

Tid og rom for likestilling?

En kvalitativ studie av likestillingsarbeid sett i lys av barnehagens struktur

KARIANN BLØRSTAD STRØMMEN

VEILEDER

Lisbeth Ljosdal Skreland

Universitetet i Agder, 2017

Fakultet for humanoria og pedagogikk

Institutt for pedagogikk



*Mannen er ute, kvinna ved grua,
han svingar sverdet, ho sit med nål,
mannen er hovudet, hjartet har frua,
han fører ordet, ho får gi tol:
elles forvirring*

(Alfred Tennyson, 1850)

Forord

Etter min første dag på masterstudiet husker jeg at tanken slo meg: «Hvordan i all verden skal jeg klare å gjennomføre en hel masteroppgave?». Tanken har fulgt meg gjennom nesten to år med studier, ja gjennom hele skriveprosessen fra sped begynnelse til ferdig oppgave. Men jeg klarte det. Og veien har vært som så mange veier er; svingete og litt opp og ned. Prosessen med å skrive masteroppgave har vært utfordrende men samtidig svært lærerik. Jeg vil aldri angre.

Jeg ønsker først og fremst å takke min veileder Lisbeth Ljosdal Skreland. Takk for din uvurderlige hjelp og din kunnskap. Takk for din tilgjengelighet og dine konstruktive tilbakemeldinger. Og til slutt; en spesiell takk for din urokkelige tro på at jeg kunne klare å lande dette prosjektet.

Og takk min kjære medstudine Trine Smiseth Dale. Vi har hatt lange dager og netter sammen på Messenger og din oppmuntring, inspirasjon og humor har vært uvurderlig.

En hjertens takk til mine barn Emilie og Mathias. Dere har vært fantastiske. Takk Emilie for dine fabelaktige betraktninger på likestillingsfeltet og takk Mathias for dine varme klemmer. Takk begge to for ingen klaging når dere atter en gang er blitt servert «mastermiddag» (les: Grandiosa). Nå blir det kjøtt og poteter framover!

Til slutt, takk min kjære Helge. Takk for støtte, ros og oppmuntring. Jeg har alltid sagt at du er min aller beste venn. Dette er nå bekreftet en gang for alle.

Kristiansand 15.05.2017

Kariann Blørstad Strømmen

«There`s a crack in everything, thats how the light gets in»

(Leonard Cohen, 1992, utdrag fra sangtekst «Anthem»)

Sammendrag

Hensikt og problemstilling

Hensikten med denne studien har vært å undersøke hvorvidt strukturelle faktorer i barnehagen kan ha betydning for likestilling av kjønn i barnegruppa. Statusrapporter fra barnehagefeltet viser at likestillingsarbeid viser seg utfordrende i praksis og min forskning tar sikte på å se på hva som kan være grunner til dette. Med blikket rettet mot barnehagens struktur, spesifikt tid og rom, ønsket jeg å se på hvilken rolle tidsrammer og ulike rom kan spille i likestillingsspørsmålet.

Oppgavens problemstilling er:

Hvilken betydning kan barnehagens strukturelle form ha for gjennomføring av likestillingsarbeid blant barn?

Metode, utvalg og analyse

Jeg har valgt et kvalitativt forskingsdesign da studien søker forståelse og går i dybden på fenomener. Utvalget mitt har bestått av barnehagepersonell og data er hovedsakelig innhentet gjennom observasjon og uformelle samtaler. All data ble dokumentert via feltnotater og dette ble grunnlaget for analysen. Jeg har valgt en tematisk analyseform hvor jeg har kategorisert temaer og gått i dybden på datamaterialet.

Resultat og konklusjon

Studien viser at tid og rom som strukturelle faktorer i barnehagen utgjør en utfordring for likestilling av barns kjønn.

Viktige funn er at tid og rom viser seg mest utfordrende i barnehagens overgangssituasjoner. Dette ser ut til å sammenheng med kultur, makt og bevissthet.

Nøkkelord:

Likestilling – Barnehage – Barn – Kjønn – Struktur – Makt

Abstract

Background and purpose of the project

The purpose of this study has been to investigate whether structural factors in kindergarten can affect gender equality in the children's group. Status reports from the kindergarten field show that gender equality is proving challenging in practice and my research aims to look into what may be the reasons for this. Looking at the kindergarten structure, specifically time and space, I wanted to look at the role of time frames and different rooms in the gender equality issue.

My research question is:

What significance can the kindergarten's structural form have for the implementation of gender equality work among children?

Method, selection and analysis

I have chosen a qualitative research design as it seeks deeper understanding and goes in depth into a phenomena. My selection of informants has consisted of kindergarten staff and data is mainly obtained through observation and informal conversations. All data was documented via field notes, which formed the basis for the analysis. I have chosen a thematic analysis form where I have categorized themes and studied the data.

Results and conclusion

Important findings are that time and space prove to be most challenging in the kindergarten transition situation. This seems to be related to culture, power and awareness.

Key words:

Gender equality - Gender - Kindergarten - Structure – Power

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	4
Abstract	5
Innholdsfortegnelse	6
1. Innledning	8
1.1 Min bakgrunn og begrunnelse for valg av tema	9
1.2 Avgrensing	9
1.3 Oppgavens struktur	10
2. Introduksjon til forskningsfeltet	12
2.1 Tidligere forskning	12
2.2 Organisasjonsteori	13
2.3 Norge som likestillingsnasjon	14
2.4 Status for likestillingsarbeid i barnehagen	15
3. Teoretisk forankring	18
3.1 Kjønnsteori	18
3.1.1 Hva er kjønn?	18
3.1.2 Hvordan konstrueres kjønn?	19
3.2 Likestillingsbegrepet	21
3.2.1 Likestilling av kjønn i barnehagen	21
3.2.2 Den voksnes rolle i likestillingsarbeidet	22
3.2.3 Barnehagens samfunnsmandat som likestillingsarena	24
3.2.4 Betydningen av likeverd	24
3.3 Barnehagen som organisasjon	26
3.3.1 Barnehagen i endring	26
3.3.2 Barnehagen som organisasjon	27
3.3.3 Barnehagens organisasjonsstruktur	29
3.4 Makt og panoptisme i organisasjoner	30
3.4.1 Den tradisjonelle ordens sammenbrudd	30
3.4.2 Panoptisk disiplinering	31
3.4.3 Panoptisme i barnehagen	31
3.5 Makt i tid og rom	32
4. Metodisk tilnærming	36
4.1 Vitenskapsteori	36
4.1.1 Vitenskapelig ståsted	37
4.2 Valg av metode og design	37
4.3 Utvalg og rekrutteringsprosessen	38
4.4 Observasjon	39

4.4.1 Gjennomføring av observasjoner.....	40
4.5 Etske overveielser og forskningskvalitet.....	40
4.5.1 Studiens validitet og reliabilitet.....	41
4.5.2 Studiens nytteverdi og overførbarhet	42
4.6 Tematisk analyse	42
4.6.1 Om analyseprosessen.....	43
5. Presentasjon av empiri	45
5.1 Likestilling i overgangssituasjoner.....	45
5.1.1 Gutter får mer hjelp enn jenter.....	45
5.1.2 Gutter snakkes til annerledes enn jenter	46
5.1.3 Tidsorienterte voksne	49
5.2 Likestillingsarbeid i definerte og «snevre» rom	51
5.2.1 Gutter irttesettes mer enn jenter.....	51
5.2.2 Barnegruppa deles etter kjønn	54
5.3 Likestillingsarbeid i åpne rom med åpen tid	56
5.3.1 Tilstedeværende og bevisste voksne	56
5.3.2 Ubevisst bevissthet	58
5.4 Oppsummering.....	59
6. Drøfting av funn	60
6.1 Holdning eller kultur?	60
6.1.1 Om å opprettholde stereotypier	60
6.1.2 Om å skape en kultur	61
6.2 Makt eller maktesløshet?.....	63
6.2.1 De voksnes definisjonsmakt	63
6.2.2 Panoptisk makt	64
6.3 Bevisst eller ubevisst likestilling?	66
6.3.1 Et metaperspektiv på bevissthet	66
6.3.2 Nå likestiller vi	67
6.3.3 Å ville eller måtte likestille?.....	67
6.4 Oppsummering.....	68
7. Konklusjon	69
8. Videre forskning	70
Litteraturliste	71
VEDLEGG 1: Samtykkeskjema ansatte	75
VEDLEGG 2: Samtykkeskjema foresatte.....	78
VEDLEGG 3: Prosjektvurdering - kvittering fra NSD	81
VEDLEGG 4: Prosjektvurdering - kommentar fra NSD	82

1. Innledning

Norge trekkes stadig frem som et foregangsland på likestilling. Statistikk og tall (SSB, 2017, 20.04.) viser likevel at vi ikke er helt i mål. Når det gjelder likestilling av kjønn bærer fremdeles det norske samfunn preg av store ulikheter, og da spesielt i arbeidsmarkedet. Selv om det de siste tiår har skjedd mye i forhold til holdninger rundt menn og kvinners plass i samfunnet, viser statistikken (Statistisk Sentralbyrå, 2017) at overvekten av lederstillinger i privat sektor innehas av menn, mens kvinner er i overtall i omsorgsykker. Dette sier noe om at det fremdeles hersker stereotypier og holdninger i som utfordrer kjønnslikestilling. Postdoktor Helga Aune ved Universitetet i Oslo, sier at disse holdningene må jobbes med, og at dette arbeidet med må starte tidlig i utdanningsløpet (Kanestrøm, 2012). Vi må begynne allerede i barnehagen. På barnehagefeltet har likestilling lenge vært et fokusområde, og i løpet av 2000-tallet har regjeringen igangsatt tiltak på flere områder innen barnehage og skole.

I regi av Barne- og familiedepartementet er det utarbeidet flere handlingsplaner for å sikre likestilling blant både barn og voksne i barnehagen. Statusrapporter (Østrem, Bjar, Føsker, Hogsnes, Jansen, Nordtømme & Tholin, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2010) viser imidlertid at likestillingsarbeidet viser seg vanskelig å implementere og utfordrende å få til på praksisnivå.

Hensikten med min studie har vært et bidrag til å forstå hvorfor det er slik. Rapportene slår fast at utfordringene kan ha en sammenheng med barnehagepersonells kunnskap og holdninger. Jeg ønsket i forlengelse av dette, å undersøke hvorvidt andre faktorer kunne spille en rolle. Jeg ville se på sammenhengen mellom barnehagens struktur og likestillingsarbeid, noe som ledet meg fram til følgende problemstilling:

Hvilken betydning kan barnehagens strukturelle form ha for gjennomføring av likestillingsarbeid blant barn?

Jeg ønsket spesifikt å se på struktur i form av barnehagens tid og rom og oppgavens forskningsspørsmål ble derfor:

Hvordan påvirker rammen av tid måten gutter og jenter behandles på?

Hvordan påvirker rommets utforming og bruk likestilling av gutter og jenter?

1.1 Min bakgrunn og begrunnelse for valg av tema

I mine mange år som både daglig leder og pedagog i barnehageyrket har jeg ved flere anledninger møtt på utfordringer i likestillingsarbeid. I både hverdagslivet og pålagte prosjekter har spørsmålet om hvordan kjønn gjøres i barnehagen dukket opp. Jeg har vært del av omfattende likestillingsprosjekt som har omhandlet både bevisstgjøring rundt kjønn og utførelse av pedagogisk arbeid som skal sikre likestilling. Gang på gang har intensjonen vært god. Vi ønsker å endre noe. Vi ønsker å bidra til at fremtiden for barna som går ut barnehagens port på vei til skolestart skal sikres samme muligheter uavhengig av kjønn. Vi har satt oss inn i, lest og forsøkt å forstå hva likestilling handler om. Vi har utarbeidet planer og skjema som skal gjøre den pedagogiske jobben enklere og som skal sikre at vi er bevisste når vi er rundt og sammen med barna. Dog oppleves det at vi på et eller annet tidspunkt kommer til kort. Engasjementet og iveren med arbeidet dør ut og de flotte skjemaene som skal sikre kvalitet havner i en skuff.

Den dagen jeg tok farvel med «min» barnehage for å ta fatt på masterstudiet sa jeg til mine kolleger: «Jeg vet allerede hva jeg vil skrive om i masteroppgaven min. Likestillingsarbeid.». Jeg hadde underveis i arbeidet med likestilling kjent at det engasjerte meg, både personlig profesjonelt. Det var viktig for meg at mine barn, en jente og en gutt, skulle få like muligheter og lik verdi i fremtiden. Som pedagog ønsket jeg så inderlig at likestillingsarbeidet i barnehagen skulle være naturlig og bevisst. Og det frustrerte meg at vi ikke helt fikk det til. Så da ble det altså slik; en masteroppgave om likestillingsarbeid.

1.2 Avgrensning

I forhold til oppgaven er det gjort følgende avgrensninger:

1. Som utvalg har jeg benyttet meg av kun én avdeling i én barnehage, altså et svært lite utvalg. Dette begrunnes med at jeg ønsket å studere samme utvalg over tid og dermed søke i dybden etter nødvendig forståelse.
2. Som metode for innsamling av empiri har jeg kun gjort uformelle intervju. Mer strukturerte intervju ville helt klart gitt meg mulighet til å gå dypere inn i emnet for oppgaven, men begrensning av tid avgjorde mitt valg. I tillegg har analysen av empiri et hermeneutisk utgangspunkt og jeg ønsket derfor å fokusere på observasjoner og min tolkning av disse.

3. Studiens observasjoner er kun gjort innendørs i barnehagen. I barnehagens utetid er alle avdelinger blandet og det ble derfor nærmest umulig å skulle ta hensyn til personvern med tanke på at kun et lite utvalg voksne hadde samtykket til å delta i studien.
4. I oppgavens teoridel er det tatt utgangspunkt i Michel Foucaults maktteori. Denne lar seg vanskelig løsrive fra hans diskursteori, noe jeg likevel har valgt å gjøre siden jeg mener teorien om panoptisk disiplinering kan stå for seg selv.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgavens struktur er ment å være ryddig og oversiktlig. Innholdet presenteres henholdsvis som innledning, introduksjon til forskningsfeltet, teori, metode, empiri og drøfting. Oppgaven avsluttes med en kort konklusjon som har til hensikt å svare på problemstillingen.

Innledningsvis presenteres studiens problemstilling og forskerspørsmål, samt hensikt og begrunnelse for valg av tema. Det avsluttes med hvilke avgrensninger som er gjort i forhold til studien.

Forskningsfeltet introduseres med tidligere forskning knyttet til likestillingsarbeid og barnehager. Videre presenteres teori om organisasjoner, da dette er relevant under drøfting av funn. Deretter vises det til handlingsplaner og rapporter som sier noe om status for likestillingsarbeid innen barnehagefeltet.

Teoretisk forankring danner studiens utgangspunkt og det presenteres først her teori om kjønn knyttet til spørsmål om hva kjønn er og hvordan kjønn konstitueres. Deretter sees det på likestillingsbegrepet og hva likestillingsarbeid i barnehagen innebærer. Videre belyses barnehagen som organisasjon og til slutt knyttes maktteori opp mot barnehageorganisasjonen.

Den metodiske delen av oppgaven presenterer kort vitenskapsteori og eget vitenskapelig ståsted. Det gjøres deretter rede for valg av metode, design og utvalg. Så beskrives observasjon som verktøy samt innsamling av forskningsdata. Det redegjøres for etiske overveielser og forskningskvalitet før analyseprosessen forklares avslutningsvis.

Empiri presenteres i de undertema analyseprosessen resulterte i. Representative eksempler fra observasjoner forklares og tolkes underveis.

I drøftingskapitlet diskuteres funn fra empiridelen og disse drøftes samlet da de i stor grad underbygger hverandre. Diskusjon og drøfting forankres i oppgavens teoridel sammen med egne tanker og refleksjoner.

2. Introduksjon til forskningsfeltet

2.1 Tidligere forskning

Kari Emilsen legger vekt på at forskning på likestillingsfeltet i barnehagen har betydning både på samfunnsmessig plan og lokalt i barnehagen, og ikke minst for enkeltbarnet. (Emilsen, 2015). Ingerid Bø sier at forskning på kjønn i barnehagen er et forsømt felt (Bø, 2015) og at dette kan skyldes en tanke om at vi i Norge allerede er så gode på likestilling. Hun mener at mer forskning og fokus i barnehagen er viktig i alle ledd og at dette vil kunne føre til økt refleksjon rundt det som faktisk skjer i praktisk likestillingsarbeid. Det finnes dog materiale innen barnehageforskning som ser både på lek og kjønn i barnehagen. Tilbake i 2009 kom «Status og utfordringer i norsk barnehageforskning» (Alvestad, Johansson, Moser & Søbstad, 2009) hvor flere viktige barnehageprosjekt innen forskning presenteres. Likevel slår forfatterne fast at det bør satses enda mer på å studere barns liv i barnehagen.

Leif Askland og Nina Rossholt presenterer i sin bok «Kjønnsdiskurser» to kunnskapsoversikter som sier noe om forskning på kvalitet og innhold i norske barnehager (Askland & Rossholt, 2009). Den første; «Forskning om barnehager. En kunnskapsstatus», kom i 2002 på oppdrag fra Barne- og familiedepartementet og viste til at det var gjort svært lite forskning på kjønn i barnehager (Gulbrandsen, Johansson & Dyblie Nilsen, 2002). Den andre; «Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt», kom i 2008 på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet og her var det et eget kapittel med resultater fra undersøkelser og studier på kjønn i barnehagen (Borg, Kristiansen & Backe-Hansen, 2008). Resultatene viste at personalet i barnehagen behandler jenter og gutter ulikt, samt at gutter får mer oppmerksomhet og mer rom til å uttrykke seg.

I 2011 kunngjorde Kunnskapsdepartementet nyheten om at forskning om barn i barnehagen skal samles i en felles nordisk database (Kunnskapsdepartementet, 2011). Databasen har tittelen «Nordic Base of Early Childhood Education and Care; NB – ECEC. På nettsiden til NB-ECEC (NB-ECEC, 2016) finnes mye spennende forskning fra Nordiske barnehager, hovedsakelig fra Sverige og Danmark. I sin bok «Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping» presenterer Elisabeth Nordin-Hultman forskning fra Sverige og England som omhandler betydningen av tid og rom i barnehagen (Nordin-Hultman, 2004). Jeg finner imidlertid ingen tidligere forskning som knytter Foucaults panoptiske disiplinering direkte til likestilling av barns kjønn i barnehagen. Men, i et arbeidsnotat i forbindelse med et innlegg på

avslutningskonferanse for Handlingsplan for en likestilt barnehage 2004 -2007 vises det til Michel Foucaults teori om panoptisk makt. Utdrag fra notatet:

«Barnehagens fysiske miljø, som ofte beskrives i termer som hjemmekoselig, har en disiplinerende effekt på arbeidstakerne. Det er klare forventninger knyttet til aktørene som skal jobbe i barnehagen, der fysiske omgivelser legger føringer og begrenser den enkeltes handlingsrom» (Børve, Verstad & Voll, 2007, s. 4).

Notatet bruker blant annet maktteori for å belyse problematikken rundt de voksnes kjønn i barnehagen. I min studie tas det også utgangspunkt i Foucaults syn på makt i institusjoner, men her rettet mot arbeidet de voksne gjør i praksis i forhold til kjønnslikestilling av barn. Det blir da nødvendig å studere barnehagens strukturelle og organisatoriske rammer, og for å forstå disse blir det viktig å si noe om organisasjonsteori generelt.

2.2 Organisasjonsteori

Teori om organisasjoner kan for det første hjelpe oss til å *beskrive* en organisasjon men også til å *forstå* hvordan en organisasjon fungerer gjennom at vi får forståelse for hvordan det fungerer innad. Sist men ikke minst hjelper det oss med å *forklare* hvorfor ting skjer i organisasjoner (Larsen & Slåtten, 2014). Organisasjonsteori er også viktig i forhold til endring, utvikling og forbedring. Det handler om endring i takt med samfunnsbehov, utvikling av kultur og forbedring av tilbud og kvalitet.

Det finnes flere definisjoner på hva en organisasjon er. I boka «Nye tider, nye barnehageorganisasjoner» brukes denne: «*En organisasjon er et sosialt system hvor mennesker arbeider bevisst for å løse oppgaver og nå mål*» (Larsen & Slåtten, 2014, s.22). Et av de mest grunnleggende kjennetegn ved en organisasjon er at det er et sosialt system. Dette innebærer samhandling mellom mennesker hvor de utfører oppgaver for å nå mål. Et annet kjennetegn er bevisst arbeid, det vil si at de menneskene som arbeider i organisasjonene setter seg mål og har rutiner, strategier og strukturer. Uformelle normer og regler er også et kjennetegn. Et annet kjennetegn er at organisasjonen har oppgaver som skal løses og et mål, en bestemt hensikt. Her poengteres det at det ikke alltid er slik at disse målene oppleves som felles (Larsen & Slåtten, 2014). Som regel er målene utarbeidet og bestemt av ledelsen. Organisasjoner er sjeldent demokratiske, det er stor forskjell i forhold til hvem som har myndighet. Dette fører til at organisasjoner ofte preges av konflikter og uenighet. Knyttet opp til likestillingsarbeid i barnehagen, kan dette for eksempel handle om hvordan likestilling er

en del av barnehagens verdigrunnlag, og dermed også en del av arbeidsinstruksen til personalet. Arbeid med likestilling av kjønn i barnegruppa skal derfor skje uavhengig av personlige holdninger noe som kan oppleves konfliktfylt for den enkelte

Det skilles mellom mekanistiske og organiske organisasjoner (Fisher og Sortland, 2001). Organisasjoner må sees i forhold til omgivelsene. Mekanistiske organisasjoner preges av stabile forhold med oppdelte og avgrensede oppgaver i en hierarkisk struktur. Organisk organisasjoner er mer ustabile og må hele tiden tilpasse seg og redefinere arbeidsoppgavene. Alle organisasjoner er mer eller mindre det ene eller det andre, og barnehagen som organisasjon plasserer seg et sted midt imellom (Larsen & Slåtten, 2014). Her er arbeidsoppgaver tydelig fordelt men barnehagehverdagen i praksis krever rom for tilpasning.

2.3 Norge som likestillingsnasjon

På 90-tallet ble Norge fremstilt som et foregangsland på likestillingsarbeid og likestilling ble fremmet som en viktig norsk verdi (Danielsen, Larsen & Owesen, 2015). Utover 2000-tallet utvidet begrepet seg som et resultat av at begrepet «mangfold» kom i bruk og dette ble satt i sammenheng med likestillingsbegrepet. Det ble derfor viktig å skille mellom likestilling av kjønn og likestilling på andre områder.

I november 2011 la likestillingsminister Audun Lysbakken fram Solberg-regjeringens handlingsplan «Likestilling 2014» (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011). Handlingsplanen var den første på 20 år og hadde som hovedmål å styrke likestilling mellom kvinner og menn i Norge. Innledningsvis i planen sier Lysbakken: «*Norge kåres jevnlig internasjonalt til et av verdens mest likestilte land. Gode politiske grep gjennom mange år og ambisjonen om et likestilt samfunn har gitt resultater.*» (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011, s. 3). Resultatene det vises til er blant annet et verdigrunnlag hvor det at «pappa triller barnevogn og mor er på bedriftsstyremøte» er allment akseptert.

Det påpekes imidlertid også at Norge som likestillings-nasjon ikke er mål. Fremdeles hersker det forskjeller i arbeidslivet basert på kjønn. Tall fra Statistisk sentralbyrå viser en skjev fordeling av kvinner og menn både når det gjelder lønn og næring i norsk arbeidsliv i 2015 (Statistisk Sentralbyrå, 2017). Menn tjener fremdeles mer enn kvinner, noe som skyldes at nesten to av tre menn innehar topplederstillinger i motsetning til kvinnelige toppledere som

utgjør mindre enn en fjerdedel av den totale kvinnelige arbeidsstyrken. Valg av yrker viser også en skjev fordeling i forhold til kjønn. Offentlig sektor består av 70% kvinner, mens privat sektor av 63% menn. I tillegg jobber kvinner deltid nesten dobbelt så mye som menn. Hvordan kan Norge med et så kjønnsdelt arbeidsmarked framstå som et foregangsland for likestilling? Denne motsetningen omtales ofte som «det norske likestillingsparadokset» og problemstillingen tas opp i «Likestilling 2014» (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011). Her skisseres en rekke mål for å nå ambisjonen om et likestilt Norge.

2.4 Status for likestillingsarbeid i barnehagen

I del 1 av «Likestilling 2014» presenteres regjeringens mål for likestilling mellom kjønnene. Et av disse har fått tittelen «Likestilling for framtiden – øke bevisstheten om likestilling i barnehage og utdanning» (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011, s. 19). Her vises det til rapportene «Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart» (Østrem et al., 2009) og «Statusrapport fra Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring (2008-2010): Nye barnehager i gamle spor? Hva vi gjør, og hva vi tror» (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Begge rapportene er skrevet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet og peker på manglende bevissthet hos de ansatte i barnehagene når det gjelder likestilling og kjønnsroller. Dette betegnes som et kunnskapshull når det gjelder praktisk likestillingsarbeid.

I «Nye barnehager i gamle spor?» vises det til kunnskapsdepartementets overordnede mål i forhold til likestilling av kjønn i skole og barnehage:

«... at barnehagene, sammen med grunnopplæringen, skal bidra til et likestilt samfunn der alle får utnyttet sine evner og interesser uavhengig av kjønn, og at likeverd og likestilling mellom kjønn skal ligge til grunn for all læring og pedagogisk virksomhet i barnehage og grunnopplæring...» (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 2)

Rapporten tar utgangspunkt i «Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring 2008-2010» (Kunnskapsdepartementet, 2007) sammen med «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» (Utdanningsdirektoratet, 2016). En av problemstillingene som hovedmålene i Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring 2008-2010 viser til er at læringsmiljøet i barnehagen skal fremme likestilling mellom gutter og jenter og det

stilles spørsmål ved hva barnehagepersonell faktisk gjør i praksis for å fremme likestilling mellom kjønn.

I «Nye barnehager i gamle spor» lyder den overordnet problemstillingen: «*I hvilken grad foregår det, i henhold til rammeplan og lovgivning, et systematisk, kontinuerlig og integrert likestillingsarbeid i barnehagene?*» (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 10). Studien undersøker altså status for nasjonalt likestillingsarbeid i forhold til kjønn i barnehagen. Likestillingsarbeid i barnehagen beskrives her som et komplekst område fordi både struktur og individ påvirker arbeidet. For å favne denne kompleksiteten ble flere metoder brukt i denne studien; dokumentanalyse, kvantitativ spørreundersøkelse og kvalitative intervjuer. Trenden i det samlede datamaterialet er at likestilling er et tema som mange har en bevissthet rundt på et overordnet nivå. Dog viser de kvalitative intervjuene til et brudd i likestillingsbevisstheten mellom overordnet og praktisk nivå. I intervjuene fremtrer det en bevissthet om kjønn på overordnet refleksjonsnivå relatert til egne opplevelser og erfaringer. I fortellinger om barnehagehverdagen fremtrer trekk som tyder på et fravær av bevissthet om kjønn og likestilling. Det handler om at det vi gjør ikke er det vi tror vi gjør, og dette reflekteres når det snakkes om lek og praksis. Dette kan leses som at det er et kunnskapshull om praktisk likestillingsarbeid i barnehagen.

Rapporten konkluderer med følgende funn; likestilling er noe barnehagepersonell har en viss bevissthet rundt og barnehagestyrere sier selv at likestillingsarbeid er nedfelt i lokale planer (Kunnskapsdepartementet, 2010). Dokumentanalysen i rapporten viser imidlertid at en lav prosentandel faktisk har dette. Intervjuene av de som arbeider i barnehagen viser et brudd i likestillingsbevisstheten: når de voksne forteller praksisfortellinger vises et fravær av bevissthet rundt arbeid med kjønn og likestilling, derav tittelen «det vi tror vi gjør». Det konkluderes med at dette skyldes for lite kunnskap blant personalet i forhold til hvordan man jobber med praktisk likestillingsarbeid i barnehagen. Rapporten slår til slutt fast at konkrete tiltak som blir viktige framover blant annet er å jobbe med økt bevissthet hos personalet gjennom kursing i kjønn og likestillingsarbeid i tillegg til egen refleksjon rundt pedagogisk praksis i likestillingsarbeid. Det må også stilles krav til styrere i forhold til nedfelling av likestillingsarbeid i barnehagens planer konkret.

I rapporten «Alle teller mer» stilles det spørsmål rundt bruken av Rammeplan for barnehager (Østrem et al., 2009). Hvordan fortolkes og forstås rammeplanen av ulike aktører i barnehagesektoren, og hvordan forvaltes ansvaret som medfølger? Hvilke områder i

rammeplanen vektlegges og hvilke strategier benyttes for å sette arbeidet ut i praksis? Hvordan erfares rammeplanen i praksis av barnehagepersonell og brukere som barn og foreldre? Dette er viktige spørsmål i forhold til implementering av de verdiene rammeplanen fremmer. Rammeplanen forankrer likestilling som en del av barnehagens verdigrunnlag og stiller krav til og pålegger barnehagen å arbeide med likestilling. (Askland & Rossholt, 2009 s.20). «Alle teller mer» sier altså noe om hvordan det blant annet arbeides med likestilling av kjønn helt fra planleggingsstadiet på øverste nivå i barnehagesektoren og ned til praktisk likestillingsarbeid ute i barnehagene.

Rapportens evaluering konkluderer med et økt behov for kompetanse, ikke bare hos dem som arbeider direkte med barnehagebarn, men for hele barnehagesektoren (Østrem et al., 2009). Det mest interessante funnet er imidlertid at likestillingsarbeid viser seg å være lavt prioritert i implementering av rammeplanen. Tidligere studier og handlingsrapporter har satt likestilling av kjønn i barnehagen på dagsorden, men dette har stort sett vært knyttet til rekruttering av menn, altså likestillingsarbeid rettet mot de voksne mer enn direkte mot barna. Rapporten slår derfor fast at blikket må rettes mot like muligheter for jenter og gutter i barnehagen i likestillingsspørsmålet, nettopp slik rammeplanen legger føringer for (Østrem et al., 2009).

Jeg har nå sett på tidligere forskning som viser at det er gjort lite forskning direkte knyttet til å øke forståelsen av likestilling i barnehagen. På barnehagefeltet finnes en del forskning på betydningen av tid og rom i barnehagen, men dette er ikke knyttet direkte til likestilling av barnas kjønn. Kunnskapsoversikter som sier noe om barnehagens kvalitet viser imidlertid at jenter og gutter forskjellsbehandles. Videre har jeg sett på hva en organisasjon er og hvordan organisasjoner fungerer. Dette som et grunnlag for å bedre kunne forstå barnehagen som organisasjon. Dette har betydning i denne studien da jeg ønsker å studere barnehagens struktur. Til slutt har jeg sett på Norge som likestillingsnasjon og status for likestillingsarbeid i barnehagen. Statistisk sett er ikke målet om full likestilling mellom kjønn oppnådd og når det kommer til barnehager konkluderer statusrapporter her med et kunnskapshull i forhold til praktisk likestillingsarbeid.

3. Teoretisk forankring

Jeg vil nå presentere teori som blir utgangspunkt for drøfting av mine funn knyttet opp mot studiens problemstilling. For å kunne vurdere studiens funn og forankre disse teoretisk, blir det først og fremst viktig å si noe om kjønnteori; om hva kjønn er og hvordan kjønn konstrueres. Det blir også viktig å belyse hva som ligger i begrepet likestilling sett fra et barnehageperspektiv. For å kunne vurdere barnehagens tid og rom som organisatoriske og strukturelle faktorer, vil også teori om barnehagen som organisasjon ha betydning. Til slutt presenteres Michel Foucaults teori om panoptisk makt og Elisabeth Nordin-Hultmans forskning om makt i tid og rom.

3.1 Kjønnteori

Teori om kjønn har vokst fram både som en kritikk av den tradisjonelle forståelsen av hva kjønn er i tillegg til å forsøke å skape nye forståelser av kjønn. I boka «Kjønnteori» står det: «Kjønnteorien stiller mer grunnleggende spørsmål om hva kjønn er, og hvordan kjønnsforskjeller oppstår eller konstitueres» (Mortensen, Egeland, Gressgård, Holst, Jegerstedt, Rosland & Sampson, 2008, s.15). Kjønnteorien tar opp spørsmål slik som hva er kjønn, hvilke forestillinger eksisterer, hvordan har det forandret seg historisk sett og hvilke forestillinger om kjønn har vi i dagens samfunn (Mortensen et al., 2008). Kjønnteori har en feministisk bakgrunn som handler om likestillingsspørsmål i forhold til feminisme og dette har utviklet seg på bakgrunn av feministiske tenkere. Samtidig påpekes det at spørsmål i forhold til kjønn ikke alltid har et såkalt «feministisk» svar, fordi spørsmål som stilles i dag i forhold til kjønn har endret seg i takt med utviklingen innenfor det kjønnteoretiske feltet. Kjønnteori sees i dag som et eget fagfelt men det sees også som «fagoverskridende» siden teorien sprenger grenser ved å tilnærme seg flere andre felt og fagområder.

3.1.1 Hva er kjønn?

Begrepet kjønn omhandler både biologisk og sosialt kjønn. Begrepet biologisk kjønn viser til kroppen og dens funksjoner, altså kjønn som man er født med. Sosialt kjønn viser til kjønn som noe sosialt konstruert i møtet med samfunnets normer og forventninger (Emilsen, 2015).

Et tilbakevendende spørsmål innen kjønnteori er hvordan vår oppfatning av kjønn dannes. Hvordan lærer man seg hva det vil si å være jente eller gutt? Leif Askland og Nina Rossholt (2009) skiller mellom biologi og miljø som avgjørende faktorer. Om man tar utgangspunkt i

at kjønn er biologisk bestemt gjør man ikke annet enn å bekrefte at gutter er gutter og jenter er jenter. Askland sier at dette er begrensende og forsterker et handlingsmønster som anses som «normalt». Ytterpunktet til en slik biologisk antakelse er at kjønn er noe som skapes i miljøet og gjennom sosialisering. Om man skal tenke at alt det barnet ser, hører og opplever er det som bestemmer kjønn, da tar man fra barnet egen evne og selvstendighet til å oppfatte seg selv. Det er en naiv tanke om at «om den voksne endrer seg, endrer barnet seg». Askland mener at barnet er født med *både* en biologisk bestemt kropp samtidig som det påvirkes av omgivelsene i forhold til oppfatning av eget kjønn. Det er barnet selv som har kraft til å vurdere seg selv i forhold til omgivelsene, meningssøking kommer inn her. Det handler om bekreftelse og identifisering i forhold til noe man kjenner seg igjen i (Askland & Rossholt, 2009). Denne innfallsvinkelen er kompleks men viktig. Kompleks fordi det her ikke tas utgangspunkt i bare én måte å se kjønn på, men at man både *er* og *blir* gutt eller jente. Viktig fordi en slik måte å se kjønn på skaper nyanser som går utover den tradisjonelle enten/eller tanken. Kjønn blir her noe som er påvirkelig og dermed også foranderlig, noe som skaper et større rom for utvikling og aksept av kjønnsidentitet.

Denne måten å se kjønn på støttes av Gjertrud Stordal som sier at vi møter andre ut fra hvilket kjønn de er, ubevisst og naturlig uten å tenke over det. Dette mener hun springer ut fra en forståelse av barns kjønn som biologisk, man er født sånn. Biologisk kjønnsforskning handler på den ene siden om at vi er født med forskjellig kjønn rent re produksjonsmessig. På den andre siden viser hjerneforskning at kjønnene er født med ulik oppbygning av hjernen. Men, biologien må sees i forhold til sosial påvirkning. Biologien er kun en disposisjon (Stordal, 2015, s. 73).

3.1.2 Hvordan konstrueres kjønn?

Kari Jegersted og Ellen Mortensen presenterer ulike tilnæringsmåter til spørsmål om hvordan kjønn konstrueres (Mortensen et al., 2008). Den psykoanalytiske tilnæringsmåten tar utgangspunkt i Sigmund Freud og hans teorier om kjønn (Freud, 1966). Han var den første som stilte spørsmål om kjønn på en vitenskapelig måte. Psykoanalysen kjennetegnes av at man tenker kjønn og seksualitet som sosialt og kulturelt konstruert. Freud mente man ikke nødvendigvis er født med et kjønn, kjønn blir til underveis i barndommen. Freud sa at mennesket er ikke «herre i eget hus» og dette gjenspeiler tanken om at kjønn man er født med utvikles og påvirkes gjennom barndommen.

Freud ble kritisert av bl.a. Julia Kristeva som mente at psykoanalysen ikke fokuserte nok på det feminine. I hennes teorier er morsfiguren og morskroppen den viktigste funksjonen for barns psyko-seksuelle utvikling (Kristeva, 1984), men dog bifaller hun tanken om at kjønn konstrueres av omgivelsene.

Simone de Beauvoir skrev boka «Det annet kjønn» (2000) og var til dels enig i psykoanalysens forståelse av kjønn som noe annet enn medfødt biologi. Hun mente likevel at kjønnsforskjeller er biologisk gitt, man er mann eller kvinne, men hva det vil si, hva som ligger i begrepet og i kvinnerollen er noe som skapes og hadde derfor en mer eksistensialistisk og fenomenologisk tilnærming til hva kjønn er (Beauvoir, 2000).

Ordet ontologi betyr «læren om det som er» (Sampson, 2008, s. 53). En ontologisk tilnærming til spørsmål om kjønn ser kjønn som noe «ontisk» gitt (Mortensen et al., 2008). Det vil si at konstruksjon av kjønn sees som noe allerede bestemt på bakgrunn av hva vi sier at en mann eller kvinne er. En ontologisk utspørring av kjønn innebærer at man stiller spørsmål ved kjønnets eksistens, altså hvorvidt kjønnsinndelingen mann/kvinne kun er noe som er skapt.

I den diskursive tilnæringsmåten står Michel Foucault sentralt. I motsetning til psykoanalysen som mener at undertrykt og ubevisst seksualitet kan frigjøres gjennom å snakke om det, mener Foucault det motsatte (Foucault, 1999). Det er nettopp når vi snakker om det at det skapes. Seksualitet og kjønn oppstår i det vi snakker om det og blir det vi snakker om det som. Det er diskursivt produsert. Det vi snakker om, hvordan vi snakker om det og hvor vi snakker om det er med på å skape en virkelighet av hvem vi er som mann eller kvinne. Foucault påpeker at alt dette er gjennomsyret av makt.

Dekonstruktiv tilnærming til kjønn ligner litt på diskursiv tilnærming fordi dette også handler om språk. Diskursiv tilnærming mener at kjønn blir til når vi snakker om det, men dekonstruktiv tilnærming er mer opptatt av at forskjellene i språket som brukes utfordrer og undergraver den tradisjonelle oppfattelsen av menn og kvinner. Dermed åpnes det opp for en alternativ måte å tenke kjønn på (Mortensen et al., 2008). Kjønn blir det vi sier at det er. Judith Butler hevder i sin bok «Gender Trouble» (1990) at kjønn er diskursivt skapt. Det vi kaller biologisk kjønn er det fordi vi ganske enkelt kaller det det.

Det hersker altså ulik forståelse i spørsmålet om hvordan kjønn blir til. Felles for tilnærmingene presentert her er imidlertid at de alle har en mer eller mindre tilbøyelighet til å se kjønn som noe påvirkelig. Freud ser med psykoanalysen kjønn som sosialt og kulturelt

produsert og både Kristeva og de Beauvoir var enig i hans forståelse av kjønn som ikke-biologisk bestemt. Foucault og Butler heller mot diskursen for å forklare hvordan kjønn konstrueres.

Og det er nettopp et slikt utgangspunkt denne studien tar. At kjønn ikke er noe som er gitt eller objektivt. Hvordan man ser sitt eget kjønn og hvordan man oppfattes av andre på bakgrunn av kjønn er komplekst konstruert. Tradisjoner, normer og ideologier påvirker hvem man er og blir som gutt, jente, mann eller kvinne.

3.2 Likestillingsbegrepet

Begrepet likestilling knyttes ofte til verdier som toleranse, likeverd og mangfold (Askland & Rossholt, 2009). Tanken er at alle er like mye verdt til tross for ulikhet og forskjellighet. Jeg tar i denne oppgaven utgangspunkt i likestilling av kjønn og her vil begrepet ulikhet vise til forskjell mellom menn og kvinner. Likeverd handler da om å bli møtt med toleranse og respekt uavhengig om man er det ene eller det andre. Mangfolds begrepet viser til rom for forskjellighet. Hva det vil si å være gutt eller jente har nødvendigvis ikke samme betydning for alle.

Likestilling handler ikke bare om antall og statistikk (hvor mange menn og hvor mange kvinner) det handler i større grad om hvilke verdier som legges til grunn og hvilke motiver man har for handlingene man gjør i forhold til kjønn (Askland & Rossholt, 2009).

3.2.1 Likestilling av kjønn i barnehagen

På 70-tallet startet fokuset på likestillingsarbeid i barnehagen i takt med kvinnekampen som regjerte i samfunnet. På 70-80 tallet videreførtes dette arbeidet ved et stort fokus på oppdelte barnegrupper etter kjønn: jenter skulle løftes frem og gutter skulle vise nærhet og omsorg. I dag er likestillingsarbeid i barnehagen mer komplekst ved at det trekkes inn begreper som kjønn, alder, sosial klasse osv. (Askland & Rossholt, 2009).

Likestilling i barnehagen handler om synet på mennesker, jenter, gutter, kvinner og menn (Askland & Rossholt, 2009). Kari Emilsen innleder sin bok «Likestilling og likeverd» på følgende måte:

«Alle mennesker har behov for å bli sett og hørt, gjøre egne valg og forme sitt eget liv. Dette er en rett som skal være uavhengig av deres kjønn. Hvert enkelt individ har slike rettigheter.» (Emilsen, 2015, s.11)

Hun påpeker barnehagens rolle i likestillingsarbeid og sier at pedagogisk arbeid skal springe ut fra en tanke om likestilling og likeverd og at barnehagen må utfordres på dette området.

Nina Rossholt har skrevet rapporten «Barnehagen og førskolelærerutdanningen i et kjønns-, likestillings- og diskursperspektiv, et forprosjekt» og bruker her begrepet «å kjønne» om det å arbeide med likestilling i barnehagen (Rossholt, 2003). Hun mener at det er viktig i pedagogisk arbeid med kjønn at personalet ikke bare legger merke til handlingene barna gjør, men også om det er en jente eller gutt som gjør den.

Likestillingsarbeid som et pedagogisk arbeid skal ikke være noe man setter av tid til innenfor en avgrenset periode, det skal heller være en ramme rundt alt som gjøres (Askland & Rossholt, 2009). Når det skal arbeides med likestilling blant barn sier Emilsen at det er viktig å skille mellom formell og reell likestilling (Emilsen, 2015). Formell likestilling handler her om rettigheter og muligheter nedfelt i lov. Det handler om «legal eller lovmessig likhet» og at «mennesker skal ha like muligheter til å delta på ulike samfunnsområder og kunne treffe valg som angår deres liv» (Emilsen, 2015, s.21). Reell likestilling viser til hvordan mennesker faktisk blir behandlet i forhold til «resultatlikhet, lik fordeling av deltakelse, goder, makt og ansvar» (Emilsen, 2015, s. 22). Emilsen mener at likestilling i barnehagen ofte glemmer at kjønn er en del av dette, det handler mer om en demokratisk tanke, at «alle» skal være med.

3.2.2 Den voksnes rolle i likestillingsarbeidet

Voksnes forhold til kjønn er med på å forme barns sosiale kjønn og utvikling av kjønnsidentitet. Kjønnsidentitet skapes i samspillet mellom egen indre opplevelse av kjønn og ytre forventinger til det å være gutt eller jente (Emilsen, 2015).

Emilsen sier:

«Barnehagen skal motvirke stereotyper, og derfor er det viktig at de ansatte bevisst og målrettet arbeider slik at barn gis rom for et mangfold av kjønnsuttrykk, der alle får uttrykt og utviklet seg.» (Emilsen, 2015, s.24)

Når man arbeider med likestilling og likeverd i barnehagen er refleksjon viktig. Refleksjon over det vi tar for gitt. Forskning på likestillingsarbeid støtter opp under dette. «Alle teller mer» (Østrem et al., 2009) og «Nye barnehager i gamle spor» (Kunnskapsdepartementet, 2010) er rapporter som viser at likestillingsarbeid i barnehagen ikke foregår slik vi tror det gjør. Bevisstheten økes, arbeidet planlegges, men på praksisnivå viser det seg utfordrende. Emilsen kaller dette «et brudd i likestillingsbevisstheten» (Emilsen, 2015, s.12) fordi bevisstheten rundt likestilling og likeverd ser ut til å være fraværende når det skal likestilles mellom jenter og gutter i praksis.

Likestillingsarbeid handler om demokratisk tenkning og tanken om like mange jenter og gutter går på tvers av demokratisk likestilling. Det handler også om verdisyn etikk og respekt, verdisyn som går imot barnekonvensjonen og barns rettigheter skal ikke tolereres (Askland & Rossholt, 2009). Emilsen (2015) bruker begrepet «kjønnslikestillingsprinsippet». Dette handler ikke om at jenter gjøre det gutter gjør og omvendt men det handler om hvordan barn møtes, uavhengig av kjønn. Likestilling handler aller mest om å bli sett og hørt, men om det handler om antall, altså hvor mange jenter eller gutter som blir hørt, da blir dette feil. Man må utfordre dette med et spørsmål om *hvordan* de blir sett og hørt og på hvilke områder. Om for eksempel både jenter og gutter får like mye oppmerksomhet, hva slags oppmerksomhet får de? Positiv eller negativ? Og i hvilke situasjoner får de denne oppmerksomheten?

Likestilling er også knyttet til maktbegrepet. Makt i forhold til definering av hva en gutt eller jente er og makt i forhold til hva jenter eller gutter kan gjøre. Men det er også knyttet til personalets makt i forhold til å gi barn muligheter. Likestilling handler også om rettigheter, muligheter og plikter: sosiale rettigheter. Det handler om å skape rom for dette og det skal ikke være likt for alle, man må se på enkeltbarnet og skape dette rommet for hver enkelt (Askland & Rossholt, 2009).

Glenda MacNaughton (2005) skriver at førskolelærere ser kjønn og barn ut fra sin egen opplevelse av verden. Med dette menes at personlige holdninger og overbevisninger vil ha betydning for arbeidet som utføres. Kajsja Svaleryd (2002, 2004) mener at hverdagsspråket er med på å forme kjønn. Dette springer ut fra hvilke forventninger man selv har til jenter og gutter. Margareta Öhman (1999) mener at personalet i barnehagen er nøkkelen til likestillingsarbeid fordi de ikke bare er forbilder, det er også dem som møter og fortolker jenter og gutter i barnehagen.

3.2.3 Barnehagens samfunnsmandat som likestillingsarena

Likestilling er et eget fagområde som reguleres av lover og regler og er nedfelt i forskrifter og rammeplan for barnehager. Både Lov om Barnehager og Rammeplanen for Barnehagen pålegger barnehagen å arbeide med likestilling (Askland & Rossholt, 2009). Det finnes en del styringsdokument som barnehagen må ta i betraktning når f.eks. årsplan skal utarbeides, blant annet lov, rammeplan og handlingsplaner. I barnehagelovens §2 står det: «Omsorg, oppdragelse og læring i barnehagen skal fremme menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet, toleranse, helse og forståelse for bærekraftig utvikling» (Barnehageloven, 2005). Rammeplan for Barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2016) forankrer likestilling som barnehagens verdigrunnlag. Dette handler om at barn skal ha rett til å både bli sett og hørt og delta i et fellesskap uavhengig av kjønn.

«Handlingsplan for likestilling 2004-2007» (Barne- og familiedepartementet, 2004) og «Handlingsplan for likestilling 2008-2010» (Kunnskapsdepartementet, 2008) vektlegger likestillingsarbeid som et demokratisk prinsipp. Begge handlingsplanene understreker at barnehagen skal integrere likestilling i den daglige virksomheten. Den nyeste handlingsplanen fra 2008-2010 vektlegger i tillegg de ansattes kompetanse og utvikling. FN's barnekonvensjon (Barne- og familiedepartementet, 2003) vektlegger at barn har rett til å uttrykke seg og ha innflytelse på egen hverdag i barnehagen. Denne medvirkningen reguleres i forhold til alder og funksjon.

3.2.4 Betydningen av likeverd

Askland og Rossholt (2009) mener at likestillingsarbeid er prisgitt personalet i barnehagen fordi personalet står fritt til å velge egen vei når det arbeides med likestilling. De påpeker derfor viktigheten av refleksjon og diskusjon i et likestillingsarbeid. Det er viktig at personalet i barnehagen reflekterer rundt og diskuterer med hverandre egen verdier. Dette fordi personalet aldri har de samme verdiene. Likeverd er derfor et viktig begrep når det snakkes om likestilling. Likeverd i spørsmålet om likestilling av kjønn viser til en tanke om at alle mennesker har samme verdi uavhengig av om de er gutt eller jente, mann eller kvinne. Rossholt sier «Likeverd handler om mangfold, men vi bør diskutere hvilke verdier vi legger til grunn for vårt likeverdsarbeid» (Askland og Rossholt, 2009, s. 29). Personalet i barnehagen må altså stille spørsmål ved egne holdninger i forhold til kjønn og likeverd. Er det riktig at

gutter skal få mer oppmerksomhet enn jenter? Er det greit å snakke forskjellig til gutter og jenter?

Emilsen stiller spørsmål ved om de ansatte i barnehagen ubevisst er med på å opprettholde gamle kjønnsrollemønstre. Hun sier at handlingsrommet for kjønn påvirkes av våre holdninger til likestilling og likeverd (Emilsen, 2015). Grunntanken i likeverd er at alle er like mye verdt og denne tanken gjør det enda viktigere å reflekter rundt hvilke verdier man selv har når man bedriver arbeid med likestilling og likeverd (Askland & Rossholt, 2009). Likestilling som tar utgangspunkt i en tanke om likeverd, rommer allerede mye av det som allerede gjøres i barnehagen. Men det viktige er at den enkelt voksne i barnehagen selv må finne ut hva likestilling kan være kvalitativt sett.

Emilsen sier at barnehagen har en unik rolle og posisjon i forhold til arbeid med likestilling og likeverd. Barnehagen er en viktig samfunnsinstitusjon og en viktig oppvekst-arena og godt likestillingsarbeid i barnehagen har betydning både for enkeltbarn og foreldre (Emilsen, 2015). Formålsparagrafen i barnehageloven sier:

«Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene»
(Barnehageloven, 2005, §1).

Dette betyr at det skal tilbys omsorg og læring som er til barnas beste. Dette kan knyttes opp til likestillingsarbeidet i barnehagen (Emilsen, 2015).

Barnehagen som pedagogisk likestillingsarena kan kategoriseres i tre nivåer; samfunnsnivå, institusjonsnivå og individnivå (Emilsen, 2015). På samfunnsnivå skal barnehagen gjenspeile storsamfunnet ved å bidra til et likestilt samfunn på områder der man ser store kjønnsforskjeller. Likestillingsarbeid på institusjonsnivå handler om hvordan barnehagen som institusjon og organisasjon arbeider med likestilling i henhold til føringer fra høyere hold. På individnivå finner vi det praktiske arbeidet med likestilling, det de voksne i barnehagen faktisk gjør i sitt pedagogiske arbeid.

Julia Kristeva mener at arbeid med kjønn må foregå på 3 ulike nivåer samtidig (Kristeva & Moi, 1986). For det første må man ha fokus på lik rett for kvinner som for menn til å oppnå like rettigheter. Videre må man vektlegge rett til forskjellighet i den forstand at ikke alle er feminine eller maskuline, og til slutt skal menn og kvinner kunne inneha de samme fysiske eller symbolske posisjoner. I boka «Kjønnssdiskurser» (2009) oppsummeres disse til å se slik ut for likestillingsarbeid i barnehagen

«Hvordan gir vi jenter og gutter like muligheter på vår avdeling? Hvordan setter vi pris på forskjellighet hos jenter og hos gutter? Hvordan fremmer vi forskjellige dynamiske kroppsligheter?» (Askland & Rossholt, 2009, s.63)

Dette blir viktige spørsmål for barnehagepersonell å stille seg selv og hverandre med tanke på kunnskap og bevissthet.

3.3 Barnehagen som organisasjon

3.3.1 Barnehagen i endring

Boka «Nye tider – nye barnehageorganisasjoner» (Larsen & Slåtten, 2014) tar for seg hvordan barnehagen som organisasjon har endret seg de siste to tiårene. Fra 80-tallet og fram til 2000-tallet underlå barnehagen det som kommunalt kalles sektororganisering, det vil si at kommunale tjenester var inndelt i ulike sektor med barnehagen som en egen del. Sektorene ble styrt felles fra kommunalt nivå. Kommunene stod som eier av de kommunale barnehagene og som barnehagemyndighet for de private. Rådmannen hadde øverste administrativt myndighetsnivå mens i selve barnehagen satt styrer med det laveste myndighetsnivået. I 1992 åpnes det opp for delegering av myndighet fra det politiske og ned til det administrative nivå (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 1992). Politikerer skulle ha mer fokus på de store linjene mens administrasjonen skulle ta seg av detaljer. Konsekvensene av dette er at politikerne er blitt «frikoplet» fra barnehagene (Aarseth, 2012). Fra 90-tallet falt barnehagen under NPM, New Public Management («ny offentlig styring»). Da var det foreldrene som var brukere og som skulle velge. Barns valgfrihet var ikke et emne på denne tiden. Men etter hvert ble barnet bruker og den som skulle ha valgfrihet. Enkelte mener at dette er gjort for å endre strukturen fra avdelinger til åpne baser og for et påskudd til å spare inn på bemanning (Larsen & Slåtten, 2014). Et annet trekk i barnehagens utvikling de siste tiår er krav om dokumentering og rapportering. Innenfor offentlig styring er det et mål at barnehagene som organisasjon skal bli likere i både målsetning og resultater. Det som skjer da er at kommunale

barnehager blir mer standardiserte og den interne lederen får mindre autonomi (Larsen & Slåtten, 2014).

Nye tider har også ført til flere private barnehager. Det som skiller private og kommunale barnehager er styringsstrukturen. Derfor er omorganisering i private barnehager ofte mindre kommunalt styrt, men mer av generell samfunnsutvikling. Språket er et annet tegn på endring. Ord som *mangfold, likeverd, likestilling og kvalitet* er i dag ord som ofte preger barnehagens formål. Barnehagen er også blitt større både i rom og antall barn og dette har ført til at struktur og ledernivå preges av et tydeligere hierarki (Larsen & Slåtten, 2014). Variasjonen i barnehagetilbudet er også endret. Foreldre har større valgmuligheter i forhold til barnehagens organisasjonsform. Barnehagens samfunnsmandat er også blitt mer omfattende og detaljert. Innholdet er tydeligere og det legges større vekt på kunnskap og læring. Det stilles høyere krav til pedagogisk kompetanse

Endringene i barnehagen som organisasjon er et resultat av generell samfunnsutvikling og dette kan knyttes opp mot kvalitet (Larsen & Slåtten, 2014). De ansatte i barnehagen inngår i det som kalles «organisatoriske sammenhenger» og det å se på disse sammenhengene styrker både personalet i forhold til ledelse samt barnehagens kvalitet.

3.3.2 Barnehagen som organisasjon

Å se på barnehagen som organisasjon betyr at man ser på hvordan barnehagen er bygd opp og hvordan den fungerer i et organisasjonsperspektiv (Larsen & Slåtten, 2014). Typiske trekk for barnehagen som organisasjon er at den er et velferds,- og pedagogisk tilbud underlagt kontroll og tilsyn fra politisk hold. Barnehagens oppgaver og mål styres politisk. Barnehageloven og rammeplanen legger føringer for alle barnehager, mens hver enkelt barnehageorganisasjon utarbeider årsplaner, månedsplaner og ukeplaner. Organisasjonen består av ansatte både med og uten høyere utdanning, med et tydelig hierarki som dog fremstår relativt flatt i praksis. Både barn og foreldre er brukere av tjenestene organisasjonen tilbyr og barnehagen inngår i et såkalt avhengighetsforhold til omgivelsene i forhold til produksjon av disse tjenestene (Larsen & Slåtten, 2014). Ikke bare produserer barnehagen noe omgivelsene trenger, men barnehagen selv trenger også omgivelsene blant annet av økonomiske grunner. Det vises til Jacobsen og Thorsvik (2013) som betrakter organisasjoner som et produksjonssystem siden de produserer noe omgivelsene etterspør.

Strukturen i en organisasjon handler om hvordan organisasjonen er bygd opp, både i forhold til myndighet og ansvar (Larsen & Slåtten, 2014). Strukturen er bindeleddet mellom de som arbeider i organisasjonen og arbeidet som skal utføres. Det snakkes om både uformelle og formelle strukturer. Uformelle strukturer er uskrevne, mens formelle er for eksempel arbeidsavtaler og tariffavtaler. Strukturen i organisasjoner kan også være fast eller løs. De faste strukturene er noe alle forholder seg til, mens løse strukturer er noe man forholder seg til der det er hensiktsmessig. Et eksempel fra barnehagen er hvor barnehagelærer og assistenter ofte utfører samme arbeidsoppgaver på avdelingen fordi dette er mest hensiktsmessig, selv om stillingsinstruksen er tydelig på hvem som skal gjøre hva. Barnehager er relativt like med tanke på struktur (Larsen & Slåtten, 2014).

I en organisasjon er menneskene svært viktig (Larsen & Slåtten, 2014). Dette gjelder også for barnehagen. Det er personalet som utfører arbeidsoppgavene slik at mål kan nås og det er de som er med på å utvikle ideologi og grunnsyn. De skaper på mange måter strukturen og kulturen i barnehagen. Det er menneskenes atferd og relasjon som er det viktigste i organisasjonen, altså hva vi gjør og hvordan vi forholder oss til det vi gjør (Larsen & Slåtten, 2014), noe som i likestillingsarbeid vil kunne ha stor betydning. Relasjonen til hverandre er også viktig fordi det kan preges enten av felles verdier og gjensidig respekt eller av det motsatte og dermed ha mye å bety i forhold til hvordan organisasjonen fungerer. Menneskene i en organisasjon har ulik kunnskap, kompetanse og personlighet og dette påvirker organisasjonen i alle ledd.

Kulturen i en organisasjon sier noe om verdier og normer. En indre kultur kan endres men er ofte sterkt nedfelt i organisasjonen. Begrepet «barnehagekultur» brukes ofte og betegner en felles kultur for alle barnehager, men innad i barnehagen kan det herske ulike andre kulturer (Larsen & Slåtten, 2014).

Ideologien i en organisasjon har stor betydning fordi det handler om verdier og danner grunnlag for holdninger hos de ansatte (Larsen & Slåtten, 2014). I barnehagen sier ideologien noe om pedagogisk grunnsyn, altså synet på barn og hvordan lek, læring og danning vektlegges. Dette sier igjen noe om hvordan man som ansatt prioriterer. Ideologi kan forstås som barnehagens mandat og viktigste oppgave fordi ideologien legger føringer for hva man gjør i praksis og hvordan man gjør det. Nordbrønd (2012) sier at dette med ideologi kan være problematisk i barnehagen. Hun viser til «Stortingsmelding 41- Kvalitet i barnehagen» fra Kunnskapsdepartementet (2009) som sier at «her og nå» i barnehagen skal vektlegges

samtidig som det fokuseres på resultat og målstyring. Hvor man legger seg i dette mellomrommet har noe å bety for utførelsen av arbeidet og samtidig noe å bety for barna (Larsen & Slåtten, 2014).

3.3.3 Barnehagens organisasjonsstruktur

Organisasjonsstruktur viser til hvordan en organisasjon er bygd opp (Larsen & Slåtten, 2014). Strukturen skal være et verktøy for å nå organisasjonens mål. Hvis man skal se på hvilken betydning organisasjonsstruktur har, må man se på gruppering og oppgavefordeling. En av måtene å gruppere og fordele på er spesialisering. Spesialisering sier noe om hvor vidt eller bredt man anser oppgavene som. Det skilles mellom horisontal og vertikal spesialisering. Horisontal spesialisering viser til oppgaver på samme nivå, for eksempel arbeidsoppgaver alle styrere i barnehager har. Vertikal spesialisering omhandler oppgaver nedover i hierarkiet, for eksempel oppgaver som gis fra styrer til pedagogisk leder, og videre til assistent. I barnehagen ser vi en vertikal spesialisering fordi alle har ulik arbeidsinstruks, men i praksis flates dette ut. Koordinering av oppgaver kan også skilles horisontalt og vertikalt. Styrer koordinerer vertikalt nedover mens pedagogisk leder styrer horisontalt til alle assistenter som skal utføre oppgaver på samme plan (Larsen & Slåtten, 2014).

Standardisering sier noe om hvor formelle oppgavene i en organisasjon er. Jo mer standardisert en oppgave er, jo mindre autonomi har den som skal utføre oppgaven (Larsen & Slåtten, 2014). Det vises til artikkelen «Barnehagorganisasjonen – autonomi eller standardisering?» (Børhaug, 2011) hvor Børhaug mener at barnehagen vanligvis betraktes som lite standardisert fordi den blant annet skal preges av fleksibilitet. Han spør hvor standardisert barnehagen egentlig er? Hvor fleksible og kreative kan de ansatte egentlig være? Han mener rommet er mindre fordi barnehagen er mer «rutinisert» enn før. Rutiner handler ofte om at man vil øke kvalitet og er derfor bra, men her er balanse viktig slik at de ikke skal ut over ansatte og barn (Skogen & Haugen, 2011). I nyere tider slås barnehager ofte sammen til en enhet med enhetsleder for flere barnehager. Dette fører til økt standardisering og en flatere struktur, men samtidig et tydeligere hierarki som kan styrke barnehageorganisasjonen (Larsen & Slåtten, 2014).

Nye tider har endret barnehagestrukturen ved at blant annet barnehagene er blitt større og mindre tradisjonelle. Mange barnehager har gått fra å være tradisjonelle avdelingsbarnehager til å bli avdelingsløse. Dahl og Evenstad (2012) skiller mellom tre typer organisering:

avdelings-, base- og sonebarnehage. De mener at disse tre strukturene bygger på ulike prinsipper. Avdelingsbarnehager har en tydelig utforming av rom og antall barn. Basebarnehager har tydelige baser i rommene og er utformet til spesielle formål, mens sonebarnehager kjennetegnes av en løsere struktur med store fellesareal fordelt på flere rom. Barnehagen brukt i denne studien befinner seg i kategorien avdelingsbarnehage.

3.4 Makt og panoptisme i organisasjoner

Studiens teoretiske forankring har nå sett på kjønn, likestillingsarbeid og barnehagen som organisasjon. Michel Foucault (2001) så makt som en stor del av måten organisasjoner er bygget opp på. Det tas derfor videre utgangspunkt i hans maktteori samt Elisabeth Nordin-Hultmans (2004) forskning knyttet til makt i barnehagens tid og rom.

3.4.1 Den tradisjonelle ordens sammenbrudd

Michel Foucault var opptatt av makt og i sin teori om opplysning og innesperring var hans agenda å vise at det moderne samfunnet slettet ikke er så fritt og opplyst som samfunnsborgere tror (Foucault, 2001). Han mente at samfunnet i dag faktisk bærer preg av det motsatte; makt og disiplinering og kaller dette den tradisjonelle ordens sammenbrudd. Denne disiplineringen oppstod som en form for makt i moderne institusjoner fra slutten av 1700-tallet. Foucault beskriver det som et fengselsaktig nett som overvåker og kontrollerer samfunnet. Hensikten med dette er å gjenopprette den sosiale orden og det skjer ved å temme den «uregjerlige» kroppen. I starten var målet å holde orden på folkemassene samt begrense smitte og tyveri. Det var også viktig å holde orden på elever i skolen samt unngå forsømmelser på arbeidsplasser og fabrikker. Men etter hvert utviklet dette seg til en forfinet disiplinær praksis i samfunnet og denne ble en metode for å nå mål knyttet til effektivitet, vekst og velstand i samfunnet (Foucault, 2001).

I «Overvåkning og straff» begynte Foucault å utarbeide sin maktteori. Her skriver han:

«Det konstante skillet mellom det normale og det unormale, som ethvert individ er underkastet, bevirker at den tvedelte stempeling og den spedalske eksil fortsetter den dag i dag, om enn på helt andre områder» (Foucault, 2001, s. 179).

Utgangspunktet for hans maktanalyser er det klassisk sosiologiske: Den tradisjonelle orden har brutt sammen og en moderne sosial orden har etablert seg. To nye former for makt har

vokst frem: panoptisk disiplinering og biomakt. Det er teorien om panoptisk disiplinering som er utgangspunktet for denne studien.

3.4.2 Panoptisk disiplinering

Foucault har oppkalt maktformen panoptisme etter Bentham som utviklet en modell ved samme navn for et fengsel hvor innsatte var isolerte og konstant overvåket. Gunnar C. Aakvaag viser til Foucault i sin bok «Moderne sosiologisk teori» og skisserer hvordan panoptisk disiplinering i institusjoner er et forsøk på å «temme» og kontrollere menneskets kropp (Aakvaag, 2008). Han mener videre at kroppen underkastes et strengt tidsregime ved at panoptiske institusjoner organiserer tiden i mindre enheter og har klare retningslinjer for hvilke gjøremål disse skal fylles med. (Aakvaag, 2008; Foucault, 2001). Videre sier han at også rommet, i likhet med tiden, avgrenses og lukkes slik at kroppens bevegelser blir forutsigbare og lettere å kontrollere.

3.4.3 Panoptisme i barnehagen

I barnehagen er hverken tid eller rom tilfeldig. Dagen er organisert ved at visse aktiviteter skjer på visse tidspunkt. Velkomst, lek, måltid og toalettbesøk skjer innenfor rammen av tid som er avsatt. Også rommene er nøye oppdelt og utformet. Formingsaktiviteter skjer på formingsrommet og påkledning i garderoben. Ulike måter å leke på bestemmes av om man er innendørs eller ute.

Foucault mener at i panoptiske institusjoner reduseres kroppen til noe som kun handler om meningsfull handling. Kroppen skal fungere slik samfunnet har behov for at den skal fungere. Disiplin handler i så måte om at kroppen skal underkues og tvinges til føyelighet og nytte (Aakvaag, 2008). For barnehagebarn vil store deler av dagen handle om nettopp det å «temme» sin egen kropp. I samlingsstund og måltid legges det vekt på å sitte i ro. Det er i leken kroppen skal brukes, men også her finnes begrensninger. Lekeapparat skal utformes med minst mulig risiko for skader. Lek som synes å utfordre dette kan bli stanset eller begrenset. Kø-kultur er heller ikke fremmed for barnehagebarn. Kø når man skal ut, kø når man skal inn, kø og oppstilling før og under utflukter og kø for å gå på toalettet.

Sanksjoner er en annen del av panoptismen Foucault trekker fram. Disiplinering av kroppen fører til sanksjoner i form av straff eller belønning (Foucault, 2001). Om man ikke overholder enhetene for tid og rom i barnehagen kan det få konsekvenser. Barn som leveres etter

tidsrammen for «velkomst» har gått ut, kan risikere å ikke få bli med på dagens utflukt. 3-åringen med maur i rompa får ikke delta i samlingsstund.

Foucault forbinder disse sanksjonene med overvåkning. Det finnes ingen private rom noe som hele tiden gjør institusjonenes «innsatte» synlige (Foucault, 2001). Barnehagen er organisert slik at voksne er strategisk plassert både inne og ute. Det er alltid en voksen som passer på og har blikket på barna. Dører på gløtt og en voksen i nærheten som ser til at alt går bra. Private rom i barnehagen innebærer altså ikke lukkede rom hvor barna virkelig er alene, det handler mer om rom hvor de voksne ikke direkte deltar men likevel overvåker. Dermed, sier Foucault, kan eksaminering utføres og mennesker kan testes, observeres og klassifiseres, noe som igjen fører til et normaliseringstrykk hvor «alle» skal passe inn det institusjonen anser som «normalt». Eksaminering i barnehagen skjer gjennom observasjon, rapporter og foreldresamtaler. Samtalene, både formelle og uformelle, bærer preg av rapportering fra barnets liv i barnehagen. Det gjengis hva barnet har gjort, lekt og snakket om og dette vurderes igjen opp mot kjønn, alder og evner.

Dette fører videre til både standardisering og normalisering av atferd og i neste ledd til selvregulering og selvdisciplin. Potensialet for å bli sett av andre og overvåket, stiller krav til å regulere egen atferd slik at den inngår i det som blir sett på som normalt (Foucault, 2001).

3.5 Makt i tid og rom

I boken «Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping» (2004) skriver Elisabeth Nordin-Hultman om makt i pedagogiske rom. Hun tar utgangspunkt i Michel Foucaults maktteori og mener at identitet og subjektivitet i barnehagens rom handler om maktreasjoner. Foucault sier følgende i sin bok «Power/Knowledge»: «*A whole history remains to be written of spaces – which would at the same time be the history of powers.*» (Foucault, 1980, s. 149). Nordin-Hultman oversetter dette enkelt med å si at «... *historien om rom er lik historien om makt.*» (Nordin-Hultman, 2004, s. 55). Hun knytter dette til de pedagogiske rommene i barnehagen og ser tid, rom og materiell som sentrale aspekter av det pedagogiske miljøet i barnehager.

Ifølge Nordin-Hultman er rom med på å skape kjønn og i barnehagen vises dette tydelig gjennom utformingen av rommet. For eksempel sier dukkekrok og snekkerbod noe om hvem som skal leke der. Dette handler om posisjonering, både at vi selv inntar en posisjon og at andre posisjonerer oss. Dermed sier det pedagogiske rommet i barnehagen noe om hvem vi er som gutt eller jente. Og når rommet sier noe om hvem vi er som kjønn sier også det noe om

hvordan andre skal oppfatte og bedømme deg (Nordin-Hultman, 2004). Hun ser altså på hvordan det fysiske miljøet i barnehagen påvirker identitetsskaping hos barn. Hun tar for seg to aspekter; materiellet som brukes i ulike pedagogiske rom, og regulering av tid, rom og materiell. Det er det siste aspektet jeg ønsker å gå dypere inn i min studie, da med fokus på tid og rom.

Aspektet om tid og rom har fått liten oppmerksomhet i barnehagen sier Nordin-Hultman. Hun bruker samme uttrykk som Foucault (2001) når hun refererer til regulering og begrensnings som «den etablerte orden». Hun sier at det i alle pedagogiske virksomheter finnes mønster både for hvordan tid og rom er regulert. Hun viser til eksempler som spiseplass, dukkerom, lekerom og dotid, spisetid, samlingsstund osv. Ved å regulere tid og rom på denne måten skaper man en struktur som kan begrense barn fordi de må tilpasse seg til at tid og rom er forhåndsbestemt og dette begrenser innflytelsen barna burde hatt og skaper i stedet et rom hvor avvik blir særlig synlig. Dette igjen skaper det Nordin-Hultman kaller negative identiteter (Nordin-Hultman, 2004).

Nordin-Hultman sier at det i pedagogiske institusjoner som skole og barnehage alltid finnes et mønster for tid og rom. Tradisjonelt sett har alltid barnehagens struktur vært mildere enn skolens fordi den skal tilpasses barns rytme og alder. Dog viser tidligere forskning at reguleringen av tid og rom i aller høyeste grad forekommer i barnehagen. Nordin-Hultman spør om dette aspektet er fornektet? At dette er noe som tidligere ikke er sett på fordi man har tenkt at det ikke eksisterer?

Nicolas Rose (1989) sier at måten skolene er bygd opp på er med på å gi barn nye identiteter. Han viser til at barn som i utgangspunktet blir sett på som helt normale, plutselig innenfor skolens system framstår annerledes. De blir sett på som barn med lærevansker og atferdsproblemer. Ved å studere observasjoner av barn i svenske barnehager fant Nordin-Hultman at tid og rom påvirket forståelsen av normalitet og avvik. Hun tok utgangspunkt i seks observasjoner, tre som viste kompetente barn, og tre som viste barn med avvik. De tre observasjonene som omhandlet barn med avvik var i situasjoner hvor tid og rom var sterkt kontrollert (Nordin-Hultman, 2004). Slike situasjoner kan fort sees som naturlige fordi det alltid er noen som vil falle utenfor, som ikke klarer å tilpasse seg. Men ved å se observasjonene med foreldres øyne opplevde hun dem som problematiske. I likhet med Rose så hun at observasjonene viste barn som er satt inn i situasjoner hvor de ikke passer inn og

dermed skapt de negative identiteter av barna. Ved å sette barn inn i rammen av tid og rom på denne måten utsetter man barna for det hun kaller urettferdig identitetsskaping.

Nordin-Hultman sier også at man raskt setter barns problemer i sammenheng med voksnes atferd eller tilstedeværelse, men observasjonene viste at selv om voksne faktisk var tilstede viste barna avvik. Dette sa noe om at problemet oppstod «.. som en følge av den alminnelige planleggingen og av hvordan vi regulerer pedagogikken i tid og rom» (Nordin-Hultman, 2004, s. 94). Hun spør hvorfor vi skaper situasjoner som påfører barn negative identiteter og hvorfor aksepterer vi dette i institusjoner som skal løfte og styrke barn? Hun har sett på dette ut fra to trinn: for det første ved å undersøke hvordan barnehagen er regulert av tid og rom, og så videre se på denne reguleringen ut fra et teoretisk ståsted som tar utgangspunkt i styring, makt og kontroll.

Når det gjelder hvordan reguleringene kommer til uttrykk i barnehagen har hun tatt utgangspunkt i det Foucault sier er en av de viktigste formene for styring i pedagogiske praksiser, nemlig oppdeling av tid og rom i «bokser» og «ruter» (Foucault, 2001). Foucault brukte begrepet «den store innestengingen» om institusjonene som innelukket i seg selv. Innad i institusjonene blir tid og rom inndelt i mindre deler og Foucault kaller dette inndelingsprinsippet. Tid og rom settes av til visse formål og dette får konsekvenser for menneskene som er en del av institusjonen. Foucault sier at jo mer man deler inn og jo mindre man deler inn, jo mer makt oppstår det i forhold til kontroll og disiplin. I forhold til institusjonaliseringen Foucault beskriver har dette endret både barndommen og barns forhold til tid og rom (Foucault, 2001).

Nordin-Hultman oppsummerer med at det foregår sterk regulering av tid og aktiviteter i svenske barnehager. Hun spør: Hva innebærer dette i forhold til makt i barnehagerommet? Hun mener at reguleringen i svenske barnehager viser til sterk kontroll og disiplin hvor barna er prisgitt de voksne for å få tilgang til tid og materiell, dette krever av barna at de har evne til å tilpasse seg og underordne seg. Dette igjen betyr at barnas egen mulighet for innflytelse begrenses (Nordin-Hultman, 2004). Nordin-Hultman sier også at hvordan tid og rom organiseres kan oppfattes motsetningsfullt. Fri lek, medvirkning og identitetsskaping er verdier som står sterkt i barnehagen. Nordin-Hultman sier at «vi kan således ane en spenning mellom barnesentrerte diskurser på formuleringsplanet og reglements- og styringsdiskurser på det praktiske planet» (Nordin-Hultman, 2004, s.104).

Hultman tar videre utgangspunkt i Foucaults begrep om «styringsmentaliteter. Begrepet handler om refleksjon rundt styring i barnehage og skole. Styringsformer i institusjoner har endret seg gjennom tidene og disiplinering i form av vold og autoritet er noe vi har beveget oss bort fra. Det betyr derimot ikke at det ikke eksisterer, men det er blitt mer usynlig og erstattet av mer subtile former for makt. Nicholas Rose sier at den subtile styringen innebærer tillit. Man har tillit til at individet selv evner å ta riktige valg (Rose, 1999). Rose sier at denne formen for styring ligger det makt, en annen type makt enn det man vanligvis tenker på. Den er ikke ovenfra og ned, den springer ut fra individets egen interesse. Nordin-Hultman sier at denne makten fungerer som styring *både* av barn og voksne i barnehagen. Hun bruker uttrykket velvillig styring og viser til kunnskap og indirekte/upersonlig styring. (Nordin-Hultman, 2004). Hun viser til kunnskap som en styringsform fordi arbeidet de voksne gjør i barnehagen springer ut fra en kunnskap om hva som er riktig og viktig for barn. Denne kunnskapen er normativ. De voksne i barnehagen som har denne kunnskapen har på samme tid makt til å bestemme hva som er riktig å gjøre innenfor pedagogisk praksis. Det vil også si at de selv havner innenfor denne makten. De avgjørelsene de voksne tar er ikke basert på egne overbevisninger, men på den kunnskapen de har lært om hva som bør gjøres og hvordan. Derfor er det vanskelig å motsette seg å arbeide ut fra dette. Dette er velvillig styring. Hun viser også til indirekte og upersonlig styring. Hun kaller det velvillig styringsform fordi makten er vanskelig å plassere, den er utydelig og vanskelig å få øye på fordi den ikke eies av noen. Den utøves indirekte og overalt i hverdagen. Styringen ligger i reglene og rutinene. Et eksempel det vises til er når barn som gjør motstand ikke blir møtt av en voksen i barnehagen som utøver autoritet ut fra eget syn på barneoppdragelse, men heller ut fra rådende regler i barnehagen («her i barnehagen er det slik at...»). Makten blir dermed upersonlig, den tilhører ikke den voksne. Dette gjør at de voksne også må adlyde makten i regler og rutiner, de viser heller til regler enn til sin egen maktsituasjon i konflikt med barna. Dermed ligger makt og autoritet i hvordan tid og rom i barnehagen er innordnet. Eksempler er barnas sitteplasser som er tydelig merket, man diskuterer ikke hvor de skal sitte, eller fast utetid hvor barna kan ikke velge om de vil være inne eller ute, alle skal ut for slik er regelen i barnehagen.

Nordin-Hultman oppsummerer med å slå fast at det uten tvil eksisterer regulering av tid og rom i barnehagen. Med henvisning til Foucault sier hun at barn gis for lite rom til å kontrollere egen tid og bruk av rom og materiell. Barna har ingen innflytelse, i stedet stilles det krav til tilpasning (Nordin-Hultman, 2004).

4. Metodisk tilnærming

I dette kapitlet beskrives prosessen som har ledet frem til studiets funn, samt at valg som er tatt begrunnes. Jeg gjør først rede for vitenskapsteoretiske perspektiver som min oppgave bygger på samt valg av metode og forskningsdesign. Deretter beskriver jeg prosessen i forkant av innsamling av empiri. Jeg redegjør videre for forskningsetiske problemstillinger og vurderer min studies objektivitet, reliabilitet og validitet. Til slutt redegjør jeg for valg av analysemetode samt beskriver analyseprosessen.

4.1 Vitenskapsteori

Cathrine Egeland og Cathrine Holst beskriver vitenskapsteori som «forskning om forskning» (Mortensen et al., s. 107). Man kan altså kalle det en studie av selve vitenskapen. Kristen Ringdal sier at «*vitenskap kan overflatisk defineres som systematiske studier av fysiske eller sosiale fenomener*» (Ringdal, 2013, s. 37). Det handler helt enkelt om å forklare og forstå verden rundt oss. Men forklaring og forståelse krever kunnskap. I vitenskapsteorien hersker det ulikhet både i synet på virkeligheten og på hva kunnskap er og hvordan den innhentes. Ulike kunnskapssyn sier noe om dette. Ontologien forklarer hvilke forestillinger man har om verden, epistemologi handler om hvordan man søker og innhenter kunnskap mens epistemologien konkretiserer kunnskapen, den sier noe om hva kunnskap *er* (Kvale & Brinkmann, 2012).

Vitenskapsteori deles som oftest i to; naturvitenskap og samfunnsvitenskap. Mens naturvitenskapen slår fast hvordan verden rundt oss *er*, søker samfunnsvitenskap forståelse av *hvorfor* verden er slik den er (Dalland, 2012). Forskning som baserer seg på samfunnsvitenskap har fokus på forståelse og betydning.

Jeg ønsker i min studie å undersøke betydningen av strukturelle faktorer i likestillingsarbeid i barnehagen. Studien tar utgangspunkt i samfunnsvitenskapelig forskning med en hermeneutisk fortolkende tilnærming. Hermeneutikken ser all forskning som en fortolkende aktivitet og bygger på menneskers forståelse av hverandre og betydningen av refleksjon rundt denne forståelsen (Fuglseth, 2006). Et hermeneutisk utgangspunkt i forskning handler om forståelse og tolkning av empiri. Vi må være bevisst at det vi ser og forstår av kunnskap ikke er ren sannhet men en fortolkning. Kåre Fuglseth sier at det handler om «*det som skjer i ein*

samtale, eller når vi ettertid skal prøve å skjønne kvifor menneska handla slik dei gjorde» (Fuglseth, 2006, s. 262). Han sier at man må tolke seg selv inn i forskningsprosessen.

4.1.1 Vitenskapelig ståsted

Som jeg skrev innledningsvis har jeg lang erfaring fra barnehageyrket. Jeg har arbeidet i ulike barnehager i 18 år både som daglig leder og pedagogisk leder. Dette gjør at jeg kjenner barnehagefeltet godt. Når det gjelder problemstillingen i oppgaven har jeg også stiftet bekjentskap med den og som sagt erfart problematikken rundt det å skulle sette planlagt likestillingsarbeid ut i praksis. I tillegg er jeg mor til en gutt og en jente på henholdsvis 8 og 12 år. Dette gjør at jeg også har et personlig forhold til synet på barn og kjønn.

I og med at jeg har valgt en hermeneutisk tilnærming til min forskning må jeg ta i betraktning min egen forforståelse. Forskerens forforståelse vil alltid påvirke forskningsarbeidet (Johannessen, Tuft & Christensen, 2010). Forforståelse kan betegnes som de oppfatningene og antakelsene man som forsker tar med seg inn i arbeidet. Fuglseth (2006) bruker metaforen «den hermeneutiske sirkel» i forhold til fortolkning. Sirkelen tar utgangspunkt i et gjensidig påvirkningsforhold og sier at når vi møter noe, det være seg en tekst eller levende forhold, skjer dette aldri objektivt. Vi møter alt med en forforståelse på bakgrunn av kunnskap og erfaring. Dette påvirker det eller den vi møter, og interaksjonen vil igjen skape ny forforståelse. Fuglseth viser til Hans Georg Gadamer som bruker begrepet «forståelseshorisont» om vår grunnleggende forståelse av verden. Begrepet viser til rammen for det vi kan fatte og begripe, men denne kan endres og utvikles og det er nettopp det som skjer i den hermeneutiske sirkel.

Jeg har etter beste evne forsøkt å være bevisst min egen forforståelse slik at jeg har kunnet utføre forskningsarbeidet mitt så objektivt som mulig. Jeg har vært bevisst min egen rolle som tidligere ansatt i barnehagen og forsøkt å ikke la dette påvirke prosessen med innsamling av data.

4.2 Valg av metode og design

Vitenskapsteori handler også om refleksjon over synet på metoder vi bruker innen vitenskapelig forskning og den kunnskapen disse metodene gir. En vitenskapelig metode er en fremgangsmåte for å fremskaffe og etterprøve kunnskap (Dalland, 2012), altså en hjelp til å samle inn data til å undersøke et fenomen eller teste ut en hypotese. Den opprinnelige

betydningen av begrepet metode er gresk og betyr «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2009). Valg av vitenskapelig metode hviler dermed på det man ønsker å oppnå med forskningen.

Vitenskapelige metoder deles inn i kvantitativ og kvalitativ tilnærming. Bruk av kvantitativ forskningsmetode beskriver virkeligheten ut fra tall, tabeller og store enheter, mens kvalitativ forskning innebærer beskrivelser med tekst via få enheter (Ringdal, 2013). Begge er viktige innen forskningsarbeid da de ikke bare gir tilgang til ulik data, men også ulik kunnskap og forståelse i forhold til forskningsarbeidets resultat. Hensikten med min studie er å undersøke hvordan strukturelle faktorer kan påvirke likestillingsarbeid i barnehagen. Dette innebærer å se på barnehagens institusjonelle rammer for så å gå i dybden på hvordan de kan påvirke praktisk likestillingsarbeid. For å gjøre dette må jeg studere menneskelige prosesser i form av de handlingene barnehagepersonell utfører. Jeg velger derfor en kvalitativ forskningsmetode.

Tove Thagaard (2009) sier at kvalitativ forskningsmetode presenterer data som gir et godt grunnlag for å kunne forstå de personer og situasjoner som studeres. I tillegg er metoden velegnet i studier hvor fleksibilitet og åpenhet er viktig og hvor det er lite forskningsmateriale fra før av.

Forskningen min vil ha et etnografisk design da jeg ønsker å studere og forstå hva som skjer i det daglige arbeidet i barnehagen sett opp mot praktisk likestillingsarbeid. Begrepet etnografi kan defineres som «*Kunnskapen folk bruker for å frembringe og tolke sosial atferd. Denne kunnskapen er lært, og, til en viss grad, delt*» (Postholm, 2010, s. 45).

Jeg undersøker induktivt ved at jeg ser på problemstillingen med struktur som begrensning for likestillingsarbeid i barnehagen, for så å komme fram til en teori om at dette stemmer eller ikke. Dette betegnes som å gå fra det spesielle til det generelle (Ringdal, 2013). Dag Ingvar Jacobsen sier at det ofte handler om å finne ny kunnskap på områder hvor det finnes lite forhåndskunnskap (Jacobsen, 2015).

4.3 Utvalg og rekrutteringsprosessen

I januar 2017 tok jeg kontakt med styrer i den aktuelle barnehagen og avtalte tid for samtale. I samtalen presenterte jeg studien min og fikk ja på min forespørsel om å bruke barnehagen som utgangspunkt for mitt arbeid. Jeg sendte ut informasjon og samtykkeskjema til foresatte og ansatte (Vedlegg 1 og 2). I begynnelsen av februar deltok jeg på personalmøte i

barnehagen hvor jeg informerte alle ansatte om intensjonen med mitt arbeid. I tillegg hadde jeg et møte med de aktuelle ansatte på den avdelingen jeg ønsket å observere. Alle ansatte undertegnet samtykkeskjema. Det var 3 barn som ikke skulle observeres og disse unnlot jeg å beskrive i mine notater.

Den valgte barnehagen er en 5 avdelings privat barnehage med barn i alderen 1-6 år. Avdelingene er aldersinndelt, det vil si at hver avdeling er tilpasset barn i en viss alder. Observasjonene fant sted på en avdeling med 23 barn i alderen 4-5 år. Valget falt på denne avdelingen ganske enkelt fordi resterende avdelinger enten er småbarnsavdelinger eller naturgrupper som oppholder seg lite innendørs i barnehagen. Avdelingen jeg observerte på bestod av 4 voksne og barnegruppen var fordelt på 16 gutter og 7 jenter.

4.4 Observasjon

I min studie har jeg hovedsakelig brukt observasjon for å samle inn data. Observasjon som metode for datainnsamling er vanlig i kvalitativ forskning fordi det gir den som forsker mulighet til å komme tettere på forskningsobjektet (Dalland, 2012). Kristen Ringdal (2013) sier at det er viktig å være bevisst sin egen observatørrolle når man observerer innen forskningsarbeid. Det må tas stilling til hvilken nærhet man skal ha til forskningsobjektet. Observasjon kan foregå utenfra ved at man studerer et felt eller en gruppe uten å delta, eller innenfra hvor man selv er en del av det man observerer. I tillegg kan observasjonen være åpen eller skjult i forhold til om forskningsobjektet er informert på forhånd eller ikke. Forskingen som legger grunnlag for denne oppgaven baserer seg på åpen observasjon innenfra (Ringdal, 2013). Jeg har observert barn og voksne sammen i løpet av barnehagedagen og har så langt det har vært mulig vært en naturlig del av voksegruppa.

Som et supplement har jeg hatt uformelle samtaler med de voksne i etterkant av observasjoner. Slike samtaler, sammen med observasjoner, kan være nyttig siden uventede temaer kan dukke opp og belyses underveis (Postholm, 2010, s. 69-74). Disse samtalene har noen ganger vært innledet med åpne spørsmål fra meg, og andre ganger har de bare blitt en naturlig del av en allerede startet samtale. Observasjonene har jeg dokumentert ved å skrive feltnotater underveis. Dette for å kunne kartlegge når, hvor og hvordan likestilling mellom kjønn gjøres, eller ikke gjøres, innenfor barnehagens ramme av tid og rom.

4.4.1 Gjennomføring av observasjoner

I og med at jeg valgte å legge innsamling av data til min tidligere arbeidsplass var jeg bevisst utfordringen i forhold til nærhet og distanse. Spesielt siden jeg valgte en åpen og deltakende observasjonsmetode. Skulle jeg fungere som en fullverdig voksen på avdelingen eller være litt tilbaketrukket? I dialog med personalet på avdelingen ble vi enig i at jeg skulle delta i de daglige aktivitetene på avdelingen. Jeg ønsket imidlertid ikke å binde meg til ansvarsområder da jeg var redd dette ville virke forstyrrende i observasjonsprosessen.

Den første dagen på avdelingen samlet jeg barna og fortalte hvem jeg var og kort om hvorfor; jeg skulle ganske enkelt være på besøk de neste ukene og se litt på hvordan de har det på avdelingen. For at jeg ikke skulle oppfattes som utrygg eller fremmed «friga» jeg meg selv fra observasjonsarbeidet nå og da for å leke med barna eller holde samlingsstund. Dette mener jeg bygget et tillitsforhold til både barn og voksne og jeg kunne være tilstede under aktiviteter uten å framstå som en fremmed eller utenforstående.

Jeg utførte mine observasjoner i løpet av to uker. De første dagene valgte jeg å være tilstede i det som kalles kjernetiden, altså tidsrommet mellom levering og henting i barnehagen. Jeg observerte i utgangspunktet kun for å observere, jeg bare så uten å tenke over hva jeg så etter. Det viste seg raskt at det interessante rørte seg i overgangene. Overgangen til og fra de ulike delene av barnehagedagen. Jeg begynte etter hvert å se spesifikt på disse overgangene og mot slutten av observasjonsperioden var jeg mer målrettet i forhold til fokus og plassering.

4.5 Ethiske overveielser og forskningskvalitet

Studien denne oppgaven bygger på baserer seg på et lite utvalg og det kommer fram av oppgaven min at dette er min tidligere arbeidsplass. Det har derfor vært viktig for meg å ivareta personvernet til forskningsobjektene. I desember 2016 søkte jeg Norsk senter for forskningsdata (NSD) om godkjenning av prosjektet mitt og tilbakemeldingen var at prosjektet ikke er meldepliktig i forhold til personvern (Vedlegg 3). Problematikken rundt indirekte identifiserbare opplysninger ble imidlertid diskutert pr. telefon og fra NSDs hold ble viktigheten av anonymisering påpekt (Vedlegg 4). Derfor er hverken alder eller stillingstittel brukt som referanse i presentasjon av empiri, kun begrepene «den voksne» eller «hun».

I og med at dette er min tidligere arbeidsplass må det også i denne studien tas hensyn til personlige kollegaforhold. Dette viktig-gjør i aller høyest grad bevissthet rundt egen

forforståelse. Både i forhold til min forståelse av dem jeg skulle observere i tillegg til hvordan min tilstedeværelse på avdelingen kunne påvirke de ansatte. I forhold til egen forståelse har jeg så langt det har vært mulig forsøkt å se forbi min personlig oppfatning av dem jeg har observert. Jeg har forsøkt å innta en ikke-dømmende holdning hvor fokus har vært på å kun se det jeg ser. På et avdelingsmøte med den aktuelle avdelingen i forkant av observasjonsukene tok opp nettopp dette og påpekte at min rolle kun var å se, ikke vurdere enkeltpersoner. Personalet gav meg imidlertid tilbakemelding på at det føltes trygt for dem at en som var «kjent» var den som skulle være tilstede.

I tillegg handlet min forståelse her om egen faglig bakgrunn. Jeg har som tidligere nevnt vært del av likestillingsprosjekt i den aktuelle barnehagen og erfart utfordringer rundt dette. Jeg ble derfor tvunget til å gå i meg selv og vurdere hvordan jeg skulle frigjøre meg fra tanker om hva jeg personlig anser som riktig å gjøre i forhold til likestilling av kjønn. Et teoretisk grunnlag ble derfor viktig og jeg valgte derfor å arbeide med den teoretiske delen av oppgaven i forkant av, og under, innsamling av empiri.

Det har altså krevd en del vurdering og refleksjon rundt det å forske på eget felt. Jeg ser imidlertid kjennskap til barnehagen som en fordel da det skaper trygghet hos personalet, samtidig som jeg kjenner regler og rutiner godt.

4.5.1 Studiens validitet og reliabilitet

Svein Østerud (1998) drøfter begrepene validitet og reliabilitet i sin artikkel «Relevansen av begrepene validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning». Han mener at begrepene ikke har samme betydning i både kvantitativ og kvalitativ forskning. Dette begrunnes med at metodekrav som skal gjelde for begge retninger er utviklet innenfor det Østerud betegner som «*et positivistisk forskningsparadigme*», altså kvantitativ forskning (Østerud, 1998, s. 119). Også Katrine Fangen påpeker at kvalitativ forskning må vurderes annerledes siden kvantitative data er mer strukturerte og kontrollerte (Fangen, 2010).

Begrepet validitet kan forklares som gyldighet og sier om man faktisk har målt det man skal måle (Ringdal, 2013). Det er altså et spørsmål om metoden som brukes er egnet til å undersøke det som skal undersøkes. Det er derfor viktig å være bevisst sitt metodevalg for å sikre høy validitet. Jeg spør meg selv: Har jeg gjennom observasjon, feltnotater og samtaler undersøkt det jeg skulle ut fra oppgavens problemstilling?

Validitet henger også sammen med studiens reliabilitet. Reliabilitet viser til hvor pålitelig forskningsresultatet er. Høy reliabilitet gir høy validitet. Fangen sier at det kan være svært vanskelig å sikre høy reliabilitet i kvalitative studier. Det blir derfor viktig at forskeren gjør grundig rede for forskningsprosessen slik at reliabiliteten lettere lar seg vurdere (Fangen, 2010). Denne studiens reliabilitet begrunnes ut fra det faktum at jeg har beskrevet forskningsprosessen og begrunnet de valg jeg har tatt underveis. Jeg har redegjort for egen forforståelse og reflektert rundt det å forske på egen arbeidsplass. Jeg har forsøkt å utføre mine observasjoner med minst mulig påvirkning fra de ansatte og stilt åpne spørsmål under uformelle samtaler. Til sist har jeg forsøkt å gjengi observasjonsmaterialet så nøyaktig som mulig og forsøkt å tolke dette med et objektivt blikk.

4.5.2 Studiens nytteverdi og overførbarhet

Min studie er ment som et bidrag til likestillingsarbeid i norske barnehager. Resultatene forskningen konkluderer med er ikke ment som revolusjonerende, men som en ny innfallsvinkel til et allerede studert felt. En liten sprekk som slipper mer lys inn på et viktig felt, slik at vi kanskje kan forstå enda bedre hvorfor likestillingsarbeid i barnehagen viser seg så vanskelig. Jeg ønsker å sette lys på og bringe på bordet muligheten om at også barnehagedagens rutiner og tilgjengelige fysiske rom er en faktor og kan spille en avgjørende rolle i hvorvidt likestillingsarbeid har grobunn eller ikke. Og sist men ikke minst; jeg ser all forskning på feltet som nyttig, da det som tidligere nevnt er et relativt forsømt forskningsfelt. Denne studien kan forhåpentligvis være et bidrag til en utvidet og videre diskusjon av likestillingsfeltet i barnehagen.

I spørsmålet om generalisering og overførbarhet må det i min studie tas forbehold om at det er forsket på et svært lite utvalg. Generalisering er derfor ikke et mål. Det handler mer om dele kunnskap og øke bevissthet. Ifølge Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009) kan kunnskap overføres til lignende situasjoner. Det vil si at forskningsresultatene denne studien presenterer kan overføres ikke bare til likestillingsarbeid i andre barnehager, men også til andre pedagogiske prosjekt.

4.6 Tematisk analyse

Jeg har i min studie valgt å analysere datamaterialet ut fra det som kalles en tematisk analyse. Tematisk analyse som metode identifiserer, analyserer og rapporterer mønstre i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006) og er mye brukt. Fordelen med bruk av denne typen analyse er at den

er fleksibel og kan gjengi data mer detaljert. Den får i tillegg forskeren til å se på likheter og ulikheter i materialet, noe som kan både gi og utvide innsikt.

Gery Ryan og H. Russell Bernard skisserer i sin artikkel «Techniques to Identify Themes» (2003) teknikker som kan brukes til å oppdage temaer i kvalitativt datamateriale. De sier at det å identifisere temaer er en av de mest grunnleggende oppgavene i kvalitativ forskning siden det kan hjelpe til å gjøre forskningen bedre. Med utgangspunkt i deres retningslinjer valgte jeg å finne tema for analysen ved å se etter repetisjoner samt likheter og forskjeller. Om å oppdage tema ved hjelp av repetisjoner sier Ryan & Bernard (2003) at: «repetition is one of the easiest ways to identify themes» (s.89). Noen av de mest åpenbare temaene i et datamateriale er de som forekommer igjen og igjen. Jo oftere et begrep forekommer i en tekst, jo mer sannsynlig er det at det er et tema. De sier videre at ved å lete etter likheter eller forskjeller i en tekst fokuserer forskeren på datamaterialet i motsetning til teori. Dette har vært viktig i min analyse da jeg ønsker å være så objektiv som mulig uten forventinger om hva jeg tror jeg vil finne.

En av svakhetene ved tematisk analyse er ifølge Virginia Braun og Victoria Clarke (2006) fraværet av klare og tydelige retningslinjer. Det blir derfor viktig for meg å gi en grundig beskrivelse av arbeidet med å finne tema for analysen.

4.6.1 Om analyseprosessen:

Studiens problemstilling tar utgangspunkt i barnehagens struktur av tid og rom sett opp mot likestillingsarbeid. Det ble derfor viktig for meg å legge fokus på nettopp dette. Jeg startet med å lese nøye gjennom hele datamaterialet. Jeg hadde 25 sider med observasjoner og uttalelser fra informantene mine og disse inneholdt alt jeg hadde notert meg i løpet av observasjonstiden.

Jeg valgte aller først å se etter de data som sa noe om tid eller rom. Disse trakk jeg så ut og delte opp i hver sin bunke, en for tid og en for rom. Jeg leste gjennom hver av bunkene på nytt og så nå etter likheter og forskjeller. Det viste seg at noen av dem handlet om tid og rom som utfordring for likestillingsarbeid, mens andre viste likestilling uten disse som utfordring. Disse trakk jeg ut og begynte å se etter det som gjentok seg, altså repetisjoner.

Jeg fant at de observasjonene som sa noe om tid som utfordring hovedsakelig foregikk i overgangssituasjoner. Jeg hadde merket alle data med tid og sted så dette var oversiktlig og

lett å få øye på. Første hovedtema velger jeg derfor å kalle «Likestillingsarbeid i overgangssituasjoner».

I observasjonene som handlet om rom som utfordring fant jeg at disse foregikk i definerte og «snevre» rom. Andre hovedtema ble derfor «Likestillingsarbeid i definerte og «snevre» rom».

Det siste hovedtemaet fant jeg i bunken med observasjoner som viste likestilling uten utfordringer. Det som gjentok seg her var at situasjonene pågikk i åpne rom med åpen tid. Dette temaet kaller jeg derfor «Likestillingsarbeid i åpne rom med åpen tid».

5. Presentasjon av empiri

5.1 Likestillingsarbeid i overgangssituasjoner

Hverdagen i de fleste barnehager er lagt opp rundt et tydelig system av tid og rom og den aktuelle barnehagen i min studie er intet unntak. Avdelingen preges av en fast tidsplan for dagens innhold ved å følge det jeg her velger å kalle «tidslommer», altså tilmålt tid for når og hvor noe skal skje. Rett innenfor døra inn til avdelingen henger det et skriv som forteller at både måltid, påkledning og utelek har sin tid. Når jeg i beskrivelsen av min empiri bruker begrepet «overgangssituasjon» henviser jeg til tiden *mellom* disse. Altså slutten på én tidslomme og begynnelsen en ny. Det er i disse overgangene jeg i min empiri har gjort de mest interessante funnene, og da hovedsakelig i overgangen mellom måltid-garderobe og garderobe-utelek.

5.1.1 Gutter får mer hjelp enn jenter

Ved gjennomgang av feltnotater fant jeg at personalet i overgangssituasjoner oftere hjelper gutter enn jenter. Et eksempel:

«Kopp oppe, tallerken nede»

Det er formiddagsmåltid og barnegruppa er fordelt rundt tre bord på avdelingen. Det sitter en voksen ved enden av hvert bord og jeg har plassert meg på hjørnet ved et av bordene. Stemningen rundt måltidet er god. De voksne er rolige og veksler mellom å prate med barna og hverandre. Etter hvert som måltidet går mot slutten og flere barn begynner å bli ferdige med å spise får de beskjed om å gå fra bordet. De skal rydde og så komme ut i garderoben. En voksen går i garderoben mens en voksen blir igjen ved bordet for å sende barna ut. Jeg flytter meg og setter meg i nærheten av det bordet hvor flest barn fremdeles spiser og legger merke til at barna kjenner rydderutinene godt. Når de er mette tar de med seg tallerken, smørekniv og kopp og går mot kjøkkentralla for å sette på plass. Den voksne reiser seg og blir stående foran tralla hvor alt har sin faste plass; tallerkener på nedre hylle, kopper på øverste og smørekniver i en egen boks. Flere gutter rekker imidlertid ikke å sette noe fra seg før den voksne tar et skritt frem for å ta imot og gjøre det for dem. Idet den voksne snur seg for å sette kopp og tallerken fra seg setter neste gutt fra seg selv. Når den voksne snur seg tilbake står den siste gutten ved bordet med tallerken og kopp i hendene og

studerer tralla. Det virker som om han tenker på hvor han skal sette det fra seg. Uten at han spør om hjelp sier den voksne: «Kopp oppe, tallerken nede» og gutten setter fra seg og går ut i garderoben. Jentene setter alt fra seg selv, uten hjelp eller spørsmål.

Observasjonen over viser hvordan den voksne hjelper gutter og ikke jenter med å sette fra seg på kjøkkentralla. Dette skjer uten at guttene har spurt om hjelp eller at den voksne har tilbudt seg å hjelpe. Hele hendelsen foregår uten at den voksne og barna snakker sammen. De bare rydder slik de pleier å gjøre. Jeg observerer at når jentene reiser seg for å rydde på tralla står den voksne med kroppen helt i ro. Når guttene nærmer seg lener hun kroppen framover eller tar et skritt mot dem og strekker armene ut for å ta imot kopp og tallerken. Hvorfor hjelper hun bare gutter og ikke jenter? Jeg snakker med den voksne om dette i ettertid og hun sier:

«Dette måltidet er nok litt urolig mot slutten fordi flere ting skjer på denne tiden av dagen. Alle barna skal kles og ut og nå når det er vinter krever det lenger tid i garderoben. Også skal pauser avvikles og en voksen blir opptatt med å ta tralla ut på kjøkkenet og rydde. Vi er derfor avhengig av at ting går litt «på gli»....»

Den voksne forteller om alt som skal skje i etterkant av måltidet og begrunner sitt valg ut i fra det. Hun sier at mye skjer i dette tidsrommet og nevner både garderobesituasjon og pausetid. Det hun forteller tolker jeg dithen at valget om å hjelpe gutter framfor jenter har noe med effektivitet å gjøre. Selv bruker hun begrepet «på gli» og jeg tolker dette som en antagelse om at noen er flinkere enn andre. Jeg tolker også utsagnet som at hun viser til viktigheten av at alt blir gjort innenfor den tidsrammen som er til rådighet. Hun beskriver i tillegg slutten av måltidet som litt urolig og dette kan tyde på at hun selv mener at avslutningen kunne vært annerledes.

5.1.2 Gutter snakkes til annerledes enn jenter

Ved gjennomgang av datamaterialet mitt fant jeg også at de voksne i overgangssituasjoner ofte snakker ulikt til gutter enn til jenter. Stemme-, og toneleie er annerledes og mens gutter ofte får korte og kontante svar, mens jenter snakkes til i et mildere toneleie og med flere ord. De får da lengre og utdypende forklaringer. Også kroppsspråket til de voksne viser seg ulikt i forhold til om de snakker med gutter eller jenter. Et eksempel fra overgangen mellom måltid og garderobe:

«Jeg vil heller ikke ut»

Det er formiddagsmåltid og barnegruppa er fordelt på 3 bord. Jeg sitter i dag ved et av bordene og spiser sammen med barna, mens personalet på 3 som vanlig plassert ved enden av hvert bord. Måltidet går mot slutten og etter hvert som barna er ferdige med å spise går de ut i garderoben. Én voksen går og kler seg for å ta imot barna som kommer ut til uteleken. De to andre har henholdsvis ansvar for de som sitter igjen ved bordet og de som kommer ut i garderoben. En gutt sitter ved bordet med tom tallerken. «Vil du ha mer å spise?» spør den voksne. Gutten rister på hodet. «Da må du gå fra bordet og gå ut og begynne å kle på deg» sier den voksne. «Jeg vil ikke ut» sier gutten. «Jeg vil tegne» sier han. Den voksne snur seg og rydder på tralla og småprater med gutten som fortsatt sier at han ikke vil ut. Etter en stund følger hun ham ut i garderoben og gir samtidig beskjed til den voksne der ute at pausetid starter om ti minutter. Den voksne som har ansvaret der ber ham finne frem utedressen sin. Igjen sier han at han ikke vil og tonen er mer amper. Han stiller seg midt på gulvet med armene i kors over brystet. Den voksne står med ryggen til og rydder i noen hyller mens hun sier: «Alle i barnehagen skal ut etter måltidet, det vet du». Så får gutten nok en gang beskjed om å gå og finne dressen sin. En av jentene som holder på å kle seg sier at hun vil heller ikke ut. Den voksne setter seg på huk foran jenta og sier rolig: «Jeg synes det er så fint når barn får komme ut i frisk luft og leke! Og det er jo så masse gøy vi kan gjøre! Skal vi bygge snømann?». Jenta tenker seg litt om før hun snur seg med et smil og fortsetter å kle seg.

Dette er et av flere eksempler på hvordan den språklige samhandlingen de voksne har med jenter og gutter er forskjellig. Her møter den voksne i garderoben gutten og jenta svært ulikt. Når gutten sier at han ikke vil ut møtes han med kontante svar fra den voksne både ved matbordet og i garderoben. Den voksne ved bordet snakker til gutten mens hun stadig snur seg for å rydde på kjøkkentralla. Den voksne i garderoben står med ryggen til når hun sier at alle i barnehagen alltid skal ut etter måltidet og gutten ender til slutt opp med en forklaring på dette basert på barnehagens regler. Jenta derimot blir møtt av en voksen i barnets egen høyde, med blikk-kontakt og rolig stemme som rettferdiggjør «nei» med en forklaring som går over i en invitasjon til lek.

Den voksnes uttalelse i etterkant indikerer at situasjonen med gutten i eksemplet ikke er ny og at personalet har funnet en «metode» får å få ham ut likevel:

«Ja du vet det smitter litt det der.... Når én ikke vil ut vil plutselig ikke den andre heller... Han (les: gutten) vil som regel aldri ut men det hjelper som regel å «pushe» litt på. Og hun (les: jenta) er jo så glad i å være ute så hun er lett å overtale!»

Den voksne sier altså her at dette har skjedd før. De voksne på avdelinga er vant til at gutten ikke vil ut. Jeg får inntrykk av at han er et barn som nærmest må dyttes ut døra, mens jenta framstår enklere å få med ut. Dette kan tolkes som at den voksne opplever guttens «jeg vil ikke ut» som mer problematisk enn jentas. Jeg spør den voksne om dette og hun svarer at det nok kan ha sammenheng med pausen som venter. Hun sier:

«Det var snart pause og det tar jo så lang tid å overtale den gutten (sukker...)».

Det refereres altså igjen til tid. Jeg tolker det den voksne sier som en referanse til at pausen kunne gå tapt om hun skulle bruke tid på å forsøke å overtale gutten. Derfor ble det mer effektivt å bare håndheve uteregelen kontant.

En lignende situasjon med samme voksen og den samme gutten et par dager senere styrker denne tolkningen:

«Du kan velge selv»

Det er ettermiddag og de fleste av aktivitetene og gjøremålene er unnagjort. Barna leker på avdelingen og jeg sitter ved et bord sammen med to barn som spiller spill. En voksen står med ryggen til meg og kikker ut av et vindu. Der ute skinner sola og temperaturen stiger. Hun snur seg mot avdelingen og sier høyt ut i rommet: «Er det noen som har lyst til å være med ut?». To jenter og to gutter svarer umiddelbart ja og løper ut i garderoben for å kle seg. En gutt sitter for seg selv ved legokassen og den voksne går bort og spør om han har lyst til å være med. Han nøler og den voksne setter seg på huk, kikker på ham og sier rolig: «Du kan velge selv». «Egentlig ikke.....» svarer han.. «Ok» sier den voksne lett og går ut til de to jentene i garderoben.

Det som opptok meg mest ved denne situasjonen var at gutten denne gangen fikk gjennomslag for ønsket sitt. Den voksne sa det var i orden og ingenting mer enn det. Hun satte seg også på huk og hadde blikk-kontakt med gutten mens de snakket. Hvorfor fikk han lov til å være inne nå og ikke forrige gang han spurte? Flere av feltnotatene mine viste det samme; gutter som ble snakket til annerledes enn jenter og annerledes til i og utenfor overgangssituasjoner. Ut fra min tolkning er det tidsrammen som skiller de to situasjonene. På denne tiden av dagen er det ingen pauser, møter eller aktiviteter som venter. Tida er her lagt

til rette for frilek og møter i garderoben med foreldre som henter barna. Jeg tok dette som en mulig bekreftelse på min tolkning av hvorfor han fikk et kort nei forrige gang.

5.1.3 Tidsorienterte voksne

Allerede de første dagene jeg tilbragte i barnehagen slo deg meg hvor ofte personalet gav hverandre små vennlige beskjeder og påminnelser knyttet til tid. Ved gjennomgang av datamaterialet så jeg at denne typen kommunikasjon som oftest foregikk i overgangene. Et illustrerende eksempel fra overgangen mellom garderobe og utelek:

«Vi må raske på»

Uteleken er slutt og barnegruppa er samlet foran inngangsdøren til garderoben, 13 gutter og 5 jenter. To fra personalet på avdelingen har ansvar for å sende barna inn mens en tredje skal ta imot barna i garderoben. En av de voksne utenfor holder døra åpen mens den andre ber barna stille seg i kø. Jeg sitter i hovedgarderoben og kan se rett ut til der de står. Jeg hører at den ene sier: «Hvis vi skal rekke å få dem inn på avdelingen før jeg går av vakt må vi raske på!». Den andre voksne reagerer med å be alle jentene sette seg på rad inntil veggen utenfor og mens døra står åpen sendes alle guttene inn først.

I løpet av ukene som observatør så jeg ved flere anledninger at personalet følger en fast prosedyre når barna skal inn fra uteleken. Voksne blir strategisk plassert og alle har hver sin oppgave. Det som vekker interessen min meg denne situasjonen er imidlertid det som skjer når den ene voksne sier til den andre at de må skynde seg. Det besluttes slik jeg har sett tidligere, å dele barnegruppa etter kjønn. Kan det være at beskjeden utløser noe hos den andre som i neste omgang genererer handlingen om å dele jenter og gutter? Jeg velger å tolke dette som at den voksne bruker inndelingen som en måte for å få avkledningssituasjonen til å gå raskere. Dette kommer fram i en samtale etterpå:

«Det blir så kaos når alle skal inn på likt liksom... jeg føler rett og slett det går fortere når vi deler gruppa. Og vi må vel innrømme at det også handler litt om å bare bli ferdig....» (ler og kikker bort på den andre voksne).

Det ser altså ut til å handle om å være mest mulig effektivt når tida er knapp. Den voksne sier i tillegg at gruppa deles slik at de kan bli «ferdig». Hun indikerer med dette at det å dele barnegruppa er en metode som brukes under tidspress. Dette stemmer overens med det jeg

tidligere har beskrevet under «Barnegruppa deles». Det dette eksemplet imidlertid viser i tillegg, er hvordan kommunikasjonen mellom de voksne påvirker arbeidet som utføres. Jeg finner da en forbindelse mellom tidsstruktur og måten de voksne snakker sammen på. Min tolkning av at barna deles etter kjønn når personalet er under tidspress, styrkes av andre observasjoner hvor dette ikke skjer:

Barna skal inn fra uteleken og som vanlig har to voksne ansvar utenfor og én inne i grovgarderoben. De tre voksne har henholdsvis midtvakt og senvakter så ingen av dem skal gå av vakt i dette tidsrommet. Den som har ansvaret inne i garderoben spør en av de voksne utenfor om de vil sende inn guttene først og får svaret: «Nei, vi tar dem inn hulter til bulter!».

De to eksemplene viser begge overgangen fra utelek til avkledning i garderoben. Prosedyren for de voksne er den samme, men hvordan de velger å organisere barna er annerledes. Her får barna komme inn «hulter til bulter» som den voksne sier. Hvorfor skjer det? Jeg spør den voksne og hun ler og svarer at det har hun rett og slett ikke tenkt over. «Det handler kanskje om tid?» sier hun. Min tolkning er at organisering og tidspress får betydning for inndeling av barn etter kjønn.

Jeg finner altså indikasjoner på at måten overgangssituasjonene er strukturert på i forhold til tid kan ha betydning for likestilling av jenter og gutter. For å synliggjøre dette poenget viser jeg til at disse «påminnelsene» også foregikk midlertidige overganger. Barnehagedagen er som tidligere nevnt preget av faste aktiviteter til faste tider, og dermed også faste overganger. Men det skapes også noen ganger det jeg velger å kalle «midlertidige» overganger, som da hele barnegruppa ble invitert til spontan-konsert en ettermiddag:

«Vi venter på dere der ute»

Fruktmåltidet på ettermiddagen er godt i gang og barnegruppa er fordelt på to bord. Det sitter en voksen ved hvert bord mens en tredje voksen har ansvar for tralla med frukt og knekkebrød. Fruktskålen sendes rundt fra barn til barn og alle får ta to fruktbiter hver. Stemningen er rolig blant barna og de voksne virker avslappet og rolige. Døren til fellesrommet går opp og en voksen titter inn og sier at etter fruktmåltidet er alle på avdelingen invitert til konsert på gymrommet. «Kom når dere er klare» sier hun, «vi venter på dere der ute». Noen av barna begynner å reise seg men den voksne som deler ut frukten ber dem sette seg og sier «vi skal ikke ut på gymrommet før alle har spist». Andre omgang med

frukt går dobbelt så fort som den første, og jeg registrerer at det nå kun er jenter som muntlig ber om mer frukt. Guttene blir enten tilbudt eller automatisk gitt i denne runden.

Jeg har denne dagen plassert meg på en stol inntil en vegg med et godt overblikk mot begge bordene og jeg registrerer at noe skjer med måltidet idet den voksne får beskjed om konserten. Alt går plutselig litt fortere og guttene får servert fruktbiten uten engang å ha spurt etter dem. Jeg spør den voksne om dette i etterkant og hun forteller at det nok ofte blir slik fordi noen av guttene kan være litt ukonsentrerte på denne tiden av dagen. Da får de ikke alltid med seg «sin» tur når fruktskålen sendes rundt. Hun avslutter med å si:

«Dessuten skulle vi jo rekke konserten, de ventet jo der ute»

Jeg ser igjen at tidspress får betydning for likestillingsarbeidet. Vedkommende som overleverte innbydelsen til konserten ba dem komme når de var klare men antydte i samme setning at de satt og ventet ute på gymrommet. Og selv om den voksne ved fruktbordet begrunnet det å dele ut frukt til gutter framfor jenter handlet om guttenes mangel på konsentrasjon, avsluttet hun med å henvise til nettopp det at noen ventet på dem. Dette tolker jeg som at den voksne ved å forskjellsbehandle jenter og gutter forsøker å gjennomføre måltidet på den mest effektive måten.

Første hovedfunn i min empiri er det som skjer i overgangssituasjoner. Her er tiden svært strukturert og dette ser ut til å ha betydning for likestillingsarbeidet. Jeg finner at gutter får mer hjelp enn jenter, jenter og gutter snakkes ulikt til, samt at personalet ser ut til å være opptatt av tid og effektivitet.

5.2 Likestillingsarbeid i definerte og «snevre» rom

Observasjonene viste også at tid og rom henger sammen på den måten at tid ser ut til å påvirke bruken av rommet. Jeg la merke til at samme rom ofte ble brukt ulikt og jeg opplevde disse rommene som «snevre» i den forstand at de så ut til å ha betydning for hvordan de voksne opptrådte i forhold til jenter og gutter

5.2.1 Gutter irttesettes mer enn jenter

Avdelingen i barnehagen er utstyrt med «klappbord» som er festet opp på veggen. Under måltid felles de ned og på denne måten endres friarealet på avdelingen ved at det skapes en egen spisesone, et rom i rommet forbeholdt måltidet. Det rommet skapes daglig i forbindelse

med formiddagsmåltidet, mens det under fruktmåltidet på ettermiddagen varieres i bruk. Noen ganger spises det ved bordet mens andre ganger samles barna på gulvet. Eksemplene under illustrerer hvordan samme måltid i forskjellige «rom» legger ulike premisser for likestillingsarbeid i barnehagen:

«Send videre, nestemann venter!»

To bord på avdelingen er vippet ned og fruktmåltidet er i gang. Barna er tilfeldig plassert (de har selv valgt hvor de vil sitte) og en voksen ved hvert bord sitter i enden av bordet og skjærer opp frukt som legges i en skål. Den voksne ved bordet jeg sitter ved gir fruktskålen til ei jente som sitter nærmest. Jenta forsyner seg og sender skålen videre til gutten ved siden av. Han bruker god tid på å velge mellom banan, eple eller pære og blir sittende med skåla foran seg. Den voksne sier: «Nå må du velge deg en frukt og sende videre!». Gutten tar en eplebit og sender til gutten ved siden av. Også han blir sittende litt og tenke over valget av frukt. «Send videre, nestemann venter!» sier den voksne strengt. Gutten forsyner seg og sender skåla til Mia. Hun plukker kjapt en bananbit og skyver skåla over på andre siden av bordet til ei jente som blir sittende å titte oppi skåla slik de to guttene gjorde. «Du må sende videre til neste mann!» sier gutten som fikk beskjed om å sende videre. Den voksne henvender seg til jenta og sier med rolig stemme: «Hvilken frukt har du lyst på?» Hun svarer at hun har lyst på banan, forsyner seg og sender skåla videre. Det samme gjentar seg i runde to. Skåla sendes rundt og når skåla stopper opp hos en gutt får han tydelig beskjed om å kjappe seg og sende til den som sitter ved siden av. Når skåla stopper opp hos jenter får de spørsmål om hva de kan tenke seg å ta eller oppfordret rolig til å forsyne seg og sende videre.

I margin på denne observasjonen har jeg notert meg «Alle får like mye oppmerksomhet». Det som imidlertid fanger oppmerksomheten min er at ikke alle får *samme type* oppmerksomhet. Straks guttene venter med å sende skåla videre, blir de irettesatt av den voksne. Det gjør derimot ikke jenta. Jeg spør den voksne om dette og får til svar:

*«Det er bare det at guttene blir så urolig hvis de må vente... du vet, når vi sitter sånn tett sammen ved bordet smitter det fort hvis noen begynner å tøyse og tulle. Da er det viktig å ha litt orden i sysakene (*ler).»*

Den voksne sier at guttene er mer urolige enn jentene, og at dette henger sammen med måten de sitter på. Og hun bruker metaforen «orden i sysakene». Jeg tolker dette som at det å skynde på guttene først og fremst handler om et behov for oversikt og kontroll. Men det kan også

tolkes som et uttrykk for den voksnes holdninger; at gutter er mer urolige enn jenter og dermed trenger å irettesettes oftere og mer.

Dagen etter velger imidlertid de voksne en annen måte å organisere fruktmåltidet på, og igjen er den samme voksne som har hovedansvar for å dele ut frukt:

«Vi har god tid»

I dag er bordene på avdelingen ikke slått ned til fruktmåltidet. De skal nemlig spise på gulvet! «Vi gjør det av og til!» sier ei jente energisk. Barna får beskjed om å sette seg og jeg setter meg sammen med dem. Den voksne gir fruktskåla til gutten som sitter nærmest og han tar to eplebiter og sender den videre. Noen barn forsyner seg raskt mens andre blir sittende å vurdere valget av frukt. Den voksne sitter rolig og ser på. En gutt blir sittende å titte oppi skåla og en av jentene ber ham skynde seg. «Neida, det går fint» sier den voksne. «Vi har god tid». Lydnivået er høyt og stemningen er god. I løpet av måltidet har flere av barna skiftet plass både én og to ganger.

Fruktmåltidet framstår her helt annerledes enn når det foregår ved bordene. Stemningen er annerledes og til tross for at det her er mer lyd og bevegelse opplever jeg det som godt. Den voksne forteller meg:

«Når fruktmåltidet foregår på gulvet er det helt greit med litt uro. Da er det ingen faste plasser og større område å bevege seg på.»

Jeg tolker det som sies dithen at den voksne har mindre behov for ro og orden under dette måltidet. Det kan virke som det nesten ikke er forventet en gang at barna skal sitte rolig eller sende skåla raskt videre. Jeg observerte dette flere ganger i løpet av ukene på avdelingen. I fruktmåltid ved bordene ble gutter irettesatt men ikke jenter. På gulvet derimot ble ingen irettesatt og dette kan si noe om hvordan ulik bruk av rommet legger ulike premisser for likestilling av kjønn i barnehagen. Når rommet er «satt» slik jeg oppfatter det i første eksempel kan det virke som de voksne får et økt behov for kontroll og orden. Når rommet for måltidet er mer udefinert, slik som på gulvet, ser det ut til at dette behovet er fraværende. Jeg noterer meg imidlertid at ei jente ba gutten med skåla om å skynde seg. Dette er noe flere observasjoner viser og jeg undrer meg over om dette. Kan dette handle om en kultur for at gutter irettesettes under måltider og at jentene i barnegruppa har plukket opp dette?

5.2.2 Barnegruppa deles etter kjønn

I tillegg til at gutter ble irttesatt mer enn jenter la jeg i overgangssituasjonene merke til at de voksne ofte valgte å dele barnegruppa etter kjønn. Et eksempel fra overgangen mellom garderobe og utelek:

«Vi får bare kjappe oss»

Klokka er 11.20 og formiddagsmåltidet går mot slutten. Jeg har plassert meg på en stol ved døråpningen ut til garderoben for å observere overgangen fra måltid til påkledning. Det er 3 voksne tilstede på avdelingen og noen av barna spør om de kan gå fra bordet, men de får beskjed om å vente. De voksne har samlet seg i nærheten av der jeg sitter og jeg overhører at de snakker sammen om hvordan de skal organisere resten av dagen. Avdelingslederen skal ha ubunden tid rett etter måltidet, noe som betyr at det er 2 voksne igjen på avdelingen til garderobesituasjonen og rydding etter måltidet. En av de voksne sier: «Vi får bare kjappe oss» og de blir enig om at avdelingsleder tar ansvar for do-gåing før ubunden tid. Barna får beskjed om at de kan gå fra bordet når de er ferdig, sette fra seg på kjøkkentralla og så gå ut i garderoben. En voksen stiller seg ved døra inn til toalettene og organiserer do-kø. En blir værende på avdelingen med barna som fremdeles spiser og den siste voksne går ut i garderoben. Den voksne i garderoben begynner å legge fram dresser, sko, luer og vanter i grovgarderoben. Etter hvert som barna kommer ut fra toalettet får de beskjed om hvor de skal gå. Guttene blir sendt ut i grovgarderoben hvor tøyet ligger klart, mens jentene får beskjed om å bli i hovedgarderoben og finne tøyet sitt selv.

Den voksne deler barnegruppa i to. En jentegruppe og en guttegruppe. Hun forteller selv i etterkant at det var fordi hun var alene i garderoben. Hun sier:

«Noen ganger må vi rett og slett dele barnegruppa på denne måten. Jentene klarer seg stort sett selv, mens guttene fort blir urolige og må hentes inn for å få kledd seg... På denne måten kommer vi oss fortere ut hvert fall...»

Det den voksne forteller er at inndelingen først og fremst er gjort ut fra tillagte egenskaper hos barna; jentene klarer seg selv, guttene trenger hjelp. Men den voksne gir også uttrykk for at det handler om å komme fort ut. Stikkordet er effektivitet, det handler altså først og fremst om å komme seg ut. Men, jeg legger også merke til det den voksne sier om at «noen ganger må det rett og slett bare gjøres på denne måten». Dette sier kanskje noe om den voksnes egen

opplevelse av situasjonen? At løsningen ikke var ideell, men for å få kabalen til å gå opp, ble den sett som mest effektive.

Overgangen mellom måltid, garderobe og utelek viser seg å være full av lignende eksempler. Barnegruppa deles og guttene får mest hjelp. Når jeg spør personalet hva tanken bak en slik inndeling er, vises det påfallende ofte til tid. En voksen sier:

«Når vi har dårlig tid er det liksom lettere å gjøre det sånn....»

En annen forteller:

«Om ikke alle barn er ute før møter begynner har vi rett og slett et problem!»

Jeg fester meg ved «problemet» det her vises til og fortolker dette til å handle om konsekvenser. Det vil si betydningen av å ikke rekke det som skal skje etterpå. Det kan derfor se ut til at det å dele barnegruppa etter kjønn og å hjelpe gutter framfor jenter, utløses av de «sanksjoner» det å være for sent ute måtte innebære.

Et annet interessant funn er imidlertid at slike inndelinger så ut til å være fullstendig fraværende når påkledning i garderoben fant plass utenfor overgangssituasjoner. Dette var påkledningssituasjoner på formiddag eller ettermiddag hvor utetiden var spontan og ikke planlagt:

«Det er plass nok til alle»

Det er ettermiddag og fruktmåltidet på avdelingen er slutt. Tidligvakt har gått av vakt og det er to voksne igjen på avdelingen. Ingen barn er hentet enda. Jeg sitter på gulvet ved sykehus-kroken der hvor flest barn pleier å leke etter måltidet. De to voksne har imidlertid blitt enig om å ta med seg barnegruppa ut denne ettermiddagen siden det er så fint vær. De gjør en rask avtale seg imellom om hvordan dette skal organiseres; den ene tar ansvar for kjøkkentralle og rydding mens den andre går ut i garderoben sammen med barna. Jeg følger etter den voksne i garderoben og setter meg på en av benkene der. Barna får beskjed om å huske å gå på do og deretter en kort beskjed om hvilke klær som skal finnes fram. Den voksne setter seg ved siden av meg og smiler mens hun kikker på barna som er i full sving. Noen barn velger å kle seg i hovedgarderoben, andre i grovgarderoben, både gutter og jenter her og der. Lydnivået er høyt og stemningen er god. De fleste klarer seg selv men noen få, både

gutter og jenter kommer og ber om hjelp til å få på en vott eller sko. En av guttene som har valgt å kle seg i hovedgarderoben kaster lua si opp i luften og forsøker å «fange» den med hodet. Ei jente som står og kikker på sier til den voksne: «kan ikke guttene kle seg der ute» mens hun peker mot grovgarderoben. Den voksne smiler og sier: «Nei, det er plass nok til alle her inne».

Her ser jeg hvordan den voksne lar barna selv bestemme hvor de vil kle seg og kun de som ber om det får hjelp. Resten ordner seg selv. Den voksne er rolig og avslappet i både måten hun sitter og opptrer på. Når jenta foreslår å sende guttene ut i grovgarderoben svarer den voksne at det er plass nok til alle. Dermed indikerer hun at ingen trenger mer hjelp enn andre og at her får alle lik behandling. Det er imidlertid et moment i denne situasjonen jeg spesielt merker meg ved; jenta som vil at guttene skal kle seg i grovgarderoben. Trolig viser hun til en kjent praksis med å dele barnegruppa og jeg tolker det som at det kan handle om en skapt kultur i overgangene.

Selv sier den voksne dette om situasjonen:

«Ja, der ser du! Ikke verst å være én voksen på så mange barn og allikevel går det så greit? Du vet, når ikke vi skal rekke noe blir liksom alt så mye lettere (ler)!»

Den voksne bruker uttrykket «allikevel». Dette forstår jeg som en indikasjon på at det å være alene med hele barnegruppa kunne fått et helt annet utfall. Hun snakker også om å «rekke noe», hvilket kan bekrefte det jeg tidligere har antatt; at det å dele gruppa har en sammenheng med tidspress. Ut fra måten hun forholdt seg til barna på tolker jeg som at hun følte seg mindre bundet opp når det ikke var noe fastsatt som ventet i etterkant.

Det andre hovedfunnet i min empiri er at jenter og gutter forskjellsbehandles i forhåndsdefinerte rom. Her irttesettes gutter mer enn jenter og de voksne velger oftere å dele barnegruppa etter kjønn, noe som fører til at gutter får mer hjelp enn jenter.

5.3 Likestillingsarbeid i åpne rom med åpen tid

5.3.1 Tilstedeværende og bevisste voksne

Det er viktig for meg å påpeke at jeg i min tid på denne avdelingen også opplevde de voksne som relativt bevisste rundt likestilling av kjønn. Mine data viser at dette som oftest utspilte seg i det jeg her kaller «åpne rom med åpen tid». Med «åpne rom» mener jeg rom som ikke

definerer hvem som skal være der eller hvordan det skal brukes. «Åpen tid» refererer til tid utenfor overgangssituasjonene, altså tid som er fri i den forstand at ingen faste eller styrte aktiviteter skal skje i etterkant. Denne tida var som oftest på formiddag og ettermiddag og situasjonene jeg observerte utspant seg på avdelingen. Ved flere anledninger observerte jeg hvordan de voksne så ut til å ha mer ro og være mer tilstede i lek og aktivitet sammen med barna.

«Vil du også flette?»

4 barn (1 jente og 3 gutter) sitter ved et bord og spiller et slags lotto-spill. En voksen sitter ved enden av bordet. En jente kommer bort til den voksne og kryper opp på fanget. Hun begynner å flette den voksnes hår. Etter en stund kommer en jente til og vil også flette. Hun kryper også oppi fanget på den voksne og jentene blir sittende på hvert sitt lår. Plutselig reiser den ene gutten seg fra spill-bordet og stiller seg ved siden av den voksne. «Vil du også flette?» spør den voksne. Det vil han, og den voksne ber den ene jenta bytte plass med gutten og sier til henne: «Nå kan han få lov å sitte her og flette litt. Har du lyst til å være med å spille med de andre?»

Her ser jeg en voksen som raskt oppfatter at et barn til har lyst til å delta i flettingen. Tilstedeværelsen er preget av ro og avslappethet og dette kommer til uttrykk i måten den voksne sitter på. Bevegelsene er rolige og den voksne snakker lavt og dempet. Den voksne virker rolig og avslappet og er tydelig tilstede i situasjonen sammen med barna. De andre voksne på avdelingen er på samme måten opptatt i lek eller aktiviteter med barn og stemningen i rommet bærer preg av god tid uten behov for rekke noe.

I løpet av min tid på avdelingen la jeg også merke til hvordan de voksne av og til utfordret barna på stereotypiske tanker om kjønn. Følgende observasjon illustrerer hva jeg mener:

«Brannfolk»

Det er ettermiddag og utelek og fruktmåltid er unnagjort. Barna er i lek på avdelingen. Tre gutter spør en voksen om de kan leke med brannstasjonen inne på ekstrarommet og den voksne går med dem inn. Guttene starter leken med å dele ut roller; «du er brannsjef, og vi to er brannmenn!». Godt inn i leken kommer ei jente inn i rommet. Hun studerer guttene litt før hun sier: «Kan jeg også være med?». Leken stopper opp og guttene kikker på hverandre. En av dem sier: «Jenter jobber ikke på

brannstasjoner». Den voksne lurer på om det virkelig er slik? Jobber ikke jenter på brannstasjoner? En av de andre to guttene svarer at joda, han har hørt om damer som er brannmann. «Hvorfor heter det brannMANN da?» spør den første gutten. «Ja hvorfor heter det egentlig det?» spør den voksne. Når både menn og damer jobber der? «Jeg kan være brann dame!» sier jenta. Gutten stopper opp og tenker seg om før han utbryter: «Ja! Vi er brannmenn og du brann dame også er alle sammen brannfolk!».

Ekstrarommet er slik navnet lyder udefinert i forhold til hva man bruker det til og dermed også kanskje det mest spennende rommet på avdelingen. Et rom med puter og sofa og ulike leker og bøker som hverken sier hva eller hvem som skal leke der og jeg legger merke til at dette rommet brukes like mye av både jenter og gutter. Når rammene for bruken av rommet er mer åpne tolker jeg det som de voksnes praksis endres i forhold til likestillingsarbeidet. Her blir leken til når man kommer inn og den voksne som er der blir en del av leken og det kan synes som grunnlaget for å se, høre og likestille er lettere. I eksemplet over er den voksne tydeligere i sin bevissthet rundt kjønn og likestilling og er rask med å utfordre gutten som mener at kun gutter kan være brannmenn

5.3.2 Ubevisst bevissthet

I etterkant av observasjonene hadde jeg uformelle samtaler med de ansatte og det forundrer meg hvor overrasket de blir når jeg påpeker eksemplene jeg har sett på likestillingsarbeid. Jeg token det som en slags ubevisst bevissthet rundt det å likestille kjønn. Jeg presiserer dette ved å vise til en samtale:

«Jeg var egentlig ikke bevisst i det hele tatt! Var det bra? Gjorde jeg noe bra? He he.... Men det ligger der kanskje allikevel, etter at vi har arbeidet med det (les: likestilling) tidligere. Det er jo liksom det samme om det er gutter eller jenter som fletter eller sitter på fanget. Det har kanskje glidd inn såpass mye at det er blitt naturlig.»

Barnehagepersonalet har jobbet mye med likestillingsarbeid tidligere. Utsagnet kan tolkes som at hennes holdninger og tanker kommer til uttrykk i praksis uten at det tenkes så mye over det, verken før eller etter handlingene.

5.4 Oppsummering

Analysen av min empiri viser tre hovedfunn.

De to første hovedfunnene finner jeg i barnehagens overgangssituasjoner. Her er tiden svært strukturert og dette ser ut til å ha betydning for likestillingsarbeidet. Første funn er at gutter får mer hjelp enn jenter og at gutter snakkes til annerledes enn jenter. Jeg finner også at de voksne i overgangssituasjoner er svært opptatt av effektivitet og framstår som tidsorienterte.

Det andre hovedfunnet i min empiri er at gutter irttesettes mer i forhåndsdefinerte rom, samt at personalet her velger å dele barnegruppa etter kjønn, noe som også her fører til at gutter får oftere og mer hjelp enn jenter.

Tredje og siste hovedfunn viser at likestillingsarbeidet får en annen form i åpne rom med åpen tid. Her overskrider de voksne tradisjonelle væremåter og innlevde praksiser i måten de møter jenter og gutter på.

6. Drøfting av funn

Utgangspunktet for denne studien har vært å undersøke hvorvidt tid og rom som strukturelle faktorer i barnehagen kan ha betydning for hvordan personalet utfører likestillingsarbeid. Tatt i betraktning tidligere statusrapporter har hensikten vært å studere *hvorfor* likestillingsarbeid i barnehagen viser seg vanskelig i praksis og om dette kan ha en sammenheng med strukturelle forhold som tid og rom.

Jeg vil i denne delen av oppgaven ta opp og diskutere analyse, tolkning og funn. Disse drøftes opp mot studiens problemstilling: *Hvilken betydning kan barnehagens strukturelle form ha for gjennomføring av likestillingsarbeid blant barn?* Dette forankres videre i oppgavens teoretiske utgangspunkt samt egne tanker og erfaring. Studiens funn har gitt både forventede og uventede resultater. På grunnlag av dette skisseres tre perspektiv som sentrale funn.

6.1 Holdning eller kultur?

Studiens hovedfunn viser at likestillingsarbeid ser ut til å være utfordrende i barnehagens overgangssituasjoner. Et av funnene her viser hvordan de voksne forskjellsbehandler barn ved å irettesette og hjelpe gutter mer enn jenter. De snakker også til gutter annerledes enn jenter i tillegg til å oftere dele barnegruppa etter kjønn. Hvorfor skjer dette? Handler det om holdninger eller kultur? En holdning hos de voksne om at alle gutter er på en måte og alle jenter en annen? Eller er det snakk om en skapt kultur; en «vane» personalet har lagt seg til fordi det virker mest effektivt der og da?

6.1.1 Om å opprettholde stereotypier

Hvis det er snakk om holdninger vil dette handle om personalets syn på kjønn. Det vil handle om hvordan de voksne i barnehagen ser på jenter og gutter og hvilken forståelse de har av stereotype kjønnsroller.

Askland (2009) mener at mennesker er født med biologisk kjønn men at dette påvirkes av omgivelsene. Med dette som utgangspunkt betyr det at barnas kjønn i barnehagen er påvirkelig, og når personalet i barnehagen behandler jenter og gutter ulikt, er dette en måte å forsterke barnas oppfatninger av eget og andres kjønn på. Studiens empiri viser at de voksne selv begrunner sine handlinger med at gutter blir så fort urolige og at jentene er enklere og mer selvstendige. Dermed setter personalet jenter og gutter inn i hver sin ramme av hva det vil si å være det ene eller det andre kjønn. Elisabeth Nordin-Hultman (2004) kaller dette

«urettferdig identitetsskaping». Barna blir satt innenfor rammer de ikke hører hjemme i og dermed skapes det «negative» identiteter.

Et av funnene fra empirien viser hvordan barnehagens rom har betydning for hvordan jenter og gutter behandles. Måltidet er trukket frem som et eksempel og når dette foregår ved bordet sitter barna tett sammen og rommet snevres på den måten inn til å bli «mindre». De voksne sier at det da blir viktig å ha kontroll for å kunne holde ro og orden noe som viser seg gjennom at det skynder på guttene som venter for lenge med å sende fruktskåla videre til den som sitter ved siden av. Når måltidet derimot foregår på gulvet framstår det imidlertid annerledes. Her virker ikke kontroll å være et behov, noe personalet begrunner med at det her er et «*større område å bevege seg på*». Rammene for måltidet ved bordet er altså strammere enn det på gulvet. De voksne sier at guttene blir så fort urolige under måltidet ved bordet, men dette ser ikke ut til å være et problem på gulvet?

Nettopp dette beskriver Nicolas Rose (1989) når han sier at barn som puttes inn i tydelige rammer ofte kan framstå annerledes og mindre «adekvate» fordi de plutselig ikke lenger passer inn. Når barna plasseres ved bordet, sittende trangt ved siden av hverandre på benkene «presses» barna da, ifølge Rose, inn i en form hvor ikke alle nødvendigvis passer inn. Dermed blir guttene «alltid» urolige og må hjelpes eller skyndes på når måltidet foregår ved bordet. Det samme viser seg i garderobesituasjoner hvor personalet velger å dele barnegruppa etter kjønn. Når guttene som gruppe isoleres fra de andre for å få hjelp, blir de samtidig satt inn i typiske kjønnsmonster ved at de framstår som mindre selvstendig enn jentene og dermed skapes negative identiteter. Nordin-Hultman (2004) stiller spørsmål ved hvorfor det skapes slike situasjoner. Hvorfor velger de voksne i barnehagen disse handlingene?

Dette bringer på bane et funn som indikerer at måten de voksne tenker på når de velger å forskjellsbehandle jenter og gutter er preget av en viss bevissthet. De sier selv at måltidet er litt urolig og at noen ganger må de rett og slett bare dele barnegruppa, noe som indikerer at de selv mener dette ikke er optimalt pedagogisk sett. I tillegg viser funn i empirien at de voksne handler annerledes rundt barn og kjønn utenfor overgangssituasjonene. Dette kan tyde på at det handler om mer enn bare holdninger, og spørsmålet om en skapt kultur dukker opp.

6.1.2 Om å skape en kultur

Ifølge Larsen & Slåtten (2014) er det de ansatte som skaper kulturen i en organisasjon. I barnehagen snakkes det ofte om barnehagekultur og dette viser til en felles forståelse hos

personalet som sier «slik har vi det her» og «slik gjør vi det hos oss». Om fraværet av likestilling i overgangssituasjoner skyldes kulturelle forhold, vil dette bety at å hjelpe gutter mer enn jenter, dele barnegruppa og irettesette gutter mer ansees som «noe vi bare gjør». Eksemplene trukket frem i empirien viser at det kan se ut til at barna i barnehagen har fanget opp nettopp dette. Spesielt jenter uttrykker det de har sett de voksne gjøre ved å be guttene skynde seg og foreslå at gutter kler seg i grovgarderoben, noe som tyder på at det trolig er snakk om en skapt kultur i overgangene. Man kan så spørre seg hvordan og hvorfor en slik kultur skapes? Dette kan ha sammenheng med barnehagen som organisasjon og om ideologi.

Ideologien i en organisasjon vises ofte gjennom personalets handlinger, altså hvilke prioriteringer de gjør (Larsen & Slåtten, 2014). Kari Emilsen (2014) sier at likestilling i barnehagen må handle om hvordan de voksne ser på jenter og gutter og hun mener at barna både må sees og høres uavhengig av kjønn. Om dette sees som bakteppe for barnehagens ideologi i måten enkeltbarnet likestilles på, vil dette bety at de voksne prioriterer å se hvert eneste barn for seg selv, ikke som gruppe og ikke som jente eller gutt. Dette står imidlertid i motsetning til det innsamlet data viser. Her kategoriseres gutter under ett ut i fra en tanke om at *alle* gutter er urolige og trenger mer hjelp. Nettopp dette betegner Emilsen (2014) som forskjellen mellom formell og reell likestilling. Formell likestilling handler her om nettopp ideologien, hvordan personalet *ønsker* å likestille mellom kjønn, mens reell likestilling viser hvordan noe annet skjer i praksis.

Nordbrønn (2012) sier at det å følge en organisasjons ideologi kan være problematisk for personalet. På den ene siden skal personalet i barnehagen sørge for å likestille barn slik rammeplan krever og årsplan lover, altså målstyrte krav til resultat. Dette skal imidlertid gjøres innenfor visse strukturelle rammer, og min empiri viser at overgangene i barnehagen preges av en stram struktur av tid. Her er det tydelige krav til hva som skal skje innenfor hvilke enheter av tid, noe som gir behov for effektive handlinger. Et eksempel som trekkes fram i empirien er utetid. Arbeidsoppgavene knyttet til denne er felles for hele barnehagen; de voksne fordeler seg på kjøkken, avdeling og i garderobe og målet er at alle barna er ute før pauser og møter starter. Larsen & Slåtten (2014) kaller dette standardisering av arbeidsoppgaver og sier at jo mer standardisering dess mindre autonomi. Spørsmålet som kan stilles her er altså hvilken frihet de voksne i barnehagen har i arbeidsutførelsen. Hvor fleksible er egentlig overgangssituasjonene og er det rom her for å handle annerledes enn det personalet gjør? Og har i så fall dette betydning for kulturen som skapes?

Rammen rundt overgangssituasjonene, altså måltid, garderobe og utelek, preges av strukturert tid. De voksne er avhengig av å få barna ut til et visst klokkeslett siden pauser og møter er lagt til denne tiden av dagen. Om dette er grunnen til at de handler som de gjør, altså forskjellsbehandler jenter og gutter, hvilket rom er det da for å handle annerledes? Om det er mulighet for å handle på andre måter enn det personalet allerede gjør ville dette bety at hvert enkelt barn selv kunne velge hvor lang tid de ville bruke på måltidet og selv avgjøre om de ville leke inne eller ute. Det ville bety at de voksne kunne gå til pause i løpet av dagen når de selv ønsket og selv velge om de skulle delta på møter eller ikke. Dette framstår muligens som et godt grunnlag for rom til å likestille mellom kjønn, men det vil hverken være ideelt eller gjennomførbart.

Skogen og Haugen (2011) sier det handler om rutiner. Rutiner i barnehagen er viktig med tanke på kvalitetssikring, men balansegangen er hårfin før disse rutinene går utover barn og ansatte. Og er det ikke nettopp det studiens empiri viser? Strukturelle tidsrutiner knyttet til overganger som skaper et effektivitetsbehov hos de voksne. Dette gir seg så utslag i en skapt kultur hvor jenter og gutter forskjellsbehandles fordi det oppleves mest hensiktsmessig der og da.

Det handler altså trolig om kultur framfor holdninger. En kultur skapt av strukturen rundt tid og rom som de voksne arbeider innenfor. Skapt av de voksne i kryssilden mellom pedagogisk arbeid og tidspress. En kultur som smitter over på barnegruppa slik at handlingene blir naturlige preget av en felles forståelse for at «slik gjør vi det her».

6.2 Makt eller maktesløshet?

Presentasjon av empiri viser også hvordan de voksne i barnehagen har fokus på effektivitet og kontroll i overgangssituasjoner. Dette gir seg til kjenne både under måltid og i garderobesituasjon ved at gutter samles og defineres som egen gruppe. Hva handler dette om? Hvorfor velger personalet disse løsningene? Og kan kontrollbehovet hos de voksne ha en sammenheng med makt?

6.2.1 De voksnes definisjonsmakt

Askland & Rossholt (2009) sier at likestilling *er* knyttet til makt. Makt på den måten at personalet i barnehagen gjennom sine handlinger kan definere hva det innebærer å være jente eller gutt. I denne studien framtrer denne typen makt gjennom måten personalet handler i

overgangssituasjoner. Når de voksne velger å hjelpe gutter mer enn jenter kan dette være ensbetydende med at gutter er mer hjelpeløse enn jenter. Når gutter snakkes til annerledes enn jenter antyder det at jenter trenger forklaring, gutter ikke. Og når gutter irettesettes mer enn jenter kan dette tolkes som at gutter er mer urolige eller «ulydige» enn jenter. De voksne besitter altså her en makt i forhold til å definere gutter som kjønnsgruppe, altså definisjonsmakt i forhold til hvordan guttene oppfatter seg selv og blir oppfattet av andre. Eksempler brukt i studiens empirien sier noe om dette. Her kommer det fram at jenter har en viss oppfatning av hvordan gutter er. De både skynder på dem og mener det er naturlig at gutter kler seg i grovgarderoben. Dette kan tyde på at de voksne gjennom sine handlinger definerer guttene som gruppe.

6.2.2 Panoptisk makt

Jeg har i empirien tolket de voksnes handlinger som et resultat av behovet for effektivitet og kontroll. Michel Foucault (2002) knytter kontrollbegrepet opp til makt. I sin teori om panoptisk disiplinering sier han at institusjoner besitter makt i den form at menneskets kropp underkastes streng regulering av tilmålt tid og begrenset rom. Denne typen makt kommer tydelig frem i studiens empiri. Barnas hverdag i barnehagen er underlagt bestemte enheter av tid med retningslinjer for hva som skal skje innenfor hver enhet. Dette viser seg blant annet gjennom måten barna er plassert under måltidet, trangt og tett med lite rom for bevegelse. Det framtrer også i måten gutter skyndes på når tidsrammen er trang. Ifølge Foucaults teori er barna altså «prisgitt» rommenes ramme. Men er de ikke også prisgitt de voksne?

Et av empiriens funn viser at forhåndsdefinerte rom kan utgjøre en utfordring for likestillingsarbeidet. Nordin-Hultman (2004) snakker om makt nettopp i pedagogiske rom. Hun tar utgangspunkt i Michel Foucault og sier at tid og rom i barnehagen er knyttet til makt. Dette handler for det første om at tid i små enheter er styrende for hvilke handlinger som velges. Det handler deretter om at rom innehar makt ved måten de er utformet på og brukes. Det er i empirien pekt på at hvordan de voksne velger å bruke barnehagens rom kan ha betydning for hvilke handlinger som utføres i forhold til kjønn. Empirien viser også hvordan overgangssituasjonene er preget nettopp av det Nordin-Hultman viser til, små enheter av tid. Er det ikke slik at da er det også de voksne som besitter makt? Når guttene skyndes på under måltidet snevres et allerede stramt tidsskjema enda mer inn. Når alle gutter sendes i grovgarderoben forsterkes definisjonen av rommet. Foucault (2001) kaller dette «inndelingsprinsippet», som betyr at jo mer vi deler inn jo mer makt oppstår det. Barna

«presses» inn i satte rammer, både strukturert av tid og rom og av de voksne, en slags panoptisme i panoptismen – en regulering av tid og rom hvor regulering allerede forekommer.

Om barna i barnehagen, med Foucaults ord, underkastes strukturering av tid og rom, da vil vel dette også være gjeldende for personalet? Eksempler i empirien viser hvordan de voksne også må tilpasse seg enheter av tid og gjøremål disse er ment å fylles med. Uttalelser fra de voksne viser at det er nettopp denne tilpasningen de viser til som begrunnelse for valg av handlinger rettet mot barns kjønn. De viser til ventende pauser og møter og bruker blant annet uttrykk som «hvis vi skal rekke...» og «...kommer vi oss fortere ut». I denne tilpasningen blir de voksne svært opptatt av tid og effektivitet og man kan spørre seg hvorfor dette ser ut til å være så viktig?

I følge Foucault (2001) kan det ha en sammenheng med det han kaller sanksjoner, altså konsekvensen det får å ikke overholde enhetene av tid eller begrensingen av rom. Om de voksne i barnehagen går utover tilmålt tid i overgangene vil dette for det første kunne få konsekvens for neste aktivitet eller gjøremål. Det vil skape ringvirkninger for pauser og møter som må utsettes. Dette vil kunne føre til sanksjoner i form av både misnøye fra kolleger i tillegg til merarbeid praktisk sett. Foucault snakker i sin teori også om hvordan mennesker i panoptiske institusjoner overvåker hverandre (2001). Måten de voksne minner hverandre på rammen av tid er en slik type overvåking. Ved å gi hverandre beskjeder om at tiden er knapp indikerer de samtidig at «jeg følger med deg» og dermed blir de voksne mer synlige for hverandre.

Spørsmålet blir da: Hvor mye makt har egentlig de voksne i overgangssituasjoner regulert av tid og rom? Kan det være at de voksne nærmest opplever en slags «maktesløshet» i forhold til hvordan de kan eller ikke kan handle i disse situasjonene? Det vises nok en gang til uttalelser i uformelle samtaler hvor de voksne antyder at valg som gjøres ikke nødvendigvis er de beste. Dette kan tyde på at det handler om begge deler; både det å inneha makt og det å selv være underlagt makt. De voksne innehar altså makt i forhold til å regulere tid og rom for barna, og dermed også definere kjønn. Men de framstår selv også som «offer» for panoptismen i det at strukturen begrenser handlingsrom og autonomi.

Det er dog viktig å understreke at det å betegne personalet som «offer» ikke er ensbetydende med at de er fritatt for likestillingsansvar. Diskusjonen rundt panoptisme er helt enkelt ment som en innfallsvinkel til forståelse av de voksnes handlinger i likestillingsspørsmålet.

6.3 Bevisst eller ubevisst likestilling?

Studiens empiri viste også funn gjort utenfor overgangssituasjonene. I det som her betegnes som åpne rom med åpen tid fremstod likestillingsarbeid som mindre utfordrende for personalet. Eksempler fra studiens empiri viser voksne som både tilstedeværende og tilsynelatende bevisste i forhold til likestilling av jenter og gutter. Dette kommer fram gjennom at de her ikke skiller mellom jenter og gutter samt at de utfordrer barna på stereotypiske tankemønstre. Et glitrende eksempel som trekkes fram i oppgavens analyse er leken med brannstasjonen hvor det standhaftig poengteres at jenter ikke kan være brannmann. Den voksne repliserer med å stille spørsmål ved slike holdninger noe som gir seg utslag i en samtale mellom barna, hvorpå utfallet blir at ingen defineres som kvinner eller menn, men som brannfolk.

6.3.1 Et metaperspektiv på bevissthet

Når jeg snakker med de voksne i ettertid og gir uttrykk for at de utenfor overgangssituasjoner arbeider godt med likestilling av kjønn reagerer de imidlertid med overraskelse. De sier blant annet at de ikke var klar over det de gjorde men gir samtidig uttrykk for en viss stolthet i utført arbeid. Videre antyder de at det å likestille kjønn i praksis er noe som bare skjer fordi det har «*glidd inn såpass mye at det er blitt naturlig*». Dette er hva Kari Emilsen (2015) kaller «et brudd på likestillingsbevisstheten». Et brudd som handler om at man likestiller jenter og gutter, men ikke er klar over det selv. Det er altså ingen sammenheng mellom likestilling og bevissthet.

Man kan da spørre seg: hvilken rolle spiller egen bevissthet for likestillingsarbeid? Om de voksne allikevel likestiller, er det så viktig at de er klar over det selv? Svaret er ja. Først og fremst fordi bevissthet krever refleksjon, noe Emilsen (2015) peker på som avgjørende for likestilling av kjønn i barnehagen. Refleksjon rundt hva som gjøres og hvordan. Det er i tillegg viktig å reflektere over egne holdninger til kjønn, noe som står nedfelt i Rammeplan for Barnehager (2006). Å ha et bevisst forhold til eget syn på hva det vil si å være kvinne eller mann kan ha betydning for hvordan personalet handler i forhold til barnas kjønn. Likestilling er i tillegg nært knyttet til likeverds-begrepet og Askland & Rossholt (2009) poengterer viktigheten av at personalet reflekterer over egne verdier. Hvordan man handler rundt jenter og gutter i barnehagen gjenspeiler ofte personlige holdninger til likeverd. Om disse holdningene ikke er i tråd med barnehagens ideologi i forhold til likestilling vil dette kunne gi

seg utslag i måten man opptrer rundt barna på. Dermed vil refleksjon rundt eventuelle motstridene holdninger og profesjonalitet i likestillingsarbeidet være viktig.

Studiens funn viser altså at disse typer refleksjoner ser ut til å være fraværende eller ubevisste. Da handler det i tillegg om refleksjon over egen bevissthet. Personalet må da stille seg selv og hverandre spørsmål i forhold til det som gjøres i likestillingsarbeid. Hvilken forankring har handlingene som utføres i egne holdninger og syn på kjønn? Det handler altså om et metaperspektiv på bevissthet; en bevisstgjøring rundt hvordan man handler i likestillingsspørsmålet.

Ikke minst vil det å arbeide med bevissthet rundt likestilling i barnehagen kunne ha betydning for det som viser seg i overgangssituasjoner. De voksne viser i tiden utenfor overgangene at de evner å oppfatte situasjoner som krever lik eller ulik behandling av jenter og gutter i forhold til likestilling av kjønn. Om disse handlingene bevisstgjøres ytterligere kan det da være mulig å overføre dette til de situasjonene hvor likestillingsarbeid viser seg utfordrende.

6.3.2 Nå likestiller vi

Et annet moment det er viktig for personalet å reflekter over er *når tid* det likestilles. Studiens funn viser et tydelig skille mellom tiden i og utenfor overgangssituasjoner. Det kan dermed se ut til at likestillingsarbeid passer bedre i visse deler av dagen enn andre. Dette står i strid med det Askland og Rossholt (2009) sier om at man ikke setter av tid til å likestille. Likestilling skal dermed være noe det arbeides med gjennom hele barnehagedagen, uavhengig av tid og rom. Det skal være der hele tiden, som en kultur som gjennomsyrrer alt man gjør. Denne studien viser at det dessverre ikke er tilfelle, noe som bekrefter statusrapportenes konklusjon om at likestilling i barnehagen er utfordrende i praksis (Østrem, Bjar, Føsker, Hogsnes, Jansen, Nordtømme & Tholin, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2010). Her likestilles det i åpne rom. Her blir jenter og gutter sett uavhengig av kjønn når tiden tillater det.

6.3.3 Å ville eller måtte likestille?

Bevissthet rundt eget likestillingsarbeid vil også handle om *hvorfor* man likestiller. Er det fordi man vil eller må? Om det er snakk om vilje, kan dette ha en sammenheng med holdninger. Det handler da om at man likestiller jenter og gutter fordi man personlig mener at dette er viktig. Da vil handlingene være preget av det som oppleves som naturlig for den enkelte voksne i barnehagen. Det vil på den andre siden også bety at om man *ikke* likestiller er

dette også et uttrykk for personlige holdninger. Holdninger om at det å være jente eller gutt er ensbetydende med ulik verdi og muligheter. Er det derimot snakk om at man likestiller fordi man *må*, vil de voksne i barnehagen behandle jenter og gutter uavhengig av kjønn fordi dette er noe som er nedfelt i barnehagens verdigrunnlag og en del av det arbeidet som er forventet av de ansatte. Da nærmer vi oss igjen spørsmålet om skapt kultur. Om kulturelle forhold er bakteppe for likestillingsarbeidet, vil dette bety at man ser barn uavhengig av kjønn fordi «det er slik vi gjør det her». Å arbeide med likestilling av kjønn ut fra et slikt ståsted er ikke nødvendigvis ensbetydende med suksess. Holdninger og verdier vil fremdeles ha betydning, men det er mer sannsynlig at dette arbeidet vil kunne fungere nettopp fordi det er forankret i en kultur og ikke noe personlig. Et arbeid som skjer uavhengig av den enkeltes holdninger eller overbevisninger og som er i tråd med nettopp det likestillingsarbeid bør handle om. Det bør derfor være et felles mål å skape nettopp en kultur. Ikke bare for likestilling, men også for refleksjon og bevissthet rundt arbeid med jenter, gutter og kjønn.

6.4 Oppsummering

Drøfting av funn har diskutert hvorvidt handlingene til de voksne bunner i personlige holdninger som fører til å opprettholde stereotypier eller om de bunner i en kultur for ulik behandling, skapt av behovet for effektivitet, kontroll og tidsorientering.

Det er også stilt spørsmål ved om personalets handlinger er knyttet til utøvende makt i overgangssituasjoner. Videre er det sett på makt som utøves fra de voksne mot barna og vurdert om fravær av likestillingsarbeid kan ha en sammenheng med opplevelse av maktesløshet hos personalet

Det er til slutt diskutert betydningen av bevissthet i likestillingsarbeidet samt refleksjon rundt egne verdier og holdninger.

7. Konklusjon

Utgangspunktet for denne studien må vel først og fremst sies å ha vært egen erfaring og undring. Med lang bakgrunn fra barnehagefeltet og likestillingsarbeid har jeg vært oppriktig interessert og nysgjerrig på hvorfor likestillingsarbeid viser seg så vanskelig i praksis. Ved gjennomgang av statusrapporter for likestillingsarbeid i barnehagen har jeg fått bekreftet det jeg allerede har erfart; det handler om kunnskap og det handler om holdninger. Dog har jeg i mine år i barnehagen ofte møtt utfordringer i rommet mellom pedagogikk og struktur, og allerede tidlig i mitt arbeid som førskolelærer spirte en tanke om å en dag studere dette nærmere. Ønsket har blitt til virkelighet og jeg har gjennom denne studien sett på barnehagens strukturelle form knyttet opp til likestillingsarbeid. Jeg ønsket å «slå en sprekk» i et relativt ustudert felt i håp om å slippe lys inn på det usette.

Studiens problemstilling er: Hvilken betydning kan barnehagens strukturelle form ha for gjennomføring av likestillingsarbeid blant barn? Ut fra denne konkluderes det med følgende:

Gjennomgang og analyse av innsamlet data viser at strukturelle faktorer som tid og rom *har* betydning for likestillingsarbeid i barnehagen. Dette slås fast på grunnlag av fortolkning av observasjoner i barnehagen, samt uttalelser fra barnehagepersonell.

Det mest interessante funnet i denne studien har vært at strukturering av tid og rom viser seg utfordrende for likestillingsarbeid i barnehagens overgangssituasjoner. Strukturering av tid viser seg som små enheter med tydelig definert innhold. Dette ser ut til å ha skapt en kultur hvor personalet fokuserer på effektivitet, kontroll og tidsorientering, noe som gir seg utslag i at gutter tilnærmes på en annen måte enn jenter i barnehagen. Studien finner altså en sammenheng mellom struktur og kultur når likestillingsarbeidet viser seg utfordrende i praksis.

Det konkluderes også med at strukturelle faktorer ser ut til å påvirke personalets egen opplevelse av det å skulle likestille. Dette viser seg som en slags «maktesløshet» hos de voksne. Strukturering av tid i overgangssituasjoner setter de voksne i en posisjon hvor autonomi og frihet til å velge andre handlinger begrenses.

Det konkluderes til slutt med at likestillingsarbeid krever refleksjon og bevissthet. Ikke bare i overgangssituasjoner hvor arbeidet viser seg utfordrende, men også i åpne rom med åpen tid hvor likestillingsarbeid lar seg gjennomføre.

8. Videre forskning

Denne studien har stilt store spørsmål på et lite felt. Å studere likestillingsarbeid på én avdeling i én barnehage kan vel neppe kalles representativt. Dog kan det pirre nysgjerrighet eller tanke, og forhåpentligvis inspirere til videre studie av likestillingsarbeid og barnehagestruktur.

Studien ser på og drøfter hovedsakelig overgangssituasjoner hvor struktur viser seg som utfordring for likestillingsarbeid i barnehagen. Den omtaler også tiden utenfor overganger som den delen av barnehagehverdagen hvor likestillingsarbeid ser ut til å fungere best. Her vil det imidlertid kunne være interessant å studere nærmere nettopp hvorfor dette skjer.

I tillegg vil det å undersøke hvordan refleksjon og bevissthet hos personalet i barnehagen kan økes være et spennende tema. Både i og utenfor overgangssituasjoner.

Litteraturliste

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Aarseth, T. (2012). Politisk styring i resultatkommunen. I H. Torsteinsen (Red.). *Resultatkommunen. Reformert og resultater*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Alvestad, M., Johansson, J.E., Moser, T., & Søbstad, F. (2009). Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. *Nordic early childhood education research*, (2)1, 39-55.
- Askland, L., & Rossholt, N. (2009). *Kjønnsdiskurser i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL>
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2011). Likestilling 2014. Regjeringens handlingsplan for likestilling mellom kjønnene. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/BLD/Likestilling/likestilling_2014.pdf
- Barne- og familiedepartementet. (2004). Den gode barnehagen er en likestilt barnehage. Handlingsplan for likestilling i barnehagene 2004-2007. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/pla/2004/0001/ddd/pdfv/205598-q-1071-likestilling.pdf>
- Barne- og familiedepartementet. (2003). FNs konvensjon om barnets rettigheter. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Beauvoir, S. (2000). *Det annet kjønn*. Oslo: Pax Forlag.
- Borg, E., Kristiansen, I.H. & Backe-Hansen, E. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt*. (NOVA rapport 6/2008). Hentet fra http://www.ungdata.no/asset/3297/1/3297_1.pdf
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology* (3), 77-101.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble*. New York og London: Routledge.
- Bø, I. (2015). *Kjønn og likestilling i barnehage og skole - Et forsømt felt*. *Bedre Skole* (2), 11-15.
- Børhaug, K. (2011). *Barnehageorganisasjonen – autonomi eller standardisering?* FoU i praksis, 5(2), 49-66.
- Børve, H., Verstad, B., & Voll, A.L. (2007). Arbeidsnotat: *Myter og realiteter – likestilling i barnehagen*. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/146059/Arbeidsnotat%20223%20a.pdf?sequence=1>

- Dahl, B. og Evenstad, R. (2012). Arkitektur og pedagogikk. I A. Krogstad, G.K. Hansen, K. Høyland og T. Moser (red.): *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalland, D. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal.
- Danielsen, H., Larsen, E., & Ovesen, I. W. (2015). *Norsk likestillingshistorie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Emilsen, K. (2015). *Likestilling og likeverd i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fischer, G., & Sortland, N. (2001). *Innføring i organisasjonspsykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972 – 1977*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (1999). *Viljen til viten. Seksualitetens historie*. Oslo: Pax.
- Foucault, M. (2001). *Overvåkning og straff*. Trondheim: Gyldendal.
- Freud, S. (1966). *Seksualteorien*. Oslo: Gyldendal
- Fuglseth, K. (2006) Vitskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Gulbrandsen, L., Johansson, J.E., & Dyblie, N.R. (2002). *Forskning om barnehager. En kunnskapsstatus*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Jacobsen, D.I., & Thorsvik, J. (2013) *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johannesen, A., Tufte, P.A., & Christensen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kanestrøm, J. (2012, 08.03). Fortsatt ikke likestilt. Hentet fra <http://forskning.no/kjonn-og-samfunn-likestilling/2012/03/fortsatt-ikke-likestilt>
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (1992). Overføring av myndighet etter kommuneloven og kommuneinndelingsloven, forvaltningsloven m.v. fra departementet til fylkesmennene, statens utdanningskontor og fylkeslegen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-h-2592/id109284/>
- Kristeva J. (1984). *Revolution in Poetic Language*. New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J., & Moi, T. (1986). *The Kristeva reader*. Oxford: Blackwell.

- Kunnskapsdepartementet (2011, 31.10). *Nordisk forskningsdatabase om barn i barnehage*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nordisk-barnehageforskning/id661787/>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). Statusrapport fra Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring (2008-2010): Nye barnehager i gamle spor? Hva vi gjør, og hva vi tror. Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/nye_barnehager_i_gamle_spor_2010.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *St.meld. nr. 41 (2008-2009). Kvalitet i barnehagen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring 2008–2010. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/likestilling/kd_handlingsplan-for-likestilling_web_09.08.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2007). Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring 2008-2010. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/likestilling/kd_handlingsplan-for-likestilling_web_09.08.pdf
- Kvale, E., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Larsen, A.K., & Slåtten, M. V. (2014). *Nye tider – nye barnehageorganisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies: applying post-structural ideas*. London: RoutledgeFalmer.
- Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S., & Sampson, K. (2008). *Kjønnteori*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- NB-ECEC. (2016). Skandinavisk forskning på barnehageområdet. Hentet fra <http://www.nb-ecec.org/om-projektdatabasen-no>
- Nordbrønd, B. (2012). *Betydningen av profesjonalitet i spenningsfeltet mellom barnehagens tradisjon og nyliberalistisk ideologi*. Første steg (4), 12-15.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjetskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom. Reframing Political Thought*. Cambridge: University Press.

- Rose, N. (1989). Individualizing Psychology, i J. Shotter & K. Gergen (red.): *Texts of Identity*, s. 119 – 132. London, Newbury Park, New Dehli: SAGE Publications.
- Rossholt, N. (2003). *Barnehagen og førskolelærerutdanningen i et kjønns-, likestillings- og diskursperspektiv, et forprosjekt: kunnskapsstatus og forslag til tiltak*. Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning, på oppdrag fra Barne- og familiedepartementet.
- Ryan, G. W. & Bernard, H. R. (2003). Techniques to Identify Themes. *Field Methods*, 15 (1), 85-109.
- Stordal, G. (2015). Er kjønn noe man er, blir eller gjør? Om ulike tilnæringer til barn og kjønn. I K. Emilsen (Red.), *Likestilling og likeverd i barnehagen* (s. 71-85). Bergen: Fagbokforlaget
- Sampson, K. (2008). Ontologisk tilnærming. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C., Holst, K., Jegerstedt, S. Rosland, K. Sampson (Red.), *Kjønnsteori* (s.53-57). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag
- Statistisk sentralbyrå. (2017). Fakta om likestilling. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/nokkeltall/likestilling>
- Svaleryd, K. (2002). *Genuspedagogik: en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber.
- Skogen, E., & Haugen, R. (2011). Motivasjon og selvbestemmelse. I E. Skogen (red.), R. Haugen, M. Lundestad og M.V. Slåtten. *Å være leder i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Svaleryd, K. (2004). *Likeverd: en tanke- og handlingsbok for likestillingsarbeid med barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/barnehagens-innhold/rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/>
- Østrem, S., Bjar H., Føsker L. R., Hogsnes H. D., Jansen T. T., Nordtømme S. & Tholin K. R. (2009). *ALLE TELLER MER En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. (1/2009). Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/149122/rapp01-2009-alle-teller-mer.pdf?sequence=1>
- Østerud, Svein (1998). Relevansen av begrepene validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning. *Norsk Pedagogisk tidsskrift* (3), 119-130.
- Öhman, N. (1999). Att ge flickor och pojkar i förskolan lika möjligheter. I: Skoleverket (red.) (2001). *Olika på like vilkor – antologi om jämställdhet i förskolan*. Uppsalla: Stake Kommunikation.

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Tid og rom for likestilling?»

Bakgrunn og formål med prosjektet

I forbindelse med avsluttende Mastergrad i Pedagogikk ved Universitetet i Agder ønsker jeg å utføre en studie av hvordan barnehager arbeider med likestilling som en del av det daglige pedagogiske arbeidet.

Handlingsplan for likestilling i barnehager viser at planlegging av likestillingsprosjekt i barnehager er gjennomført og god. Likevel viser rapporter til manglende resultater på lang sikt. Noe skjer på praksisnivå og det er nettopp dette jeg ønsker å utforske i min masteroppgave. Jeg ønsker å se på barnehagens struktur i forhold til tid og rom og tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvilken betydning kan barnehagens strukturelle form ha for gjennomføring av likestillingsarbeid blant barn?

Mål med forskningen

Målet med denne oppgaven er altså å undersøke sammenhengen mellom barnehagens struktur og implementering av likestillingsprosjekt rettet mot barn.

Det overordnede målet vil være et bidrag til å klargjøre noe av det som gjør at likestillingsarbeid i barnehagen stopper opp eller faller gjennom på praksisnivå.

Hvordan påvirkes likestillingsarbeidet av den tidsmessige strukturen i barnehagen?

Hvordan påvirkes likestillingsarbeid av den fysiske strukturen i barnehagen?

Påvirker tid og rom når det gjøres forskjell på kjønn og når det likestilles mellom kjønn?

Barnehagen (*barnehagens navn*) er trukket som utvalg til dette forskningsprosjektet på bakgrunn av tidligere likestillingsarbeid. Det er også ønskelig at utvalget representerer ulike ansettelsesforhold i barnehagen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i dette prosjektet innebærer å la seg observere i samspill med barn både inne og ute. Observasjonene dokumenteres via feltnotater.

Det legges også opp til uformelle samtaler med barnehage-ansatte i etterkant av observasjoner. Disse samtalene vil inneholde spørsmål knyttet til det observerte samspillet mellom barn og voksen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og lagres på pc med passord. Pc oppbevares utilgjengelig for andre enn studenten. Det er kun veileder Lisbeth Skreland og studenten selv som vil ha tilgang til personopplysninger.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2017 og datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med

Kariann Blørstad Strømmen (student)

Tlf: 98081085

Epost: kariannbl@yahoo.no

Lisbeth Skreland (veileder)

Tlf: 38 14 12 70 / 908 75 754

Epost: lisbeth.l.skreland@uia.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Kristiansand (*dato*)

Kariann Blørstad Strømmen (*signatur*)

----- klipp -----

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i (sett X):

- Observasjonsarbeid
- Uformell samtale

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Tid og rom for likestilling?»

Bakgrunn og formål med prosjektet

I forbindelse med avsluttende Mastergrad i Pedagogikk ved Universitetet i Agder ønsker jeg å utføre en studie av hvordan barnehager arbeider med likestilling som en del av det daglige pedagogiske arbeidet.

Handlingsplan for likestilling i barnehager viser at planlegging av likestillingsprosjekt i barnehager er gjennomført og god. Likevel viser rapporter til manglende resultater på lang sikt. Noe skjer på praksisnivå og det er nettopp dette jeg ønsker å utforske i min masteroppgave. Jeg ønsker å se på barnehagens struktur i forhold til tid og rom og tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvilken betydning kan barnehagens strukturelle form ha for gjennomføring av likestillingsarbeid blant barn?

Mål med forskningen

Målet med denne oppgaven er altså å undersøke sammenhengen mellom barnehagens struktur og implementering av likestillingsprosjekt rettet mot barn.

Det overordnede målet vil være et bidrag til å klargjøre noe av det som gjør at likestillingsarbeid i barnehagen stopper opp eller faller gjennom på praksisnivå.

Hvordan påvirkes likestillingsarbeidet av den tidsmessige strukturen i barnehagen?

Hvordan påvirkes likestillingsarbeid av den fysiske strukturen i barnehagen?

Påvirker tid og rom når det gjøres forskjell på kjønn og når det likestilles mellom kjønn?

Barnehagen (*barnehagens navn*) er trukket som utvalg til dette forskningsprosjektet på bakgrunn av tidligere likestillingsarbeid. Det er også ønskelig at utvalget av barn som observeres representerer en viss aldersgruppe, og i den forbindelse er ditt/deres barn trukket ut.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i dette prosjektet innebærer observasjoner av deres barn i samspill med voksne både inne og ute. Observasjonene dokumenteres anonymt via observasjonsnotater.

Observasjonene vil gjennomføres i uke 6 og 7.

Hva skjer med informasjonen om deres barn?

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og lagres på pc med passord. Pc oppbevares utilgjengelig for andre enn studenten. Det er kun veileder Lisbeth Skreland og studenten selv som vil ha tilgang til opplysninger.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2017 og datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om barnet bli anonymisert.

Ved spørsmål til studien, ta kontakt med

Kariann Blørstad Strømmen (student)

Tlf: 98081085

Epost: kariannbl@yahoo.no

Lisbeth Skreland (veileder)

Tlf: 38 14 12 70 / 908 75 754

Epost: lisbeth.l.skreland@uia.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Kristiansand (*dato*)

Kariann Blørstad Strømmen (*signatur*)

----- klipp -----

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg/vi har mottatt informasjon om studien, og samtykker til at vårt barn deltar

(Signert av foresatte, dato)

Innleveringsfrist: 02.02.2017

Vedlegg 3



Lisbeth Ljosdal Skreland
Institutt for pedagogikk Universitetet i Agder
Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 20.01.2017

Vår ref: 51424 / 3 / HJP

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51424	<i>Tid og rom for likestilling?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Lisbeth Ljosdal Skreland</i>
<i>Student</i>	<i>Kariann Blørstad Strømmen</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Hanne Johansen-Pekovic

Kontaktperson: Hanne Johansen-Pekovic tlf: 55 58 31 18

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kariann Blørstad Strømmen kariannbl@yahoo.no

Documentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 4

Personvernombudet for forskning Prosjektvurdering - Kommentar Prosjektnr: 51424

IKKE MELDEPLIKTIG PROSJEKT Basert på meldeskjema, vedlegg og samtale med deg 19.01.17 fremkommer det at du i prosjektet kun vil gjøre observasjoner i barnehage, og ta feltnotater på papir. Det skal ikke gjøres lydopptak. Det er avklart at du skal ikke registrere personopplysninger om hverken ansatte eller barn, da fokuset er på det generelle likestillingsarbeidet.

I telefonsamtale med deg 19.01.17 ble det diskutert hvorvidt prosjektet kunne være meldepliktig på grunnlag av mulighet for identifisering gjennom publisering av indirekte identifiserbare opplysninger. Du nevnte at du har jobbet i barnehagen der skal samles inn datamateriale fra, og at du dermed vil ha kjennskap til de ansatte, og foreldrene vil ha kjennskap til deg og de ansatte. Det er derfor en høyere sannsynlighet for identifisering av enkeltpersoner ved publisering av kun en eller to bakgrunnsvariabler (slik som bl.a. alder, kjønn og stilling). Som en påminnelse så er det viktig at du skiller mellom den kunnskapen du allerede har skaffet i kraft av å være ansatt, og de opplysningene/dataene du innhenter som forsker. I prinsippet er det kun de dataene du konkret har innhentet som forsker du kan benytte i prosjektet, og du bør være forsiktig med å trekke inn forhold og situasjoner du har fått kjennskap til som tidligere ansatt.

Det ble i løpet av samtalen avklart at du vil publisere anonymt ved å grovkategorisere opplysninger om enkeltpersoner. Som nevnt i samtalen så er det viktig at du på forhånd tenker nøye igjennom hvorvidt enkeltpersoner likevel kan stikke seg ut som eneste representant for en kategori.

På bakgrunn av informasjon i meldeskjema og ovenfornevnte opplysninger så kan ikke vi se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken: -direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.) -indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.) -via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste) -eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.