderst konservativt og går umiddelbart klart bag om de forandringer, der i den øvrige samfundsmæssige kontekst ideologisk og praktisk er sket omkring kønsarbejdsdelingen.”(Kampmann 2000, 68)

International forskning fra denne periode fremhæver nogle af de samme mønstre, som Kampmann skriver frem her (Thorne 1993; James and James 1993)⁵⁷. Mit studie peger på nogle andre tendenser i børnenes leg og i deres måder at gøre køn. Dels leger piger og drenge sammen i store dele af mit empiriske materiale og dels analyserer jeg, hvordan pigerne også indgår i hierarkiseringer og kampe om magt og dominans, ligesom jeg diskuterer, om der kan være andre attraktive, maskuline positioner tilgængelige ud over en tæt-på-hegemonisk position samt at et barn gør dreng på en mere sårbar, empatisk måde. Mit materiale peger således på, at der har fundet nogle forandringer sted, som har øget børns mulighed for at positionere sig mere varieret i leg og relationer. De andre måder at gøre køn, som jeg analyserer frem, følger ikke den *kønsspecifikke opdeling*, som Kampmann skrev frem for tyve år siden (Kampmann 2000). Disse mulige forandringer betyder, som vist, ikke, at børnene har frie rammer for at gøre køn som de vil i dag og mine analyser peger på, at der er et behov for at arbejde pædagogisk med at gøre kønskategoriernes mere rummelige og øge mulighederne for at alle køn kan føle sig legitime og passende. Men der ligger et potentiale for fremtidig forskning i at undersøge mere specifikt, hvordan forandringer i måder at gøre køn og normative forståelser af køn alligevel ser ud til at finde sted over tid.

Kan der spores en kønnet forskel mellem nordiske daginstitutioner og engelsksprogede daginstitutioner?

Paechter, Blaise, Thorne og Aydt & Corsaro beskriver ligesom Kampmann en tydelig markering af legegrupper baseret på køn (C. F. Paechter 2007; Blaise 2005; Thorne 1993; Aydt and Corsaro 2003). Disse og andre internationale studier peger på, at uderummet ofte domineres af drengene, mens pigerne forvises til mere perifære områder (Thorne 1993; Clark and Paechter 2007; Swain 2000). Dette billede stemmer ikke overens med mine fund og heller ikke med andre nordiske studier, som i højere grad beskriver at piger og drenge leger sammen og indgår i mange af de samme aktiviteter (Hellman 2010; Frödén 2012; Eidevald 2009). Dette kan pege på en forskel mellem nordiske lande og engelsksprogede lande og den måde daginstitutionerne drives på. Jeg har ikke materiale til at løfte denne diskussion i denne afhandling, men jeg mener, at der findes en interessant diskussion, der forholder sig til samspillet mellem daginstitutionernes rolle i nordiske

⁵⁷ Se også Thorne (1997) for yderligere diskussion af dette (Thorne 1997, 188–89).

velfærdsstater og den måde der arbejdes pædagogisk med leg og læring og hvordan køn kan tænkes ind som en del af den praksis, der allerede er etableret, hvor forståelsen af leg som central for børns læring og udvikling (Winther-Lindqvist 2017; Einarsdottir., Einarsdottir, and Wagner 2006) ser ud til at medføre nogle positive aspekter til faciliteringen af øget mangfoldighed og ligestilling.

Et intersektionelt perspektiv

Min undersøgelse har blandt andet haft til formål at undersøge kønnede kategorier for at udvide kategorierne, blandt andet ved at vise, hvordan kønnede kategorier har en effekt for det enkelte barn. Jeg diskuterer undervejs, hvordan alder ser ud til at forstærke effekten af kønnede kategorier i visse situationer, men jeg undersøger ikke, hvordan andre sociale kategorier eventuelt kan have samme indflydelse. De normer for køn og alder som jeg afdækker, er netop ikke en neutral norm, men bør, som diskuteret, forstås som en del af en social struktur. Dette gælder også for andre sociale kategorier som race, etnicitet, klasse, og lign. Det kunne have bidraget med væsentlige perspektiver på min undersøgelse at inddrage flere sociale kategorier, særligt fordi dette ikke er undersøgt i en dansk kontekst i daginstitutioner. Jeg håber derfor, at fremtidige projekter vil bidrage med viden på dette område, for at belyse, hvordan børn positioneres i skiftende situationer, ikke kun i relation til køn og alder, men også ud fra andre sociale kategorier, som er med til at positionere det enkelte barn. Disse spørgsmål forholder sig alle til målsætningen i Den styrkede pædagogiske læreplan om at ”alle børn skal have mulighed for at udleve deres fulde potentiale” (Børne- og Socialministeriet 2018, 38). Her er det interessant og vigtigt at fortsætte afdækningen af, hvordan dette kan opnås i en pædagogisk hverdag.

Resumé af afhandlingen

Afhandlingen 'Mellem genkendelighed og forandring – en etnografisk undersøgelse af, hvordan børn konstitueres som drenge og piger i børnehaven', skriver sig ind i et underbelyst forskningsfelt i en dansk sammenhæng; at undersøge, hvordan køn konstitueres blandt børn i en dansk, integreret daginstitution. Køn og ligestilling er kun nævnt i bisætninger i dansk lovgivning for daginstitutioner og der er således ikke en politisk bevågenhed på området. Det betyder, at de fleste daginstitutioner ikke forholder sig til køn og ligestilling i den pædagogiske praksis. I sammenligning med andre nordiske lande skiller dansk lovgivning sig ud ved netop *ikke* at nævne køn og ligestilling, som centrale områder for det pædagogiske arbejde. Samtidig præger en udviklingspsykologisk forståelse af køn store dele af både den eksisterende pædagogiske forskning i køn og den pædagogiske uddannelse og således også den pædagogiske praksis i daginstitutionerne (S. B. Nielsen 2020). Dette indebærer en forståelse af, at mennesker fødes som et bestemt køn og at denne kønskategori dels ikke forandrer sig gennem livet og dels først og fremmest er forstået ved at være forskellig fra dens binære modsætning. Altså en forståelse af at man enten fødes som mand eller kvinde og at disse to køn er hinandens modsætninger.

Denne afhandling går til spørgsmålet om køn ud fra en anden teoretisk indgangsvinkel. Afhandlingen tager udgangspunkt i kritisk, feministisk, poststrukturalistisk teori, primært Judith Butler, som indebærer en forståelse af køn som konstitueret og performativt frem for såkaldt 'biologisk' givet (J. Butler 1990; 1993). Denne tilgang skifter blikket fra køn som noget subjektet 'er' eller 'har' til en forståelse af subjektet som en *effekt* af diskurser om køn (J. Butler 1990, 145). Jeg kombinerer det poststrukturalistiske udgangspunkt med teoretiske begreber fra kritisk maskulinitetsforskning, primært R.W. Connell. Afhandlingen fokuserer først og fremmest på børnene, men inddrager også det pædagogiske personale i undersøgelsen. Jeg anskuer daginstitutionen som et *lokalt kønsregime*, som indgår i en større *social kønsorden*. At tænke med begrebet om en social kønsorden medfører, at køn ikke ansues alene som et individuelt fænomen, men som en praksis der er indlejret i institutioner. Det pædagogiske personale indgår således i undersøgelsen som en del af denne praksis, som danner rammen om børns kønnede konstituering. Med dette teoretiske udgangspunkt undersøger afhandlingen, hvordan børnehavebørn i alderen 3-6 år *performer* eller *gør* deres køn i skiftende, hverdagslige situationer.

Min tilgang til at forstå, hvordan køn konstitueres, indebærer således et poststrukturalistisk inspireret blik på diskursive processer, primært hvordan normative forståelser af køn kan siges at være indskrevet i sproget. Jeg supplerer denne tilgang med en bredere forståelse af, at køn også konstitueres via materielle påvirkninger som for eksempel tøj, legetøj, tasker osv. men også via kroppe, kroppens størrelse og styrke, længden på hår,

frisurer osv., som ret tydeligt markerer børnene som drenge og piger. Jeg diskuterer også, hvordan *alder* kan forstås som en social kategori på linje med køn, som får betydning for hvordan det enkelte barn kan positionere sig i konkrete situationer. Alder bliver sammen med kønnede kategorier medvirkende til at positionere og hierarkisere børnene.

Jeg undersøger børnene og det pædagogiske personales praksisser gennem et længerevarende etnografisk feltarbejde og gennem empiriske analyser. Afhandlingen konkluderer, at børn både reproducerer nogle ret genkendelige og forholdsvis snævre måder at gøre 'dreng' og 'pige', men også, at de gør køn på mere overraskende eller kreative måder. Jeg diskuterer gennem analyserne, hvordan køn og alder indgår i børnenes leg, relationer og positionering og hvordan normative forståelser af maskulinitet og femininitet og alder får betydning for, hvordan det enkelte barn kan positionere sig i leg, afhængigt af barnets måde at performe køn. Normative forståelser af maskulinitet er således med til at hierarkisere forholdet mellem en gruppe drenge i en leg, der involverer en kamp om retten til en cykel. Denne analyse åbner op for en diskussion af, hvordan man teoretisk kan begribe de kønnede positioner, der ikke er indeholdt i de faste forskningskategorier *hegemonisk maskulinitet, underordnede maskuliniteter og understøttende femininitet* (R. W. Connell 1987; Connell 2005; Carrie Paechter 2019; 2018).

Afhandlingens afsluttende analyser viser, hvordan materialitet kan være med til at understøtte heteronormative positioner i børnenes leg, men også hvordan legetøj, som er maskulint konnoteret kan understøtte stærke feminine positioner i en leg mellem to piger og en dreng, der involverer piratskibe og pirater. Jeg afslutter afhandlingen med en åben analyse af en måde at gøre dreng, der måske kan analyseres som empatisk og anerkendende og spørger til, hvornår man kan tale om større strukturelle ændringer i normative forståelser af køn og hvilken rolle det pædagogiske personale spiller i forankringen af mere rummelige kategorier for passende og upassende køn.

Samtidig viser undersøgelsen, at børn i børnehaven mødes forholdsvis kønsstereotypt af det pædagogiske personale. Jeg diskuterer igennem analyserne, hvordan bestemte *konfigurationer af kønnet praksis* (R. W. Connell 2000, 28) træder frem gennem det pædagogiske personales reguleringer af børnene. Hvem irettesættes i konfliktsituationer og hvem overses eller overhøres? Jeg diskuterer, hvordan det pædagogiske personales tolkninger af videooptagelser af børnene kan knyttes til normative forståelser af køn, som ser ud til at få indflydelse på, hvad der accepteres som *passende* opførsel og hvad der underkendes som mere *upassende*. I tillæg hertil undersøger jeg også, hvordan børnene selv forhandler køn gennem leg og interaktioner og hvordan normative forståelser af køn også kommer til udtryk og får betydning, når børnene leger sammen.

Jeg undersøger altså dels hvad der helt konkret bidrager til at gøre børn kønnede og samtidig spørger jeg ind til de selvfølgeligheder, som en hverdagslig forståelse af køn indebærer. Jeg forsøger altså at forstyrre den etablerede kønnede orden ved at dekonstruere den og undersøge, hvordan de forskellige dele af kønnets konstituering så at sige 'virker' eller får 'effekt' i hverdagslige praksisser i børnehaven.

En del af afhandlingen undersøger, som nævnt, hvordan normative forståelser af køn får konsekvenser for den måde som børn bliver mødt på af det pædagogiske personale. Det er noget de fleste af os ikke er specielt opmærksomme på, fordi køn er noget, vi tager for givet. I Den styrkede pædagogiske læreplan fremgår det, at "alle børn skal have mulighed for at udleve deres fulde potentiale" (Børne- og Socialministeriet 2018, 38).⁵⁸ Afhandlingen spørger, om det rent faktisk er muligt uden et kritisk blik på egne og andres forståelser af, hvad drenge og piger 'er' og hvad de forventes at kunne og at interesse sig for⁵⁹. Jeg håber, at analyserne kan bidrage med konkrete eksempler på, hvordan normative forståelser af køn sætter sig igennem i praksis i hverdagslivet i børnehaven og får betydning for, hvordan det pædagogiske personale tolker børnenes konflikter og interaktioner. Samtidig håber jeg også at vise, at der findes et potentiale for forandring i de måder, børnene selv gør køn og at et mere eksplicit pædagogisk fokus på køn og kønnede kategorier vil kunne føre til, at flere børn får flere muligheder for at udfolde deres fulde potentiale. Med det mener jeg, at hvis børn ikke begrænses i deres sociale interaktioner baseret på forholdsvis snævre forståelser af hvad 'drenge' og 'piger' kan og forventes at kunne, eller hvordan de forventes at opføre sig, så vil der opstå flere handlemuligheder for det enkelte barn og derved flere muligheder for at realisere sit fulde potentiale uafhængig af barnets køn. Sagt med andre ord så kan afhandlingen ses som en opfordring til at give barnet 100 muligheder for at blive til, frem for de to, der primært er tilgængelige for børn i dag.

⁵⁸ Det fremgår ikke klart af Den styrkede pædagogiske læreplan, hvad et barns *fulde potentiale* er eller består i.

⁵⁹ Dette spørgsmål ville også være relevant at undersøge i forhold til andre sociale kategorier som for eksempel etnicitet, race, klasse og lignende, men det ligger uden for denne afhandlings fokus. Jeg vender tilbage til denne pointe i afhandlingens sidste afsnit om vidensbidrag og positionering.

English summary

The Ph.d. thesis ‘Between intelligibility and change – an ethnographic study of how children are constituted as *girls* and *boys* in a Danish preschool’ is situated in an underdeveloped research area in a Danish context; namely how gender is constituted among children in Danish preschools. Gender and gender equality are not mentioned as central aspects of the legislation for preschools in Denmark. This means that most preschools do not take into special consideration aspects of gender and gender equality in their daily pedagogical practice. In comparison with other Nordic countries Danish preschool legislation thus stand out precisely by *not* mentioning gender and gender equality as central aspects of the pedagogical work. At the same time the existing pedagogical research and education concerning gender and gender equality takes its outset in a psychological developmentalist tradition and this influences the understanding of gender and the daily praxis in most preschools in Denmark (S. B. Nielsen 2020). This conceptualization of gender is based on an understanding that people are born as either *woman* or *man* and that gender categories are stable through life. This conceptualization of gender is also based on an understanding of gender as binary difference between woman and man.

This thesis takes a different theoretical outset in the conceptualization of gender. It takes its outset in critical, feminist poststructuralist theory, mainly Judith Butler, which involves an understanding of gender as constituted and performative rather than so-called ‘biologically’ given (J. Butler 1990; 1993). This theoretical approach thus shifts the understanding of gender as something that the subject inherently ‘has’ or ‘is’ to an understanding of the subject as an *effect* of gender discourses (J. Butler 1990, 145). I combine this critical, feminist, poststructuralist outset with theoretical concepts from critical masculinity-studies, mainly R. W. Connell.

The thesis focuses first and foremost on the children but also includes the preschool staff in the analysis. I conceptualize the preschool as a *local gender regime* that I consider part of a larger *social gender order* in line with Connells understanding of gendered institutions (R. W. Connell 2000; 1987). The social gender order as a concept for understanding gender includes a view on gender as not just an individual phenomenon but also as a collective set of practices and relations that are inherent to educational institutions (ibid). The preschool staff are thus included in the analysis as part of this institutional practice and are seen as part of the structural conditions for children’s gendered performances. With this theoretical outset the thesis analyzes how children at the age of 3-6 *perform* or *do* gender in everyday situations in a Danish preschool.

My approach to understanding how gender is constituted is thus based on a poststructuralist understanding of discursive processes, primarily how normative understandings of gender are inscribed in everyday language. I combine this view on gender with a wider understanding of gender also being constituted through material elements such as children's clothes, toys, children's bags etc. but also the body, height, strength, hair etc. which quite clearly assist in marking differences between girls and boys. I also discuss how age can be understood as a social category, like gender, and how age intersects with gender in positioning the children in specific situations. Age thus intersects with gender resulting in a hierarchization between the children.

I analyze the everyday practices of children and staff through a longitudinal ethnographic fieldwork and subsequent empirical analyses. The thesis concludes that children are engaged in the reproduction of intelligible and stereotypical gender norms as well as more creative or varied ways of doing or performing gender. Through the analyses I discuss how normative understandings of gender and age influence the children's possibilities for positioning themselves and others in their play and that gender performances that do not live up to intelligible ways of performing gender have social consequences for the individual child. For instance, normative understandings of masculinities constitute a hierarchy between a group of boys, in a play involving a fight for the right to ownership of a bike.

Also, girls negotiate power and dominance when playing together in the sandbox. These analyses opens a theoretical discussion of how to conceptualize gendered positions that are not held within the research-categories hegemonic masculinity, complicit masculinities and emphasized femininity (R. W. Connell 1987; Connell 2005; Carrie Paechter 2018; 2019)

The final analysis of the thesis shows how materiality can support heteronormative positions between children but also how toys that are symbolically linked to masculinity can facilitate strong, feminine positions in a play involving two girls, a boy, two pirate ships and pirates. I end the thesis with an open analysis of a boy performing masculinity in a way that might be understood as involving empathy, recognition and care and I ask how and when it is possible to talk about structural changes in gender norms. I also ask what role the preschool staff has in establishing more including perceptions of appropriate and inappropriate ways of performing gender.

At the same time the analyses shows that children are met with rather gender-stereotypical views and practices by the preschool staff. I discuss through the analyses how the staff's regulations of the children in conflict situations contain specific *configurations of gender practices* (R. W. Connell 2000, 28). I ask which children are regulated in conflict situations and which children are overlooked or overheard? I discuss how the preschool staff's

interpretations of video recordings of the children's play reflect normative understandings of gender that seems to influence what is understood as *appropriate* and *inappropriate* behavior. Furthermore, I analyze how the children themselves negotiate and perform gender through play and interactions and how normative understandings of gender are reflected through their play.

The thesis thus analyzes what contributes to making children gendered and asks what common-sense, everyday normative understandings of gender that contribute to this process. I thus try to disturb the established social gender order by deconstructing it and analyze how the different elements in the constitution of gender 'works' or comes into effect in the everyday practices in a Danish preschool.

A part of the thesis analyzes, as mentioned, which consequences normative understandings of gender have for the way the children are met by the preschool staff. This is something that most people do not take into considerations in our daily lives because we take gender as a given. In the legislation for Danish preschools (Børne- og Socialministeriet 2018) it is mentioned that "all children should be given the possibility to live up to their full potential"⁶⁰. The thesis asks how this is possible without a critical examination of the normative understandings of gender and how these understandings affect how the preschool staff view boys and girls differently. I hope that the analyses can contribute with concrete examples of how normative understandings of gender are part of the everyday practice in the preschool and that these understandings affect how the preschool staff interpret the children's conflicts, behavior, and interactions.

At the same time the thesis shows a potential for change in the ways that the children themselves perform gender and I propose that a more explicit pedagogical focus on gender and gendered categories might lead to more children having more possibilities for living up to their full potential. With this I mean that if children are not limited in term of participation in activities, in conflicts and in relations to each other based on rather stereotypical understandings of gender this might result in better possibilities for the individual child to reach its own full potential independent of gender. The thesis is thus recommending giving children 100 possibilities to perform gender instead of the two options primarily available for children today.

⁶⁰ "alle børn skal have mulighed for at udleve deres fulde potentiale" (Børne- og Socialministeriet, 2018, p. 38).

Litteratur

- Adriany, Vina. 2018. "Being a Princess: Young Children's Negotiation of Femininities in a Kindergarten Classroom in Indonesia." *Gender and Education* 31 (6): 724–41. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1496229>.
- Adriany, Vina. 2019. "'I Don't Want to Play with the Barbie Boy': Understanding Gender-Based Bullying in a Kindergarten in Indonesia." *International Journal of Bullying Prevention* 1 (4): 246–54. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00046-2>.
- Adriany, Vina, and Jo Warin. 2014. "Preschool Teachers' Approaches to Care and Gender Differences within a Child-Centred Pedagogy: Findings from an Indonesian Kindergarten." *International Journal of Early Years Education* 22 (3): 315–28. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.951601>.
- Ahrenkiel, A. & Kampmann, J. 2022. "Legen Skal Fylde, Men Hvorfor Og Hvordan?" In *Styrket Børnehavepædagogiske Tradition - Eller Mere Læring?*, edited by T. Stanek, A.H., Togsverd, L. & Ellegaard, 85–106. Syddansk Universitetesforlag.
- Andersen, P. & Kampmann, J. 1996. *Børns Legekultur*. Edited by Jan. Kampmann. Socialpædagogisk Bibliotek. Kbh: Munksgaard/Rosinante.
- Andersen, P. Ø. & Kampmann, J. 2002. *Børns Legekultur*. Edited by Jan. Kampmann. 1. udgave. Socialpædagogisk Bibliotek. Kbh: Gyldendal Uddannelse.
- Andersen, P. &, and J. Kampmann. 1991. *Kønnets Betydning for Børns Interaktion Og Relationsdannelse: En Litteraturgennemgang*. Forskningsnoter ; 8. Kbh: Institut for Pædagogik, Københavns Universitet.
- Andersen, P.Ø. 2014. "Leg." In *Ny Pædagogisk Opslagsbog*, edited by Lars Jacob Brønsted, Lone Bæk, Jørgensen, Christina, Mottelson, Martha & Muschinsky, 259–64.
- Änggård, Eva. 2011. "Children's Gendered and Non-Gendered Play in Natural Spaces." *Children, Youth and Environments* 21 (2): 5–33.
- Änggård, Eva. 2016. "How Matter Comes to Matter in Children's Nature Play: Posthumanist Approaches and Children's Geographies." *Children's Geographies* 14 (1): 77–90. <https://doi.org/10.1080/14733285.2015.1004523>.
- Ärlemalm-Hagsér, E., and I Pramling Samuelsson. 2009. "Många Olika Genusmönster Existerar Samtidigt i Förskolan." *Pedagogisk Forskning i Sverige* 14 (2): 89.
- Ärlemalm-Hagsér, Eva. 2010. "Gender Choreography and Micro-Structures--Early Childhood Professionals' Understanding of Gender Roles and Gender Patterns in Outdoor Play and Learning." *European Early Childhood Education Research Journal* 18 (4):

515–25. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525951>.

- Ärlemalm-Hagsér, Eva. 2010. "Gender Choreography and Micro-Structures - Early Childhood Professionals' Understanding of Gender Roles and Gender Patterns in Outdoor Play and Learning." *European Early Childhood Education Research Journal* 18 (4): 515–25. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525951>.
- Askland, Leif. 2020. "Jeg Ser Barnet - Ikke Kønnen! Om Ligestillingssensitivitet Og Konservatisme." In *Køn, Seksualitet & Mangfoldighed*, edited by Anette Erlandson Nielsen, Steen Baagøe, Hansen, Grethe Riis & Pedersen. Samfundslitteratur.
- Avenstrup, Kristina, and Sine Hudecek. 2016. "Køn i Pædagogisk Praksis : Inspiration Og Handlemuligheder." 1. udgave. Læring i Dagtilbud. Frederikshavn: Dafolo.
- Aydt, Hilary, and William A Corsaro. 2003. "Differences in Children's Construction of Gender Across Culture: An Interpretive Approach." *American Behavioral Scientist* 46 (10): 1306–25. <https://doi.org/10.1177/0002764203046010003>.
- Baagøe Nielsen, S. & Mogensen, K.H. 2013. "Forståelse for Drengene? Om Behovet for Teoretiske Perspektiver På Køn Og Uddannelse under Forandring." In *Drengene Og Maskuliniteter i Ungdomsuddannelserne*, edited by Christian Helms Jørgensen. Roskilde Universitetsforlag.
- Baagøe Nielsen, Steen., Gitte. Riis Hansen, and Anette. Erlandson Pedersen. 2020. *Køn, Seksualitet Og Mangfoldighed*. 2. udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Baagøe Nielsen, Steen. 2005. "Mænd Og Daginstitutionens Arbejds Modernisering, Teoretiske, Historiske Og Etnografiske Perspektiver På Sammenhænge Mellem Køn, Pædagogisk Arbejde Og Organisering i Daginstitutioner." Roskilde: Forskerskolen i livslang læring, Institut for uddannelsesforskning, Roskilde universitetscenter.
- Baagøe Nielsen, Steen. 2015. "Kortlægning Af Forsknings-Og Udviklingsbaseret Viden Til Kvalitetssikring Og-Udvikling Af Pædagoguddannelsens Nationale Modul: Køn, Seksualitet Og Mangfoldighed." https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/58072797/Kortl_gning_af_forsknings_og_praksisviden_om_k_n_seksualitet_og_mangfoldighed_for_det_nationale_modul_vers_311214_Final.pdf.
- Baagøe Nielsen, Steen. 2018. *Drenges Og Mænds Inklusion På Kønnede Uddannelser, Erfaringer Fra Deltagerorienteret Uddannelsesudvikling Og -Forskning i Praksis*. 1. udgave. Frederiksberg: Frydenlund Academic.
- Baagøe Nielsen, Steen, and Gitte Riis Hansen. 2016. *Køn, Seksualitet Og Mangfoldighed*. 1. udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Barad, Karen. 2003. "Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter." *Signs* 28 (3): 801–31. <https://doi.org/10.1086/345321>.

- Barad, Karen Michelle. 2007. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, N.C. : Chesham: Duke University Press ; Combined Academic [distributor].
- Barth, Fredrik. 1959. *Political Leadership among Swat Pathans*. London School of Economics. Monographs on Social Anthropology ; No. 19. (London): University of London. The Athlone Press.
- Beauvoir, Simone de. 1949. *Det Andet Køn*. København: Gyldendal.
- Bilge, Sirma. 2013. "INTERSECTIONALITY UNDONE: Saving Intersectionality from Feminist Intersectionality Studies." *Du Bois Review* 10 (2): 405–24. <https://doi.org/10.1017/S1742058X13000283>.
- Bjerrum Nielsen, Harriet, and Monica Rudberg. 1994. *Psychological Gender and Modernity*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Black Delfin, Annabelle. 2021. "The Discursive and the Material in Early Childhood Play: Co-Constitution of Gender in Open and Subversive Spaces." *Gender and Education* 33 (5): 594–609. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1786012>.
- Blaise, Mindy. 2005. *Playing It Straight : Uncovering Gender Discourses in the Early Childhood Classroom* . Changing Images of Early Childhood. New York: Routledge.
- Blaise, Mindy. 2009. "‘What a Girl Wants, What a Girl Needs’: Responding to Sex, Gender, and Sexuality in the Early Childhood Classroom.(Report)." *Journal of Research in Childhood Education* 23 (4): 450.
- Blaise, Mindy, and Affrica Taylor. 2012. "Using Queer Theory to Rethink Gender Equity in Early Childhood Education." *YC Young Children* 67 (1): 88-96,98.
- Bliss, James. 2016. "Black Feminism Out of Place." *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 41 (4): 727–49. <https://doi.org/10.1086/685477>.
- Boas, Franz., and Ronald P Rohner. 1969. *The Ethnography of Franz Boas : Letters and Diaries of Franz Boas Written on the Northwest Coast from 1886 to 1931* . Chicago.
- Børne- og Socialministeriet. 2018. "Den Styrkede Pædagogiske Læreplan - Rammer Og Indhold." [https://www.emu.dk/sites/default/files/7044 EVA SPL Publikation_web.pdf](https://www.emu.dk/sites/default/files/7044_EVA_SPL_Publikation_web.pdf).
- Børve, Hege Eggen, and Elin Børve. 2017. "Rooms with Gender: Physical Environment and Play Culture in Kindergarten." *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1223072>.
- Bryan, Nathaniel. 2019. "‘Playing with or like the Girls’: Advancing the Performance of

- 'multiple Masculinities in Black Boys' Childhood Play' in U.S. Early Childhood Classrooms." *Gender and Education* 31 (3): 309–26.
<https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1447091>.
- Butler, J. 1990. *Gender Trouble : Feminism and the Subversion of Identity*. Thinking Gender. New York ; Routledge.
- Butler, J. 1993. *Bodies That Matter : On the Discursive Limits of "Sex."* New York: Routledge.
- Butler, J.1997. *Excitable Speech : A Politics of the Performative*. New York, NY: Routledge.
- Butler, Judith. 1997. *The Psychic Life of Power : Theories in Subjection* . Stanford, Calif: Stanford University Press.
- Butler, Judith. 2004. *Undoing Gender*. New York ; Routledge.
- Butler, Judith. 2010. "PERFORMATIVE AGENCY." *Journal of Cultural Economy* 3 (2): 147–61. <https://doi.org/10.1080/17530350.2010.494117>.
- Callahan, Sarah, and Lucy Nicholas. 2019. "Dragon Wings and Butterfly Wings: Implicit Gender Binarism in Early Childhood." *Gender and Education* 31 (6): 705–23.
<https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1552361>.
- Chapman, Rachel. 2016. "A Case Study of Gendered Play in Preschools: How Early Childhood Educators' Perceptions of Gender Influence Children's Play." *Early Child Development and Care* 186 (8): 1271–84.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1089435>.
- Clark, Sheryl, and Carrie Paechter. 2007. "Why Can't Girls Play Football? Gender Dynamics and the Playground." *Sport, Education and Society* 12 (3): 261–76.
<https://doi.org/10.1080/13573320701464085>.
- Connell. 2005. *Masculinities*. 2. edition. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R W. 1987. *Gender and Power, Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford, Calif: Stanford University Press.
- Connell, R W. 2000. *The Men and the Boys* . St Leonards, NSW: Allen & Unwin.
- Connell, R W. 2002. *Gender* . London: Polity.
- Connell, R W, and James W Messerschmidt. 2005. "Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept." *Gender & Society* 19 (6): 829–59.
<https://doi.org/10.1177/0891243205278639>.
- Connell, R W, and James W Messerschmidt. 2016. "Hegemonic Masculinity." *Gender & Society* 19 (6): 829–59. <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>.

- Connell, Raewyn. 2011. *Confronting Equality : Gender, Knowledge and Global Change* . Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.
- Connell, Raewyn, and Rebecca Pearse. 2015. *Gender : In World Perspective* . Third edit. Short Introductions. Cambridge, UK: Polity Press.
- Connolly, Paul. 1998. *Racism, Gender Identities, and Young Children, Social Relations in a Multi-Ethnic, Inner-City Primary School*. London New York: Routledge.
- Corsaro, William A. 2002. "Barndommens Sociologi." Kbh.: Gyldendal Uddannelse. 2002.
- Davies, B. 1989. *Frogs and Snails and Feminist Tails, Preschool Children and Gender*. Rev. ed. Cresskill, N.J: Hampton.
- Davies, B., and R. Harré. 1990. *Positioning: Diskursiv Produktion Af Selver*. Edited by Davies Bronwyn and Rom Harré. 1. udgave. Kbh: Mindspace.
- Davies, Bronwyn. 2016. "Ethics and the New Materialism: A Brief Genealogy of the 'Post' Philosophies in the Social Sciences." *Discourse (Abingdon, England)* 39 (1): 113–27. <https://doi.org/10.1080/01596306.2016.1234682>.
- Davies, Bronwyn. 2021. *Entanglement in the World's Becoming and the Doing of New Materialist Inquiry* . First edit. Abingdon, England ; Routledge.
- DeWalt, Kathleen M (Kathleen Musante), and Billie R DeWalt. 2002. *Participant Observation : A Guide for Fieldworkers* . Lanham, MD: AltaMira Press.
- Douglas, Mary. 1966. *Purity and Danger : An Analysis of the Concepts of Pollution and Taboo*. New York: Praeger.
- Duits, Linda. 2008. *Multi-Girl-Culture: An Ethnography of Doing Identity*. 1st ed. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Edström, Charlotta. 2010. "Samma, Lika, Alla Är Unika : En Analys Av Jämställdhet i Förskolepolitik Och Praktik ." Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt Arbete, v. 36. Umeå: Institutionen för naturvetenskapernas och matematikens didaktik, Umeå universitet.
- Edström, Charlotta. 2009. "Preschool as an Arena of Gender Policies: The Examples of Sweden and Scotland." *European Educational Research Journal* 8 (4): 534–49. <https://doi.org/10.2304/eej.2009.8.4.534>.
- Edström, Charlotta. 2014. "Pedagogues' Constructions of Gender Equality in Selected Swedish Preschools: A Qualitative Study." *Education Inquiry* 5 (4). <https://doi.org/10.3402/edui.v5.24618>.

- Egelund, N.; Nordahl, T.; Andersen, P. G. 2018. "Piger Og Drengene i Skolen."
https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/292029360/Piger_og_drengene_i_skolen_TIL_UPLOAD.pdf.
- Eidevald, Christian. 2009. "Det Finns Inga Tjebestämmare: Att Förstå Kön Som Position i Förskolans Vardagsrutiner Och Lek."
- Eidevald, Christian. 2010. "Reinforcement of Gender Roles in Reprimands: Understanding Gender as a Position in Pre-School Practices." *Active Citizenship*.
- Einarsdóttir, Johanna, Johanna Einarsdóttir, and Judith T Wagner. 2006. *Nordic Childhoods and Early Education: Philosophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. International Perspectives on Educational Policy, Research, and Practice. Greenwich, CT: IAP-Information Age Pub.
- Emilson, Anette, Anne-Mari Folkesson, and Ingeborg Moqvist Lindberg. 2016. "Gender Beliefs and Embedded Gendered Values in Preschool." *International Journal of Early Childhood* 48 (2): 225–40. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0162-4>.
- Entwistle, Joanne. 2000. "Fashion and the Fleshy Body: Dress as Embodied Practice." *Fashion Theory* 4 (3): 323–47. <https://doi.org/10.2752/136270400778995471>.
- Epstein, D., M. Kehily, M. Mac an Ghail, and P. Redman. 2001. "Boys and Girls Come Out to Play: Making Masculinities and Femininities in School Playgrounds." *Men and Masculinities* 4 (2): 158–72. <https://doi.org/10.1177/1097184X01004002004>.
- EVA. 2009. "Blik for Kön i Pädagogisk Praxis: Notat." EVA.
- Eveline, J. 1994. "The Politics of Advantage." *Australian Feminist Studies* 9 (19): 129–54.
- Fischer, Julie Bjerrum. 2010. "Meget Mere End Drengene Og Piger - Om at Udvide Rammerne for Kønnen i Den Pädagogiske Praxis i Daginstitutioner." In *Åbne Og Lukkede Døre. En Antologi Om Kön i Pädagogik*, edited by Anne Kirk, Ane H., Scott Katrine & Wind. Frydenlund.
- Fog, Kåre. 2004. *To Kön - Tre Sandheder: Historien Om Amors Selvmål*. 1. udgave. Veksø: Mysis.
- Fog, Kåre, and Kåre Fog. 2013. *Alfa-Han Eller Tøffelbøt: Mandens Forhold Til Kvinderne - Det Personlige Aspekt*. 1. oplag. Veksø: Mysis.
- Foucault, M. 2000. "The Subject and Power." In *Michel Foucault. Essential Works of Foucault 1954-1984, Vol. 3*, edited by J. D. Faubion, 326–48. The Penguin Group.
- Foucault, Michel. 1975. *Overvågning Og Straf: Fængslets Fødsel*. 3. opl. Tidsel-Serien. Frederiksberg: Det lille Forlag.

- Foucault, Michel. 1978. *The History of Sexuality*. London: Viking.
- Francis, Becky. 2000. *Boys, Girls and Achievement : Addressing the Classroom Issues* . London: Routledge Falmer.
- Francis, Becky, and Carrie Paechter. 2015. “The Problem of Gender Categorisation: Addressing Dilemmas Past and Present in Gender and Education Research.” *Gender and Education* 27 (7): 776–90. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1092503>.
- Frödén, Sara. 2012. “I Föränderliga Och Slutna Rosa Rum: En Etnografisk Studie Av Kön, Ålder Och Andlighet i En Svensk Waldorfförskola.”
- Frödén, Sara, and Anna-Lova Rosell. 2019. “Opening an Imaginative Space? A Study of Toys and Toy Play in a Swedish Waldorf Preschool.” *Nordisk Tidskrift för Pedagogikk & Kritik* 5: 186–201. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1383>.
- Frosh, Stephen, Ann Phoenix, and Rob Pattman. 2002. *Young Masculinities, Understanding Boys in Contemporary Society*. Basingstoke: Palgrave.
- Gansen, Heidi M. 2017. “Reproducing (and Disrupting) Heteronormativity: Gendered Sexual Socialization in Preschool Classrooms.” *Sociology of Education* 90 (3): 255–72. <https://doi.org/10.1177/0038040717720981>.
- Gansen, Heidi M. 2021. “Disciplining Difference(s): Reproducing Inequalities through Disciplinary Interactions in Preschool.” *Social Problems (Berkeley, Calif.)* 68 (3): 740–60. <https://doi.org/10.1093/socpro/spaa011>.
- Garfinkel, Harold. 1967. “Studies in Ethnomethodology.” Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Gerlach, Christian, and Guido Gainotti. 2016. “Gender Differences in Category-Specificity Do Not Reflect Innate Dispositions.” *Cortex* 85: 46–53. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2016.09.022>.
- Gilliam, Laura, and Eva Gulløv. 2019. “Children as Potential – a Window to Cultural Ideals, Anxieties and Conflicts.” *Children’s Geographies*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1648760>.
- Grieshaber, S. 1998. “Constructing the Gendered Infant.” In *Gender in Early Childhood*, edited by N. Yelland, 15–35. Taylor & Frances/Routledge.
- Grosz, E A (Elizabeth A.). 1994. *Volatile Bodies : Toward a Corporeal Feminism*. Theories of Representation and Difference. Bloomington: Indiana University Press.
- Gulløv, Eva. 1999. “Betydningsdannelse Blandt Børn.” Kbh.: Gyldendal.
- Gulløv, Eva, and Susanne Højlund. 2002. *Feltarbejde Blandt Børn*. Kbh.: Gyldendal.

- Gulløv, Eva, and Susanne Højlund. 2003. *Feltarbejde Blandt Børn, Metodologi Og Etik i Etnografisk Børneforskning*. Kbh.: Gyldendal.
- Gunn, Alexandra C. 2011. "Even If You Say It Three Ways, It Still Doesn't Mean It's True: The Pervasiveness of Heteronormativity in Early Childhood Education." *Journal of Early Childhood Research : ECR* 9 (3): 280–90.
<https://doi.org/10.1177/1476718X11398567>.
- Haavind, Hanne. 2000. *Kjønn Og Fortolkende Metode, Metodiske Muligheter i Kvalitativ Forskning*. Oslo: Gyldendal.
- Hamilton, Marta Padovan-Özdemir & Stine Del Pin. 2021. "Normkritisk Og Normkreativ Pædagogik i Aktuel Praksis Et Forskningsbaseret Inspirationskatalog Til Dagtilbud."
- Haraway, Donna. 1988. "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective." *Feminist Studies* 14 (3): 575–99.
<https://doi.org/10.2307/3178066>.
- Hardardóttir, Gudrun Alda, and Gyda Margret Petursdóttir. 2014. "Gendering in One Icelandic Preschool." *Nordisk Barnebeforsking* 7.
<https://doi.org/10.7577/nbf.681>.
- Hasse, Cathrine. 2003. "Mødet." In *Ind i Verden. En Grundbog i Antropologisk Metode*, edited by Kirsten Hastrup, 71–93. Hans Reitzels Forlag.
- Hastrup, Kirsten. 2003. *Ind i Verden : En Grundbog i Antropologisk Metode*. Kbh: Hans Reitzel.
- Hellman, Anette. 2010. "Kan Batman Vara Rosa? : Förhandlingar Om Pojkighet Och Normalitet På En Förskola ." Gothenburg Studies in Educational Sciences, 299. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hellman, Anette, Mia Heikkilä, and Jeanette Sundhall. 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): 327–44.
<https://doi.org/10.1007/s13158-014-0119-4>.
- Hellman, Anette, and Ylva Odenbring. 2017. *Becoming a 'Real Boy': Constructions of Boyness in Early Childhood Education. Marginalized Masculinities: Contexts, Continuities And Change*.
- Henkel, Kristina, and Marie. Tomicic. 2011. *Gi Barna 100 Muligheter i Stedet for 2 : Om Genusfeller Og Genusproblemer i Hverdagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Hirschfeld, Lawrence A. 2002. "Why Don't Anthropologists Like Children?" *American Anthropologist* 104 (2): 611–27. <https://doi.org/10.1525/aa.2002.104.2.611>.
- Hjelmér, Carina. 2020. "Free Play, Free Choices? - Influence and Construction of Gender

in Preschools in Different Local Contexts.” *Education Inquiry* 11 (2): 144–58.
<https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1724585>.

Hjort, Katrin, and Steen Baagøe Nielsen. 2003. *Mænd Og Omsorg*. 1. udgave,. Kbh: Hans Reitzel.

Højlund, Susanne. 2009. *Barndommens Organisering, i et Dansk Institutionsperspektiv*. 1. udgave. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Jackson, Carolyn, Carrie F Paechter, and Emma Renold. 2010. *Girls and Education 3-16, Continuing Concerns, New Agendas*. Maidenhead: Open University Press.

James, Allison., and Allison. James. 1993. “Childhood Identities : Self and Social Relationships in the Experience of the Child.” Edinburgh: Edinburgh University Press.

James, Allison, Chris Jenks, and Alan Prout. 1998. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.

Kampmann, Jan. 2017. “Det Observationsbaserede Interview.” In *Interview Med Børn*, edited by H. Kampmann, J. Rasmussen, K. & Warming. Hans Reitzels Forlag.

Kampmann, Jan. 1998. *Børneperspektiv Og Børn Som Informanter*. Kbh.: Børnerådet.

Kampmann, Jan. 2000. “Børnekultur, Køn Og Læreprocesser i Børnehave Og Indskoling.” *Kvinder, Køn & Forskning*. <https://doi.org/10.7146/kkf.v0i1.28355>.

Kampmann, Jan. 2003. “Køn Er Bare Noget vi Leger! Om ‘de Stakkels Dreng’ Og Nye Forståelser Af Køn i Børneforskningen.” In *Mænd Og Omsorg*, edited by S.B. Nielsen K. Hjort. København: ForlagHans Reitzels Forlag.

Kampmann, Jan, Kim Rasmussen, and Hanne Warming. 2017. *Interview Med Børn*. 1. udgave. Kbh.: Hans Reitzel.

Kehily, Mary Jane. 2004. “Boys and Girls: Sexuality as Performance in the Primary School.” *Education 3-13* 32 (2): 65–72.
<https://doi.org/10.1080/03004270485200241>.

Kelly-Ware, Janette. 2016. “‘What’s He Doing That for? He’s a Boy!’: Exploring Gender and Sexualities in an Early Childhood Setting.” *Global Studies of Childhood* 6 (1): 147–54.
<https://doi.org/10.1177/2043610615624519>.

Kelly G. E., Mark. 2013. *Foucault’s History of Sexuality Volume I, PThe Will to Knowledge* . Edinburgh Philosophical Guides. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Kirk, Ane Havskov. 2010. *Åbne Og Lukkede Døre, En Antologi Om Køn i Pædagogik*. 1. udgave,. Kbh: Frydenlund : i samarbejde med Foreningen Køn i Pædagogik.

- Knudsen, A. E. 2005. "Er Der Forskel På Hvordan Drengene Og Piger Klarer Sig i Grundskolen Og Videre i Ungdomsuddannelserne?" *EVA, Forskningsrapport: "Køn, Karakterer Og Karriere. Drenges Og Pigers Præstationer i Uddannelse"*.
<https://www.eva.dk/grundskole/koen-karakterer-karriere-drenges-pigers-praestationer-uddannelse>.
- Knudsen, Ann-Elisabeth., and Ann-Elisabeth Knudsen. 2008. *Påne Piger Og Dumme Drengene : Hvorfor Er Der Ingen Børn, Der Opfører Sig, Som de Har Hjerne Til?* . 1. udgave. Kbh: Schönberg.
- Knudsen, Ann-Elisabeth. 2007. *Seje Drengene Og Superseje Piger, Hjerne Og Hjerte Hos de 10-18 Årige*. 1. udgave,. Kbh.: Schönberg.
- Kofoed, Jette., Kenneth Aggerholm, and Jesper. Olesen. 2008. *Flere End to Slags Børn : En Rapport Om Køn Og Ligestilling i Børnehaven* . Århus: Learning Lab Denmark, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Kofoed, Jette. 2003. *Eleverpli, Inklusion-Eksklusionsprocesser Blandt Børn i Skolen, Ph.d.-Afhandling*. Kbh.: Institut for pædagogisk psykologi, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kofoed, Jette, Jesper Olesen, and Kenneth Aggerholm. 2008. "Flere End to Slags Børn." *Flere End To Slags Køn*.
- Kostas, Marios. 2022. "'Real' Boys, Sissies and Tomboys: Exploring the Material-Discursive Intra-Actions of Football, Bodies, and Heteronormative Discourses." *British Journal of Sociology of Education* 43 (1): 63–83.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1999790>.
- Krekula, Clary, Anna-Liisa Närvänen, and Elisabet Näsman. 2005. "Ålder i Intersektionell Analys." *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*.
- Lappalainen, Sirpa. 2004. "They Say It's a Cultural Matter: Gender and Ethnicity at Preschool." *European Educational Research Journal* 3 (3): 642–56.
<https://doi.org/10.2304/eej.2004.3.3.7>.
- Liebing Madsen, K., Jørgensen, J. & Graack, J. 2022. *Normkritik i Pædagogisk Praksis*.
- Lind-Valdan, Anna Bolette. 2014. "The Feminist Preschool?" No Publisher Supplied.
<https://doi.org/10.7282/T3HX19ZQ>.
- Lykke, Nina., and Nina. Lykke. 2008. *Kønforskning : En Guide Til Feministisk Teori, Metodologi Og Skrift* . 1. udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Lynch, M. 2015. "Guys and Dolls: A Qualitative Study of Teachers' Views of Gendered Play in Kindergarten." *Early Child Development and Care* 185 (5): 679–93.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2014.950260>.

- Lyttleton-Smith, Jennifer. 2019. "Objects of Conflict: (Re) Configuring Early Childhood Experiences of Gender in the Preschool Classroom." *Gender and Education* 31 (6): 655–72. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1332343>.
- MacNaughton, G. 2006. "Constructing Gender in Early-Years Education." In *The SAGE Handbook of Gender and Education*, edited by C. Skelton and L. Francis, B., & Smulyan, 127–38. London: SAGE Publications.
- Madrid, S. 2013. "Playing Aggression: The Social Construction of the 'sassy Girl' in a Peer Culture Play Routine." *Contemporary Issues In Early Childhood* 14 (3): 241–54. <https://doi.org/10.2304/ciec.2013.14.3.241>.
- Madrid, Samara, and Rebecca Kantor. 2009. "Being Kitties in a Preschool Classroom: Maintaining Group Harmony and Acting Proper in a Female Peer-Culture Play Routine." *Ethnography and Education* 4 (2): 229–47. <https://doi.org/10.1080/17457820902972903>.
- Malinowski, Bronislaw. 1979. *The Ethnography of Malinowski: The Trobriand Islands, 1915-18*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Mandell, Nancy. 1988. "The Least-Adult Role in Studying Children." *Journal of Contemporary Ethnography* 16 (4): 433–67. <https://doi.org/10.1177/0891241688164002>.
- Månsson, Annika. 2000. "Möten Som Formar : Interaktionsmönster På Förskola Mellan Pedagoger Och de Yngsta Barnen i Ett Genusperspektiv ." *Studia Psychologica et Paedagogica*. Series Altera, 147. Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö.
- Månsson, Annika. 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. <https://doi.org/10.1007/s13158-010-0022-6>.
- Markström, Ann-Marie, and Maria Simonsson. 2011. "Constructions of Girls in Preschool Parent–Teacher Conferences." *International Journal of Early Childhood* 43 (1): 23–41. <https://doi.org/10.1007/s13158-010-0024-4>.
- Marsh, Jackie. 2000. "But I Want to Fly Too!: Girls and Superhero Play in the Infant Classroom." *Gender and Education* 12 (2): 209–20. <https://doi.org/10.1080/09540250050010018>.
- Mayeza, Emmanuel. 2018. "'Charmer Boys' and 'Cream Girls': How Primary School Children Construct Themselves as Heterosexual Subjects through Football." *Discourse (Abingdon, England)* 39 (1): 128–41. <https://doi.org/10.1080/01596306.2016.1235013>.

- McInnes, David. 2008. "Sissy-Boy Melancholy and the Educational Possibilities of Incoherence." In *Judith Butler in Conversation. Analyzing Xts and Talk of Everyday Life*, edited by Bronwyn Davies, 95–117. Routledge.
- McNay, Lois. 1992. "Foucault and Feminism : Power, Gender and the Self ." Cambridge: Polity Press.
- Meijer, Irene Costera, and Baukje Prins. 1998. "How Bodies Come to Matter: An Interview with Judith Butler." *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 23 (2): 275–86. <https://doi.org/10.1086/495251>.
- Meland, Aud Torill, and Elsa Helen Kaltvedt. 2019. "Tracking Gender in Kindergarten." *Early Child Development and Care* 189 (1): 94–103. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1302945>.
- Menning, S., F. & Kampmann, J. 2021. "Når Etikken Er under Press - Relasjonsetiske Aspekter Og Overveielser i Aktuell Etnografisk Inspirert Barnehageforskning." In *Å Forsche Med Og På Barn. Kvalitative Metoder*, edited by J. Fasting, M., L., Skreland, L., L. & Kampmann, 145–60. Cappelen Damm, As.
- Messerschmidt, James W. 2020. "And Now, the Rest of the Story...: A Critical Reflection on Paechter (2018) and Hamilton et Al. (2019)." *Women's Studies International Forum* 82: 102401. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2020.102401>.
- Messner, Michael A. 2000. "Barbie Girls versus Sea Monsters: Children Constructing Gender." *Gender & Society* 14 (6): 765–84. <https://doi.org/10.1177/089124300014006004>.
- Møhl, P. 2003. "Synliggjørelsen - Med Kameraet i Felten." In *Ind i Verden*, edited by K. Hastrup. Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, Baagøe Steen & Jørgensen, Helms Christian. 2013. "Drenge Vilkår Og Veje i Uddannelserne." In *Drenge Og Maskuliniteter i Ungdomsuddannelserne*, edited by Christian Helms Jørgensen. Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, H., B. &, and M. Rudberg. 1991. *Historien Om Piger Og Drenge : Konsosialisering i et Udviklingspsykologiske Perspektiv*. Kbh: Gyldendal.
- Nielsen, A. M. 2013. "Børnetegninger Som Forskningsmateriale." In *Visuelle Tilgange Og Metoder i Tverrfaglige Pædagogiske Studier*, edited by Kim Rasmussen. Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, Bjerrum. 2015. "Harriet Bjerrum Nielsen (Red.): Forskjeller i Klassen. Nye Perspektiver På Kjønn, Klasse Og Etnisitet i Skolen." *Sosiologiske Tidsskrift* 23 (1–02): 124–26.

- Nielsen, Steen Baagøe. 2004. "Unge Valg Af Uddannelse Og Job - Udfordringer Og Veje Til Det Kønssopdelte Arbejdsmarked."
- Nielsen, Steen Baagøe. 2020. "Konstruktioner Af 'Naturlighed' i Hverdag, Videnskab Og Pædagogisk Praksis." In *Køn, Seksualitet & Mangfoldighed*, edited by Anette Erlandson Nielsen, Steen Baagøe, Hansen, Gitte riis & Pedersen, 26–46. Samfundslitteratur.
- Nørgaard, Cecilie. 2021. *Han Hun Hen : Opdrag Til Ligestilling Og Mangfoldighed*. 1. udgave. Kbh: Gyldendal.
- Nyborg, Helmuth. 1997. *Hormoner, Køn Og Samfund : Videnskaben Om Fysiologi*. Kbh: Dansk Psykologisk Forlag.
- Nyborg, Helmuth. 2005. "Sex-Related Differences in General Intelligence g, Brain Size, and Social Status." *Personality and Individual Differences* 39 (3): 497–509. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.12.011>.
- Odelfors, Birgitta. 1998. "Förskolan i Ett Könsperspektiv: Att Göra Sig Hörd Och Sedd." Lund: Studentlitteratur.
- Odenbring, Ylva. 2010. *Kramar, Kategoriseringar Och Hjälpfröknar : Könskonstruktioner i Interaktion i Förskola, Förskoleklass Och Skolår Ett*. Gothenburg Studies in Educational Sciences, 292. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborgs Universitet.
- Odenbring, Ylva, and Sirpa Lappalainen. 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): 329–43.
- Ólafsdóttir, Margrét. 1996. "Kids Are Both Girls and Boys Iceland." *Women's Studies International Forum* 19 (4): 357. [https://doi.org/10.1016/0277-5395\(96\)00020-9](https://doi.org/10.1016/0277-5395(96)00020-9).
- Østrem, S. 2007. "Utagerende Go'gutter Og Irriterende, Forsiktede Jenter." In *Guts and Glory Festskrift till Eva Lundgren*, edited by Jenny Eldén, Åsa & Westerstrand, 116–40.
- Østrem, S. 2013. "Barnehagens Rom Og Materiell. Jenter Og Gutteres Preferanser."
- Paechter, C. 2010. "Tomboys and Girly-Girls: Embodied Femininities in Primary Schools." *Discourse (Abingdon, England)* 31 (2): 221–35. <https://doi.org/10.1080/01596301003679743>.
- Paechter, Carrie. 2003. "Masculinities and Femininities as Communities of Practice." *Women's Studies International Forum* 26 (1): 69–77. [https://doi.org/10.1016/S0277-5395\(02\)00356-4](https://doi.org/10.1016/S0277-5395(02)00356-4).
- Paechter, Carrie. 2006. "Power, Knowledge and Embodiment in Communities of Sex/Gender Practice." *Women's Studies International Forum* 29 (1): 13–26.

<https://doi.org/10.1016/j.wsif.2005.10.003>.

- Paechter, Carrie. 2012. "Bodies, Identities and Performances: Reconfiguring the Language of Gender and Schooling." *Gender and Education* 24 (2): 229–41. <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.606210>.
- Paechter, Carrie. 2018. "Rethinking the Possibilities for Hegemonic Femininity: Exploring a Gramscian Framework." *Women's Studies International Forum* 68: 121–28. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2018.03.005>.
- Paechter, Carrie. 2019. "Where Are the Feminine Boys? Interrogating the Positions of Feminised Masculinities in Research on Gender and Childhood." *Journal of Gender Studies* 28 (8): 906–17. <https://doi.org/10.1080/09589236.2019.1597339>.
- Paechter, Carrie F. 2007. *Being Boys, Being Girls Learning Masculinities and Femininities*. Maidenhead: Open University Press.
- Pomerantz, Shauna, and Rebecca Raby. 2020. "Bodies, Hoodies, Schools, and Success: Post-Human Performativity and Smart Girlhood." *Gender and Education* 32 (8): 983–1000. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1533923>.
- Qvortrup, Jens. 1994. *Childhood Matters : Social Theory, Practice and Politics*. Public Policy and Social Welfare ; 14. Aldershot: Avebury.
- Rasmussen, Kim. 2009. "Om Barndommens Institutionaliserings - Og Noget Om Dens Affortryllelse." In *Barndommens Organisering: I et Dansk Institutionsperspektiv*, edited by Susanne Højlund.
- Rasmussen, Kim. 2013a. "Forskerens Fotografiske Feltnoter - et Bidrag Til 'Thick Description'?" In *Visuelle Tilgange Og Metoder i Tværfaglige Pædagogiske Studier*, edited by Kim Rasmussen. Roskilde Universitetsforlag.
- Rasmussen, Kim. 2013b. *Visuelle Tilgange Og Metoder i Tværfaglige Pædagogiske Studier, En Antologi Baseret På Erfaringer Og Indblik Fra Forskning, Udviklingsarbejde Og Undervisning*. 1. udgave. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Rasmussen, Kim. 2017. "Det Gående Interview." In *Interview Med Børn*, edited by H. Kampmann, J. Rasmussen, K & Warming. Hans Reitzels Forlag.
- Reay, Diane. 2001. "'Spice Girls,' 'Nice Girls,' 'Girlies,' and 'Tomboys': Gender Discourses, Girls' Cultures and Femininities in the Primary Classroom." *Gender and Education* 13 (2): 153–66. <https://doi.org/10.1080/09540250120051178>.
- Reisby, K. & Knudsen, S. V. 2005. "Køn, Ligestilling Og Skole 1990-2004."
- Renold, Emma. 2001. "'Square-Girls', Femininity and the Negotiation of Academic Success in the Primary School." *British Educational Research Journal* 27 (5): 577–88.

<https://doi.org/10.1080/01411920120095753>.

- Ringrose, Jessica, and Victoria Rawlings. 2015. "Posthuman Performativity, Gender and 'School Bullying': Exploring the Material-Discursive Intra-Actions of Skirts, Hair, Sluts, and Poofs." *Confero* 3 (2): 80–119. <https://doi.org/10.3384/confero.2001-4562.150626>.
- Rippon, Gina. 2019. *The Gendered Brain: The New Neuroscience That Shatters the Myth of the Female Brain*. London: The Bodley Head.
- Robinson, Kerry. 2010. "Tomboys and Sissy Girls: Exploring Girls' Power, Agency and Female Relationships in Childhood through the Memories of Women." *Australasian Journal of Early Childhood* 35 (1): 24–31. <https://doi.org/10.1177/183693911003500105>.
- Robinson, Kerry H. 2005. "'Queering' Gender: Heteronormativity in Early Childhood Education." *Australasian Journal of Early Childhood* 30 (2): 19–28. <https://doi.org/10.1177/183693910503000206>.
- Rossholt, Nina. 2012. "Kroppens Tilblivelse i Tid Og Rom: Analyser Av Materielle-Diskursive Hendelser i Barnehagen." Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norsk senter for barneforskning.
- Salih, Sara. 2002. *Judith Butler*. Routledge Critical Thinkers. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203118641>.
- Schultz Jørgensen, Per, and Jan Kampmann. 2000. *Born Som Informanter*. 1. oplag. Kbh: Børnerådet.
- Sine Hudecek Olesen. 2018. "Ligestilling i Læringsmuligheder - Normkritisk Kompetenceudvikling På Tværs." <https://bornehusene-fredensborg.fredensborg.dk/laering-og-trivsel/ligestilling-i-laeringsmuligheder>.
- Skelton, Christine. 2001. *Schooling the Boys: Masculinities and Primary Education*. Educating Boys, Learning Gender. Buckingham: Open University Press.
- Skelton, Christine., and Becky Francis. 2003. *Boys and Girls in the Primary Classroom*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Skelton, Christine. 2000. "'A Passion for Football': Dominant Masculinities and Primary Schooling." *Sport, Education and Society* 5 (1): 5–18. <https://doi.org/10.1080/135733200114406>.
- Skelton, Christine. 2002. "The 'feminisation of Schooling' or 'Re-Masculinising' Primary Education?[1]." *International Studies in Sociology of Education* 12 (1): 77–96. <https://doi.org/10.1080/09620210200200084>.

- Skelton, Christine, Becky Francis, and Lisa Smulyan. 2006. *The SAGE Handbook of Gender and Education*. Thousand Oaks, Calif. London: SAGE.
- Skolverket. 2019. "Läroplan För Grundskolan, Förskoleklassen Och Fritidshemmet, Rev. 2019." <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>.
- Sommer, Dion, Karsten Hundeide, and Ingrid Pramling Samuelsson. 2010. *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*. Dordrecht: Springer.
- Søndergaard, D. M. & Kofoed, J. 2008. "Blandt Kønsvogtere Og -Udfordrere. Camouflagekaptajner Og Diversitetsdetektiver På Spil i Børnehaven." *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* (2):46–55.
- Søndergaard, Dorte Marie. 1996. "Tegnet På Kroppen : Køn: Koder Og Konstruktioner Blandt Unge Voksne i Akademia ." Kbh: Museum Tusulanum.
- Søndergaard, Dorte Marie. 2006. "Tegnet På Kroppen : Køn: Koder Og Konstruktioner Blandt Unge Voksne i Akademia ." Kbh: Museum Tusulanum.
- Søndergaard, Dorte Marie. 2002. "Poststructuralist Approaches to Empirical Analysis." *International Journal of Qualitative Studies in Education* 15 (2): 187–204. <https://doi.org/10.1080/09518390110111910>.
- Sotevik, Lena, Nils Hammarén, and Anette Hellman. 2019. "Familiar Play: Age-Coded Heteronormativity in Swedish Early Childhood Education." *European Early Childhood Education Research Journal* 27 (4): 520–33. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1634239>.
- Spyrou, Spyros. 2011. "The Limits of Children's Voices: From Authenticity to Critical, Reflexive Representation." *Childhood (Copenhagen, Denmark)* 18 (2): 151–65. <https://doi.org/10.1177/0907568210387834>.
- Stanek, Anja Hvidtfeldt., Line. Togsverd, and Tomas. Ellegaard. 2022. *Syrket Børnehavepædagogisk Tradition Eller Mere Læring? : Kritiske Analyser Af Den Nye Læreplan* . Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Staubæs, D. & Kofoed, J. 2014. "En Etisk Forsvarlig Tøven." In *Konflikt i Kvalitative Studier*, edited by K. Tanggaard, L., Thuesen, F. & Vitus. Hans Reitzels Forlag.
- Staubæs, Dorte. 2003. "Etnicitet, Køn Og Skoleliv ." Roskilde: Institut for kommunikation, journalistik og datalogi, Roskilde universitetscenter.
- Staubæs, Dorte. 2004. *Køn, Etnicitet Og Skoleliv*. 1. udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Storli, Rune, and Ellen Beate Hansen Sandseter. 2015. "Preschool Teachers' Perceptions of

Children's Rough-and-Tumble Play (R&T) in Indoor and Outdoor Environments.”
Early Child Development and Care 185 (11–12): 1995–2009.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028394>.

Sutton-Smith, Brian. 2001. *The Ambiguity of Play*. Edited by Brian. Sutton-Smith. 1. paperba. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Swain, Jon. 2000. “‘The Money’s Good, The Fame’s Good, The Girls Are Good’: The Role of Playground Football in the Construction of Young Boys’ Masculinity in a Junior School.” *British Journal of Sociology of Education* 21 (1): 95–109.
<https://doi.org/10.1080/01425690095180>.

Swain, Jon. 2003. “How Young Schoolboys Become Somebody: The Role of the Body in the Construction of Masculinity.” *British Journal of Sociology of Education* 24 (3): 299–314.
<https://doi.org/10.1080/01425690301890>.

Tallberg Broman, Ingegerd, Kerstin von Brömsen, Signhild Risenfors, and Lena Sjöberg. 2018. *Måttlös Överskattning Eller Pessimistisk Undervärdering? : Om Förskola För Jämställdhet. Sambälle, Genus, Pedagogik : Utbildningsvetenskapliga Perspektiv*.

Taylor, Affrica, and Carmel Richardson. 2005. “Queering Home Corner.” *Contemporary Issues in Early Childhood* 6 (2): 163–73. <https://doi.org/10.2304/ciec.2005.6.2.6>.

Taylor, Carol A. 2013. “Objects, Bodies and Space: Gender and Embodied Practices of Mattering in the Classroom.” *Gender and Education* 25 (6): 688–703.
<https://doi.org/10.1080/09540253.2013.834864>.

Thorne, Barrie. 1993. *Gender Play, Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.

Thorne, Barrie. 1997. “Children and Gender: Constructions of Difference.” In *Toward a New Psychology of Gender. A Reader*, 185–202. Gergen, Mary M. & Davis Sara N

Thuesen, Frederik, Lene Tanggaard, and Kathrine Vitus Andersen. 2014. *Konflikt i Kvalitative Studier*. 1. udg. Kbh: Hans Reitzel.

Tjørnhøj-Thomsen, T., Whyte, S., R. & Højbye, M. T. 2019. “Feltarbejde Og Deltagerobservation.” In *Forskningsmetoder i Folkesundhedsvidenskab, 5. Udg.*, edited by Signild Jensen, Anja Marie Bornø & Vallgård. Munksgaard.

Tobin, J. 2019. “The Origins of the Video-Cued Multivocal Ethnographic Method.” *Anthropology & Education Quarterly* 50 (3): 255–69.
<https://doi.org/10.1111/aeq.12302>.

Walkerdine, Valerie. 1990. *Schoolgirl Fictions*. London: Verso.

Warin, Jo, and Vina Adriany. 2015. “Gender Flexible Pedagogy in Early Childhood

- Education.” *Journal of Gender Studies* 26 (4): 375–86.
<https://doi.org/10.1080/09589236.2015.1105738>.
- Warming, H. 2017. “Det Improviserede Interview.” In *Interview Med Børn*, edited by H. Kampmann, J. Rasmussen, K. & Warming, Hans Reitzels Forlag.
- Warming, Hanne. 2011. *Børneperspektiver: Børn Som Ligeværdige Medspillere i Socialt Og Pædagogisk Arbejde*. 1. udgave. Professionsserien. Kbh: Akademisk Forlag.
- Warming, Hanne. 2019. “Børneperspektiv – En Populær Flydende Betegner.” *Nordisk Tidsskrift for Pædagogik & Kritik* 5: 62–76.
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1424>.
- Weedon, Chris. 1987. *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- Wernersson, Inga. 2009. *Genus i Förskola Och Skola, Förändringar i Policy, Perspektiv Och Praktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- West, Candace, and Don H Zimmerman. 1987. “Doing Gender.” *Gender & Society* 1 (2): 125–51. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>.
- Widerberg, Karin. 2002. *Kvalitativ Forskning i Praktikken*. Lund: Studentlitteratur.
- Willis, Paul E. 1980. *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Reprint. Westmead.
- Wingrave, Mary. 2018. “Perceptions of Gender in Early Years.” *Gender and Education* 30 (5): 587–606. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1258457>.
- Winther-Lindqvist, D. A. 2017. “The Role of Play in Danish Child Care.” In *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years. Vol. 15.*, edited by G. Ringsmose, C. & Kragh-Müller, 95–114. Springer International Publishing.
- Wohlwend, Karen E. 2009. “Damsels in Discourse: Girls Consuming and Producing Identity Texts Through Disney Princess Play.” *Reading Research Quarterly* 44 (1): 57–83.
<https://doi.org/10.1598/RRQ.44.1.3>.
- Wohlwend, Karen E. 2012. “‘Are You Guys Girls?’: Boys, Identity Texts, and Disney Princess Play.” *Journal of Early Childhood Literacy* 12 (1): 3–23.
<https://doi.org/10.1177/1468798411416787>.
- Young, Iris Marion. 1980. *On Female Body Experience Throwing Like a Girl and Other Essays*. Studies in Feminist Philosophy. New York ; Oxford University Press.

Afhandlingen 'Mellem genkendelighed og forandring – en etnografisk undersøgelse af, hvordan børn konstitueres som drenge og piger i børnehaven', skriver sig ind i et underbelyst forskningsfelt i en dansk sammenhæng; at undersøge, hvordan køn konstitueres blandt børn i en dansk børnehave.

Afhandlingen tager udgangspunkt i kritisk, feministisk, poststrukturalistisk teori, som indebærer en forståelse af køn som konstitueret og performativt (J. Butler 1990; 1993). Denne tilgang skifter blikket fra køn som noget subjektet 'er' til en forståelse af subjektet som en effekt af diskurser om køn (ibid). Afhandlingen kombinerer det poststrukturalistiske udgangspunkt med teoretiske begreber fra kritisk maskulinitetsforskning (R.W. Connell 2000; 2005).

Afhandlingen undersøger børnene og det pædagogiske personales praksisser gennem et længerevarende etnografisk feltarbejde og gennem empiriske analyser. Det langvarige, etnografiske feltarbejde kontekstualiserer de analyser der foretages og heri findes et af afhandlingens centrale bidrag; kontekstualiserede etnografiske analyser af, hvad der bidrager til at konstituere børn som hhv. drenge og piger og analyser af, hvordan børn selv performer køn inden for denne matrix af konstituerende kræfter.

Afhandlingen konkluderer, at børn både reproducerer nogle ret genkendelige og forholdsvis snævre måder at gøre 'dreng' og 'pige' og også at de gør køn på mere overraskende eller kreative måder. Det diskuteres gennem analyserne, hvordan køn og alder indgår i børnenes leg, relationer og positionering og hvordan normative forståelser af maskulinitet og femininitet og alder får betydning for, hvordan det enkelte barn kan positionere sig i leg.

Undersøgelsen viser også, at børn i børnehaven mødes forholdsvis kønsstereotyp af det pædagogiske personale. Afhandlingens analyser bidrager med viden, som understreger behovet for at skrive køn og ligestilling tydeligere frem i dansk lovgivning og læreplaner på daginstitutionsområdet. Dette skal sikre, at børn ikke begrænses i deres udfoldelsesmuligheder på baggrund af stereotype forståelser af hvad drenge og piger 'er' og kan 'være'.