



# 9. Tanker fra barnehagen: Personalets refleksjoner om egne erfaringer med kjønn og likestilling

Yvonne Bakken og Eva Mila Lindhardt

**Sammendrag** Kapitlet undersøker om en bevisstgjøringsstrategi med fem refleksjonstrinn kan bidra til at ansatte i barnehager kan øke bevisstheten om forholdet mellom egen oppvekst og profesjonell praksis. Tema er kjønn og likestilling, og det fokuseres på ansattes utsagn om egne erfaringer, samt erfaringer med bevisstgjøringsstrategien. Studien er utført i to barnehager, og funnene indikerer at metoden kan fremme bevissthet om kjønn og bidra til å redusere gapet mellom det private og det profesjonelle.

**Nøkkelord** identitet | kjønn | barnehage | bevisstgjøring

**Abstract** The chapter examines whether an awareness-raising strategy with five reflection steps can contribute to employees in kindergartens being able to increase awareness of the relationship between their own upbringing and professional practice. The theme is gender and equality, and the chapter focuses on employees' statements about their own experiences, as well as experiences with the awareness-raising strategy. The study was conducted in two kindergartens and the findings indicate that the method can promote awareness of gender and help reduce the gap between the private and the professional.

**Keywords** identity | gender | kindergarten | raising awareness

## INTRODUKSJON

Tilsynelatende hersker en forståelse i Norge om at det politiske mål om kjønnslikestilling er nådd, men forskning viser at det fortsatt er utfordringer knyttet til kjønn og likestilling – både i barnehager og i det norske samfunnet generelt (Støren, Waagene, Arnesen & Hovdhaugen, 2010; Alvestad, Gjems, Myrvang, Storli, Tunglund, Velde & Bjørnestad, 2019). Det er fortsatt forskjell på hvordan ansatte i barnehager behandler barn i forhold til problemstillinger knyttet til kjønn. Personalets egne holdninger til kjønn får betydning for hvordan de forholder seg til barna (Meland & Kaltvedt, 2019; NOU, 2019:3, s. 124). I dette kapittelet argumenterer vi for at endring av slik praksis starter med personalet selv. Vi ser derfor nærmere på oppfatninger om kjønn og potensielle transformasjonsprosesser rundt dette.

Kapittelet undersøker hvorvidt en bestemt bevisstgjøringsstrategi kan bidra til at ansatte i barnehager øker bevisstheten om forholdet mellom egen oppvekst og profesjonell praksis. Vi har, inspirert av aksjonsforskning, undersøkt hvorvidt denne metoden kan bidra til bevisstgjøring av sammenhengen mellom to personalgruppers egne barndomserfaringer og deres profesjonelle arbeid – for slik å øke bevisstheten om kjønn, stereotyper og likestilling. Våre funn antyder at metoden kan fremme barnehagepersonalets bevissthet om temaet gjennom refleksjon.

Vårt bidrag til denne bokens tema kan dermed grupperes under rubrikken *handling*. Vår inngang til begrepet fordommer forstås i form av forforståelse eller stereotypisk tenkning. Stereotyper er overgeneraliserte oppfatninger om mennesker basert på deres medlemskap i en av mange sosiale kategorier eller grupper, som for eksempel etnisitet, religion – eller kjønn. Stereotyper er dypt forankret i både samfunn og bevissthet. De kommer fra spesielle historiske, kulturelle og sosiale sammenhenger. Oppfatningene om for eksempel maskulin og feminin «natur» varierer over tid og på tvers av forskjellige land (EIGE, 2013, s. 13). Sosiale regler generelt er av normativ karakter, det er også kjønnsnormer. Denne doble virkeligheten av kjønnsstereotyper er viktig: De har en beskrivende og en normativ karakter (Prentice & Carranza, 2002, i EIGE 2013, s. 14). Stereotyper kan også bli selvoppfyllende profetier der en observerer andre på måter som bekrefter de antagelsene en har fra før (Larsen & Slåtten, 2019, s. 129). Ansatte i norske barnehager jobber lite systematisk med kjønn og likestilling (NOU, 2019:3, s. 3, 20). Vi mener at stereotype forestillinger om kjønn kan forsterke spesifikke kulturelle forventninger hvis de ikke tas tak i.

Bevisstgjøringsstrategien vi omtaler her, er en femtrinnsmodell som beskrives senere i kapittelet. Når vi i kapittelet skal drøfte funnene, starter vi med å fokusere på de tanker og synspunkter som dukker opp rundt kjønn ved utprøving av denne

bevisstgjøringsstrategien – altså en drøfting av det innholdsmessige i det informantene uttrykker omkring temaet. Deretter undersøker vi om valgte metode kan bidra til at såkalt taus kunnskap fra private kjønnete erfaringer kan løftes frem og bli en del av refleksjonsgrunnlaget for det profesjonelle arbeidet i barnehagen.

## **BAKGRUNN: POLITISKE FØRINGER, PRIVATE OPPFATNINGER OG PRAKTISKE «VERKTØY»**

Fra 1980-tallet har temaet kjønn og likestilling vært på agendaen både innen barnehagefeltet, i offentlige dokumenter og som gjenstand for forskning. Ser man på forskningen som omhandler kjønn innen barnehagefeltet i Norge, er det mange av de samme temaene og utfordringene som går igjen i perioden (se for eksempel Åm, 1984; Andresen, 1998; Moe & Norvik, 2012a; Meland & Kaltvedt, 2017). Sentrale tema har handlet om kjønnsspesifikke forventninger, manglende likestilling, kjønnsstereotyper knyttet til lek, farger, klær, aktiviteter med mer (Grindheim, 2015). Fra omtrent år 2000 utviklet mannsforskningen seg for alvor i Norge, og menns rolle i barnehager ble nå gjenstand for undersøkelser og diskusjon (Bredesen, 2004).

I Rammepplan for barnehagens innhold og oppgaver har det vært et interessant skifte fra planen i 2011 (Kunnskapsdepartementet, 2011) til planen i 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017). I rammeplanen fra 2011 løftes begrepet kjønnslikestilling frem, mens det i teksten fra 2017 er fokus på likeverd generelt. I en statusundersøkelse om likestilling i barnehagen (Opheim, Waagene, Salvanes, Gjerustad & Holen, 2014) kommer det frem at dette er et tema det verken arbeides praktisk eller konkret med i særlig utstrekning. Samtidig nevner styrere og ansatte fra samme undersøkelse eksempler på situasjoner der de har tenkt eller reagert på egne eller andres kjønnsstereotypiske holdninger eller atferd (Opheim et al., 2014, s. 8). Forskning fra skolesektoren indikerte allerede i 2010 at både lærere og elever mente at likestilling ikke lenger var et viktig tema (Støren et al., 2010). Med utgangspunkt i en forståelse av «norsk kjønnslikestilling» som oppnådd og depolitisert drøfter Røthing (2011) eksempler på «likestillingssnakk» i skolekontekst. Hun argumenterer for at kjønnslikestilling fremstår som noe som «tilhører» etniske nordmenn kollektivt. Utsagn som uttrykker manglende respekt for kvinner/likestilling, tilskrives «de andres kultur». Røthing viser hvordan det kan ekskludere og kontrastere «de andre» gjennom praksiser som usynliggjør nyanser. Samtidig indikerer funn at sosialisering i form av bekreftelse og oppmerksomhet bidrar til å konsolidere tradisjonelle kjønnsroller (Bakken, Borg, Hegna & Backe-Hansen, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2010) Lignende funn fremkommer hos

Meland og Kaltvedt (2017) i en studie fra barnehager. Personalet har ulike forventninger til gutter og jenter: Gutter anses som fysisk aktive og jenter som stille og rolige, og de gis også ulik type oppmerksomhet. De fant også at barna prøver å utfordre kjønnsstereotyper, mens de voksne ikke støtter opp om dette. Tilsvarende funn ble gjort av Moe og Nordvik (2012a). Likestilling mellom kjønn synes å være et tema som nå tas for gitt og i liten grad diskuteres. Dette aktualiseres også i en rapport av Alvestad et al. (2019), som peker på et utviklingspotensial i barnehagene om bevisstgjøring av mangfold knyttet til likestilling og kjønnsproblematikk.

På slutten av 2000-tallet ble det i norsk sammenheng utgitt et verktøy for å fremme kjønnsbevissthet både i barnehagene og i det som da var førskolelærerutdanningene. Verktøyene ble utviklet i forbindelse med det såkalte Gender Loop Project, et stort EU-prosjekt som omfattet ulike land i perioden 2006–2008. En del av disse verktøyene er knyttet til selvrefleksjon og egne erfaringer med kjønn. Det er konkrete verktøy, som fortsatt kan være relevante å bruke (jf. Opheim et al., 2014). I 2006 kom «Temahefte om likestilling i det pedagogiske arbeidet» (Rossholt, 2006). Her finner man også en del konkrete verktøy for å jobbe med kjønn og likestilling i barnehagen. Askland og Rossholt (2009) står bak boken *Kjønnsdiskurser i barnehagen*, som inneholder både praktiske forslag og forskningsbasert kunnskap. De viser gjennom samtaler og intervjuer med personalet hvordan vår egen barndom er svært sentral for hvordan vi tolker hva likestilling og likeverd kan være i barnehagen. De viser også til at personalet har ureflekterte og tatt-for-gitte-antagelser, som har store konsekvenser for hva og hvordan barn lærer om å være jente eller gutt (2009, s. 105). Etter hvert har det kommet en del annet veilednings- og refleksjonsmaterieell om kjønn og mangfold i barnehagen, f.eks. fra Likestillings-senteret/Kanvas/DMMH (2014), som også oppfordrer til refleksjon rundt egne barndomserfaringer. Den forskningen som vi har skissert ovenfor, indikerer at det kan være et gap mellom den man er som privatperson, og den man er i yrket, og at kulturelle forventninger fra ens privatliv kan spille inn på arbeidet i barnehagen. For eksempel kan man oppfatte seg selv som likestilt, samtidig som ens atferd bekrefter bestemte kulturelle forestillinger knyttet til kjønn. Smeby og Brandth (2013) er inne på noe av dette når de skriver om hvordan utearbeidende småbarnsfamilier organiserer hverdagslivet og logistikkoppgavene (*det tredje skiftet*). De viser til at også svært likestilte familier struktureres av kulturelle forventninger til mødre og fedre. En klarlagt arbeidsfordeling mellom mor og far kan fremme fars involvering, men en ser mer tregheit i likestillingen når oppgaver kommer overraskende, som f.eks. bursdagsinvitasjoner, i tillegg til at mor ikke slipper far til (*gate-keeping*). Også i denne sfæren ser det ut til å være et visst «misforhold» mellom det en forfekter som likestilt, og de erfaringer som styrer atferd og holdninger på et

mindre bevisst plan. Metoden som presenteres nedenfor, har som mål å bidra til å fremme bevissthet om egne holdninger omkring kjønn.

## FORSKNINGSDESIGN

Metoden presenteres her i to deler. Den første handler kort om kontekst og om den bevisstgjøringsstrategien vi brukte til å samle inn data, mens andre del omhandler mer generelle metodebegreper og vår rolle i måten vi har samlet datamateriale på.

Studien er en småskalastudie som ble utført blant personalet i to ulike barnehager i Vestland fylke. Barnehage 1 er en privat barnehage med 15 ansatte, hvorav 12 er kvinner og 3 er menn. Personalet er i alderen ca. 25–50 år, og omtrent halvparten har barnehagelærerutdanning. To av dem har bakgrunn fra et annet land enn Norge. Barnehagen ligger i et urbant område, og de har gjennom de siste par årene jobbet systematisk med fokus på kjønn og likestilling. Barnehage 2 er en kommunal barnehage i en mindre vestlandskommune, med 10 ansatte, alle etnisk norske kvinner i alderen 30–55 år. 40 % har barnehagelærerutdanning. Barnehagen har de siste årene hatt satsing på spesialpedagogikk og kulturelt mangfold. Vi finner for øvrig ikke at informantenes alder har betydning for svarene – med ett unntak, som vi vil komme tilbake til.

### Gjennomføring av bevissthetsstrategien i barnehagene

Vi har valgt å beskrive den metoden vi brukte, som en *bevisstgjøringsstrategi*. Bevisstgjøring kan forstås som en prosess der man gjennom selvrefleksjon får selvinnsikt. Det handler om å bli kjent med egne verdier, holdninger, forutsetninger og livshistorie. Selvrefleksjon handler også om å arbeide med handlinger vi gjør, og tanker vi tenker (Delås, 2011). Bevisstgjøringsstrategien er inspirert av metoden *empatisk-refleksiv-dialogisk tilnærming*, som er utviklet av Janet Jarvis (Jarvis, Lindhardt, Mthiyane & Ruus, 2018). Hensikten med studien var å undersøke om strategien kunne føre til en ny form for bevisstgjøring hos de ansatte gjennom deltagelse, samtidig som vi ønsket å analysere det som faktisk ble sagt (mer om dette nedenfor). Undersøkelsen ble gjennomført med de fem trinn som beskrives nedenfor. Hele prosessen varte omtrent 3 timer i hver barnehage.

Metoden kan settes opp i følgende skjema:

Trinn	Prosess	Refleksjonsgruppe	Resultat
1	Indre dialog	Individuell refleksjon	Tenke igjennom egne tanker om erfaringer og holdninger til kjønn
2	Produksjon av egen skriftlig fortelling	Individuell refleksjon	Produksjon av egen fortelling om kjønn basert på egne erfaringer
3	Egen fortelling deles i en felles samtale	Ekstern gruppe. Ca 3–4 ansatte i hver gruppe. Egen fortelling, perspektiver og erfaringer om kjønnsoppfatning deles	Produksjon av en felles fortelling i gruppe
4	Felles fortelling deles i en felles samtale	Ekstern gruppe. Hele personalgruppen samlet. I en prosess deles fortellinger, perspektiver og erfaringer	Produksjon av en felles fortelling i gruppe
5	Gruppefortelling med ny endret forståelse	Ekstern gruppe. Hele personalgruppen samlet. Bevisstgjøringsstrategien og erfaringer deles og diskuteres	Produksjon av refortelling for endring av forståelse

På trinn 1 og 2 ble de ansatte bedt om å reflektere omkring deres egen oppvekst gjennom følgende spørsmål: *Tenk tilbake på din egen barndom: Erfarte du spesielle privilegier, ansvarsområder eller plikter som gutt/jente? Ble du noen gang forhindret fra å gjøre noe basert på om du var gutt/jente?*

På trinn 1 hadde deltagerne en indre dialog med selvrefleksjoner omkring egne opplevelser og erfaringer. Dette dannet grunnlag for trinn 2, der de skulle skrive ned sin «egen fortelling». Valget med skriftliggjøring av denne fortellingen var ut fra en forståelse av at prosessen skaper et rom der en må tenke over sin egen posisjon og holdninger i forhold til kjønnsrelaterte problemstillinger, samtidig som også skriveprosessen var bevisstgjørende omkring disse spørsmålene.

På trinn 3 skulle informantene i grupper på mellom 3 og 5 personer samtale og dele sine individuelle refleksjoner. Hver enkelt fikk først uforstyrret fortelle om det de jobbet med på trinn 1 og 2. Dette ble gjort for at alle skulle bli hørt, og unngå en situasjon hvor de mest taleføre dominerte samtalen. I tillegg ble gruppen bedt om å sammenfatte historiene ut fra følgende tema: *Erfaringer med kjønnsroller i lek og oppvekst. Kjønnsbaserte ansvarsområder og privilegier. Beskrivelser fra situasjoner i barnehagen hvor kjønn har spilt en rolle. Forventninger til dere som kvinner/menn i familie, samfunn, skole, barnehagelærer, ansatt.*

På trinn 4 satt hele personalgruppen sammen. Her ble gruppen som helhet utfordret til gjensidig å utveksle erfaringer. Hovedtema var knyttet til forventninger til dem som kvinner eller menn i familie, samfunn, skole, som barnehagelærer og som ansatt. De fikk også et par diskusjonstema knyttet til et barnehageperspektiv. Som forskere var vi til stede og tilrettela for samtalen uten å delta aktivt.

På femte og siste trinn fortsatte samtalen hvor vi nå fungerte som fasilitatorer av strategien og spilte en mer aktiv rolle med å stille oppfølgings spørsmål underveis i samtalen. Målet med den siste samtalen var å få frem synspunkter på selve prosessen: hvordan de hadde opplevd å delta, om de hadde lært noe nytt om hverandre, og om de opplevde at de hadde blitt mer bevisste på tema knyttet til kjønn.

### Forskningsmetodisk tilnærming

Vi valgte et forskningsdesign med induktiv og åpen tilnærming, ettersom vi er interessert i å få frem ulike forståelser og fortolkninger av et fenomen (Jacobsen 2005), her synet på kjønn og likestilling. Dette krever ulike nivå av fortolkning. Først gir informanten(e) sin fortolkning av virkeligheten, deretter fortolker forskeren informasjonen gitt av informanten, og til sist kan lesere av resultatene fortolke disse på sin egen måte. Våre forforståelser spiller inn i en dialogisk situasjon – vi som forskere må være bevisst på hvordan vår tilstedeværelse påvirker forskningssituasjonen. Gjennomføringen av bevissthetsstrategien ble tatt opp med lydopptak i begge barnehagene, både gruppesamtaler og plenumssamtalen.

Vi har behandlet dataene i tråd med forskningsetiske retningslinjer. Informanter er anonymisert ved fiktive navn også i lydopptaket. Etter erfaringene i Barnehage 1 (mars 2018) justerte vi siste trinn i bevisstgjøringsstrategien (fellessamtalen), da vi ønsket innspill fra flere av deltagerne. Vi engasjerte oss mer i fellessamtalen i form av korte innspill og utdypingsspørsmål til deltagerne i Barnehage 2 (april 2018). Vi antar at det har bidratt til at en litt større andel av deltagerne der bidro i fellessamtalen. En forskjell som antagelig også spiller inn, er den fysiske plasseringen i rommet. Deltagerne i Barnehage 2 fikk sitte tettere sammen rundt et stort bord, i stedet for langs veggene i et større rom, som i Barnehage 1. Samtidig kan vi i enda større grad ha påvirket samtalen og refleksjonene hos deltagerne. Vi som forskere delte flere sosiale kjennetegn med informantene som for eksempel samme kjønn som flertallet av deltagerne, interesse/førstehåndskjennskap til barnehagen som arbeidsplass og ulike felles erfaringer som ble trukket frem. Dette kan ha ført til at vi mer eller mindre bevisst fremhevet en type fellesskap som vi trekker på, både i gjennomføring og i analysen etterpå. Vi brukte oss selv og egne erfaringer i større grad i Barnehage 2. En utfordring med bevisstgjøringsstrategien er at inn-

holdet i spørsmålene som danner grunnlag for samtalene, ikke har blitt til i et vakuum. De er påvirket av våre egne forforståelser og kjønnsforskningens normative grunnlag.

Den prosessen vi beskriver, har trekk av både aksjonsforskning (Bøe & Thoresen, 2017) og deltagende observasjon, og det innebærer derfor litt ulike roller for oss i gjennomføringen. Wadel et al. (2014) deler deltagende observasjon inn i fire typer roller, med henholdsvis *deltagelse* i aktiviteter og i samtaler, samt *observasjon av* samtaler og av aktiviteter – hvor vi har påtatt oss en tilhørerolle i gruppesamtalene og til dels en samtalerolle i fellessamtalene i barnehagen. Vi har i analysen av materialet valgt å fokusere på fellessamtalen i begge personalgruppene, den som utgjør trinn 4 og 5 i metoden/bevisstgjøringsstrategien. Der det var relevant, har vi også trukket inn materiale fra de foregående trinnene.

Vi har sammen lyttet gjennom opptakene i flere omganger, og gjort notater underveis. Direkte utsagn fra informantene er transkribert.

## TEORETISK TILNÆRMING OG AVKLARING AV BEGREPER

Vi tar utgangspunkt i en diskusjon rundt ulike tilnærminger til kjønnsbegrepet. Under innhenting av data oppdaget vi at kjønn ble forstått av barnehagepersonalet i forhold til både *identitet* og som *kulturelle forventninger*. Disse tilnærmingene dukket opp både eksplisitt og implisitt i informantenes refleksjoner og samtaler. Under følger en kort teoretisk utredning av disse.

### Kjønn – identitet og kulturelle forventninger

For å forstå hvordan man tenker om kjønn og kjønnsroller, er det nyttig å skille mellom biologisk kjønn (sex) og sosialt kjønn (gender). Samtidig kan dette bli et unaturlig skille fordi det biologiske kjønn ofte brukes til å forklare sosiale og kulturelle praksiser, uttrykk, holdninger osv. Det biologiske kjønn viser til om man er født som jente eller gutt, og til biologiske forskjeller mellom kvinner og menn, både når det gjelder kropp og hjerne – og disse forskjellene har for eksempel blitt brukt til å forklare menns og kvinners atferd. Innenfor en slik ramme blir kjønn essensialistisk forstått og oppfattet dermed som noe vi har, men også noe vi er. Uttrykket sosialt kjønn (gender) er knyttet til de forventningene vi har til jenter og gutter fordi de biologisk sett er ulike – det er en måte å få frem at omgivelsene viser oss hvem man skal være som mann og kvinne (de Beauvoir, 1973; Andresen 1998). Innen en slik forståelse understrekes det at mennesker blir oppdratt til en bestemt kjønnsidentitet avhengig av hvilken kultur de lever i. Det har vært hevdet at spørs-



målet om biologi har spilt en for stor rolle, samtidig som andre vil påpeke at innen kjønnsforskningen i dag har den biologiske, den samfunnsvitenskapelige og den humanistiske forskningen på kjønn nærmet seg hverandre (Lorentzen & Mühleisen, 2006). Identitet og kjønn henger sammen, og kjønnsidentitet viser til hvilket kjønn man opplever at man hører til, noe som i dag kanskje er mindre selvsagt enn tidligere (Butler, 1999/1990; Chodorow, 1999). I tillegg kan kjønnsidentitet knyttes til hvilke former for maskulinitet eller femininitet man identifiserer seg med i ulike situasjoner – for eksempel at en kvinne kan omtale seg selv som guttejente. Chodorow (1999) har påpekt at kjønn alltid vil være både en kulturell, men også en personlig konstruksjon (Bjerrum Nielsen, 2006; Chodorow, 1999). Det betyr at en kjønnsidentitet ikke bare formes eller opprettholdes av den enkeltes handlingsmønstre, men at det også er tale om en faktisk forming av en indre verden. Det kjønnete subjekt ses derfor i utgangspunktet ikke som noe bestemt, men blir det for hver enkelt (Bjerrum Nielsen, 2006, s. 164).

De felles verdier, virkelighetsforståelser og normer som utgjør en kultur, kan danne grunnlag for *forventninger* til det enkelte individ. Ulike forventninger er knyttet til ulike kjønnsroller eller identiteter. Dersom en avviker for mye fra forventningene, kan omverdenen reagere med sanksjoner. Individet vil vanligvis prøve å respondere i henhold til forventningene – gjennom den såkalte sosialiseringprosessen. Dette kan forklare at barnehageansatte rapporterer at det er mindre forskjeller mellom gutter og jenter på småbarnsavdelingen – men når barna blir 5–6 år, mener ansatte å se langt mer av såkalt kjønnsstereotypisk atferd (Eidhamar & Leer-Salvesen, 2014). Samtidig viser en studie av Meland, Kaltvedt og Reikerås (2016) at allerede fra toårsalderen er jenter mer selvstendige og sosiale enn gutter, noe forfatterne tenker kan skyldes både biologiske forutsetninger og at det stilles andre krav og forventninger til jenter enn til gutter.

Eidevald (2009) finner at barnehageansatte har kjønnsstereotypiske forventninger til gutter og jenter i alderen 3–5 år, og at forventningene former hvordan de ansatte møter gutter og jenter i ulike situasjoner. Chapman (2016) har også undersøkt den betydningen som de ansattes verdier, oppfatninger og handlinger kan ha på barns lek, særlig hvordan forestillinger om kjønnsroller manifesteres.

Dette kan knyttes til at *kultur* ses som et foranderlig meningsfelleskap med mønstre av meninger, koder, ideer, verdier, normer og identitet (Eriksen, 2010 (1998)). Kultur og kulturelle endringer strukturerer og gir mening til fortolkninger i daglige samspill og hverdagsliv – og det vil også innbefatte forhandling av kjønnsroller og stereotypiske oppfatninger av disse. Mennesker fortolker virkeligheten og innretter seg etter sine kulturelle forutsetninger (Chaney, 2002). Kultur og tradisjoner utgjør dessuten et sentralt element i gruppeidentitet, og tillegger samtidig

spesifikke retningslinjer for tenkning og atferd – kulturen skaper muligheter og begrensninger for hvordan vi utfolder oss.

Ifølge Jenkins (2014) er identitet per definisjon sosial, ikke medfødt – det handler om å identifisere seg med andre og å bli identifisert av andre. *Mening* er viktig, og mening involverer alltid interaksjon mellom mennesker, enten det gjelder enighet eller uenighet, opprettholdelse av konvensjoner eller innovasjon og kommunikasjon eller forhandlinger (Jenkins, 2014, s. 18). Et annet viktig poeng er at det ikke er mulig å tale om identitet i entall. Identitet kan bare forstås som en kontinuerlig prosess av å være eller å bli, og den er alltid mangefasettert. Den er aldri endelig, så identitet er ikke noe du *er*, men noe du *gjør* (Jenkins, 2014, s. 6). Man kan også tilskrives identitet av andre – for eksempel i form av oppfatninger knyttet til kjønn, etnisitet, alder, religion, interessefelt, politisk ståsted og så videre. Eriksen (2004) peker på at identitet er omskiftelig, og hvordan vi ser oss selv og andre, kommer an på hvilket utsiktspunkt vi har. Du er både dine valg, dine gener og dine omgivelser på én og samme tid. Mennesket har både røtter og føtter i omtrent like stor grad, lyder metaforen, ifølge Eriksen (2004).

Informantene våre tilhører en personalgruppe som har en egen kollektiv identitet, samtidig som de kanskje også holder på å bygge en egen profesjonell identitet som dog ikke er endelig fastlagt. Heggen (2008) skiller mellom *profesjonsidentitet*, som er kollektiv, og *profesjonell* identitet, som er knyttet til det personlige. Profesjonsidentitet utvikles og skapes i fellesskap med andre gjennom felles erfaringer, en bestemt utdanning eller arbeidssituasjon. Når det gjelder barnehagelæreren, refererer profesjonsidentiteten gjerne til den selvforståelse som vokser frem i kombinasjon av praktiske og utdanningsmessige prosesser (Slagstad, 2008). Den involverer dermed profesjonell kunnskap, men også anerkjente verdier (Heggen, 2008). Det kan i barnehagesammenheng handle om verdiene som kommer til uttrykk i barnehagens verdigrunnlag, som åndsfrihet, nestekjærighet, tilgivelse, respekt og solidaritet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig tillater også profesjonene profesjonell autonomi – for eksempel at barnehageansatte er frie til å handle så lenge deres handlinger kan rettferdiggjøres innen profesjonens kunnskaps- og verdibase. Dette krever, ifølge Grimen (2008), en reflekterende holdning til egne verdier. Profesjonsidentitet knyttes da til en kollektiv identitet hvor for eksempel barnehagelærere/ansatte internaliserer arbeidsmetoder og formål som er til stede i profesjonen (Heggen, 2008, s. 323). Det kan handle om at personalet i en barnehage jobber sammen for å utarbeide en felles etisk plattform, eller at de i en periode jobber med et fokusområde som for eksempel kjønn og likestilling. Samtidig finnes en profesjonell identitet knyttet til den enkelte, som ikke nødvendigvis blir regulert av eksterne forhold (Heggen, 2008, s. 325). Heggen relaterer utviklingen

av en profesjonell identitet til møtet mellom den enkelte og hans eller hennes sosiale og kulturelle bakgrunn, samt den kunnskapen som vedkommende møter innen utdanning og det profesjonelle feltet (Heggen, 2008, s. 324). En måte å understøtte en slik utvikling på kan være gjennom samtale, ifølge Larsen og Slåtten (2019). De peker på at det å snakke sammen om verdier og virkelighetsforståelse kan gi større bevissthet om seg selv og sin egen sosialisering. *Språk og tanke henger sammen, og et godt utviklet språk virker frigjørende for tanken* (Larsen & Slåtten 2019, s. 350). Forfatterne har i en annen sammenheng beskrevet begrepet *inferens* som en tankegang der man overfører erfaringer fra kjente situasjoner til ukjente situasjoner – som gir nye erkjennelser (Larsen & Slåtten, 2014, s. 3). Refleksjon i et fagfellesskap kan for eksempel medføre nye pedagogiske erkjennelser – eller bevissthet om eksempelvis kjønn og likestilling. I det videre ser vi nærmere på i hvilken grad en slik type refleksjon kan skape bevissthet omkring kjønn og likestilling.

## DRØFTING AV FUNN

Innholdet i det informantene forteller, drøftes i lys av kategoriene kjønn, identitet, kulturelle forventninger samt bevisstgjøring – som beskrevet i teoriavsnittet. Et tema som går igjen som en rød tråd i alle hovedområdene vi analyserer, handler om *forventninger*. Forventninger kan knyttes til både kjønn, identitet og kultur.

### Kjønn og stereotypier

Barnehage 1 har jobbet med temaet kjønn og likestilling, som vi mener er relativt merkbart, om vi skal sammenligne med Barnehage 2. De førstnevnte bruker et mer faglig språk rundt temaet, henviser mest til eksempler i barnehagen og fremstår mer bevisste i utgangspunktet, slik vi tolker det.

De fleste ansatte i begge barnehagene uttrykker ikke et skarpt skille mellom sosialkonstruktivistiske og essensialistiske forestillinger om kjønn. For eksempel: «Menn forventes å være mer aktive ute. Jenter er ofte mer rolige, viser omsorg» (kvinne). Her ser vi at informantene både gir uttrykk for at det er samfunnsmessige forventninger til menn (sosialkonstruktivisme), samtidig som hun mener at jenter faktisk *er* mer rolige og viser omsorg (essensialistisk). En slik tilnærming kan bekrefte stereotype forventninger til menn, samtidig som stereotype forventninger til jenter kan bli at de *bør* oppføre seg rolig og vise omsorg, for det er jo «slik de er». En annen sier: «De store guttene trekkes mot mannlige ansatte, det er for lite menn i det daglige. De har ofte felles interesser; her kommer endelig en de kan snakke med» (kvinne). Her kan det ligge en forventning om at felles kjønn automatisk

genererer felles interesser, og at gutter, fordi de er gutter, snakker best med menn. En slik essensialistisk tilnærming kan fastholde gutter i en forventning om at de må snakke med menn, også selv om de kanskje ikke har noe interessefelleskap. En ansatt uttrykker at han også har opplevd at det stilles spesielle forventninger til ham i kraft av hans kjønn: «Det er typisk at menn i barnehage blir satt på friluftsgruppen. Jeg hadde ikke noe forhold til uteaktiviteter. Egentlig ikke nå heller» (mann). Også følgende kommentar indikerer at barna kan klassifiseres i to båser med separate egenskaper og ferdigheter: «Guttene er mer aktive, mer fysiske, det er mer naturlig for dem – jentene er mer raske til å klare seg selv. Guttene trenger mer hjelp» (kvinne). Den ansattes oppfatning av at gutter trenger mer hjelp, kan samsvare med Meland et al. (2016) sin forskning som viser at jenter allerede fra to-treårsalderen mestrer hverdagsaktiviteter bedre enn gutter. Det kan også handle om hvilke forventninger den ansatte har til gutter og jenter. Ifølge Eidevald (2009) får gutter oftere hjelp til påkledning *uten* å be om hjelp, mens jenter oftere *ikke* får hjelp når de ber om det. Videre finner han at gutter får dobbelt så mange ja/nei-spørsmål fra de ansatte, mens jenter får fire ganger flere åpne spørsmål. Denne forskjellsbehandlingen mener han at er formet av kjønnsstereotypiske oppfatninger, som at jenter er tidligere utviklet, tar mer hensyn, er mindre aggressive og har bedre språklige evner. Barna blir behandlet ulikt av både voksne og andre barn ut fra sitt kjønn, selv når barna posisjonerer seg likt. Det er store muligheter for at også våre informanter ser verden og barna ut fra implisitte tatt-for-gitt-heter, som Røthing (2011) beskriver i sin artikkel om likestilling i en skolekontekst. Hun retter oppmerksomheten mot hva som kan falle utenfor synsfeltet når en bestemt forståelsesmåte dominerer. Når våre informanter uttrykker (ubevisste) forventninger om at jentene blir tidligere selvstendige enn guttene, så kan det være at det er fordi det er dette de ser og agerer etter. Det er lett for at det skjer en usynliggjøring av jenters og gutters atferd som ikke samsvarer med disse forventningene.

Vi fortolker også en del utsagn som uttrykk for en bevissthet om at essensialistiske forventninger ikke alltid holder. En kvinne forteller at hun selv har tre gutter, og da hun endelig fikk en jente, ønsket hun å gjøre henne til «prinsesse» – men jenta ville heller være som storebrødrene sine med henblikk på klær og interesser, og kvinnen omtaler henne som en ordentlig «guttejente». Yngstejenta, derimot (barn nr. 5), er en typisk «jentejente» – her viser hun delvis til en konstruktivistisk forståelse og har erfart at barna er individuelle, tross forventninger. En kollega følger opp og sier:

Vi legger mest merke til stereotypene, «ytterlighetene»: Vi har egentlig mange gutte-jenter og jente-gutter her, og om de hadde uniform (ikke ytre kjenne-tegn), ville det være vanskelig å avgjøre om de var gutt eller jente. (kvinne)

I samtalen uttrykker denne kollegaen en bevissthet om at det er voksne som gjerne setter merkelapper på barna; at såpass unge barn ikke nødvendigvis er lette å putte i en feminin eller maskulin bås. Omvendt kan man innvende at gjennom bruken av begrepene gutte-jente og jente-gutt så uttrykker hun et behov for å kunne plassere barna i en kjønnskategori. Dette behovet kan også være en konsekvens av at temaet i vår forskning er kjønn. Aasebø og Melhuus (2005) understreker at de psykologiske og sosiale forskjellene som utspiller seg i atferd, handlinger, relasjoner og interesser, er et resultat av sosialiseringprosesser i et samfunn hvor kjønn alltid har hatt – og har – en kulturell betydning som gjenspeiles i våre kulturelle forventninger om kjønn. Derfor er ikke kjønn noe en først og fremst *er*, det er noe en *blir* (Aasebø & Melhuus, 2005, s. 68). Chapman (2016) påpeker også hvordan voksnes oppfatninger om kjønn påvirker barnehagebarns lek: gjennom planlegging, ressursprioritering, tilbakemeldinger, generell interaksjon med kolleger og barn, og viktigst – mengden av tilrettelegging og involvering i barnas lek.

### Kjønn og identitet

En ansatt forteller at i hennes barndom var det mye krangel og intriger mellom jentene. Hun forteller videre at hun liker «litt sånn mannfolkarbeid». Hun ser ut til å ha tatt avstand fra en kvinnelig identitet som hun mener preges av krangler og intriger, og søkte seg mot en identifisering med det hun definerer som mannfolkarbeid. Kvinnen blir supplert av en kollega som forteller at man gjerne legger merke til henne nettopp fordi hun er flink med praktisk arbeid som omtales som «mannfolkarbeid». Her ser vi at den ansatte skriver seg selv ut av det hun forbinder som noe negativt med sitt eget kjønn, og over i en annen kategori hun oppfatter som mer uproblematisk. Som Chodorow (1999) påpeker, er kjønn både en kulturell, men også en personlig konstruksjon som kan knyttes til ulike former for feminitet eller maskulinitet som man identifiserer seg med. En annen kollega omtaler også seg selv som en såkalt «guttejente» i oppveksten fordi hun hovedsakelig lekte med gutter og likte litt røffe aktiviteter.

Ifølge Jenkins (2014) kan identitet forstås som en kontinuerlig prosess av å være eller bli. Alder og erfaringer kan spille en rolle i denne kontinuerlige prosessen som en del av menneskets identitet. I en diskusjon om likestilling i arbeidsoppgaver på hjemmebane peker en kvinne på *alder* som en faktor om hvorfor hun ikke er opp-tatt av å skifte dekk på bilen. Hun lar gladelig mannen gjøre det fordi hun mener at hun har blitt så gammel at hun ikke trenger å bevise noe lenger. Til gjengjeld mener hun at hun tenker mer, og bekymrer seg mer enn mannen, så da kan han «bytte de der dekkene». Disse refleksjonene er i tråd med hva Smeby og Brandth

(2013) fant om kvinnene (i ellers likestilte parforhold) som påtar seg større del av logistikkansvaret i det såkalte tredje skiftet. Det at den ansatte tidligere var mer opptatt av å hevde likestilling (eller likere arbeidsoppgaver) fordi hun ville «bevise noe», indikerer at hun nå er mer sikker på sin egen kompetanse og identitet slik hun *egentlig* er, og ikke bare ønsker å fremstå som.

Profesjonsidentiteten (den kollektive identiteten) synes sterk og synlig blant de ansatte i begge barnehagene. De vet hva de ønsker, og de vet hva som forventes av dem i en arbeidsmessig sammenheng, og de uttrykker god bevissthet om hva som er faglig, pedagogisk og politisk forventet. Men den profesjonelle identiteten (den individuelle) og forbindelsen til deres personlige identitet kan synes mer tilsørt.

### Kjønn og kulturelle forventninger

«Når vi snakker om Lego, så deler ungene det inn i ‘gutte-Lego’ og ‘jente-Lego’», sier en kvinnelig informant. Grindheim (2015) peker på at kommersielle krefter har interesse i å opprettholde forskjellen mellom jente og gutt, da kjønnnet leketøy også er en del av barnehagekulturen. «Det underbygger kjønnsforskjellar som allerede er etablert, og stadfestar dikotomiar mellom kjønna» (Grindheim, 2015, s. 74). Diskusjoner om kulturelle kjønnete uttrykk om Lego, utkledding, farger på klær, plastkopper med mer går igjen i begge barnehager. Det kan være en tendens til å plassere ansvaret for de kulturelle kjønnete uttrykk hos barna eller hos foreldrene. En av de ansatte mener at det er foreldrene som putter kjønnsstereotype klær på ungene, og at personalet prøver å være en motvekt til dette og til kommersielle krefter. En annen sier: «Foreldre er ikke bevisst» (mann). Personalet uttrykker en resignasjon og plasserer delvis disse kjønnstradisjonelle holdningene utenfor seg selv som yrkesutøvere. En ansatt i Barnehage 2 sier:

«Jeg synes vi er veldig flinke til det her, å ikke påprakte ungene et tradisjonelt kjønnsrollemønster med hensyn til lek – vi nekter ikke noen å gå i kjole. Men det er ikke noe tema her – det er jo ungene som egentlig snakker om det med gutte- og jenteting» (kvinne).

Samtidig er det i samme barnehage en tendens til ikke å legge merke til egen språkbruk rundt dette med farger. En ansatt refererer til historier om egne barn og barnebarn som elsker rosa, samtidig som hun selv gjør et skarpt skille mellom *fine* og *vakre* rosa matbokser og tilsvarende *stygge* og *mørke* artefakter/klær som tilbys gutter. Informantens skille samsvarer med Grindheim (2015), som hevder at slike kjønnsforskjeller fortsatt er tydelige: «Tradisjonelle delingar i gute- og jentegrup-

per, jente- og guttefargar, stille jenter og bråkete guttar, jente- og gutteleiketøy lever i beste velgåande» (Grindheim, 2015, s. 73). Korsvold (2015) hevder at i dag er det fargen rosa som mer enn noe annet visuelt markerer grensen mellom barn, forstått som kjønnete individer. Slik blir den rosa fargen, det som skiller guttekropper fra jentekropper, til både en kjønns- og en maktfaktor (2015, s. 107). Hun viser til at barn som forbrukere blir møtt både som kjønnete og alderssegmenterte grupper.

Selv om de ansatte i begge barnehagene ser ut til å plassere ansvaret for kjønnsstereotype forestillinger enten hos barna, hos foreldrene eller i samfunnet, skjer det noe i prosessen, og vi ser at de ansatte etter hvert påtar seg noe ansvar for stereotype kulturelle forventninger når de får snakke sammen i fellesskap. En kvinne sier: «Det er ofte forskjell på hvordan vi snakker, for eksempel til gutter; 'kor tøff du er'» (kvinne). En kollega følger opp med å si: «Jeg reagerer mer på når jenter slår og er utagerende enn når gutter slår» (kvinne). I dette utsagnet ligger et premiss om at en «slår» hardere ned på jenter med en atferd som ikke samsvarer med kulturelle forventninger – mens en gutt som slår, kanskje i større grad handler i overensstemmelse med kulturelle forventninger. Gutter og jenter kan da oppleve å få ulike reaksjoner på samme atferd. Den første kollegaen utfordrer imidlertid denne forventningen ved å presisere at det er *handlingen* (uønsket atferd) som er viktig og må reageres på. Askland og Rossholt (2009, s. 143) peker på at kulturelle konstruksjoner av kjønn handler om subtile overføringer i relasjoner mellom voksne og barn og mellom barn. De subtile kulturelle forståelsene kan «pakkes ut» og i samme øyeblikk bli gjenstand for nyanseringer, slik som kollegaen gjør her.

Dette er relevant å knytte til begrepet *inferens* (Larsen & Slåtten, 2014), som betegner en tankegang der man overfører erfaringer fra kjente situasjoner til ukjente situasjoner, som gir nye erkjennelser – en abstraksjon gjennom faglig resonnering. Om en gjør denne refleksjonen alene eller sammen med andre, vil vi anta har betydning også for utvikling av profesjonell identitet. Det kan være lettere å innta det som Larsen og Slåtten (2014) kaller et lekmanperspektiv hvis en mangler fora for inferens (Larsen & Slåtten, 2014).

I den barnehagen hvor det jobber flere mannlige ansatte, blir det referert til media og diskusjoner om menn i barnehagen. En av mennene forteller at han tok et bevisst valg om et kvinnedominert yrke, men generelt tror han holdningen i samfunnet er mer: «Jaja, man skal kanskje ha menn i barnehagen, men det er vel for at de skal ut i skogen og skjære med kniv.» En annen mannlige ansatt følger opp ved å si: «Vi gjør jo det også – menn skal gjøre alt – mens kvinner får lov til å holde på med det de alltid har gjort.» Den første mannen støtter dette utsagnet og viser til at han selv vokste opp med foreldre som delte godt på arbeidet, men mener at far gjorde mest. Her ser vi at barndomserfaringer løftes inn i samtalen og får prege

den ansattes syn på rollefordelingen mellom menn og kvinner. Innspillene fører til en del diskusjon i personalgruppen om hvorvidt en norsk kulturell likestillingsdiskurs har ført til at menn forventes å gjøre «alt» (på hjemmebane). Noen av kvinnene lar seg provosere og mener at det er flere typer oppgaver som de fordeler bra hjemme. En kvinne løfter diskusjonen tilbake til barnehagen ved å gjøre et skille: «I (denne) barnehagen er vi mer likestilte, vi deler på oppgavene. Men i samfunns-perspektiv kan det godt være at dere har rett» (kvinne).

Vi er kulturbærere både i privatliv og i det profesjonelle liv – og kultur kan ta lang tid å endre, og ulike kulturelle tendenser kan gå frem og tilbake. For eksempel når det gjelder farger på klær og leker. Korsvold (2015) antyder at det langt på vei har vært underholdningsverdier som har styrt det barnekulturelle forbruket. Hun peker også på hvordan medieprodukter for barn har vært preget av kjønnsstereotyper. Bilder skaper forestillinger om barn og barndom som kan være mer innskrenkende enn utvidende, særlig når vi ser dem i forhold til dagens mangfoldige barnebefolkning. Slik kan bestemte stereotypiseringer av kjønn være med på å gjøre handlingsrommet for barn snevrere (2015, s. 167). Det samme kan sies å gjelde de voksne som omgås barn og tar valg på vegne av dem. En kultur består av nyanser som både kan inneholde essensialistiske og dynamiske kulturelle oppfatninger og praksiser. På et dypere kulturelt plan er det fortsatt forskjeller i våre forventninger til gutter og jenter. En tolkning kan være at det foreligger en form for *kulturell treghet* – det tar lang tid før endring materialiserer seg – til tross for mye kunnskap, forskning og holdningsendring. Idet personalet får rom til å reflektere selv over egne erfaringer, og koble det til sitt profesjonelle virke, kan det bidra til å få frem mye taus kunnskap. Det kan medføre at det er lettere å handle i tråd med barnehagens samfunnsmandat (Kunnskapsdepartementet, 2017) og med det man «egentlig vet og kan og bør». Våre funn og de samtaler vi har hatt i barnehagen, underbygger langt på vei de samme funn som vi finner hos Askland og Rossholt (2009). Det vil blant annet si at samtaler mellom personalet kan vise hvordan egen barndom er svært sentral for hvordan vi tolker hva likestilling og likeverd kan være i barnehagen. De viser også til at personalets ureflekterte antagelser kan få konsekvenser for hva og hvordan barn lærer om å være jente eller gutt.

## BEVISSTGJØRING – EVALUERING AV METODEN

Det er vanskelig å måle resultatet av bruken av metoden, og vi kan bare forholde oss til det informantene sa under arbeidet med de ulike trinnene. Samtidig ga informantene i begge barnehagene uttrykk for at de hadde fått noe ut av prosessen og at både egen refleksjon og det å snakke sammen om kjønn og likestilling er viktig.



De mente selv at det var et viktig tema, og de så også hvordan deres personlige erfaringer både fra barndom og voksenliv ble trukket med inn i deres arbeid i barnehagen. Sett utenfra var både viljen og kunnskapen til å praktisere likestilling mellom kjønnene til stede, men det krever at en holder temaet høyt på agendaen for å fremme bevisstheten om det – det trengs aktiv bevisstgjøring fordi det i stor grad er tema som er knyttet til personlige erfaringer (Delås, 2011). I materialet ser det ut til at metoden kan ha bidratt til at informantene ser en sammenheng mellom det personlige og det profesjonelle, og at det kan være en viss diskrepans mellom uttalt kunnskap en besitter som profesjonell/yrkesutøver, og det en faktisk tenker som privatperson.

Bevisstgjøring kan ses som en prosess der selvrefleksjon kan gi selvinnsikt – man blir kjent med egne verdier, holdninger, forutsetninger og livshistorie (Delås, 2011). I fellessamtalen i den ene barnehagen blir det snakket mye om arbeidsfordeling på hjemmebane. Flere melder litt beskjemmet at de stort sett følger tradisjonell arbeidsfordeling – kvinnen tar det meste av husarbeidet, mens mannen skifter dekk på bilen, blir det fortalt. Dette er relevant fordi det viser at det er et sprik mellom hva de ansatte vet er forventet av dem i jobben, og den kjønnsforståelsen som hersker i deres egne hjem. Etter at én forteller om dette spriket, uttaler en annen følgende: «Vi har det også sånn hjemme, men jeg torde ikke si det.» Utsagnet etterfølges av en unison latter. En annen kollega:

Menn er veldig opptatt av å få skryt når de gjør huslige ting – «nå har eg laget middag hver dag i en hel uke. Kortid skal du lage middag?» «Eg skal sikkert lage snart – men eg har vasket klær i førti år, korti skal du vaske klær?»

Igjen hjertelig, felles latter. Det å ha ansvar år etter år for at klesvasken blir gjort, er et logistisk ansvar, og utsagnet kan ses i lys av forskning som viser at arbeidsoppgavene i hjemmet er betydelig mer likestilte enn ansvarsoppgavene. Det logistiske, «usynlige» arbeidet bæres av kvinnene, ifølge Smeby og Brandth (2013). De poengterer at hovedansvaret for det såkalte tredje skiftet har blitt liggende hos mor, og at det må løftes frem for å bli tilgjengelig for likestilling (2013, s. 19). Det er ifølge forfatterne normer og konvensjoner som styrer kvinnenens forventninger til seg selv.

Når informantene blir utfordret til å fortelle om sine erfaringer med bevisstgjøringsstrategien, kommer det i begge barnehagene frem at de ser nødvendigheten av å reflektere sammen – bli bevisst på eventuell overensstemmelse mellom egne verdier og profesjonens verdier. Prosessen kan ha ført til en større bevissthet, selv om noen ga uttrykk for at spesielt første del med individuell refleksjon var vanskelig.

Jeg synes det var veldig vanskelig, for det var spørsmål som man ikke har tenkt over, rett og slett. Men det var veldig greit når andre begynte å snakke, for da begynner du på en måte å tenke: Ok, da kan jeg ikke tenke slik allikevel. Barndommen tar du jo med deg hele veien videre, den former deg. (kvinne)

Vi ser her at idet kvinnen blir bevisst på egne private erfaringer, så opplever hun at det ikke er en helt «akseptabel» måte å tenke på. Bevisstgjøringsstrategien kan kanskje bidra til å artikulere noen av de kjønnete erfaringer som har vært uartikulert og kroppsliggjort hos de ansatte. Ved å gjøre dem artikulerbare kan den profesjonelle identiteten bli gjenstand for refleksjon og forandring. Ifølge Jenkins (2014) er identiteten vår i endring, og Heggen (2008) relaterer utviklingen av en profesjonell identitet til møtet mellom den enkeltes bakgrunn og den kunnskapen hen møter i det profesjonelle feltet. En annen kvinne gir tydelig uttrykk for en kobling mellom egen oppvekst og hvordan hun vil at barna i barnehagen skal ha det:

Det var veldig interessant og kjekt. Vi er ganske like og litt forskjellige. Jeg hadde trodd at aldersforskjellen ville spille en større rolle. Tenker på barna i barnehagen. De er både like og forskjellige. Det er nyttig å tenke tilbake på egen barndom. Hvordan var det når du var liten, og hvordan vil du at ungene i barnehagen skal ha det (...). Veldig nyttig å bli minnet om hvilke forventninger vi har til barna.

Som nevnt tidligere fant vi ikke at alder spilte noen rolle, til tross for et aldersspenn på rundt 25 år. I likhet med det som informanten gir uttrykk for her, trodde vi også at alder skulle spille en større rolle. Denne informanten uttrykker videre at metoden har gjort henne bevisst på at hun bærer sine egne erfaringer med inn i jobben, samtidig som hun blir bevisst på hvordan hun vil jobbe i forhold til barn. Som også Meland et al. (2016) peker på, kan de voksnes væremåte og samspill med barn gjenspeile egne holdninger om kjønn. Holdninger formes av egne erfaringer, og denne bevisstgjøringsmetoden kan bidra til å artikulere egne erfaringer som igjen kan bli gjenstand for diskusjoner i personalgruppen.

Bevisstgjøringsstrategien begynte med at de ansatte reflekterte over egne erfaringer og skrev ned sine erfaringer for deretter på trinn 3 å dele disse med kolleger i mindre grupper. Man kan selvfølgelig spørre seg om man ikke kunne ha begynt direkte på gruppesamtalen og sprunget over de to første nivåene. Vi tror imidlertid at den individuelle artikuleringen i form av fortellinger fra egen barndom kan være viktig. Slike fortellinger kan selvsagt være øyeblikksbilder, og minner kan være tilslørte, men innen narrativ forskning (Gonçalves & Ribeiro, 2012; Jarvis et al., 2018) har man blant annet vært opptatt av at artikulering av egne erfaringer kan

bidra til å hjelpe individer til å avdekke kulturelle forventninger til dem selv (i dette tilfellet i forhold til kjønn). Fortellinger man selv formulerer, kan bidra til å synliggjøre og refortolke etablerte oppfatninger av kjønn og på den måten ha en frigjørende effekt.

## OPPSUMMERING

Erfaringene fra barnehagene gjennom bruk av metoden og arbeidet med temaet viste at erfaringsdeling under trygge vilkår og gjennom noen systematiske føringer kan bidra til bevisstgjøring. Men det forutsetter at det skapes tid til egen refleksjon, skriftliggjøring, gruppesamtaler og plenumssamtaler hvor alle trinn blir tilrettelagt i forkant. Funnene våre viste forskjeller mellom de ansattes erfaringer i det private liv og de føringer de visste at de var forpliktet på profesjonelt. Det er interessant at også Alvestad et al. (2019) melder om lav bevissthet rundt kjønnsproblematikk. De refererer en informant: «Vi gjør kanskje mer forskjell enn vi tror vi gjør» (2019, s. 54). Vi tenker at bevisstgjøringsstrategien kan være nyttig i et forsøk på å redusere gapet mellom det private og det profesjonelle. Denne metoden bør imidlertid ikke erstatte langvarig og kontinuerlig arbeid med kjønn og likestilling i barnehagen – men det er mulig å sette i gang en refleksjonsprosess i løpet av noen timer.

Vi ser det som nødvendig å skape et rom for at barnehageansattes erfaringer kommer frem i lyset, for derved å kunne inngå i en bevisstgjøringsprosess og utvikling av en profesjonell identitet. Samtidig kan det gjøre dem i stand til å være kulturbærere, men også «forandringpiloter» når det gjelder kjønn og likestilling. Selv om kultur kan ses som i stadig forandring, kan tempo for forandringer variere stort. Mens for eksempel den teknologiske utviklingen går raskt, går det ifølge kjønnsforskningen (Smeby & Brandth, 2013) mye langsommere når det gjelder å forandre kulturelle koder, tradisjoner og forestillinger knyttet til kjønn og likestilling. Vi mener det er mulig å snakke om en form for «kulturell treghet», også i barnehagene, men tenker samtidig at man med den valgte strategien har et redskap til å sette i gang en forandringsprosess.

## LITTERATUR

- Abril, P., Cremers, M., Duncan, N., Golubevaite, L., Krabel, J., Lilaite, A. & Romero, A. (2008). The Gender Loops project: Gender Loops Toolbox for gender-conscious and equitable early childhood centres. *EU-Leonardo Da Vinci programme*.
- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J.B., Tunglund, I. B.E., Velde, K.L. & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen* (UiS-rapport 85/20).

- Andresen, R. (1998). *Kjønn og kultur: en studie av voksnes deltakelse i barns kjønns sosialisering på grunnlag av et observasjonsmateriale fra norske barnehager*. Høgskolen i Finnmark. Avdeling for fritids- og kulturfag.
- Askland, L. & Rossholt, N. (2009) *Kjønnsdiskurser i barnehagen: mening, makt, medvirkning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakken, A., Borg, E., Hegna, K. & Backe-Hansen, E. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Nova Rapport, 4.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2011). *Likestilling 2014: Regjeringens handlingsplan for likestilling mellom kjønnene*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Beauvoir, S. de (1973). *Det annet kjønn*. Oslo: Pax forlag.
- Bjerrum Nielsen, H. (2006) «Kjønn og identitet». I J. Lorentzen & W. Mühleisen (red.). *Kjønnsforskning. En grunnbok*, 153–168. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bredesen, O. (2004). *Nye gutter og jenter: en ny pedagogikk?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Butler, J. (1999) [1990]. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Bøe, M. & Thoresen, M. (2017). *Å skape og studere endring: Aksjonsforskning i barnehagen* (2. utg. red.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Chaney, D.C. (2002). *Cultural change and everyday life*. London: Palgrave.
- Chapman, R. (2016). A case study of gendered play in preschools: how early childhood educators' perceptions of gender influence children's play. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1271–1284.
- Chodorow, N.J. (1999) *The Power of Feelings. Personal Meaning in Psychoanalysis, Gender and Culture*. New Haven and London: Yale University Press.
- Dahl, Ø., Dybvig, P. & Keeping, D. (2013). *Møter mellom mennesker: Innføring i interkulturell kommunikasjon* (2. utg. red.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Delås, G.M. (2011). Bevisstgjøring av personlig kompetanse: Hvorfor bevisstgjøring av personlig kompetanse bør prioriteres i de sosialfaglige utdanningene. *Uniped*, 34(04), 82–88.
- Eidevald, C. (2009). Det finns inga tjejbästämre: att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Eidhamar, L. & Leer-Salvesen, P. (2014). *Nesten som deg selv: Barn og etikk* (4. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- EIGE; European Institute for Gender Equality, 2013: A study of collected narratives on gender perceptions in the 27 EU Member States. Synthesis report. Lastet ned 1.4 2020 <https://eige.europa.eu/publications/study-collected-narratives-gender-perceptions-27-eu-member-states>
- Eriksen, T.H. (2010 (1998)). Små steder – store spørsmål. *Innføring i sosialantropologi*, 2. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T.H. (2004). *Røtter og føtter: Identitet i en omskiftelig tid*. Oslo: Aschehoug.
- Eriksen, T.H. & Sajjad, T.A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*, 6. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gonçalves, M.M. & Ribeiro, A.P. (2012). Narrative processes of innovation and stability within the dialogical self. *Handbook of dialogical self theory*, 301–318.

- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L.I. Terum (red.) *Profesjonsstudier*, 71–86. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grindheim, L.T. (2015). Sosialiseringsomgrepet sett i lys av relasjonen individ/kjønn-kultur. *Barn* nr. 1 2015: 73–86.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L.I. Terum (red.). *Profesjonsstudier*: 321–331. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (Vol. 2). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jarvis, J., Lindhardt, E.M., Mthiyane, N. & Ruus, O. (2018). Which Right is Right? An Exploration of the Intersection between Religious Identity and the Human Right to Gender Equality in Two Different Teacher Education Contexts: South Africa and Norway. *Journal of Religion & Society*, 20, 1.
- Jenkins, R. (2014). *Social identity* (4th ed., Key ideas). London: Routledge.
- Korsvold, T. (2015) *Barn som moderne forbrukere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnskoleopplæring* (2008–2010). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *På vei mot en likestilt barnehage. Sluttrapport fra handlingsplan for likestilling i barnehagene* (2004–2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet, Kompetansesenter for likestilling & Østlandsforskning. (2010). *Nye barnehager i gamle spor? Hva vi gjør og hva vi tror: Status for likestillingsarbeidet i norske barnehager 2010: Statusrapport fra Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnskoleopplæring* (2008–2010). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehage-bokmal2017.pdf>
- Larsen, A.K. & Slåtten, M.V. (2014). Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet? *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 7.
- Larsen, A.K. & Slåtten, M.V. (2019) *En bok om oppvekst: Samfunnsfag for barnehagelærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Likestillingssenteret/DMMH/Kanvas (2014). Veileder for likestilt pedagogisk praksis: Søt eller tøff – et fritt valg? [https://likestillingssenteret.no/wp-content/uploads/2016/03/Veileder\\_barnehager.pdf](https://likestillingssenteret.no/wp-content/uploads/2016/03/Veileder_barnehager.pdf) Lastet ned 9.12.2019.
- Lorentzen, J. & Mühleisen, W. (2006). Hva er kjønnsforskning? J. Lorenzen & W. Mühleisen (red.) *Kjønnsforskning. En grunnbok*: 15–20. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meland, A. & Kaltvedt, E. (2017). Tracking gender in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 189(1), 94–103.
- Meland, A., Kaltvedt, E. & Reikerås, E. (2016). Toddlers master everyday activities in kindergarten: A gender perspective. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 349–358.
- Moe, R. & Nordvik, G. (2012a). Spor etter kjønnsdiskurser i barnehagepersonalets praksisfortellinger. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 5.
- Moe, R. & Nordvik, G. (2012b) Barns bruk av leketøy i familielek – et kjønnsperspektiv. I Ødegaard, E.E. (red.) *Barnehagen som dannelsesarena*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Nordfjell, O.B., Krabel, J., Abril Morales, P., Cremers, M. & Golubevaite, L. (2009). *Gender Loops eksempelksamling. Praksiser som kan fremme likestilling og kjønnsensitivitet i barnehagen*. Reform ressurscenter for menn. <https://reform.no/wp-content/uploads/2017/04/2009-Gender-Loops-eksempelsamling.pdf> Lastet opp 2.12.2019.
- NOU 2019:3 (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NRK, Norsk rikskringkasting: <https://tv.nrk.no/serie/schrodingers-katt/2013/DMPV73001513>. Lastet ned 28.11.2019.
- Ophheim, V., Waagene, E., Salvanes, K., Gjerustad, C. & Holen, S. (2014). *Hvem skal trøste Knøttet – hvem kan endre mønsteret? Statusundersøkelse – Likestilling i barnehagen* (Vol. 2014/30). Oslo: NIFU.
- Rossholt, N. (2006). *Temahefte om likestilling i det pedagogiske arbeidet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Røthing, Å. (2011). «De norske har det mer i seg ...» Norsk kjønnslikestilling i skolen. *Sosiologi i dag*, 41(3-4), 67–87.
- Slagstad, R. (2008). Profesjoner og kunnskapsregimer. *Profesjonsstudier*, 54–70.
- Smeby, K.W., & Brandth, B. (2013). Mellom hjem og barnehage: Likestilling i det tredje skiftet. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 37(03-04), 329–347.
- Støren, L.A., Waagene, E., Arnesen, C.Å. & Hovdhaugen, E. (2010). «Likestilling er jo ikke lenger det helt store ...» Likestillingsarbeid i skolen 2009–2010 (Vol. 15/2010). Oslo: NIFU STEP.
- Wadel, C., Wadel, C.C. & Fuglestad, O.L. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Åm, E. (1984). *Lek i barnehagen: de voksnes rolle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aarre, T. & Blom, K. (2012). *Samfunnet i barnehagen og barnehagen i samfunnet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aasebø, T.S. & Melhuus, E.C. (2005). *Rom for barn: Rom for kunnskap: Kropp, kjønn, vennskap og medier som pedagogiske utfordringer*. Bergen: Fagbokforlaget.