

Sosialiseringsomgrepet sett i lys av relasjonen individ/kjønn-kultur

Synspunkt på historia og stillinga til omgrepet i dag¹

Liv Torunn Grindheim

Innleiing

Det overordna tema for denne presentasjonen blir kjønns-sosialisering. Det er eit tema som er aktualisert gjennom forskning som viser at vi fortsatt har langt frå likeverd mellom kjønna i norske barnehagar (Kunnskapsdepartementet 2010; Østrem m.fl. 2009). Det blir vist til gjennomgåande kjønnsespesifikke forventningar til jenter og gutar. Samfunnet vårt ber preg av klare kjønnsforskjellar. Tradisjonelle delingar i gute- og jentegrupper, jente- og gutefargar, stille jenter og bråkete gutar, jente- og guteteleiketøy lever i beste velgåande.

Dette emne vil eg ta føre meg ved fyrst å gå nærare inn i forståing av sosialisering, med særskilt vekt på kjønnsosialisering, i relasjon til barnehagen som utdanningskultur. Hovudvekta vert synspunkt/perspektivering på historia og omgrepet si stilling i dag, og vil dreie seg om tre tema. Det fyrste eg tek føre meg er (kjønns)sosialiseringsomgrepet og syn på barn, så fylgjer (kjønns)sosialiseringsomgrepet og tildekking av hegemoniske kjønnsdiskursar og til slutt (kjønns)sosialiseringsomgrepet og relasjon mellom aktør, struktur og endring. Allereie no kan eg avsløre at eg ser sosialisering som ikkje dekkande for relasjonen mellom individ/kjønn og kultur, men som eitt av tre ombegrep: sosialisering, kvalifisering og subjektivering. Desse tre omgrepa kan kanskje bidra til å synleggjere barn som

kjønnsaktørar og relasjonar mellom aktør, struktur og endring.

Sosialiseringsomgrepet og kjønnsosialisering i barnehagen som utdanningskultur

I den publiserte utgåva av prøveforelesinga til Randi Dyblie Nilsen (2000), viser ho sosialiseringomgrepet som sosial konstruksjon. Det tyder at omgrepet har både ein aktiv del som i denne samanhengen handlar om å gjere kjønn, samtidig som det er eit substantiv som speglar ei oppfatning om kva kjønn er innan vår kultur – altså ein sosial struktur. Ifylgje Chris Jenks (2004) er det å sjå omgrep som sosialt konstruerte til hjelp for å dekonstruere omgrepet, forstått som å setje til side etablerte forståingar av omgrepet og vere villig til å sjå dei innebygde tatt for gitte meningane i omgrepet. Til dømes ved å forstå korleis det oppstod og kvifor. Dekonstruktivistiske tilnærmingar er også brukt til omgrepet kjønn (Halldén 1998; Thorne 1993; West og Zimmerman 1987).

Poststrukturalistiske perspektiv (Davies 2003; MacNaughton 2000; Rhedding Jones 1996) går steget lenger og ser kjønn som ein sosial konstruksjon, som ikkje fører til eit bestemt sluttprodukt, men blir skapt og omskapt i eit mangfald av diskursive praksisar individet tek del i. Det tyder at måten ein er mann eller kvinne på ikkje er sett som

naturgitt eller umogelege å endre. Måten ein gjer kjønn på er resultat av sosiokulturelle og historiske forhold, og kan bli radikalt endra gjennom menneskeleg handling. Vi kjønner praksisane våre, enten vi vil eller ikkje, enten det er i tråd med kulturelle forventningar til kjønn, eller på tvers av det som er forventa. Ifylgje Bronwyn Davies (2003) som kanskje er den mest kjente post-strukturalisten innan kjønnsforskning i barnehagefeltet trer menneske dermed fram som komplekst, foranderleg, motstridande og levande. Ei av drivkreftene i all feministisk poststrukturell forskning er å ta eit oppgjær med hegemoniske diskursar av kjønn, seksualitet, etnisitet og klasse.

Kjønn vart og er ofte knytt til to ulike biologisk og gjensidig utelukkande faste kategoriar av menneske. Espen Esther Pirelli Benestad som er lege, spesialist i klinisk sexologi og professor i sexologi ved Universitetet i Agder, illustrerer det vanskelege med å dele menneske inn i to kategoriar, ved å samanlikne det med å dele steinar på ei strand inn i små og store steinar. Det er enkel med dei største og minste steinane, men så kan det fort bli vanskelegare. Ifylgje Leena Alanen (1992) og Barrie Thorne (1993) er eit sosial konstruktivistisk kjønnsomgrep i opposisjon til ei individualistisk og biologisk forståing av kjønn. I ei slik forståing ser ein ikkje kjønn fyrst og fremst som biologi – heller ikkje som ei (to?) konstant eining(ar), men som prosessar. Slik eg forstår denne tenkinga gjer menneske kjønn i alle relasjonar og samanhengar ein inngår i. Individet oppfattar seg sjølv gjennom ulike prosessar, i ulike relasjonar og kontekstar. Desse erfaringane blir individet si forståing av eigen kjønnsidentitet, som også er i endring i møte med fleire og ulike kontekstar. Ut i frå ei slik forståing blir kjønns sosialisering noko som skjer i relasjon mellom dei aktive individ og den kontekst der individ er aktive.

Den konkrete kulturen eller konteksten i denne samanhengen er i barnehagen. I Rammeplanen for barnehagens innhald og arbeidsmåtar (Kunnskapsdepartementet 2011) er kultur skildra som kunst og estetikk, felles åtferdsmønster, kunnskapar, verdiar, haldningar, erfaringar og uttrykksmåtar. Vidare blir det peika på at kultur handlar om arv og tradisjonar, om å skape og levandegjere, fornya og aktualisera. Og at kultur er i stadig utvikling i spenninga mellom tradisjon og fornying (s. 36). Sidan det blir vist til omgrep som at kulturen er i stadig utvikling, fornying og aktualisering meiner eg å spore ei stor framtidstru. Eg er dessverre ikkje så positiv – barnehagekulturen er nok i endring, men det kan stillast spørsmål om det er til det betre eller verre i forhold til likeverd mellom kjønn.

Eg avgrensar meg til barnehagen som kultur, fordi det er den konteksten eg kjenner og er ein del av som tidlegare førskulelærar, og no barnehagelærarutdannar og barnehageforskar. Krefter som elles gjer seg gjeldande i samfunnet, er også ein del av barnehagen sin kvardag. Til dømes blir også barnehagebarn konstituerte som konsumentar, i det vi kan kalle forbrukarsamfunnet vårt. Dermed er det ein kommersialiseringsevinst i å oppretthalde forskjellen mellom jente og gut. Slik produserar ein ikkje berre klede, leiker og sportsutstyr til barn som eiga gruppe – noko som til dels kan forsvarast ut frå biologisk vekst, men ulike utgåver av same produkt til jenter og gutar, til dømes jente- og guteski. Det aukar produksjonen og forbruket, og gir dermed økonomiske gevinstar i form av fleire arbeidsplassar. Kjønnleiketøy er også ein del av barnehagekulturen. Det underbygger kjønnsforskjellar som allereie er etablert, og stadfestar dikotomiar mellom kjønn.

Ph.d.-prosjektet mitt (Grindheim 2014) er eit del-prosjekt under prosjektet Barne-

hagen som dannelsesarena (BDA). BDA-prosjektet er leia og satt i gang av professorane Elin Eriksen Ødegaard og Thorolf Krüger. I BDA-prosjektet er barnehagen også forstått som eit materialisert rom. Dermed er det fysiske og sosiale rommet og ulike verksemder sett som medskaparar av vilkår for kjønnsposisjonar i barnehagen – eller vilkår for å gjere kjønn. Slik eg forstår feministisk post-strukturalisme er ein der meir opptekne av språk og omgrep, for forståing og overkomning av dikotomiar og utfordringar av makt-konstellasjonar. Sjølv er eg ein del av BDA og ser kultur som meir enn språk og omgrep.

Barnehagen som kultur ser eg som det Gert Biesta (2011a) kallar utdanningskulturar (educational cultures). Det er kulturar som er etablert ut frå særskilte interesser, med særskilte verdibaserte mål. Eit av det verdibaserte måla for barnehagen er likeverd. I denne samanhengen gjeld det likeverd mellom kjønn, eller kanskje vi skal sei ulike menneske. Som pedagog, og i tråd med verdibaserte mål i barnehagen, er eg ikkje nøgd med å skildre barnehagen som sosialt system – eller kultur. Eg har eit underliggjande ynskje om at fellesskapet i barnehagen skal vere i utvikling/ending mot eit meir likeverdig fellesskap, uavhengig av kjønn, etnisitet, sosial og kulturell bakgrunn.

Biesta (2014) skriv om utdanninga sin «vidunderlege risiko». Utdanning er eit risikofylt prosjekt når ein som personale ikkje har svara for kva som kan kome barn til gode i ei uviss framtid, eller har full oversikt over korleis omgrepsbruk, arbeidsmåtar, strukturering, innreiingar eller verktøy vil vere til nytte og hjelp for større likeverd mellom kjønna. Så lenge vi forholdt oss til menneske som skal leve sine eigne liv, vil utfallet av det vi set i gang vere uvisst og risikofylt. Det krev nærleik til barna og krefter til å leve i denne uvissa. Det gjer at vi må ta imot også uventa tilnærmingar i forhold til det vi, som er ein del

av det etablerte, har tenkt og planlagt. Men slike uventa tilnærmingar kan vise oss meir enn det vi sjølve kan tenkje oss. Tek vi imot dette uventa kan det føre til ending. Ikkje kva som helst ending skal takast imot, men ending som kan sporast til verdiar, til dømes større grad av likeverd i fellesskap mellom ulike menneske og måtar å gjere kjønn på. Det gjer at eg er på leit etter omgrep som synleggjere kime til ending mot større grad av likeverdig sameksistens, eller det Biesta kallar *kvalitativ* utviding av fellesskapet. Det er ikkje nok med kvantitativ utviding av fellesskapet dersom det fører til at fleire blir innlemma i eit fellesskap av like menneske; målet er at det blir fleire måtar å vere del av eit fellesskapet på med *ulike* menneske/kjønn. Ei slik tilnærming vil også setje farge på korleis eg ser på (kjønns)sosialiseringssomgrepet si historie og stilling i dag.

Stillinga til sosialiseringssomgrepet i dag

Drøfting av synspunkt på stillinga til sosialiseringssomgrepet i dag, tek utgangspunkt i nokre av notidige forståingar om relasjon mellom barn og kultur, som eg ser som interessante i relasjon til sosialiseringssomgrepet og historia til omgrepet. Denne presentasjonen er avgrensa historisk frå særskilt omtrent 80 talet sidan dette også er ein levd del av historia mi, som kvinne- og barnehage-menneske. Dette er difor langt frå ei fullverdig historisk utlegging av sosialiseringssomgrepet si historie i barnehagesamheng; heller ikkje ei fylldig oversikt over kjønnsforskninga eller syn på kjønn før og no.

(Kjønns)sosialiseringssomgrepet og syn på barn

Nyare forskning der ein tek utgangspunkt i barn som aktør, viser at menneske er primært sosialt (Trevarthen og Aitken 2001).

Særskilt innan sosial barne- og barndomsforskning trer også barn fram som agentar og som medskaparar av eigne liv (Alanen 1992; Mayall 2002; Prout og James 1990).

Ein kan sei at ein gjer seg sosial, og gjer kjønn, avhengig av tidsepoke og stad.

Menneske trer fram som sosial art par excellence. Sjølve disposisjonane for å gå inn i relasjonar er sansynlegvis medfødte. Menneske kjem til verda med ein fundamental sosial innstilling. Daniel Stern (2004) kallar menneske det mest hypersosiale og avhengige av alle pattedyr. Biesta (2011b) skriv at behovet for å høyre til, er utgangspunktet for at vi organiserer oss i demokratiske fellesskap – vi treng rett og slett kvarandre.

At menneske er grunnleggjande sosialt står i kontrast til det klassisk moderne dannelsesideal og syn på barn i tradisjonell utviklingspsykologi som «alltid» har stått sterkt i førskulelærerutdanninga. Sigmund Freud sin klassiske psykoanalyse stod sterkt i utdanninga mi, og er fortsatt lett å spora i kulturen vår. Hos Freud blir menneske framstilt som primært asosialt. Det driftstyrte, irrasjonelle, asosiale I-det skal med tida, ved hjelp av omsorg, oppseding og sosialisering, overvinnast med fornuft og realitet, representert ved eg-et. Vellukka sosialisering er forstått som installering av den psykiske representanten av den sosiale orden (kulturen): over-eget. Inninstallering av over-eget blir sett som eit resultat av vellukka sosialisering og tilpassing (internalisering av moralen til foreldra) (Sommer 2003). Hos Freud er det primært asosiale menneske styrt av seksualdrifta og agressjonsdrifta. Han grunngir forskjellar mellom mannlege og kvinnelege personlegdomar hovudsakleg ut frå biologi. Det at menn har penis fører til at

dei vil utvikle ein dominerande og sterk personlegdom, medan jentene på den motsette sida vil utvikle ein svakare, omsluttande personlegdom. Dei grunnleggjande driftene må temjast og gjerast sosiale før ein får utvikla ein personlegdom og ein kjønnsidentitet ved puberteten.

Behov for sosialisering for «impulsdrivne dyr» kan også sporast til sosiologien Talcott Parson som skildrar fødselen av ein ny generasjon barn som ein tilbakevendande barbarisk invasjon. Menneskelege spedbarn har ikkje kultur ved fødselen: dei har ikkje noko som helst omgrep om verda og heller ikkje språk eller moral. Alle desse tinga må dei tileigna seg, og denne tileigninga blir kalla sosialisering (Brown 1965). Altså, fordi ein ikkje kjenner kulturen ein er født inn i, er ein «vond»/amoralisk. Når det gjeld kjønns-sosialisering forklarar han barn si utvikling av eigen kjønnsidentitet som avhengig av gode førebilete: ei mor og ein far som er «skikkelege» kvinner og menn. Kvinna si oppgåve er omsorg og forståing (heim og barn) kalla ei ekspressiv rolle, medan mannen er forsørgjaren og tek seg av samfunns-messige forhold, i ei instrumentell rolle. Noko som er heilt i tråd med dåtidas (50 og 60 talets) industrialiserte arbeidsdeling.

Oppseding- og sosialiseringstenkinga er nært knytt til det klassiske-moderne dannelsesidealet om å streve mot det «opplyste menneske». Sosialisering blir dermed synonymt med sivilisering, danning og modellering av umodne, formørka og grunnleggjande usiviliserte menneske (Sommer 2006). På dette filosofiske grunnlaget blei det seinare utviklet psykologiske og pedagogiske teoriar og omgrep om oppseding og sosialisering av barn, der målet er å «dra barna opp» til ein ynskt vaksendefinert, sosialisert tilstand. Det er opplagt å starte med barna, før det er for seint: dra dei opp, oppdra dei til den opplyste vaksne sitt nivå. Dermed vart

det ei sak for pedagogikken – læra om oppseding og sosialisering. Sommer (2006) skriv at den historisk herskande oppfatninga om barn som ufullkomne vaksne ligg bak tanken om at barn må sosialisierast. I eit slikt tankesett blir barn definerte ut frå det dei ikkje veit, og ikkje kan.

Endringa i syn på barn kom gjennom studiar av barn i sine kontekstar: særskilt representert av den sosiale barne og barn-domsforskinga. Tradisjonell individualsentrert utviklingspsykologi (Sigmund Freud) og strukturfunksjonalisme (Talcott Parson) er blitt utfordra gjennom ei større tverrfagleg tilnærming til barn og barndom, der ein hentar teori frå blant anna sosiologi og antropologi (James, Jenks og Prout 1998; Jenks 2004; Prout og James 1990). I denne tilnærminga blir barn meir enn objekt for sosialisering og disiplinering. Barn trer fram som kompetente aktørar og medskaparar av eigne liv. Barn også som «kjønn» blir forstått kontekstuellt, sosialt og historisk (Alanen 1992; Mayall 2002). Dette er også i tråd med feministisk poststrukturell teori (Alanen 1992); i staden for å ta utgangspunkt i psykodynamisk teori, tek ein utgangspunkt i subjektive praksisar, for å forstå og forklare det kjønna subjektet. Dette står i motsetnad til ei forståing av sosialisering som framtidsoverorientert med klare mål og resultat for kva eit barn skal bli som vaksen kvinne eller mann, vaksensentrisme og negative definisjonar av barn som umodne, irrasjonelle og inkompetente. Det er også eit alternativ til individperspektiv, ahistorisk og akulturelt perspektiv, og syn på barn som passive utan evne til handling.

Dermed kan ein sei at sosialiseringsovergrepet får eit såkalla grunnlagsproblem, sidan menneske er sosialt allereie frå byrjinga av, treng det ikkje å bli gjort sosialt (Sommer 2006). Sosialiseringsovergrepet blir likevel fortsatt brukt, men ofte i ei anna for-

ståing enn den historiske. Det er ikkje lengre snakk om barn som ikkje sosiale, men menneske som skal vekse inn i ein kultur, som er aktive medskaparar både av eiga sosialisering og av kulturen. Ein kan sei at ein gjer seg sosial, og gjer kjønn, avhengig av tidsepoke og stad. Ein må lære seg den kulturen ein er ein del av, men uynska oppførsel treng ikkje vere asosialitet. Problematisk, forstyrrende, negativ, uroleg osv. kan forståast kontekstuellt, og ikkje som eit personleg, asosial karaktertrekk hos barnet. Ein føreset at det opphavlege menneskelege er menneske som intensjonelt vesen. Slik ser vi at syn på barn og kanskje også kva vi vil at barn skal vere, gjer at sosialisering får ei anna tyding og forståing. Det intensjonelle og kompetente barnet har vakse fram. Det er likevel få som brukar «å gjere» sosialisering.

Sommer (2006) skriv at strev etter meining er nært knytt til menneske sin opphavlege og uavgrensa trong til å undre seg, interessere seg, og å vere nysgjerrig. Forsvinn denne trongen med alderen, må dette sjåast som et resultat av mislukka sosialisering. Eg synes å kjenne ekkoet frå opplysningstida om at det mest grunnleggjande for menneske er å vere i (intellektuell) utvikling, gjennom nysgjerrig og meningssskapinge/lærande aktivitet? Men kva om det å høyre til for menneske (Biesta 2006) som hypersosial art er overordna det å vidareutvikle den sosiale samanhengen ein høyrer til i? Då er det kanskje meir meningsfullt å finne ut korleis ein kan bidra innan det etablerte? Ein kan ikkje ta sjansen på å falle utanfor, korleis skal ein då klare seg? Menneske kan vanskeleg stå åleine verken som individ eller art. Eg meiner difor at sosialiseringsovergrepet som sosialt konstruert, rett nok kan ta i seg både aktør og struktur, men hjelper kanskje ikkje til å omgrepsfeste kime til endring mot større grad av likeverd.

(Kjønns)sosialiseringsomgrepet og tildekking av hegemoniske kjønnsdiskursar

Ifylgje kollegaene i storprosjektet Barnehagen som dannelsesarena, Randi Moe og Grethe Nordvik (2012), har tema kjønn i relasjon til barnehagebarn i varierende grad vore i fokus i barnehagepedagogiske samanheng sidan 1970-talet. Dette til tross for at eit av hovudargumenta for offentlege barnehagar i Norden har vore å auka likestilling mellom kjønn og likestilling i oppvekstvilkår – i tillegg til velferdspolitisk virkemiddel for auka sysselsetting – samtidig som barnehagar skal gi barn omsorg, trygghet og pedagogisk stimulans (Ellingsæter og Gulbrandsen 2003). Etter fleire stille tiår har tema no fått ei ny interesse. Med utgangspunkt i Mindy Blaise (2005) forstår eg det slik at det å fylgja barna i sine kontekstar for å synleggjere korleis barn gjer kjønn i barnehage er blitt eit fagfelt innan barnehageforskning. Det er utvikla alternative teoretiske rammeverk for å undersøkje den politiske dimensjonen av feltet si avhengigheit av utvikling, struktur og biologi som base for forståing av barn. Som tidlegare vist til er denne basen sterkt knytt til sosialiseringsomgrepet. For å få ny og annan innsikt blir det brukt nye teoretiske rammeverk. Ut frå forståing av at kjønn har oppstått i ein kontekst, meir enn i individet, er målet å finne nye forståingar for korleis kjønn er sosialt, kulturelt, historisk og politisk konstruert. Her er feministiske poststrukturelle tilnærmingar sterkt representerte. Tilnærmingar der ein også prøver å overkome dikotomiar – her dikotomiane gut-jente. Ein kan sei at innan desse tilnærmingane står sosialiseringsomgrepet svakt. Kanskje fordi sosialiseringsomgrepet, knytt til utviklingspsykologien ber noko av skulda for at det har vore såpass stille rundt tema kjønn i barnehagen dei siste tiåra.

For å prøva å forstå korleis sosialiseringsomgrepet kan bere noko av skulda for tildekking av rådande kjønnsdiskursar, går eg igjen tilbake i tid og til Freud, og sosialisering i utviklingspsykologisk perspektiv. Også i barnehagesamanheng utgjorde nemleg psykoanalysens metateori lenge grunnlaget for sosialpsykologiske sosialiseringsteoriar. I utdanninga mi (1982–1985) representerte gjennomgang av Freud sin teori ein stor del av undervisninga og pensum i pedagogikk. I forhold til forståing av barn og barns utvikling og tilrettelegging for utvikling, vart det særskilt vist til Erikson og andre arvtakarar etter Freud som Anna Freud og Gustav Maler, til dømes i Aud Fossen si bok om *Utviklingskrisen i barnealder* (1981) og Nancy Bratt si bok om *Karakterutvikling og karakteravgjelser* (1979). Det interessante i eit kjønnsperspektiv er at kjønnsdimensjonen er lite synleg i desse bøkene, sjølv om kjønnsdimensjonen er sentral hos Freud/Eriksen. Til tross for at vi som studentar vart oppmoda om «å gå til kjeldene» – som ofte var Freud – der biologisk kjønn er ein del av grunnlagstenkinga, vart lærebøkene også eksemplariske for manglande fokus på kjønn.

Ved nærare ettersyn finn eg likevel bøker frå barnehagefeltet frå den tida og like etter mi tid som førskulelærarstudent, som handlar om barnehage og kjønn. Det biologiske og avhengigheiten av vaksne rollefigurar er ofte framheva i denne litteraturen. Harriet Bjerrum Nielsen og Monica Rudberg (1989) si bok om *Kjønnssosialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv*, er skriven blant anna ut frå grunngeving av at i den tradisjonelle utviklingspsykologien er kjønn mest fråverande. Boka vil vise ein samanheng som handlar om kva som egentleg skjer i den psykologiske utviklinga hos jenter og gutar på vegen frå rosa/lyseblått spedbarn til vaksne menn/kvinner. Boka for-

mulerer ein teori om utvikling i eit kjønns-
perspektiv (1989: 5). Utviklinga er framstilt
i stadiar og gutar og jenter har ulik utvikling.
Boka er bygd på eigne (frå 80-åra) og andre
sine empiriske studiar og viser til psykody-
namiske/psykologiske teoriar (refererer
både til Sigmund Freud og Anna Freud).
Etablering av kjønnsidentitet er knytt til bio-
logisk modning og pubertet. Slik eg forstår
forfattarane ser dei det som sentralt at
samfunnet rundt barna tek omsyn til at jen-
ter og gutar treng ulike tilnærmingar, måten
barna blir møtte på marginaliserar ofte jen-
tene. Bodskapen i boka forstår eg som at
barn må behandlast ulikt for at vi skal oppnå
større grad av likeverd, men ulikheitane er
meir knytt til biologisk kjønn enn andre
sider av menneske. Det biologiske og diko-
tomiske står fortsatt sterkt. Det same kan
seiast om boka til Susanne Rithander (1992)
om *Snille piker og rabagastert?: jenter og gut-
ter i barnehagen*. Desse bøkene forsterkar
stemmer som hevder at sosialisering og
kjønn lenge bar preg av diskusjonen om
kjønnsroller som både biologisk og sosialt
bestemte, men sosialtbestemte tilnærmin-
gar verkar å vere i sterk frammarsj – noko
som kan seiast å vere i tråd med 70-talet sin
feminisme. Barna blir framstilte som for-
holdsvis passive vesen som nærast meka-
nisk overtek vaksne sine kjønnsroller.

Vi ser fortsatt spor av slike forståingar.
Hilde Dehnæs Hogsnes (2009) viser at
kjønnsdebatten relatert til barnehagefeltet
i stor grad har dreidd seg om målsettinga
om å få fleire menn i barnehagen, og at det
gjerne er blitt gjort på måtar som støttar
tradisjonelle mannlege forståingar, i staden
for at den kvinnedominerte barnehagedis-
kursen er blitt endra eller utvida. I 2006 fekk
fleire barnehagar likestillingspris for å ha
tilsett fleire menn. Dessutan handlar mykje
av kjønnsforskninga og likestillingsdebatten
rundt barnehage (fortsatt) ofte om kva per-

sonalet gjer, eller seier at dei gjer, i forhold
til det dei skal oppnå. I tillegg til spor av for-
ståing om at barn først og fremst blir kjønn
gjennom å kopiere vaksne kjønnsrolle-
modellar, seier desse tilnærmingane oss lite
om korleis barna opplever, får høve til eller
gjer kjønn i kvardagen sin, i barnehagen. Til-
tak og arbeidsmåtar satt i gang med dei
beste intensjonar treng ikkje vere i tråd med
slik barna opplever intensjonane eller
måten dei gjer kjønn i relasjonar til tiltaka
eller arbeidsmåtene. Kjennskap til korleis
barna har det, og kva dei gjer innan den pe-
dagogiske samfunnsinstitusjonen som bar-
nehagen er, er dermed av stor interesse om
vi skal nærme oss større likeverd mellom
kjønna.

Då sosial barne- og barndomsforskning,
og ei større tverfagleg tilnærming til forstå-
ing av barn vaks fram, vart også barn i
større grad kjønna. Kunnskap om barn vart
i større grad utvikla gjennom å fylgje barna
og finne ut meir om korleis dei levde liva
sine i konkrete kontekstar. Det gjer dermed
meining at pensumboka frå førskulelærer-
utdanninga mi som også viser til kjønn, er
Ingeborg Lødrup Kvalheim (1980) si bok om
Barns læring av sosiale roller. I tillegg til
klassiske sosialiseringsteoretikarar som
Piaget og Mead, tek ho inn synspunkt frå
Chomsky og Bateson og aspekt frå antropo-
logien. Ho byggjer på ei undersøking frå ein
barnehage der barna sin leik og organisering
av leikefelleskapet blei observert i fem
månadar. Erfaringar frå desse observasjo-
nane er hovudtema for boka hennar. Her blir
kjønn aktualisert gjennom synleggjering av
barna si læring av sosiale roller. Sosialan-
tropologen Sigurd Berentzen (1984) viser
også, med utgangspunkt i sitt antropolo-
giske studie av barn, til kjønnskontrastar i
barna sin leik og at det kognitive felleska-
pet mellom barn er konstruert rundt to mot-
polar som kjønn: jente og gut.

Tverrfagelege tilnærmingar har gitt innspel til utvida forståing av barn, og større medvit om at barn og barna sine liv med fordel kan sjåast i frå ulike forståingsvinklar for å fange noko av det komplekse, samansette, møtsetnadsfulle og relasjonelle i menneskeleg sameksistens, innan og på tvers av generasjonar og kjønn. I dette lyset er det interessant at om vi som studentar prøvde å ta inn ulike tilnærmingar i vår forståing av barn, vart det kalle «pedagogisk lapskaus». Slike forståingar om reine ideologiske linjer kan dermed også seiast å oppretthalde inneforståtte og sjølvsgatte skeivfordelte maktstrukturar mellom kjønn.

Dikotomiar om maskulinitet og feminitet blir utfordra ved til dømes å bruke dei i fleirtal.

I tradisjonell utviklingspsykologisk forståing av sosialiseringssomgrepet trer kjønn fram som ein «naturleg» måte å dele menneske inn i som produserer, reproduserer og legitimerer val og grenser som er avgjort av kjønnskategoriane. Det fører til maktkonstellasjonar som kan forklare kvifor store grupper av menneske ikkje bidrar til endring og utvikling av samfunnet eller får høve til å leve i likeverdige relasjonar i dei samhengane dei høyrer til i. Slike skeivfordelingar av makt blir oppretthalde med å vise til slikt som vi ikkje kan gjere noko med – som biologi. Å frigjere seg frå biologien og utviklingspsykologien eller opplysningsprosjektet, og sjå kjønn som sosial konstruksjon er difor av stor interesse. Ifylgje West og Zimmerman (1987) vil det å forstå korleis kjønn er produsert/konstruert i sosiale situasjonar og kontekstar klargjere interaksjonen mellom vedlikehald av sosiale strukturar og dei sosiale prosessane som held ved lag desse strukturane. Skal det

lukkast er eg samd med feministisk rekonstruksjonalisme som leitar etter nye teoriar og omgrep som ikkje er smitta av utviklingsteorien sin innebygde og tilslørande kjønnning. Ut frå dette er det kanskje lett å forstå kvifor sosialiseringssomgrepet ser ut til å stå svakt i kjønnsforskning i barnehagen, i dag.

(Kjønns)soliseringssomgrepet og relasjon mellom aktør, struktur og endring

Det tredje tema eg skal ta opp er sosialiseringssomgrepet i relasjon til aktør-struktur. Som tidlegare nemnt viser Nilsen (2000) at et sosial konstruert sosialiseringssomgrep famnar både aktør og struktur. Barna trer fram som aktør og som dei som gjer kjønn. Eg ser fyrst og fremst barna som aktørar i denne samanhengen og personale som dei som representerer det beståande og det strukturerande, og som kulturberarar i barnehagesamheng. Ifylgje forskning viser personale seg som mest genusfikserte. Personale trer fram med meir stereotypiske førestillingar om kjønn og snarare forsterkar enn utfordrar slike, medan barn er meir fleksible på korleis kjønn kan gjerast (Davies og Wallentin 2003; Eidevald 2009; Årlemalm-Hagsér og Samuelsson 2011).

Både feministisk poststrukturel tilnærming til kritisk forskning og sosial barne- og barndomssosiologi tek gjerne utgangspunkt i marginaliserte grupper for å forstå meir av kva som opprettheld eller skapar marginaliserte posisjonar, ved å sjå korleis ein til døme gjer kjønn. Blaise (2005) si forskning viser at jentene ofte har lågast subjektposisjon i barnehagen til dømes i form av merksemd frå personale. Det ser ut til å vere semje om at tradisjonelt har kvinner vore det marginaliserte kjønn, i vår vestlege modernistiske kultur. Men kva er det marginaliserte kjønn i barnehagen, i dag? Er det

gutar eller jenter? Ane Nærde, Harald Janson og Terje Ogden (2011) viser til fleire rapportar som støttar oppfatningar av at jenter er meir prososial enn gutar i barnehagen, og dermed har mindre problemåtfærd. Statistikk frå Statistisk sentralbyrå viser også gutar som dei med dårlegaste karakterar i skulesystemet. Men handlar dette om marginalisering, eller motstand som kanskje gjer ein sterkare som kjønnsgruppe, i alle fall til å ikkje alltid innordne seg? Det er vanskeleg å vite kven som er mest marginaliserte. Dette synleggjer at relasjonen mellom individ og kultur er samansett, og også varierende innan ulike kulturar og subkulturar. Og kanskje maktrelasjonar mellom kjønn er annleis i utdanningssystemet vårt, enn i andre kontekstar/kulturar i samfunnet? Dette viser at å finne omgrep for å møte dette uvisse, samansette og motsetnadsfulle, er krevjande.

Eg forstår det slik at feministisk post-strukturalisme er førande innan kjønnsforskning i barnehage i dag. For å unngå statiske analysar blir det argumentert for at det trengs nye omgrep som kan fange kompleksiteten og dynamikken i barn sine sosiale rom. Omgrep som diskurs, performativitet og subjektivering (Butler 1999), og omgrep som micropolitics og sementarity frå Deleuz og Guattar (Blaise 2005), er tatt i bruk. Ulike tilnærmingar og omgrepsbruk synleggjer fleire måtar å gjere kjønn på i levde, sosiale og fysiske kontekstar (Askland og Rossholt 2009; Hellman 2010; Lenz Taguchi og Sjøbu 2010; Moe og Nordvik 2012; Månsson 2011). Dikotomiar om maskulinitet og feminitet blir utfordra ved til dømes å bruke dei i fleirtal. Ein går også lenger enn å fylgje kvinner som tradisjonelt marginalisert gruppe, ved å fokusere også på korleis gutar konstruerer maskulinitet(ar). Gunilla Halldén (1998, 1999) viser til dømes andre og nyanserte portrett av gutar og konstruksjon av mann-

lege identitetar ved å bruke narrative tilnærmingar, og lausrive seg frå kjønnsrolleomgrepet og fokusering på kjønnsforskjellar. Slik trer det også fram vilkår for fleire måtar å gjere kjønn på, og både omgrepsbruk og materialitet blir ein del av den situerte og levde diskursen. Barna står fram som agentar og viser oss fleire måtar å gjere kjønn på.

Sjolv om personalet finn det vanskeleg (umogeleg) å vite kva framtidige borgarar skal kunne, er det etter mitt syn inga løysning at barna skal ta større grad av ansvaret.

Slik kan det forståast som at det er barna som agentar som fyrst og fremst kan vere med å utvide måtar å forstå og gjere kjønn på, i motsetnad til personale som trer fram med meir stereotypiske førestillingar om kjønn og snarare forsterkar enn utfordrar slike. Nick Lee (2001) kritiserer framstillinga av barn som uavhengige agentar. Han knyt det også til beeing – becoming debatten, og meiner at vi alle er avhengige og i endring – altså becomings. Om barna blir sett som uavhengige/sjølvtendige agentar kan det vere negativt. Kjørholt og Tingstad (2007) viser til dømes korleis nyare syn på barn som også har individuelle rettar, aktualiserer større grad av ansvar for barn. Både vaksne og barn blir sett som autonome og fleksible, også til å bruke rommet «rett» for å lære, for å blir gode demokratiske borgarar (Kjørholt og Seland 2012) – kanskje også for å velje korleis dei vil gjere kjønn? Slik blir barn i større grad ansvarlege for eige liv og framtid. Niels Kryger (2004) skriv at det kompetente barnet, som skaparar av seg sjølve og omgivnadane sine, må no også (i større grad enn tidlegare) ta konsekvensar

av denne medskapinga. Det er disipline-
 rande å måtte ta ansvar for eiga læring,
 eigen kropp – for det ein har gjort og mål ein
 sjølv set seg. Då kan ein ikkje skulde på at
 ein ikkje fekk lov av dumme vaksne, eller at
 ein ikkje visste betre. Slik kan ein sjå dei frie
 og kompetente barna som barn med mindre
 spelerom til å kunne gjere feil – eller utford-
 dre det beståande under ansvarslaushetas
 fane. Lee (2001) skriv at barn som blir utset
 for ein slik praksis kan sjåast som dei som
 sit igjen med ansvar for innbakte kontekstu-
 elle motsetningar i forventningar til det se-
 inmoderne mennesket, som til dømes dei
 motsette forventningane til feminitetar eller
 maskulinitetar. Mannion (2007, 2010) under-
 strekar det vanskelege i å ta ansvarlege og
 informerte val i kontekstar der både barn og
 vaksne er avhengige av andre og i stadige
 endringsprosessar. Sjølv om personalet finn
 det vanskeleg (umogeleg) å vite kva framti-
 dige borgarar skal kunne, er det etter mitt
 syn inga løysning at barna skal ta større grad
 av ansvaret. Nick Lee (2001) meiner vi må
 fordele denne ambivalensen mellom barn og
 vaksne. Det kan gjerast ved at barn skal bli
 høyrte og rekna med; at andre måtar å vere
 jenter og gutar blir lagt til rette for og sett,
 men personalet må ta ansvar og vurdere
 korleis ytringane skal takast omsyn til. Dette
 er også på linje med FN's barnekonvensjon
 som viser til at omsyn til «alder og moden-
 heit», skal vektleggjast når det gjeld barn sin
 medverknad. Det handlar om at det ikkje er
 barna som kjønnsaktørar som skal ha heile
 ansvaret for å skape nye måtar å vere jenter
 og gutar på. Men dei kan synleggjere andre
 måtar å gjere kjønn på, som også personale
 som har ein annan posisjon i fellesskapet,
 kan vere oppmerksom på og dermed utford-
 dre/endre det etablerte mot større grad av
 likeverd mellom alle kjønn/menneske.

Om vi tek innover oss at det modernis-
 tiske prosjektet med universelle og tidlause

sanningar, er vanskeleg å finne, trengs det
 omgrep som ikkje berre omfattar aktør og
 struktur, men også kime til endring mot
 større grad av likeverd. For å imøtekome
 dette vel eg med utgangspunkt i Gert Biesta
 (2010) å utvide sosialiseringsomgrepet med
 to omgrep til. Sosialisering blir forstått som
 å vekse inn i ein kultur, gjennom dialogar
 med ulike menneske og gjennom forskjel-
 lige verksemder. Kvalifisering ligg nærast
 tradisjonell forståing av opplæring/under-
 visning av avgrensa ferdigheiter. Begge
 delar kan ein påstå blir ivareteke i forståing
 av sosialisering som sosial konstruksjon,
 sjølv om eg meiner at også kvalifiseringa
 som igjen gjer ein meir kapabel, lett då kan
 kome i skuggen om sosialiseringsomgrepet
 skal dekke begge deler. Eg har ingen mot-
 førestillingar mot at barn lærer etablerte
 ferdigheitar som språk, gangetabell, korleis
 vi organiserer samfunnet vår i forhold til vel-
 ferdsgoder og konstitusjonar, eller driv dug-
 nadsarbeid. Eg synes også det er fint om ein
 blir sosialisert eller sosialiserer seg til å
 forstå korleis det er forventa at ein oppfører
 seg på restaurant, i naturen, i biltrafikken,
 som gjest og på kjøpesenter. Dess meir aktiv
 og i sosiale relasjonar barnet er i sosialisering
 og kvalifisering, dess betre ser ein ut til
 å lære. Og både det ein skal lære og men-
 neske er i endring, men korleis skal ein syn-
 leggjere kime til endring mot større grad av
 likeverd mellom ulike menneske/kjønn?

Det er her eg meiner at Biesta (2011a)
 sitt subjektivitetsomgrep kan lette synleg-
 gjering av kime til endring. Om ein gjer
 kjønn gjennom slikt som uroar den rådande
 oppfatninga av kva kjønn kan vere, og om
 denne måten å gjere kjønn blir muliggjort
 kan det duke for fleire måtar å gjere kjønn
 på. Fleire måtar å gjere kjønn på blir forstått
 som kvalitative endringar i fellesskapet.
 Kvalitative endringar av fellesskapet er av-
 hengig av om og korleis måten enkelt hend-

ingar som kan gi kime til utfordring blir mottekne eller gjort mogelege. Med utgangspunkt i Hannah Arendt skildrar Biesta subjektivering som å bli synleg og møtt som slik ein er, i fellesskap av ulike, likeverdige menneske. Som nykommarar som ikkje kjenner fellesskapet og korleis det «er» der, kan ein tre fram med noko som er annleis, og uroe det etablerte (Biesta 2006). Dersom dette nye og det som er annleis blir tatt imot og gjort mogeleg i fellesskapet, kan det bidra til ei kvalitativ utviding av måtar å delta på i fellesskapet, i staden for at ein berre blir sosialisert inn i det som er, som ei kvantitativ utviding av fellesskapet (Biesta 2007). Som nemnt innleiingsvis ser Biesta (2010) verdien av å ha eit referansepunkt for kva uro det skal vere høve til i eit fellesskap, men han peikar på kor viktig det er å ikkje stoppe andre måtar å delta på enn det aksepterte og kjente, før deltakingsmåten er blitt gjort mogeleg i fellesskapet. Det unike i denne tenkinga oppstår berre i særskilte relasjonar og samanhengar, som kanskje er umogeleg å få til i institusjonaliserte utdanningssituasjonar. Ein kan likevel arbeide for å fremje høve for at slikt kan skje, ved å ta vare på augneblinkar der barna si deltaking uroar det etablerte fellesskapet. I ph.d-prosjektet mitt blir det forstått som deltaking som blir sanksjonert eller ignorert av andre barn eller personale. Det kan synleggjere forståing av til dømes forventningar, organiseringar eller artefaktar (vilkår) som kan utvidast for at det skal bli høve til fleire måtar å delta på, men det er personale som må gjere dette «mogeleg».

Subjektiveringsomgrepet til Biesta skil seg frå subjektiveringsomgrepet til Judith Butler (1999) og poststrukturalistar. Subjektiveringsomgrepet hos Butler (1999) er utvikla frå Foucault. Eg forstår det som at dess større kompetanse ein har, dess større høve har ein til å subjektivere. Biesta (2006) byg-

gjer på Hannah Arendt der nykommarar i verda, og dermed barn, blir særskilt interessante. I og med at dei ikkje allereie har lært seg det etablerte kan dei i kraft av å vere nye og usosialiserte ha større høve til å uroe det etablerte. Det er også i tråd med forståing av å sjå barna her-og-no i sine kontekstar slik forskarar innan sosial barne- og barnomsforskning, gjer.

Oppsummering

Sosialiseringsomgrepet er fortsatt i bruk, men står svakt særskilt innan feministisk poststrukturell tilnærming og kjønnsforskning. Noko som er lett å forstå om vi ser omgrepet i historisk lys.

Etter mi meining trengs det fleire omgrep enn sosialisering for å omgrepsfeste/sjå det motsetnadsfulle, prosessuelle og kontekstuelle i undervisingskulturar som har som mål å få til større grad av likeverd. For meg vart omgrepa sosialisering, kvalifisering og subjektivering til nytte. Vilkår som avgrensar høve til å gjere kjønn på og deltakingsmåtar som fører til større likeverd mellom ulike menneske må kome til syne, bli tatt imot og gjerast noko med skal det føre til endringar. Der har personale i barnehagen større handlingsrom enn barna. Personale/vaksne kan lære frå barna, men barna kan ikkje overta ansvaret. Mellom aktør og struktur er det vere høve til endringar som førar til større grad av likeverd mellom kjønna. Dette mellomrommet kan utvidast om både barn og vaksne spelar saman for å utvide fellesskapet kvalitativt. Vi er også her, avhengige av kvarandre for å sjå og kunne utfordre diskursar for å nærme oss større grad av likeverd mellom ulike menneske.

Note

¹ Artikkelen er ein lett omarbeida versjon av prøveforelesinga (gitt emne: «Sosialiseringsomgrepet sett i lys av relasjonen individ/kjønn-kultur. Synspunkt på historia og stillinga til omgrepet i dag») for graden philosophiae doctor ved NTNU, SVT-fakultetet 28.11.2014.

Litteratur

- Alanen, L. 1992. *Modern Childhood? Exploring the «Child Question» in Sociology. Publication Series A. Research Reports 50.* Jyväskylä: Institute for Educational Research.
- Askland, L. og Rossholt, N. 2009. *Kjønnsdiskurser i barnehagen: mening, makt, medvirkning.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Berentzen, S. 1984. *Children Constructing Their Social World: an Analysis of Gender Contrast in Children's Interaction in a Nursery School* (vol. 36). Bergen: University of Bergen, Dept. of Social Anthropology.
- Biesta, G. J. J. 2006. *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future.* Boulder, Colo: Paradigm.
- Biesta, G. 2007. «Don't count me in». Democracy, education and the question of inclusion. *Nordisk Pedagogik* 27(1): 8–31.
- Biesta, G. J. J. 2010. *Good Education in an Age of Measurement.* Boulder, Colo.: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. 2011a. From learning cultures to educational cultures: Values and judgements in educational research and educational improvement. *International Journal of Early Childhood* 1–12. doi: 10.1007/s13158-011-0042-x.
- Biesta, G. 2011b. The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education* (30): 141–153. doi: 10.1007/s11217-011-9220-4.
- Biesta, G. J. J. 2014. *Utdanningens vidunderlige risiko.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Blaise, M. 2005. A feminist poststructuralist study of children «doing» gender in an urban kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly* 20(1): 85–108.
- Bratt, N. 1979. *Karakterudvikling og karakterafvigelser: problemstillinger, arbeidshypoteser, behandlingsforsøg* (2. udg. ed.). København: Nyt Nordisk forlag Arnold Busck.
- Brown, R. 1965. *Social psychology.* New York: Free Press.
- Butler, J. 1999. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity.* New York: Routledge.
- Davies, B. 2003. *Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender.* New York: Hampton Press.
- Davies, B. og Wallentin, C. 2003. *Hur flickor och pojkar gör kön.* Stockholm: Liber.
- Eidevald, C. 2009. *Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek.* Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Ellingsæter, A. L. og Gulbrandsen, L. 2003. *Barnehagen – fra selektivt til universelt velferdsgode.* Oslo: NOVA.
- Fossen, A. 1981. *Utviklingskriser i barnealderen: innføring i klinisk barnepsykologi/barnepsykiatri* (2. utg. ed.). Oslo: Aschehoug.
- Grindheim, L. T. 2014. *Kvardagslivet til barneborgarar: ein studie av barna si deltaking i tre norske barnehagar.* Doktorgradsavhandling. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norsk senter for barneforskning.
- Halldén, G. 1998. Bodyhood and fatherhood narratives about a future family life. *Childhood* 5(1): 23–39.

- Halldén, G. 1999. «To be, or not to be»: Absurd and humoristic descriptions as a strategy to avoid idyllic life stories-boys write about family life. *Gender and Education* 11(4): 469–479.
- Hellman, A. 2010. *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Doctoral thesis. Göteborg: Department of Education, Communication and Learning; Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande.
- Hogsnes, H. D. 2009. Kolonisering av barnehagen, sett i et kjønnsperspektiv – Kritiske lesninger knyttet til krav om sammenheng mellom barnehage og skole. *Norsk Pedagogisk tidsskrift* 93(01): 28–37.
- James, A., Jenks, C. og Prout, A. 1998. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jenks, C. 2004. Constructing childhood sociologically. I: M. J. Kehily, red. *An Introduction to Childhood Studies*: 93–111. Maidenhead: Open University Press.
- Kjørholt, A. T. og Seland, M. 2012. Kindergarten as a bazaar: freedom of choice and new forms of regulation. I: A. T. Kjørholt og J. Qvortrup, red. *The Modern Child and the Flexible Labour Market: Early Childhood Education and Care*: 168–185. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Kjørholt, A. T. og Tingstad, V. 2007. Flexible places for flexible children: Discourses on new kindergarten architecture. I: H. D. Zeiher, D.; Kjørholt, A. T.; Strandell, H., red. *Flexible Childhood? Exploring Children's Welfare in Time and Space*: 169–189. Odense: University Press of Southern Denmark.
- Kryger, N. red. 2004. *Childhood and «New Learning» in a Nordic Context*. Fredriksberg: Roskilde University Press.
- Kunnskapsdepartementet. 2010. *Nye barnehager i gamle spor: Hva gjør vi, og hva vi tror: Status for likestillingsarbeidet i norske barnehager 2010*. Oslo: Likestillingssenteret.
- Kunnskapsdepartementet. 2011. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvalheim, I. L. 1980. *Barns læring av sosiale roller*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lee, N. 2001. *Childhood and Society: Growing up in an Age of Uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Lenz Taguchi, H. og Sjøbu, A. 2010. *Bortenfor skillet mellom teori og praksis: en introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- MacNaughton, G. 2000. *Rethinking Gender in Early Childhood Education*. London: Sage.
- Mannion, G. 2007. Going spatial, going relational: Why «listening to children» and children's participation needs reframing. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 28(3): 405–420.
- Mannion, G. 2010. After participation: The socio-spatial performance of intergenerational becoming. I: B. Percy-Smith og N. Thomas, red. *A Handbook of Children's Participation: Perspectives from Theory and Practice*: 330–342. Oxford: Routledge.
- Mayall, B., red. 2002. *Towards a Sociology for Childhood*. Buckingham: Open University Press.
- Moe, R. og Nordvik, G. 2012. Spor etter kjønnssosialisering i barnehagepersonalets praksisfortellinger. *Nordisk Barnehageforskning* 5(6): 1–10.
- Månsson, A. 2011. Becoming a preschool child: Subjectification in toddlers during their introduction to preschool, from a gender perspective. *International Journal of Early Childhood* 43(1): 7–22.
- Nærde, A., Janson, H. og Ogdén, T. 2011. BONDS (The Behavior Outlook Norwegian Developmental Study): A new prospective longitudinal study of early development of social competence and behavior problems. Unpublished manuscript, Oslo: Norwegian Center for Child Behavioral Development.
- Nielsen, H. B. og Rudberg, M. 1989. *Historien om jenter og gutter: kjønnssosialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Nilsen, R. D. 2000. Metoder og begreper i barndomssosiologiske studier av sosialiseringprosessen. *Barn* 18(1): 57–76.
- Prout, A. og James, A. 1990. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. I: A. James og A. Prout, red. *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: The Falmer Press.
- Rhedding Jones, J. 1996. Researching early schooling: poststructural practices and academic writing in an ethnography. *British Journal of Sociology of Education* 17(1): 21–37.
- Rithander, S. 1992. *Snille piker og rabagaster?: jenter og gutter i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommer, D. 2003. *Barndomspsykologiske facetter*. Århus: Systime Academic.
- Sommer, D. 2006. Oppdragelse, sosialisering og verdiformidling i senmoderniteten-nye perspektiver. I: J. B. Johansen og D. Sommer, red. *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stern, D. N. 2004. *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life*. New York: W.W. Norton.
- Thorne, B. 1993. *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Trevarthen, C. og Aitken, K. J. 2001. Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 42(1): 3–48. doi: 10.1111/1469-7610.00701.
- West, C. og Zimmerman, D. H. 1987. Doing gender. *Gender & Society* 1(2): 125–151.
- Årlemalm-Hagsér, E. og Samuelsson, I. P. 2011. Många olika genusmönster existerar samtidigt i förskolan. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 14(2): 89–109.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L., Hogsnes, H., Jansen, T., Nordtømme, S. og Tholin, K. 2009. *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Høgskolen i Vestfold.
- Liv Torunn Grindheim*, Senter for utdanningsforskning, HiB og Norsk senter for barneforskning, NTNU.
Postadresse HiB: Postboks 7030, NO-5020 Bergen, Norge
Email: ltg@hib.no