

Stereotype kønskonstruktioner i daginstitutionen – stik imod hensigten

ABSTRACT

Denne artikel viser, på baggrund af observationer og samtaler med pædagoger i fire daginstitutioner, hvordan traditionelle forståelser af køn, til trods for intentioner om det modsatte, gøres og kommer til udtryk i børnehavers hverdagsliv. Artiklen viser, hvordan traditionelle forståelser af køn skabes og reproduceres igennem komplekse forbindelser mellem børn og pædagogers samspil, institutioners materialitet og kulturelt indlejrede pædagogiske idealer om anerkendelse og gode legerelationer, som tilsammen skaber kønsstereotype erfaringsrum for børn.

This article demonstrates, based on observations and conversations with professionals in four kindergartens, how traditional understandings of gender, despite intentions of the contrary, are enacted and expressed in the everyday life of kindergartens. The article shows how traditional understandings of gender are created and reproduced through complex connections between interactions between children and professionals, the materiality of institutions, and culturally embedded pedagogical ideals of recognition and good play relationships, which together create gender-stereotyped experiential spaces for children.

KIRA SAABYE CHRISTENSEN

Lektor, Københavns Professionshøjskole

KAREN PRINS

Lektor, Københavns
Professionshøjskole

INDLEDNING

Børnehaven har historisk set været knyttet til idealer om at udjævne sociale forskelle og understøtte alle børns lige muligheder for at tage del i samfundets arenaer og fællesskaber (Bayer & Kristensen, 2015). I de øvrige skandinaviske lande har dette også været knyttet til idealer om kønsmæssig ligestilling, samt et arbejde med at modvirke diskrimination på baggrund af køn. I henholdsvis Norge og Sverige har der således i mange årtier været fokus på ligestilling mellem kønnene i såvel lovgivningen på daginstitutionsområdet, som i den pædagogiske praksis (Nordisk Ministerråd, 2005). I Danmark fik pædagoguddannelsen først i 2014 et obligatorisk modul med titlen “Køn, seksualitet og mangfoldighed” (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2014), mens køn først eksplicit blev en del af de juridiske tekster på daginstitutionsområdet med “Den styrkede pædagogiske læreplan” for dagtilbud i 2018. I denne kan man således læse at “[a]lle børn skal have mulighed for at udfolde deres fulde potentiale uafhængigt af social baggrund, køn, alder mv.” (Børne- og socialministeriet, 2018, s. 46), at “[d]agtilbuddets børnefællesskaber skal skabe rum for, at børn kan etablere venskaber på tværs af alder, køn og kultur” (Ibid, 21), samt at “[d]et pædagogiske læringsmiljø skal understøtte, at alle børn udfolder, udforsker og erfarer sig selv og hinanden på både kendte og nye måder og får tillid til egne potentialer, [hvilket] skal ske på tværs af blandt andet alder, køn samt social og kulturel baggrund” (Ibid, 37).

Formuleringerne i læreplanen lægger op til, at daginstitutioner skal skabe muligheder for, at børn kan gøre sig mangfoldige erfaringer med sig selv og hinanden, samt at pædagoger er opmærksomme på ikke at gøre forskel på børn på baggrund af køn.

I denne artikel undersøger vi, hvad det er for mekanismer, der ser ud til utilsigtet at bidrage til reproduktionen af traditionelle og stereotype forståelser af køn i daginstitutionens hverdagsliv til trods for hensigten om det modsatte. Artiklen bidrager således med bud på forklaringer på, hvordan traditionelle

kønsforståelser konstrueres og reproduceres i en politisk og pædagogisk kontekst, der eksplicit er optaget af, at børn ikke skal opleve forskelle i deltagelses- og udfoldelsesmuligheder på baggrund af køn.

Artiklen trækker på data fra forskningsprojektet *Køn i Børnehaven* (Christensen et al., 2023), hvor vi konkluderer, at køn gøres og forhandles på mange forskellige måder. Projektet viste, at der i børnehaverne både eksisterer praksisser, der åbner for, at børn kan gøre sig mangfoldige erfaringer med at være barn uanset køn og praksisser, som reproducerer og skaber traditionelle måder at gøre køn. I denne artikel zoomer vi ind på de måder, hvorpå traditionelle forståelser af køn utilsigtet konstrueres og reproduceres, netop fordi de går imod de politiske og pædagogiske hensigter, og fordi de samtidig ser ud til at være relativt upåagtet i den pædagogiske praksis. Med begrebet traditionelle forståelser af køn mener vi forståelser, hvor drenge og piger opfattes som grundlæggende forskellige i relation til adfærd, behov og interesser, og hvor piger i forlængelse heraf betragtes som mere sårbare, forsigtige, ansvarsfulde og relationelt orienterede end drenge, mens drenge opfattes som mere modige, fysiske, sagsorienterede og konkurrencefokuserede end piger.

KØN I BØRNEHAVEN I ET NORDISK PERSPEKTIV

Kønsforskningen på daginstitutionsområdet i Danmark er relativt begrænset (Kampmann, 2000; Olesen mfl., 2008; Thorsen, 2022, Christensen et al. 2023), hvis man sammenligner med skole- og uddannelsesområdet (Gilliam, 2009, 2018; Nielsen et al., 2018; Staunæs, 2004; Søndergaard, 2006; Frederiksen, 2015). Dykker man ned i daginstitutionsforskningen på tværs af Danmark, Sverige, Norge og Finland viser den, at børn på trods af politiske intentioner om ligebehandling og ligestilling alligevel behandles, fortolkes og vurderes forskelligt afhængigt af deres køn, samt at forståelser af det normale, passende og ideelle barn hænger tæt sammen med forståelser af køn. Det betyder, at drenge især mødes med forventninger om at være fysisk aktive, udfarende og om at tage plads,

mens piger i højere grad mødes med forventninger om at være stillesiddende, tilbageholdende og veltilpassede (Eidevald, 2009; Hellman, 2010; Hellman et al., 2014; Hallström et al., 2015; Månsson, 2011; Odenbring, 2010; Sandström et al., 2009; Meland & Kaltvedt, 2019; Olesen, 2008; Thorsen, 2022). Yderligere viser et svensk/finsk studie, at pædagoger ofte antager, at børn foretrækker at lege med børn af samme biologiske køn som dem selv, og at pædagoger opfatter det som mere normalt og positivt, når børn danner kønshomogene relationer (Alasuutari & Markström, 2011). Ligeledes viser flere studier, at der er sammenhæng mellem institutionernes indretning, og hvad og hvem børnene leger med (Børve & Børve, 2017; Günther-Hanssen et al., 2019; Østrem et al., 2009).

TEORETISKE INSPIRATIONER

I artiklen anlægger vi et kulturanalytisk perspektiv og henter inspiration fra socialkonstruktionismen. I forlængelse heraf forstår vi mennesker som kulturelle væsner, der former og formes af de kulturelle sammenhænge, de indgår i. Desuden forstår vi børnehaven som en kulturskabende og kulturbærende institution, der producerer og trækker på kulturelle og samfundsmæssige værdier, idealer og normer for det gode børneliv, det passende barn og den ideelle barndom, og som et sted, der producerer kategorier, betydninger og forskelle, som har indflydelse på børns hverdagsliv (Gulløv et al., 2017; Hasse, 2011). Vi forstår kultur som "forbindelser mellem handlinger, materialitet og betydning" (Hasse, 2011), der over tid bliver til selvfølgelige tænke- og handlemåder, som er med til at forme, hvad der opfattes som normalt og afvigende, rigtigt og forkert. Samtidig forstår vi børn og pædagoger som kulturelle aktører, der er med til at producere, reproducere og forny børnehavens kultur og de kulturelle betydninger, der knytter sig til børnehavens materialiteter. I vores forståelse af materialitet er vi desuden inspireret af sociologen Madeleine Akrich (1989), som peger på at forskellige former for teknologier – i bred forstand – er designet ud fra et ideelt formål og med en ideel slutbruger som

modtager. Selvom mødet mellem teknologi, kontekst og bruger skabes i praksis, kommer teknologien/materialiteten samtidig med et designet *script* i form af en forventning, et ideal og en invitation til, hvor og hvordan materialiteten skal bruges, og dermed også med en række (fysiske) begrænsninger for, hvad den kan og ikke kan bruges til (Akrich, 1989). Udover de fysiske begrænsninger, som forskellige former for materialitet indebærer, har den samfundsmæssige og kulturelle kontekst, hvor materialitetens indbyggede *script* afkodes og fortolkes, ligeledes betydning for, hvordan materialiteter bruges og hvilke former for brug, der opfattes som normale.

Med inspiration fra Akrich forstår vi legetøj, legezo-ner og indretning af institutioner som materialiteter, der bærer et indbygget *script* om, hvilken adfærd, aktiviteter eller lege materialiteten lægger op til. I forlængelse heraf bruger vi begrebet *legescrpts* til at belyse, hvordan køn og kulturelle forståelser af leg kan hænge sammen. Et legescript skal her forstås som et mentalt og sprogligt handlingsrepertoire, der knytter bestemte roller, fortællinger, materialiteter og handlingsforløb sammen. I artiklen bruger vi disse perspektiver til at analysere, hvordan materialitet, pædagogiske idealer om børn og barndom, samt forståelser af køn, får betydning for de erfaringsrum, lege, fællesskaber og positioner, der skabes i børnehaven.

I vores forståelse af køn trækker vi på socialkonstruktionismen, som den udfoldes hos Dorte Marie Søndergaard (Søndergaard 1996) og Judith Butler (Butler 1990), hvor køn forstås som en social konstruktion, der produceres, reproduceres og forandres historisk, socialt og kulturelt. I forlængelse heraf forstår vi køn som et performativt fænomen (Butler, 1990), hvilket vil sige, at køn både betragtes som et processuelt fænomen, der gøres, forhandles og herigennem konstrueres, samt som et fænomen, der har praktiske, materielle og identitetsmæssige effekter for konkrete mennesker. Samfundsmæssige og kulturelle konstruktioner af køn skabes, forhandles, brydes og udvides af mennesker gennem interaktioner. Samtidig taler konstruktionerne til os, trækker i os

og opsætter normer for, hvordan vi skal performe og citere køn på 'rigtige og passende måder'. Når mennesket citerer kønnede normer, vedligeholdes og naturaliseres disse, samtidig med at mennesker herigennem gør sig selv genkendelige, som kulturelt 'passende og normale subjekter'.

EMPIRISK FUNDAMENT

Artiklens analyser bygger på observationer foretaget i fire børnehaver med et fokus på at udforske, hvordan køn gøres og kommunikeres igennem sproglige ytringer, handlinger, samspil og materialitet (Hasse, 2011). De blev foretaget på baggrund af et åbent observationsdesign med fokus på at beskrive, hvad børn og pædagoger gør og siger til hinanden, hvad børn laver sammen, hvordan de kommunikerer med hinanden, hvad børn er optaget af, hvor de befinder sig, sammen med hvem, og hvordan pædagoger indgår i samspillet med og fortolker børnehavens børn. Børnehaverne er udvalgt efter geografisk og demografisk spredning og er forskellige i størrelse. I hver børnehave er der foretaget ni observationer af tre timers varighed over en periode på ti måneder. Inden observationerne blev børnenes forældre informeret om projektet og gjort opmærksom på deres mulighed for at trække deres børn ud af projektet. Samtidig sørgede vi løbende for at spørge børnene om tilladelse til at observere deres lege og aktiviteter. For at få indblik i pædagogers forståelser af og arbejde med køn har vi desuden afholdt tre refleksionsværksteder i hver af de deltagende børnehaver. På værkstederne, hvor der deltog mellem 6 og 20 pædagoger, fremlagde vi udpluk af vores empiri, lyttede til pædagogernes fortolkninger af empirien og fremlagde vores egne tentative analyser, som gav anledning til yderligere refleksion. Da projektet ikke var designet som et aktionsforskningsprojekt, fungerede værkstederne snarere som rum for fælles undren og refleksion end et værksted med fokus på udvikling af den pædagogiske praksis. Alle børn, pædagoger og institutioners navne er anonymiseret i artiklen.

Analytisk er materialet bearbejdet ved at læse på tværs af datamaterialet fra de fire institutioner med

henblik på at fremanalysere mønstre i, hvordan forståelser af køn konstrueres, og hvilke betydninger disse har for børns erfaringsrum og fællesskaber.

De empiriske observationer og citater, som indgår i artiklens analyser, skal ses som eksemplariske i den forstand, at de udgør eksempler på bredere mønstre i vores empiriske materiale. I analyserne har vi valgt at benytte os af betegnelserne *dreng* og *pige*, som emiske begreber og dermed i overensstemmelse med de måder, som børnene betegnede sig selv. Analysen udfolder ikke, hvordan pædagogerne mødte og fortolkede de børn, der ikke identificerede sig med det køn, de var blevet tildelt ved fødslen (for en udfoldelse heraf, se Christensen et al., 2023, kapitel 9).

I det følgende udfolder vi, hvordan børns sociale orienteringer, institutionernes materialitet og pædagogiske idealer som tre sammenhængende forhold er med til at reproducere traditionelle forståelser af køn.

BØRNS SOCIALE ORIENTERINGER OG MÅDER AT GØRE KØN

Det første forhold handler om, hvordan børnene i børnehaven orienterer sig i forhold til hinanden, og hvordan køn ser ud til at få betydning for, hvem børn leger med og hvad de leger. På tværs af de fire børnehaver ser vi, i lighed med Børve & Børve (2017), at selvom børnene ikke i særlig høj grad bruger køn som eksplicit in- og eksklusionskriterium i deres lege, så fordeler de sig alligevel i overvejende grad i kønshomogene grupper, hvor de ofte leger kønstraditionelle lege i de tidsrum, hvor de selv må bestemme, hvad de skal lave. Det vil sige, at pigerne typisk leger en version af *far, mor og børn, butikkelege* eller *prinsesselege*, mens drengene typisk leger forskellige former for superheltelege med biler eller med forskellige former for konstruktionslegetøj. Det er ikke sådan, at drenge og piger slet ikke leger sammen i børnehaverne. Det er dog primært de mindre børnehavebørn på mellem tre og tre et halvt år, der leger på tværs af køn, mens de fire- og fem-årige børn typisk leger i kønshomogene grupper, medmindre børnene er i familie med hinanden eller kender hinanden uden

for institutionen. Dette mønster, som også genkendes af pædagogerne, forstår vi som udtryk for, at børn i og uden for børnehaven med alderen lærer kulturens forbindelser mellem køn, kroppe, venskaber og legeformer at kende, samt som udtryk for, at de bliver mere bevidste om at handle i overensstemmelse med disse. Ved at iagttage, hvem andre børn leger med, og hvad de leger, lærer børn, således hvem det er 'normalt', 'passende' og 'legitimt' at opsøge og danne relationer til og hvilke former for lege, det er normalt at lege, når man har de kønnede kropstegn, man har. Herigennem lærer børn særlige måder at gøre køn på, ligesom de ved at finde sammen i kønshomogene grupper, kan gøre sig selv genkendelige for hinanden, som 'passende' drenge og piger og dermed også som attraktive legekammerater, der signalerer 'rigtig 'drengethed' og 'pigethed'.

I vores empiri har vi flere eksempler på, at børnene, især drengene, praktiserer at kalde hinanden på plads eller tilbage i den herskende kønstraditionelle orden, hvis nogle skulle komme til at udfordre de gængse måder at gøre køn på, en smule for meget. Det sker fx igennem verbale kommentarer, som når Gustav (fire et halvt) siger: "kom vi leger ikke med dukker vel?" ved synet af August (fire et halvt), der standser op og med stor interesse iagttager tre pigers leg med nogle af børnehavens dukker. Andre gange sker det igennem kropslige handlinger, forhandlinger og positioneringer, som det fx gør sig gældende i følgende eksempel:

Vi befinder os på en af stuerne i børnehaven Nelliakbakken, hvor børnene er i gang med at lege. I en legekrog sidder fire-årige Alfred og August. De jævnaldrende Pelle, Erik og Gustav kommer til. Alfred rejser sig og henter en dukke fra en af kasserne, som han holder i armene, som om den var levende. "Skal vi ikke sige, at det her var vores baby?", siger han. De øvrige drenge flokkes om ham. Pelle knipses dukken i hovedet. "Stop, stop, stop", siger Alfred højt og løfter dukken op i vejret. Da han tager den ned igen, bukker Erik sig ned og bider dukken i øret, mens Gustav begynder at slå dukken i hovedet. "Det gør ondt på dens hoved", siger Alfred og krammer den ind til sig.

Erik, som nu er på knæ, bider efter Alfreds fødder. Lidt som om han leger, han er en hund. "Nej, nej, nej", siger Alfred igen. Pelle hiver bukserne af dukken, og Alfred tager igen dukken op over hovedet, men Pelle fortsætter, og August hjælper til. "I er megairriterende", siger Alfred og flytter sig over i den anden ende af legekrogen, hvor han sætter sig med dukken på skødet. De andre drenge begynder at rulle rundt på gulvet. August og Erik finder en dukke i en kasse samt en potte og begynder at pille dukken i numsen og sige, at den laver lort. De griner. Alfred råber, at han siger det til sin far, som kommer og giver dem tæsk. De øvrige drenge ignorerer ham. Alfred sidder lidt uden at sige noget. De øvrige drenge fjoller sammen og slår på dukken og spreder dens ben og griner. De henvender sig ikke til Alfred. Så tager Alfred bukserne af sin dukke og råber: "Hvem vil have de her sure bukser?". Han smider dem hen til drengene. De kigger på ham, men svarer ikke. "Ha ha ha", råber Alfred så med høj stemme. "Min har også bar røv". Han svinger dukken i benet. De andre drenge kravler hen til ham, og de begynder at slås og kaste med dukkerne.

Man kan forstå Alfreds orientering mod børnehavens dukker som et udspil til at gøre dreng på andre måder end de traditionelle, som imidlertid overskridder de øvrige drenges opfattelser af, hvordan man kan lege med dukker på legitime måder, når man er en dreng. Med udgangspunkt i Butlers begrebsrepertoire kan man forstå situationen som udtryk for, at Alfred ikke performer køn i overensstemmelse med de kulturelle forbindelser mellem køn, leg og legetøj, som de øvrige drenge trækker på, hvilket de gør Alfred opmærksom på. Både ved at overtage hans leg; ved at demonstrere hvordan legen skal leges, samt ved i sidste ende at ignorere Alfred. Situationen kan i dette lys betragtes som et eksempel på, at børnenes måder at gøre køn har sociale konsekvenser. For igen at fremstå som en legitim og passende deltager i drengenes fællesskab må Alfred overgive sig til og lade sig indrullere i den traditionelle måde at gøre dreng på. Det kræver, at han viser, at han også kan være voldsom og nedværdigende over for dukken og indgå i slåskampslignende lege. Herigennem gør han

sig igen genkendelig som 'passende og rigtig dreng', der ikke længere udfordrer måden at gøre dreng på ved at nærme sig det, der kulturelt set forbindes med pigenkønnets være- og legemåder. På den måde viser eksemplet, at der er grænser for, hvordan man kan performe sit køn, hvis man skal opfattes som legitimt medlem af fællesskabet og som en 'rigtig dreng'.

Vi ser også andre eksempler på, hvordan børn trækker på og aktiverer traditionelle forståelser af køn, når de forsøger at skabe og vedligeholde fællesskaber. For flere af drengenes vedkommende gøres dette igennem verbal afstandtagen til ting og fænomener, der kulturelt set forbinder sig med pigenkønnet. På denne måde markeres det, hvilke børn der hører sammen, og hvilke børn der adskiller sig fra hinanden.

Vi befinder os i Marguerithuset, som er en aldersintegreret børnehave. Her har fire børn sat sig ved et bord for at tegne. På bordet ligger en mappe med kopiark. Øverst ligger en kopi af en prinsesse. "Ad", siger Frederik på fem år og skubber chartekket lidt væk. Sebastian, som også er fem år, siger også "ad" og skubber til chartekket. Frederik tager fat i mappen og tager kopiarket ud. "Ej en til af de grimme", siger han, da han opdager, at den næste også forestiller en prinsesse. "Hvorfor er der kun de her grimme?" Anton på fire et halvt år begynder også at bladre i mappen med kopiark. "Hvorfor er der kun pigeting?", spørger han. Sebastian får øje på en halv farvelagt kopitegning af en prinsesse. "Ad en pige", siger han og vipper den ned fra bordet med en blyant, så han ikke skal røre ved den. Frederik siger, at det er Elsa. Han rejser sig og tager tegningen op fra gulvet og siger, at Elsa er grim. Så krøller han tegningen sammen. Anton har lagt mappen fra sig og tager et kopiark af en prinsesse. Han løfter det op i vejret og viser, at han skal til at rive det midtover. Han kigger på observatøren, som spørger ham, om han ikke vil farvelægge kopitegningen. Han ryster på hovedet. Observatøren spørger, om hun skal hjælpe ham med at finde en kopi, han kan farvelægge. Han nikker og tager mappen. "Det skal være en, der skyder", siger han.

Som i det forrige eksempel med drengen Alfred,

kommunikeres og markeres det her, hvad der hører til, og især hvad der ikke hører til drengeskønnet, og hvad man således i hvert fald ikke skal gå op i eller kunne lide, hvis man er en dreng. Således ser vi en tendens til, at drenge skaber fællesskaber ved at markere forskelle til piger, mens mange af pigerne i højere grad er optaget af at skabe fællesskaber og relationer til andre piger ved at påpege enskab. Det gør sig især gældende ved at påskønne andre pigers ejendele, ved at sammenligne eller komplimentere tøj, spænder, hårbøjler, smykker eller andre *accessories*, som traditionelt set forbinder sig til pigenkønnet. Det kan fx være ved at sige: "Se, jeg har også lyserøde strømpebukser på", ved at sige: "Ej, en pæn bluse, du har på, sådan én kunne jeg også godt tænke mig" eller ved at spørge, om man må prøve hårbøjlen, spændet eller armbåndet, som en anden pige har på. Denne påpegning af enskab og pænhed fungerer ofte som en yderst virksom kontaktform, der fører til yderligere interaktioner og legefællesskaber blandt pigerne, men er samtidig også indirekte med til at reproducere pigenkønnet som ét, der især genkendes og anerkendes på de måder, hun ser ud.

I vores materiale ser vi en tendens til, at børnene opsøger hinanden på tværs af køn, men også at deres lege enten nemt går i opløsning eller efter kort tid bliver til et kønshomogent legefællesskab, fordi 'det ene køn' forlader legen. Når børnehavens børn således relativt ofte leger i kønshomogene grupper, hvor de typisk leger kønstraditionelle lege, får det betydning for, hvilke erfaringer de får med at lære forskellige legescripts at kende og deres roller og indhold. Det betyder, at børnenes viden og erfaringer med at lege (deres legerreferencer) bliver forskellige, og at det dermed kan blive vanskeligt (eller endnu vanskeligere) for dem at koble sig på lege med det andet køn. Denne analyse understøttes af forskning, der fremhæver fælles referencer som betydningsfulde for børns lege og fællesskaber (Jørgensen & Koch, 2018; Prins, 2019; Bundgaard & Gulløv, 2008). Følgende observation er et eksempel på, at børn på tværs af køn opsøger hinanden og gerne vil lege, men også på, at det kan være svært at følge hinandens udspil og ideer til legens forløb, hvis ikke man kender til de

legescripts, som de andre børn trækker på.

Vi befinder os igen i Marguerithuset, hvor vi har observeret, at Grete og Peter på fire år ofte søger hinanden. Det samme gør sig gældende i dag, hvor Peter har stillet alle bilerne op ad en af væggene i børnehaven, mens Grete sidder ved siden af og begynder at tale om, at nogle af bilerne skal i børnehaven, og at hun er en baby. Peter kigger på hende og tager nogle flere biler og stiller op på rækken. Grete kravler rundt på gulvet og snurrer rundt på numsen. "Så er der en af bilerne, der slipper fri", siger Peter og tager en af bilerne og kører den stærkt hen over gulvet. "Den er sluppet fri, politiet må fange den", siger han. Han tager en anden bil og følger efter. Grete kigger på hans leg og snurrer igen rundt på numsen og siger som en baby. Peter kigger på hende. "Her er mad", siger han til hende. Hun tager imod noget usynligt mad og fortsætter med at dreje rundt på numsen. "Så skulle vi lege med biler, baby", siger Peter. Baby tager tre biler og kører dem langt væk med fuld fart. "Neeeeejjj", råber Peter. Grete rejser sig fra gulvet og sætter sig op til to andre piger, der sidder tæt på og tegner. "Kom nu Grete", siger Peter. Men Grete reagerer ikke. I stedet siger hun til de to piger, der tegner: "Jeg kan godt tegne en rigtig flot enhjørning". "Må vi se?", svarer en af pigerne, og Grete går i gang med at tegne. Peter sidder i hjørnet med bilerne med korslagte arme og kigger på at Grete tegner, mens de øvrige piger fortæller hende, at hun tegner flot. Kort efter kommer August og Villads på fire år og begynder at lege med biler sammen med ham. De hjælper Peter med at stille bilerne op på række.

Selvom Peter udviser god forståelse for, at Grete gerne vil lege baby og forsøger at inkludere baby-legen i sin egen bil-leg, viser eksemplet også, at det i sidste ende bliver vanskeligt for Grete og Peter at forene deres erfaringer og viden i en fælles leg med fælles retning. Derimod har Grete med sit kendskab til enhjørninger tilsyneladende ikke vanskeligt ved at få adgang til og at koble sig på tegnefællesskabet med to andre piger. Her bliver hun genkendt og anerkendt som deltager med relevant viden, der kan bidrage til fællesskabet og den fælles aktivitet. At også August

og Villads, med en tilsyneladende lethed kan afkode og koble sig på Peters leg, kan forklares med, at de ofte også selv leger med biler og derfor kender legescriptet og således har mange referencer at trække på i forhold til, hvordan man leger bil-leg. Hvis drenge og pigers legereferencer og erfaringer er for forskellige, kan det således blive for vanskeligt at etablere fælles lege. Samtidig viser eksemplet, at materialiteter som biler, dukker, enhjørninger og tegnebordet udgør vigtige elementer i børns forhandlinger om, hvad og hvordan der skal/kan leges.

I det følgende afsnit kigger vi nærmere på, hvordan materialiteter i form af børnehavernes indretning og legetøj spiller en aktiv rolle i reproduktionen af traditionelle forståelser af køn, og hvordan materialitet herigennem får betydning for børns lege, erfaringer og fællesskaber.

MATERIALITET SOM REPRODUCERENDE KRAFT

I tre af de fire institutioner er stuerne indrettet med en dukke-/køkkenkrog med dukker, senge, køkkening, dukketøj osv., samt et bilhjørne, ofte markeret med et tæppe med veje og huse til at køre med bilerne på, et P-hus og kasser med biler. Derudover er der kasser med legetøj, som børnene selv kan tage frem. Det er fx kasser med Barbieting, My Little Pony, Ninja Turtles og superheltefigurer. Desuden er der alle steder kasser med Lego, magneter eller andet konstruktionsmateriale, der ofte også har et fast hjørne eller er markeret på en reol, hvor børnene selv kan trække kasserne ud. Institutionerne har ofte også et område, hjørne eller rum med klæd-ud-tøj, et hjørne med bøger og puder og forskellige typer af tumlerum, samt en legeplads med forskellige oplæg til bevægelse og leg. Herunder en fodboldbane og forskellige former for små legehuse. Både ude og inde er institutionerne typisk indrettede sådan, at der kan foregå flere ting på samme tid i de tidsrum på dagen, hvor børnene selv kan vælge, hvor de vil lege og med hvad.

Denne indretning, der kan genfindes i mange andre

daginstitutioner i forskellige variationer (Prins, 2019; Gulløv, 2012), kan ses som en installation, der med sit oplæg, inviterer til, at børnene af sig selv fordeler sig efter interesse for at lege netop den slags lege, som installationen lægger op til.

I det forrige afsnit viste vi, hvordan børnene ofte fordeler sig i kønshomogene legegrupper. I det følgende kigger vi nærmere på, hvordan disse fordelinger kan forstås som en interaktion med de materielle oplæg, invitationer og scripts, som børnehavernes indretning er præget af, og som så at sige kalder på børn med bestemte kroppe og på den måde er med til at fordele børnehavens børn. Med inspiration fra Akrich (Akrich, 1989), skelner vi mellem det, vi kalder for prækønnet legetøj, som er legetøj, der i sin udformning og branding, kommer med et mere eller mindre færdigt legescript for den ideelle brug, og legetøj, der ikke i sig selv kommer med et prækønnet script, men som kulturelt set forbindes med kroppe med bestemte kropstegn og bestemte former for leg.

Kategorien prækønnet legetøj betegner materialitet, som på forhånd er kodet som enten maskuline eller feminine figurer, såsom Barbiedukker, mandlige superhelte, riddere, Ninja Turtels, Disney-prinsesser osv., og som i de fleste institutioner også genfindes i samlingen af klæd-ud-tøj, samt i mappen med kopiark, som vi så i forrige afsnit. Det er materialiteter, der for en stor dels vedkommende indgår i kommercielle forbindelser med film, spil, bøger osv., hvorfra børnene kender det script, som materialiteten forbinder sig til; hvad de gør, hvad de kan, hvilke opgaver de har, hvad der overgår dem osv. Man kan sige, at materialiteten her kommer med et relativt omfattende legescript, idet figurerne allerede indgår i en fortælling om, hvad og hvordan der kan leges. De kommer desuden også med en relativt klar fortælling om, hvilke børn materialiteten henvender sig til, dvs. hvem den ideelle slutbruger er, hvilket meget ofte enten er piger eller drenge. Når Frederik og August ikke vil farvelægge, endsige røre ved et kopiark med prinsesser på, og hellere vil have "en, der skyder", kan det således ses som et udtryk for, at de opfatter de forskellige figurer som nogle, der hører til enten

hos det ene eller det andet køn. Desuden forbinder ideen om slutbrugeren sig ofte til stærke velkendte kulturelle forståelser af køn, som fx at drenge/mænd er stærke og modige, hvilket passer godt til figurer som Hulk og Spiderman, mens prinsessekjolerne og Barbiedukkerne forbinder sig godt til forståelser af piger/ kvinder som smukke og omsorgsfulde, og som nogle der er optagede af deres udseende. På den måde kan materialiteten være med til at reproducere og forstærke særlige kulturelle forståelser af, hvad der er passende for forskellige børn med forskellige kropstegn at beskæftige sig med, ligesom de kulturelle forståelser af køn kan understøtte materialitetens ideelle formål og idé om en slutbruger, samt være med til at gøre den genkendelig og attraktiv for bestemte børn med særlige kropstegn. Forbindelserne mellem materialitet, legscripts og bestemte køn forstærkes desuden også af velkendte kulturelle forbindelser, der er bredt til stede i massekulturen, også udenfor institutionen, og som børnene derfor genkender, bringer i spil og til tider efterspørger i institutionen. Disse forbindelser er samtidig også mulige at skabe og reproducere, netop på grund af tilstedeværelsen af prækønnet legetøj i institutionerne. Yderligere ser det genkendelige legescript ud til at gøre det nemt for henholdsvis piger og drenge at koble sig på disse, fordi de kender til rollebesætningen, de typiske legeforløb og de mulige retninger, legen kan udvikle sig i, mens det ser ud til at være vanskeligt for børn at involvere sig i lege og benytte sig af legetøj, hvis deres køn ikke matcher legescriptets prædefinerede kønnede koder. Det prækønnede legetøjs tætte forbindelse til kønnede legescripts ser således ud til at understøtte, at børnene ofte leger kønstraditionelle lege.

I institutionerne findes også legetøj og legezoner, der ikke på samme måde, i sig selv kommer med eksplícitte invitationer til bestemte kønnede slutbrugere og kønstraditionelle lege, men alligevel kulturelt set ser ud til at indgå i relativt stærke forbindelser med bestemte køn og bestemte former for (kønnet) leg. Det kan forstås som udtryk for, at materialitetens invitationer fletter sig sammen med kulturelle normer for køn. Det gør sig fx gældende for dukkekrogen, hvor vi især iagttager, at piger leger og bilhjørnet,

hvor vi især iagttager, at drenge leger. Med udgangspunkt i begrebet om legescripts kan dette mønster forklares som udtryk for, at kulturelle forståelser af drenge som nogle, der især interesserer sig for teknik, fart og komplekse konstruktioner, forbinder sig til bilens indbyggede invitationer, som handler om at få bilen til at køre, bremse, parkere, dreje, mv. Ligesom dukkens materielle invitationer til at give den mad, omsorg og tøj på, forbinder sig til forståelser af piger som nogle, der er gode til omsorg, relationer og hjemmeliv. Selvom disse typer af materialiteter ikke i sig selv bærer specifikt prækønnede invitationer, ser de således alligevel ud til at indgå i forbindelser med dominerende og kulturelt kønnede normer, der gør dukkeleg til et mere oplagt og kulturelt genkendeligt valg for piger og bil-leg til en mere attraktiv og legitime leg for drenge. Selve tilstedeværelsen af dukkekroge og bilhjørner ser således ud til at understøtte børns egne fordelinger i kønshomogene grupper, som vi viste i forrige afsnit. Analysen af materialitetens betydning for de legescripts, som børn lærer at kende, kan samtidig bidrage til at belyse, hvad det er for kræfter der kalder på Grete og Peter, som læseren mødte i forrige afsnit, og som trækker dem ind i hver sin leg og på den måde er med til at spænde ben for deres ønske om at lege sammen.

Sammen med det prækønnede legetøj, ser legetøj, der kulturelt set forbindes til det ene eller det andet køn, således ud til at understøtte reproduktionen af kønsstereotype forestillinger om, hvad drenge og piger leger med og bør interessere sig for.

KØNSFORSTÅELSER OG PÆDAGOGISKE IDEALER BLANDT PÆDAGOGER

I det næste afsnit udfolder vi, hvordan generelle idealer i daginstitutionspædagogikken fletter sig sammen med forståelser af køn og herigennem giver anledning til, at børns kønstraditionelle lege utilsigtet reproduceres i den pædagogiske praksis. Det på trods af en udbredt intention blandt pædagogerne om, at køn ikke bør have betydning for de muligheder, børn tilbydes, eller for de måder, de mødes på i institutionen (Prins et. al., 2024). At børn skal mødes

lige uanset køn, kommer til udtryk på refleksionsværkstederne, når en pædagog fx siger: "Det er vores rolle at sætte aktiviteter i gang, hvor begge køn kan være med", mens en anden siger: "Vi bør snakke køn, hver gang vi snakker læringsmiljø, så vi kan tilbyde forskellige ting og man har hele paletten, så der kan være mandlige og kvindelige kokke, og så det er ok at være dreng og lege med Barbie". Ligeledes er pædagogerne enige om, at ansvaret for at skabe læringsmiljøer med mangfoldige muligheder for at gøre køn, ligger hos dem. Det udtrykkes fx på følgende måde: "Det er lige meget, hvad vi taler om, så kommer vi frem til, at det ender ved os og ikke ved børnene (...) fordi det er os, der introducerer børnene til alle de her normer omkring køn (...) derfor er det også sindssygt vigtigt, at vi reflekterer over vores praksis og vores forståelser af køn". En anden pædagog siger: "Jeg synes ikke vi gør forskel på køn, og det skal vi heller ikke. Børn skal behandles forskelligt, men ikke på grund af deres køn, men på grund af den personlighed de nu engang har".

Når kønstraditionelle lege på trods af disse idealer alligevel understøttes, kan det ses i lyset af to helt centrale og udbredte idealer i daginstitutionsfeltet, som ser ud til at forbinde sig til køn på ubemærkede måder. Det drejer sig om henholdsvis at sikre, at alle børn er med i gode legefællesskaber, samt at anerkende børns udtryk og interesser. Begge idealer kan siges at være definerende for de senere årtiers udvikling i børnesynet og de pædagogiske værdier inden for daginstitutionspædagogikken (Kristensen & Bayer, 2015; Broström, 2021; Gulløv, 2015) og kan desuden genfindes som centrale værdier i den nordiske førskolepædagogik (Johansson, 2018). Yderligere fremgår værdierne også i "Den styrkede pædagogiske læreplan" (Børne- og Socialministeriet, 2018) som centrale grundsten for udviklingen af pædagogiske læringsmiljøer, idet læringsmiljøer skal tage udgangspunkt i børnenes perspektiver (Ibid, 16) og al leg, dannelse og læring skal finde sted i børnefællesskaber (Ibid, 21).

Pædagogerne gjorde sig i forlængelse heraf en del overvejelser om, hvordan børnehavens børn kunne

fordeles hensigtsmæssigt, når de fx skulle organisere spisegrupper, turgrupper, aktivitetsgrupper eller legegrupper, så sammensætningen bedst muligt kunne styrke børnenes fællesskaber. Ved disse fordelinger fremstår køn ofte som en slags fordelingsnøgle, der betyder at grupperne enten består udelukkende af det ene køn eller af en ligelig fordeling af begge køn. Argumentet bag denne fordeling er, at børn leger bedst med andre børn af samme køn, og at der således vil være større chance for, at børnene vil finde gode legekammerater, når de er sammen med andre børn af samme køn. Det kommer bl.a. til udtryk, når der skal sammensættes turgrupper, hvor der skal være gode legekammerater til alle og når de skal omorganiseres, hvis nogle af børnene bliver syge og derfor ikke kan komme med på tur. I disse situationer bliver det som i nedenstående eksempel vigtigt, at der findes et andet barn med samme køn, så de potentielle (kønshomogene) legerelationer ikke ødelægges.

I børnehaven skal en mindre gruppe børn fra Søløvestuen på tur. Børnene er på forhånd inddelt i turgrupper, men Sisse er desværre blevet syg. Tilbage er Elina, Thor, Alex, Albert og Simon, som alle sammen er fire et halvt-fem år.

Pædagogen Zascha siger til pædagogen Sanne: "Skal vi tage Majse med på tur, så der er en veninde til Elina?" Sanne siger, hun synes, det er en god ide, "så bliver det ikke alt for kedeligt for Elina". Majse hopper ned fra bordet. Hun vil gerne med.

Som det fremgår af eksemplet, ser der ud til at være en bekymring for, at Elina kan komme til at kede sig, hvis der ikke er andre piger og kønsfordelingen dermed bliver skæv. I sådanne situationer, taler pædagogerne ofte om, at det er "synd" for barnet, og at de derfor bliver nødt til at finde et andet godt "match" til barnet. Det forekommer fx i følgende situation: Medhjælperen Sisse og pædagogen Jørgen taler om, at bordene står godt, og at det fungerer godt, at de store spiser ude, selvom det er lidt synd for Sine som nok føler sig lidt alene, da hun er den eneste pige på stuen..

Forestillingen om, at drenge og piger ikke udgør den

samme tryghed for hinanden, eller leger lige så godt sammen, som drenge leger med drenge og piger leger med piger, kommer også til udtryk på vores refleksionsværksteder, hvor pædagogerne taler om deres pædagogiske arbejde med at understøtte børnenes venskaber og relationer. I det følgende citat kommer vi ind i samtalen, hvor en af pædagogerne fortæller, hvordan hun har arbejdet med at styrke børnenes relationer i forbindelse med overgangen fra vuggestue til børnehave og hvordan dette arbejde ofte følger en kønnet logik. Hun siger:

"Jeg syntes bare, det var vigtigt, at der var to jævnaldrende piger, der kunne følges, og to jævnaldrende drenge, der kunne følges, så det er derfor, vi netop arbejdede med at styrke disse børns relation til hinanden (...) det er jo, fordi jeg bruger min erfaring. Jeg har også lige nu Sigrid og Ingrid derinde (i vuggestuen). De har det fantastisk sammen, de leger med dukker og alt muligt, og nu skal de så skilles ad, fordi Ingrid skal i børnehave. Så for mig er det vigtigt, at Sigrid får en anden pige, der kan udfylde den rolle, som Ingrid har haft".

Som det fremgår af alle tre situationer, væves forståelser af den gode legerelation sammen med pædagogens arbejde med at skabe gode fællesskaber for børn, hvor forestillingen om, at kønshomogene relationer skaber de bedste legefællesskaber, bliver styrende for, hvilke relationer og legefællesskaber pædagogerne arbejder på at understøtte. Som en pædagog fx siger: "Det handler også om, at hvis jeg sidder med seks piger og én dreng, og den dreng vil lege med biler, og pigerne ønsker mest at lege med dukker, så bliver det svært at skabe fælles lege".

Det ser således ud til at de pædagogiske idealer om at sikre, at alle børn er med i fællesskaberne, i kombination med forståelser af drenge og piger som mere eller mindre naturligt væsensforskellige, kommer til at understøtte forestillingen om at kønshomogene relationer er de mest normale og naturlige. Noget som samtidig medvirker til at børn gør sig mange erfaringer med at lege de samme kønstraditionelle lege.

Det ligeledes udbredte pædagogiske ideal, som handler om at anerkende børns perspektiver, ønsker og interesser for at møde barnet som subjekt og give det indflydelse på sit eget liv, er ligeledes utilsigtet med til at understøtte børns kønstraditionelle lege. Det skyldes, at det anerkendende ideal ofte giver anledning til, at børns udspil, præferencer og interesser betragtes som indre, individuelle og naturlige forhold, "der kommer fra barnet selv", som det ofte udtrykkes, fremfor forhold, der er sociale og kulturelle og dermed som nogle, der må forstås i relation til de kønnede kulturelle forståelsesrammer, som børnene har været, og er, en del af. I relation til køn ser idealet om den anerkendende tilgang ud til at betyde, at børns kønstraditionelle lege ofte opfattes som udtryk for børns egne autentiske valg, præferencer og interesser, som pædagogerne derfor ikke skal udfordre, forstyrre eller sætte spørgsmålstegn ved. I stedet opfattes det snarere som noget, pædagogerne skal beskytte, anerkende og understøtte ved fx at etablere særlige legezoner med legetøj, der kan understøtte børnenes leg (fx dukkekrog og bilhjørne) ved at 'matche' børnene i legegrupper, som vi beskrev ovenfor, eller ved at indkøbe legetøj, der matcher børnenes præferencer (som fx prinsessekjoler og superheltekostumer). Samtidig med at pædagogerne generelt er optagede af at arbejde bevidst med at udvikle børns alsidige kompetencer (fx motorisk, sprogligt og socialt) og udvide deres nysgerrighed, interesser og erfaringsrum (gennem en vifte af forskellige aktiviteter både i og udenfor institutionen), ser det således ud til, at pigers interesser for prinsessekjoler og familielege og drenges interesser for superhelte og biler, mere eller mindre opfattes som 'naturlige' udtryk for indre præferencer, som derfor betragtes som erfaringsrum, som pædagogerne ikke oplever de skal præge og udvide. Denne forståelse, kommer bl.a. til udtryk i følgende udsagn fra et af refleksionsværkstederne, hvor en pædagog fortæller om, hvordan hun oplever, at drenge og piger på hendes stue har meget forskellige interesser, som hun meget gerne vil imødekomme for at anerkende børnenes perspektiver:

"Børnene fra store gruppen har ryddet op og kommer ind til mellemgruppen med en kasse

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

Kombinationen af det pædagogiske ideal om vigtigheden af at anerkende barnets interesser og perspektiver, og børnenes udtrykte ønsker om at lege med forskellige ting, giver således kraft og legitimitet til at pædagogerne understøtter børnenes kønstraditionelle valg af lege, legetøj og relationer, samtidig med at idealet om anerkendelse slører de kønstraditionelle kræfter, der samtidig er på spil og står i modsætning til pædagogernes intentioner om at køn ikke skal have indflydelse på børns muligheder og erfaringsrum i daginstitutionen.

AFSLUTTENDE PERSPEKTIVER

Som vi har vist i artiklen, væver børns (tillærte) sociale orienteringer og kønnede præferencer, institutionens materialitet samt pædagogiske idealer og forståelser af køn, sig snævert sammen og giver kraft til kønstraditionelle reproducerende praksisser. Det vil sige praksisser, der fastholder traditionelle og til tider stereotype forståelser af køn, som kommer til at præge de forståelsesrammer og erfaringsrum, som børn er en del af. Der er således tale om et komplekst samspil mellem forskellige reproducerende forhold, der er med til at skabe de rammer, hvorigennem børn lærer om kønsstereotype forståelser af, hvem de er, hvad de kan, hvad de bør interessere sig for og hvem de bør lege med, som dermed modvirker de politiske og pædagogiske ambitioner om, at køn ikke skal betyde noget for de muligheder, man tilbydes som barn. På den måde peger analysen på, at børn allerede fra en tidlig alder møder en række af de kønsulighedsstillende forhold, som "Den styrkede pædagogiske læreplan" ønsker at bekæmpe

(Social- og undervisningsministeriet, 2018), og at dette samtidig sker på upågtede måder, som kommer bag på pædagogerne. Artiklen illustrerer således et behov for at refleksioner over kønnede forståelser og deres betydninger bliver en langt større del af den pædagogiske praksis, hvor køn ikke blot forstås som et fænomen, der ikke skal ses for at møde barnet, 'som det er' eller som en biologisk størrelse, hvor drenge

og piger betragtes som grundlæggende forskellige. I stedet må køn i højere grad forstås som et socialt og kulturelt fænomen, der konstrueres i tæt samspil med børns institutionelle hverdagsliv, materialiteter, legescripts og velmenende pædagogiske idealer som daginstitutioner og pædagoger kan være med til at forme.

Akrich, M. (1992). The de-scribing of technological objects. In W. Bijker & J. Law (Eds.), *Shaping technology/building society* 205-224. MIT Press.

Alasuutari, M., & Markström, A. M. (2011). The making of the ordinary child in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 517–535. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.555919>

Børne- og Socialministeriet. (2018). *Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer (Den styrkede pædagogiske læreplan)*. BEK nr. 968 af 28/06/2018. <https://www.uvm.dk>

Bundgaard, H., & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab: Minoritetsbørn i daginstitutionen*. Hans Reitzels Forlag.

Butler, J. (1990). *Kønsballade*. Forlaget THP.

Børve, H. E., & Børve, E. (2017). Rooms with gender: Physical environment and play culture in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 187(5–6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1223072>

Christensen, K. S., Prins, K., Thingstrup, S., & Aabro, C. (2023). *Køn i børnehaven: En forskningsrapport*. BUPL.

Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek* [Ph.d.-afhandling, Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping].

Frederiksen, P. (2015). *De 'vanskelige' drenge i klasserummet* [Ph.d.-afhandling, Aalborg Universitet].

Gilliam, L. (2009). *De umulige børn og det ordentlige menneske* [Ph.d.-afhandling, DPU, Aarhus Universitet].

Gilliam, L. (2018). *Minoritetsdanske drenge i skolen: Modvilje og forskelsbehandling*. Aarhus Universitetsforlag.

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

Günther-Hanssen, A. (2018). Begynnande naturvetenskap och könade kroppar i förskolans utelek. *Tidskrift för genusvetenskap*, 39(4), 9–30.

- Hallström, J., Elvstrand, H., & Hellberg, K. (2015). Gender and technology in free play in Swedish early childhood education. *International Journal of Technology and Design Education*, 25, 137–149. <https://doi.org/10.1007/s10798-014-9274-z>
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa: Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola* [Ph.d.-afhandling, Göteborgs Universitet].
- Hellman, A., Heikkilä, M., & Sundhall, J. (2014). 'Don't be such a baby!' Competence and age as intersectional co-markers on children's gender. *International Journal of Early Childhood*, 46(3), 327–344. <https://doi.org/10.1007/s13158-014-0114-3>
- Hasse, C. (2011). *Kulturanalyse i organisationer*. Samfundslitteratur.
- Jørgensen, H. H., & Koch, A. (2018). Legende samspil, frihed og rammer i det pædagogiske miljø. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 2(1), 96–107.
- Kampmann, J. (2000). Børnekultur, køn og læreprocesser i børnehave og indskoling. *Kvinder, køn og forskning*, 1, 55–69.
- Kristensen, J. E., & Bayer, S. (2015). *Kamp og status: De lange linjer i børnehaveinstitutionens og pædagogprofessionens historie 1820-2015*. U Press.
- Meland, T. M., & Kaltvedt, E. H. (2017). Tracking gender in kindergarten. *Early Childhood Development and Care*, 189(1), 94–103. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1299144>
- 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.
- Nielsen, B. S., Thingstrup, H. S., Brodersen, M., & Hersom, H. (2018). *Drenge og mænds inklusion på kønnede uddannelser: Erfaringer fra deltagerorienteret uddannelsesudvikling og -forskning i praksis*. Frydenlund.
- Nordisk Ministerråd. (2005). *Køn, ligestilling og skole 1990–2004*.
- Odenbring, Y. (2010). Gender, order and discipline. *Early Childhood Education*, 46, 345–356.
- Olesen, J., Aggerholm, K., & Kofoed, J. (2008). *Flere end to slags børn – En rapport om køn og ligestilling i børnehaven*. Aarhus Universitet.
- Prins, K. (2019). *På jagt efter det demokratiske: En pragmatisk kulturanalyse af muligheder og begrænsninger for børns demokratiske erfaringer i daginstitutionen* [Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet].
- Prins, K., Christensen, K. S., Thingstrup, S., & Aabro, C. (2024). Lighedsskabende arbejde i daginstitutionen: Dilemmaer og blinde vinkler. *BARN – Forskning om barn og barndom i Norden*, 42(3–4), 44–60.
- Sandström, M., Stier, J., & Sandberg, A. (2009). Working with gender pedagogics at 14 Swedish preschools. *Journal of Early Childhood Research*, 11(2), 123–132.
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Samfundslitteratur.
- Søndergaard, D. M. (1996). *Tegnet på kroppen: Køn, koder og konstruktioner blandt unge voksne i academia*. Museum Tusulanum.

Thorsen, G. E. (2022). *Mellem genkendelighed og forandring – En etnografisk undersøgelse af, hvordan børn konstitueres som piger og drenge i børnehaven* [Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet].

Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Shutts, K., Kenward, B., Falk, H., Ivegran, A., & Fawcett, C. (2017). Early preschool environments and gender: Effects of gender pedagogy in Sweden. *Journal of Experimental Child Psychology*, 162, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.04.002>