

Bergljot Østerås

Forventninger til kjønn i
barnehagens litteraturutvalg

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 12 – 2009

Fulltekstutgave

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatterne er selv ansvarlige for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark. (<http://www.hihm.no/>)

Rapport nr. 12 – 2009
© Forfatteren/Høgskolen i Hedmark
ISBN: 978-82-7671-758-7
ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

| | | | |
|---|-----------------|------------------|--|
| Tittel: Forventninger til kjønn i barnehagens litteraturutvalg | | | |
| Forfatter: Bergljot Østerås | | | |
| Nummer: 12 | År: 2009 | Sider: 53 | ISBN: 978-82-7671-758-7 ISSN: 1501-8563 |
| Oppdragsgiver: | | | |
| Emneord: Barnehagens litteraturutvalg, narrativer , meningsskaping og kjønn | | | |
| Sammendrag: Ifølge <i>Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver</i> (KD, 2006), skal likestilling mellom kjønnene gjenspeiles i barnehagens pedagogikk. Kjønn handler ikke bare om biologi, men er også en historisk, sosial, politisk og kulturelt skapt konstruksjon. I et slikt perspektiv vil oppfattelsen av hva det vil si å være jente eller gutt være noe som skapes og gjenskapes gjennom diskurser som kommer til uttrykk i sosiale relasjoner, og i institusjonell praksis. I dette FOU-arbeidet har jeg fokusert på barnehagens litteratur ut fra en forståelse om at bøker gjennom sine fortellinger er med på å formidle noe om samfunnets normative forståelse om kjønn. Barn får en forståelse av hvem de er i møte med omgivelsenes forventninger. Med dette utgangspunktet har jeg stilt spørsmål ved hvilke forventninger til kjønn som implisitt ligger i et utvalg bøker og eventyr som ble brukt i høytlesningssituasjoner barnehageåret 2008–09. I sin meningsskaping trenger barn av begge kjønn å stifte bekjentskap med mangfold av fortellinger som synliggjør mange måter å være jente eller gutt på. Materialet fra barnehagen synliggjør ulike kjønnsbeskrivelser, men har få bøker som utfordrer stereotype kjønnsbeskrivelser. På bakgrunn av de tydelige politiske målene om at barnehagen skal oppdra barn til å møte og skape et likestilt samfunn, er dette en utfordring både for førskolelærerutdannere, og for førskolelærere i barnehagen. | | | |



Hedmark University College

| | | | |
|--|-------------------|------------------|--|
| Title: Gender-related expectations in the selection of literature in kindergarten | | | |
| Author: Bergljot Østerås | | | |
| Number: 12 | Year: 2009 | Pages: 53 | ISBN: 978-82-7671-758-7 ISSN: 1501-8563 |
| Financed by: | | | |
| Keywords: Childhood education, books and fairytales , narratives and gender | | | |
| Summary: According to the <i>Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens</i> , gender equality should be clearly reflected in the kindergartens pedagogic. Gender is not only an issue related to biology but in addition an historical, social, political and culturally shaped construct. Within such a perspective the perception of what it means to be a boy or a girl will be shaped and reshaped through discourses performed in social relations and institutional practices. Based on the understanding that books communicate normative and societal perceptions on gender through their narratives, I have focused on this in my study on literature used in the kindergarten. Children gain an understanding of who they are when faced with expectations from their surroundings. Bearing this in mind I have questioned what gender-related expectations are implied in a selection of books and fairytales read aloud to kindergarten children in 2008–09. In the process of meaning construction there is a need for children from both sexes to have access to a diversity of stories describing multiple ways of being a girl or a boy. The data material from the kindergartens constitute various gender descriptions however few of the books challenge stereotypical gender roles. These findings present a challenge to lecturers of pre-school teachers as well as the staff already working in the kindergarten. | | | |

INNHold

| | |
|---|-----------|
| 1 Innledning | 9 |
| 1.1 Begrunnelse og presentasjon av problemstilling | 10 |
| 1.2 Redegjørelse av prosjektets arbeid | 12 |
| 1.3 Barnehagen og forskning om kjønn | 13 |
| 2 Narrativer somet teoretisk utgangspunkt | 15 |
| 2.1 Narrativer, diskurser og subjektskaping | 17 |
| 3 Innsamling av data fra barnehagen | 19 |
| 3.1 Registrering av bøker | 19 |
| 3.2 Bøkene i samlingsstund | 21 |
| 3.3 Barnas valg av bøker | 22 |
| 3.4 Fokusgruppeintervju med pedagogiske ledere | 23 |
| 3.5 Etske perspektiver | 24 |
| 4 Resultat og drøfting | 25 |
| 4.1 Hva ligger til grunn for valgene av bøker? | 25 |
| 4.2 Hvem er hovedpersoner? | 28 |
| 4.3 Forventinger til kjønn i eventyrene | 29 |
| 4.4 Forventinger til kjønn i barnas litteraturvalg | 32 |
| 4.5 Hvor overskridene er de alternative beskrivelsene? | 36 |
| 4.6 To jenter og en frosk bryter normer | 37 |
| 6 Oppsummering | 39 |
| 6.1 Meningsskaping skjer innenfortiljengelige diskurser | 39 |
| 6.2 Behov for mere kunnskap og større bevissthet | 41 |
| Litteraturliste | 43 |
| Vedlegg 1 | 51 |
| Vedlegg 2 | 52 |
| Vedlegg 3 | 53 |

Eksempler fra Spartacus forlag



1 INNLEDNING

Vi lever i en verden full av fortellinger, og ifølge narrativ teori skapes ulike identiteter i møte mellom vår egne fortellinger og de myriader av muntlige og skriftlige fortellinger vi møter rundt oss. Kulturens fortellinger finnes i hverdagslivets mange sosiale samspill, men de finnes også i bøker. I barnehagens bøker møter barn fortellinger som representerer det Gulbrandsen (2006) beskriver som kulturelle mønsternarrativer. Dette er betydningssystemer som formidler kunnskap om hva det vil si å være barn i vårt samfunn, men også kunnskap om hvordan jenter og gutter er eller bør være. Likestilling som idé har stor oppslutning i samfunnet vårt, men komparative studier viser at Norge har et av de mest kjønnsdelte arbeidsmarkeder i den industrialiserte verden. Det kjønnssegregerte arbeidsmarkedet kan kobles sammen med prosesser som skaper ulikhet i lønn, status og utviklingsmuligheter for kvinner og menn (Solheim & Teigen, 2006). I følge Kunnskapsdepartementet er dette en utfordring.

Kjønnsstradisjonelle val av utdanning og yrke er blant dei viktigaste årsakene til systematiske forskjellar mellom kvinner og menn i arbeidslivet og samfunnslivet elles. I eit sosialt utjamningsperspektiv er dette ei av dei største utdanningspolitiske utfordringane (KD, 2008:3).

Når kvinners arbeid ganske gjennomgående prises lavere enn menns arbeid (NOU, 2008:6), blir det synlig at kjønnssegregering i yrkeslivet kan kobles sammen med prosesser som skaper ulikhet i lønn, status og utviklingsmuligheter for kvinner og menn (KD, 2008; Solheim & Teigen, 2006). I praksis betyr dette at kjønnsstradisjonelle valg av utdanning og yrker får betydning for sosial utjamning, og dermed handler det kjønns-

delte arbeidsmarkedet også om en utdanningspolitisk utfordring som bør være av interesse for utdanningsinstitusjoner, og lærerutdanning spesielt. Likestilling som tema er imidlertid et sammensatt problemområde og kan problematiseres ut fra ulike innfallsvinkler. Det handler ikke bare om kvinners og menns rettigheter. Når vi snakker om et samfunn hvor barn skal ha likeverdige muligheter til å få utnyttet evner og interesser, vekker det oppsikt når det presenteres dokumentasjon på at jenter leser bedre enn gutter (van Daal m fl, 2007). Det fokuseres på leseferdigheter, og det uttrykkes bekymring i forhold til forskningsdata som tyder på at gutter ikke får realisert det som kunne vært mulig i forhold til læring og utvikling (Nordahl, 2007). Når flere jenter enn gutter fullfører videregående skole, kan situasjonen tolkes som at gutter har et dårligere kunnskapsmessig utgangspunkt når de slutter fra grunnskolen (KD, 2008).

For å problematisere ytterligere er det heller ikke vanskelig å finne studier som tyder på at personalet i barnehagene ikke behandler jenter og gutter likt, og at gutter får mer oppmerksomhet og rom til å uttrykke seg (Borg, Backe-Hansen, & Kristiansen, 2008). Problemet er sammensatt, men det er mye som tyder på at kjønn kan få avgjørende betydning for barns muligheter i ulike sammenhenger (Askland & Rossholt, 2009; Bredesen, 2004; Davies, 2003; Klomsten, 2006; Nordberg, 2005). I barnehagen får barn tilbakemeldinger på seg selv som jente og gutt. Dette skjer innenfor noen rammer som skaper handlingsrom og læringsarenaer. Det aktualiserer behovet for stor oppmerksomhet på hva som påvirker slike handlingsrom og læringsarenaer.

1.1 Begrunnelse og presentasjon av problemstilling

Ifølge barnehagelov, forskrift og en nasjonal handlingsplan er barnehagen pålagt å arbeide med å fremme likestilling (BFD 2005; KD 2006; KD 2008). Gjennom Rammeplanen for barnehagen pålegges personalet et ansvar for å oppdra barn til å møte og skape et likestilt samfunn (KD, 2006:10). Samfunnets mål med likestilling er blant annet å skape likeverdige muligheter for barn uavhengig av kjønn. Et likstilt samfunn kan også beskrives som et samfunn med et mangfold av meningsbærende katego-

rier knyttet til begrepet kjønn, og meningsbærende kjønnskategorier finnes blant annet i fortellinger i barnehagens bøker. Innholdet i fortellinger kan med utgangspunkt i en narrativ forståelse være med på å sementere tradisjonelle kjønnsroller, eller bidra til å utfordre en dikotom forståelse av kjønn og dermed påvirke hvilke muligheter barn får.

Bøker har betydning for barns lese- og skriveutvikling (Hagtvet, 2004; KD, 2006; Solstad, 2008), og oppmerksomhet knyttet til betydningen av tidlig og god språkstimulering for førskolebarn, har bidratt til et større fokus på barnehagens språkmiljø. Barnehagens bruk av bøker og litteratur vil tradisjonelt ikke bare være knyttet til litterære opplevelser, men også representere en del av kunnskapsformidlingen i barnehagen. I et læringsperspektiv vektlegges barns ordforråd, begrepsforståelse og språklige kompetanse som viktig i møte med bøkene, men gjennom litteraturformidling foregår det også en annen type læring som kanskje får mindre oppmerksomhet. Bøker formidler noe om samfunnets kultur, moral og sosiale konvensjoner. Høytlesning er ingen enkel overføring av budskap og mening, men skjer i en kontekst. Det handler om en prosess der kunnskap konstrueres gjennom deltakelse og samspill med andre. Gjennom denne prosessen tilegner barn seg sentral kulturell kompetanse (Rhedin, 2001). I lesesituasjoner vil barn tolke kulturelle koder med utgangspunkt i sin egen forståelse og tidligere erfaringer for så å skape nye fortellinger som gir mening. På denne måten deltar barn aktivt i konstruksjon av egen kunnskap, men bøkens fortellinger er med på å påvirke kunnskapsproduksjonen i forhold til kulturell normativ forståelse av hva det innebærer å være jente eller gutt (Davies, 2003). Det er med bakgrunn i en slik forståelse jeg startet et FoU-arbeid med følgende problemstilling:

Hvilke forventninger til kjønn ligger implisitt i litteraturutvalget og litteraturformidlingen som er i barnehagen?

Delmål som også var aktuelle var følgende:

- Hva ligger til grunn for det valget av litteratur som personalet gjør?
- I hvilke situasjoner foregår høytlesning?
- Hvem leses det høyt for? Skjer leseaktiviteter like mye for jenter som for gutter?
- Hvilke forestillinger om jenter/gutter formidles gjennom bruk av den litteraturen som formidles i barnehagen?

Hensikten med arbeidet var, og har gjennom prosessen vært å få mere kunnskap om barnehagens bruk av bøker og større bevissthet omkring innholdet i bøkene som barnehagen tilbyr barn.

1.2 Redegjørelse av prosjektets arbeid

I dette arbeidet har jeg ut fra et likestillingsperspektiv sett på et utvalg bøker som har vært brukt i planlagte og spontane lesestunder for 3–5 åringer barnehageåret 2008–09. Førskolelærerne i barnehagen registrerte i to perioder bøker og eventyr som var valgt av ansatte og av barn for bruk i samlingsstund og for mere uformelle og spontane høytlesningssituasjoner. Det resulterte i dokumentasjon av hvilke bøker som ansatte og barna valgte. Med utgangspunkt i et narrativt perspektiv, har jeg i etterkant identifisert ulike forventninger til kjønn i litteraturutvalget. Årsaken til at jeg har valgt et narrativt perspektiv er at det åpner opp for at virkeligheten kan betraktes som språklige uttrykk som er med på å forme forståelsene våre på bestemte måter. Arbeidet har ikke vært en systematisk analyse av alle bøker, men jeg har valgt å synliggjøre og eksemplifisere hvordan ulike kjønnsperspektiver kan komme til uttrykk i bildebøker og eventyr. I dette arbeidet ble ikke eventuelle samtaler og fortolkninger som foregikk mellom barn og voksne i lesesituasjonen observert. Denne type observasjon kunne gitt en annen og større forståelse av barns meningsskaping i møte med ulike bøker. Ved å gå nærmere inn i formidlingsprosessen, kunne jeg fått større innblikk i hvordan bilder og illustrasjoner får betydning når barn tolker det som formidles. Her ligger det et potensiale for en mulig oppfølging av dette arbeidet.

Jeg har hatt et hovedfokus på bøkene og eventyrene, men gjennom et fokus-gruppeintervju med fire førskolelærere har jeg også samlet inn informasjon hva pedagogenes syn på bøker og hvordan de brukes i barnehagen.

1.3 Barnehagen og forskning om kjønn

Personalet i barnehagen skal gjennom pedagogiske drøftinger reflektere over egne verdier og handlinger (KD, 2006). Refleksjon kan hjelpe personalet til å se med et fornyet blikk på egen praksis, og i denne prosessen trekke veksler på både erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap. I forhold til de tydelige politiske målene om at barnehagen skal oppdra barn til å møte og skape et likestilt samfunn, kan det forventes at det pedagogiske likestillingsarbeidet begrunnes med utgangspunkt i blant annet forskning på dette feltet. Det er derfor av interesse å få innsikt i eksisterende kjønnsforskning som kan relateres til barnehagen.

Da Norges forskningsråd kom med rapporten om forskning i barnehagen i 2003, ble uttrykket «black box» brukt som en generell karakterisering av forskningen som hadde tyngdepunkt i barnehagen. Forskningen det ble henvisning til, representerte en spredt kunnskap i forhold til både kjønn, språk og kommunikasjon (Gulbrandsen, Johansson, & Nilsen, 2002). Situasjonen ble bekreftet i en seinere kunnskapsstatus fra Høgskolen i Oslo (Rossholt, 2003). Rapporten ble utarbeidet på oppdrag fra Barne- og familiedepartementet og konkluderte med at kjønnsforskjeller og likestilling hadde lite plass i barnehagene. I barnehageforskningen som forelå fram til 2003, hadde kjønn som variabel eller relasjon fått minimal oppmerksomhet. I tidsrommet mellom 2003 og 2009 har norsk barnehageforskning generelt fått større plass, men da NOVA i 2008 kom med en kunnskapsoversikt om kvalitet og innhold i barnehagen, var det fortsatt lite forskning knyttet til kjønn og likestilling i barnehagen. Flere av studiene det ble henvisning til, viste at jenter og gutter ble behandlet ulikt av personalet i barnehagen (Borg et al., 2008). I tillegg tyder oppsummeringa fra implementering av rammeplanen av 2006 at arbeidet med likestilling i barnehagen er lite prioritert område (Østrem et al., 2009). Når i tillegg Gender Loops-prosjektet viser at 42 % av førskolelærere i Norge mener

at de igjennom studiet i svært liten grad har fått kompetanse til å motvirke uheldige kjønnsroller i barnehagen (KD, 2009), bør dette også være et tema som engasjerer førskolelærerutdannere.

Det har i flere tiår vært et uttalt politisk mål å rekruttere flere menn inn i barnehagen. Til tross for dette finnes det for lite forskning på dette feltet til å si noe om personalets kjønn har betydning for barnas kjønnskonstruksjon i barnehagen. Det mangler også empirisk forskning som sier noe om hvordan barna selv er med på å skape kjønn (Borg, Backe-Hansen, & Kristiansen, 2008; BLD 2008). Med bakgrunn i dette, og departementets bekymring knyttet til det segregerte arbeidsmarkedet, er det et tankekors at kjønnsrelaterte spørsmål har vært så lite synlige i norsk barnehageforskning. Ut fra et likestillingsperspektiv er det grunn til å etterlyse forskningsbasert kunnskap både i førskolelærereutdanning og i barnehager. I en kulturteoretisk sammenheng kan en narrativ kunnskapsform stå i en kontrast til den vitenskapelige kunnskapen (Johansson, 2005). Barnehagen bygger sin virksomhet på begge kunnskapsformer. Vil det få noen konsekvenser dersom den forskningsbaserte kunnskapen mer eller mindre mangler? Er det slik at den erfaringsbaserte og narrative kunnskapsproduksjonen da får enda større betydning i barnehagen? I mangel av gode svar og i påvente av mer forskning, mener jeg at det er all grunn til å rette oppmerksomheten mot barnehagens kunnskapsproduksjon om kjønn.

2 NARRATIVER SOM ET TEORETISK UTGANGSPUNKT

Kunnskap kan betraktes som objektiv og nøytral, noe universelt som gjelder uavhengig av sosiale, kulturelle eller historiske kontekstuelle variasjoner. En alternativ innfallsvinkel innebærer å se at kunnskapsproduksjon preges av fagfolk og forskere som har ulike ståsteder, interesser som påvirker fokus og fagområder, og at ethvert skritt i forskningsprosessen blir påvirket av hvem forskeren er. Søndergaard (2005) sier at forskeren alltid vil være situert innenfor sin kultur og vil derfor være ett blant flere uttrykk for sin og kulturens historie. Med dette utgangspunktet vil kunnskap være situert og ha sammenheng med forskerens verdier, holdninger og personlige interesser som varierer avhengig av bl.a. klasse, etnisk bakgrunn og kjønn. Haraway (1995) mener at kunnskap verken er objektiv eller nøytral. Hun mener at menneskelig kunnskap om kjønn og kjønnsproduksjon produseres i historiske, sosiale, politiske, kulturelle og språklige sammenhenger. Innenfor denne vitenskapelige forståelsen har narrative studier blitt et verktøy for å forstå konstruksjonen av den sosiale virkeligheten, og hvordan sosiale strukturer, relasjoner og identiteter skapes og omskapes.

Gjennom narrativer kan mennesker tenke om seg selv og om den verden som omgir dem, og dermed konstruere oppfatninger om seg selv og om andre. Ifølge nyere kognitiv forskning vil mennesker forstå verden narrativt som fortellinger (Bruner, 2006; Johansson, 2005; Kåreland & Svenska barnboksinstutet, 2005). Bruner (2006:14) sier at *the principal way in which our minds, our «realities», get shaped to the patters of daily cultural life is through the stories we tell, listen to, and read – true or fictional*. Gjems (2007) er opptatt av hvordan barnehagebarn lærer gjennom å fortelle. Hun knytter barns narrative praksis til hvordan barn blir kjent med

barnehagens skikker og forestillinger og hvilken rolle de kan ha der. Ved å fortelle kan erfaringer organiseres og systematiseres på en måte som gjør det lettere å forstå kulturen vi lever i. *På denne måten får fortellingen også en dyp eksistensiell betydning både psykologisk, kulturelt og sosialt* (Johansson, 2005:16).

Barn får presentert fortellinger fra de er små som formidler noe om omgivelsenes forventninger, og vil gjennom å høre og fortelle narrativer lære om blant annet kulturell praksis. Fortellinger formidler gjerne normer og vurderinger av hva som er rett og galt. De kan fortelle noe om hva du kan gjøre, og hva du ikke kan gjøre. I enkelte sammenhenger vil det være mulig å identifisere dominerende diskurser eller mønsternarrativer som typiske former, *men det er alltid alternative og til dels konkurrerende varianter tilgjengelig* mener Gulbrandsen (2006:261). Fordi dikotom forståelse av kjønn kan etableres og opprettholdes ved hjelp av fortellinger eller narrativer, er det viktig å kunne dekonstruere fortellingene. Ifølge Czarniawska (2004) kan det å analysere fortellinger handle om dekonstruksjon som avslører dikotomier, eller retter oppmerksomhet mot det som blir uttrykt og det som ikke blir uttrykt. Skal alternative forståelser være tilgjengelige, må de synliggjøres.

Innenfor narrativ forskning finnes det flere tradisjoner i forhold til skrivning og analyse. Noen er unnvikende i forhold til å bruke en fast struktur eller en spesiell skrivestrategi (Czarniawska, 2004). Johansson (2005) beskriver narrative studier eller fortellerforskning som et tverrfaglig forskningsfelt hvor narrativ metode kan brukes for å samle inn og analysere både muntlige og skriftlige fortellinger. For å forstå samfunnet er det viktig å kunne gjenkjenne legitimerende narrativer fordi sosialisering handler nettopp om å finne mening mellom egne og samfunnets narrativer (Czarniawska, 2004).

2.1 Narrativer, diskurser og subjektsskaping

Gjennom begrepene og språket som brukes vil det skapes konvensjoner som får betydning for handlinger og praksis fordi de bidrar til å skape diskurser eller sette rammer for tanker, ideer og oppfatninger om hvordan verden rundt oss er. Gulbrandsen (2008) bruker begrepet subjektposisjon for å beskrive de muligheter og begrensninger som vi som mennesker må orientere seg etter innenfor en gitt diskurs. Diskurs i denne sammenheng handler ikke bare om en språklig konstruksjon, men også institusjonell praksis. Med en slik forståelse vil ikke subjektet representere noe som er nedlagt i mennesket som noe gitt eller forutbestemt.

Begrepet subjektivitet brukes i en forståelse av at det subjektive handler om hvordan jeg opplever meg selv. Barnet som subjekt kan velge å forholde seg på varierende måter ut fra forståelse av situasjoner, sin egen menings-skaping, tenkning og handling. I enhver kunnskapsproduksjon finnes det dominerende diskurser som henviser til virkelighetsoppfatninger og meninger som setter rammer for språk og praksis.

Mennesker lærer å være subjekter, og skaper seg selv som subjekter på varierende måter i ulike relasjoner på ulike arenaer (Lenz Taguchi, 2004). Utgangspunktet til Lenz Taguchi er at ved å være en del av en sosial sammenheng, vil barn gjennom språk og kultur få erfaringer om seg selv og konstruere forståelse og oppfatninger om seg selv i ulike kontekster. Mitt utgangspunkt er at barnehagens litterære narrativer og fortellinger vil være med å påvirke og forme tilgjengelige diskurser.

3 INNSAMLING AV DATA FRA BARNEHAGEN

Etter samråd med barnehagesjefen i X kommune, tok jeg i juni 2008 kontakt med en barnehage med forespørsel om samarbeid i forhold til mitt FoU-arbeid studieåret 2008–2009. Styrer i barnehagen var positiv til min henvendelse, og den første informasjonen skjedde på mail og gjennom telefonkontakt. I september ble det avsatt tid på et personalmøte for at jeg kunne informere om bakgrunnen for mitt arbeid, og dele tanker med de ansatte om prosessen videre. De ansatte viste interesse for dette arbeidet, og var opptatt av hvordan de kunne skape rom for mer tid til bøker i løpet av barnehagehverdagen. Etter ønske fra barnehagen ble det bestemt at arbeidet skulle konsentreres om to avdelinger med barn i alderen 3–5 år.

3.1 Registrering av bøker

I løpet av fire uker i september–oktober, registrerte de ansatte hvilke bøker som ble brukt i samlingsstunden. Dette var bøker som de voksne hadde valgt. I denne perioden hadde barnehagen planlagt eventyr som gjennomgående tema. Det ble derfor naturlig for meg å se på eventuelle forventinger til kjønn som finnes i eventyrene.

Gjennom fire uker i januar–februar registrerte de ansatte hvilke bøker barna valgte for høytlesning. Dette var bøker som ble brukt i spontane lesesituasjoner. Med spontane lesesituasjoner menes situasjoner hvor barn tok initiativ til å bli lest høyt for. Noen av bøkene ble lest flere ganger og forteller noe om at barn velger bøker de kjenner. Dette var tilfellet for blant annet boka om Gubben og katten på telttur (Nordqvist, 1992), historiene om Lille prinsesse (Ross & NRK aktivum, 2007a, 2007b, 2007c), boka

om Barbpappas nye hus (Tison & Taylor, 1975) og flere bøker om Albert Åberg (Bergström, 1976, 1978, 1982, 1983, 1986). Det at barnehagebarn ønsker repetisjon av bøker er et kjent fenomen for barnehageansatte, og dokumentert gjennom forskning (Kåreland & Svenska barnboksinstutet, 2005).

3.2 Bøkene i samlingsstund

En oversikt over bøkene som ble brukt i samlingsstund i løpet av fire uker

| Forfatter/ eventyrbok | Tittel | Arstall | Forlag |
|--|--|---------|------------------------|
| Akihiro, M., O. Ljone | Lollo i urskogen | 1974 | Gyldendal |
| Asbjørnsen, P.C., J. Moe. Askeladden som kappåt med trollet og andre eventyr | Høna som skulle til Dovrefjell for at ikke all verden skulle forgå | 1993 | Gyldendal Norsk Forlag |
| Asbjørnsen, P.C., J. Moe. Askeladden som kappåt med trollet og andre eventyr | Askeladden som kappåt med trollet | 1993 | Gyldendal Norsk Forlag |
| Beckman, K. | Lisen får ikke sove | 1993 | Aschehoug |
| Bond, M. | Paddington passer huset | 1999 | Sandviks bokforl |
| Bourgeois, P. | Store Saras små støvler | 1991 | Hjemmets bokforl |
| Asbjørnsen, P.C., J. Moe. Den store Asbjørnsen og Moe-boka | Den syvende får i huset | 2000 | Aschehoug |
| Asbjørnsen, P.C., J. Moe. Den store Asbjørnsen og Moe-boka | Dukken i gresset | 2000 | Aschehoug |
| Asbjørnsen, P.C., J. Moe. Den store Asbjørnsen og Moe-boka | Pannekaka | 2000 | Aschehoug |
| Grossmann, W. Det var en gang Barnets første eventyrbok | Rødhetle og Ulven | 2000 | Gyldendal/Tiden |
| Grossmann, W. Det var en gang Barnets første eventyrbok | Den lille røde høna | 2000 | Gyldendal/Tiden |
| Grossmann, W. Det var en gang Barnets første eventyrbok | Gulhår og de tre bjørnene | 2000 | Gyldendal/Tiden |
| Grossmann, W. Det var en gang Barnets første eventyrbok | Bukkene Bruse | 2000 | Gyldendal/Tiden |
| Grimm, J., W. Grimm | Tornerose | | |
| Grossmann, W. Det var en gang Barnets første eventyrbok | Pepperkakeguttien | 2000 | Gyldendal/Tiden |
| Grossmann, W. Det var en gang Barnets første eventyrbok | Da vesle pus falt i melkebøtte | 2000 | Gyldendal/Tiden |
| Grossmann, W. Det var en gang Barnets første eventyrbok | Hanen og topphøna | 2000 | Gyldendal/Tiden |
| Märtha Louise. Eventyr fra jordens hjerte | Lønn som forfjent. | 2007 | Bazar |
| Nordqvist, S. | Fisketuren | 1988 | Damm |
| Prøysen, A. | Geitekillingen som kunne telle til ti | 2006 | Gyldendal |
| Prøysen, A. | Jenta som lærte kongen å spise havregraut | 1992 | Tiden |

3.3 Barnas valg av bøker

En oversikt over 31 bøker som ble valgt av 39 barn i løpet av fire uker

| Forfatter/eventyrbok | Tittel | Årstall | Forlag |
|---|--|---------|------------------|
| Grossmann, W. | Det var en gang Barnets første eventyrbok | 2000 | Gyldendal/Tiden |
| Bergström, G. | Bukkene Bruse | 1983 | Cappelen |
| Bergström, G. | Hvem spøker Albert Åberg? | 1976 | Cappelen |
| Bergström, G. | Heng i Albert Åberg | 1978 | Bokklubbens Barn |
| Bergström, G. | Du er for liten Albert Åberg | 1989 | Cappelen |
| Bergström, G. | Fest hos Albert Åberg | 1982 | Cappelen |
| Bie, L. | Hvor er skøyergutten Albert Åberg? | 2004 | Aschehoug |
| Bringsværd, T.A., A. Holt | Lille Leo er skitten | 2001 | Cappelen |
| Bringsværd, T.A., A. Holt | Petra vil bli dyrløge | 2004 | Cappelen |
| Bringsværd, T.A., A. Holt | Løveungen og Frøken Karin: Sjørøverøya | 1996 | Cappelen |
| Bringsværd, T.A. | Karsten og Petra på bondegården | 1996 | Cappelen |
| Bringsværd, T.A. | Karsten må på sykehus | 1987 | Grøndahl |
| Charles, E. | Bertha og musa på fabrikk | 2006 | Dam |
| Disney, W. | Lille Kylling | 1995 | Gyldendahl |
| Formo, T. | Kaptein Sabeltann og Joachim på eventyr med Den Sorte Dame | 2004 | Gyldendahl |
| Harrison, S. | Døgnnet rundt på flyplassen | 1992 | Bokklubbens Barn |
| Hill, E. | Tassen får en søster | 1995 | Cappelen |
| Hill, E. | Tassens juleeventyr | 2003 | Avenir Forlag |
| Mitten, J., C. Bailit | En siferneklær natt | 2001 | Avenir Forlag |
| Mitten, J., C. Bailit | Dyrene på himmelen | 1996 | Dam & Søn AS |
| Myklebust, M., N. Kristensen, K. A. Hansen | Den lille traktoren Gråtass | 2000 | Gyldendal/Tiden |
| Det var en gang Barnets første eventyrbok | Den lille røde høna i | 1992 | Dam & Søn AS |
| Nordqvist, S. | Gubben og katten på telltur | 2007 | NRK aktivum |
| Ross, T. & NRK aktivum | Lille Prinsesse: Jeg vil ha mamma min | 2007 | NRK aktivum |
| Ross, T. & NRK aktivum | Lille Prinsesse: Jeg vil ha smokken min | 2007 | NRK aktivum |
| Ross, T. & NRK aktivum | Lille Prinsesse: Jeg vil ikke legge meg | 2007 | NRK aktivum |
| Sande, H., G. Moursund | Slangen i gras | 2006 | Gyldendahl |
| Saarinen, T., T. Mäklä, F. Mjød | Mummitrollet som kunstner | 2006 | Cappelen |
| Tison, A., T. Taylor | Barbapappas nye hus | 2000 | Schibsted |
| Velthuijs, M. | Frosken og den spesielle dagen | 2000 | Samlaget |
| Wieslander, J., S. Nordqvist, T. Wieslander | Mamma Mø og kråka | 1992 | Aschehoug |

3.4 Fokusgruppeintervju med pedagogiske ledere

Da jeg startet FoU-arbeidet var hovedmålet å identifisere eventuelle forventninger til kjønn som ligger implisitt i litteraturutvalget og litteraturformidlingen som er i barnehagen. Underveis dreide fokus mer over mot litteraturutvalget. Det å fordype seg i barnehagens litteraturformidling ble for omfattende i denne omgang, men gjennom et fokusgruppeintervju med fire førskolelærere fikk jeg samlet informasjon om hvordan de ansatte tenkte omkring dette tema.

Gruppeintervju karakteriseres som en kollektiv, relasjonell og dynamisk metode (Brandth, 1996:155). Brandth sier videre at data skapes i samhandling, og at i et konstruktivistisk paradigme kan det være like mange perspektiver på virkeligheten som det er aktører. Jeg hadde ingen intensjon om å finne de riktige «svarene», eller at vi måtte komme fram til en enighet, men gjennom denne intervjuformen kunne både de som blir intervjuet og jeg ha mulighet til å vinkle samtalen ut fra ulike erfaringer og perspektiver. Jeg ønsket å få vite mere om førskolelæreres tanker og forestillinger om bruk av bøker. Ved å bruke fokusgruppeintervju, kunne jeg ganske raskt få mye informasjon om et avgrenset tema som informantene var blitt gjort kjent med på forhånd. Henvendelsen til barnehagen om delta i et fokusgruppeintervju ble foretatt gjennom styrer. Hun innhentet samtykke fra pedagogiske ledere, og deltok også selv på intervjuet sammen med tre pedagogiske ledere. Ut fra et forskningsetisk perspektiv var jeg opptatt av å møte barnehagens personale uten en skjult agenda. Ved min henvendelse til barnehagen ble jeg møtt med åpenhet og tillit av ansatte som ønsker en større oppmerksomhet omkring sin egen praksis knyttet til bruk av bøker.

I forkant av det avtalte møtet for fokusgruppeintervjuet sendte jeg barnehagens styrer en e-post med noen spørsmål som jeg ønsket å få nærmere belyst (se vedlegg 3). Ved å sende spørsmålene på forhånd, hadde jeg en intensjon om åpenhet, men jeg hadde også et mål om å sette noen rammer omkring samtalen. Innenfor enkelte faste rammer ønsket jeg å involvere førskolelærerne i mine spørsmålsstillinger. Målet var å få fram ulike perspektiver og en refleksjon omkring bruk av bøker i barnehagen.

I etterkant av intervjuet som var tatt opp på tape, ble intervjuet transkribert. Transkriberingen ble gjort med å makere at det var forskjellige personer som snakket, men alle uttalelser var anonymiserte. Dette var avtalt med informantene på forhånd. Kvale (1997) mener at det ideelt sett bør være en sammenheng mellom det intervjuobjekter gir, og det de får igjen. Mitt forsøk på å imøtekomme dette var at jeg etter avtale med styrer hadde et innlegg på et personalmøte i barnehagen om bruk av bøker i barnehagen.

3.5 Etske perspektiver

Selv om det ville kunne påvirke datainnsamlingen, ønsket jeg å være åpen på hvor dette prosjektet skulle ha fokus. I tråd med de forskningsetiske retningslinjene ønsket jeg å ha en *åpenhet for egen feilbarlighet* (Den nasjonale forskningsetiske komité, 2006:8). Dette perspektivet innebærer for meg at det finnes flere partielle, lokaliserbare kunnskaper på dette området. Min lesning av barnehagens bøker er preget av min kjønnsforståelse. Utgangspunktet for meg har vært en poststrukturell forskningstradisjon som legger vekt på flere likeverdige perspektiver framfor ett. På samme tid har jeg under hele prosessen ment at det var nødvendig og nyttig med kritiske spørsmål som kunne bidra til å opponere mot dominerende diskurser som i et kjønnsperspektiv forteller hvordan barn er og skal være.

4 RESULTAT OG DRØFTING

4.1 Hva ligger til grunn for valgene av bøker?

Ett av delmålene var å se på hva som ligger til grunn for valget av litteratur som personalet gjør. Dette ble også et tema i forbindelse med fokusgruppeintervju av fire førskolelærere.

Da jeg stilte spørsmål om førskolelærerne brukte tid på å diskutere hvilke bøker de skulle bruke, fikk jeg følgende svar av en av dem.

Nei, vi gjør egentlig ikke så mye det. Det er de som drar på biblioteket som bestemmer hva det er som skal lånes. De låner med seg noen bøker ut fra noen tema vi jobber med. Ofte når jeg låner bøker til barnehagen ser jeg nesten ikke på form og innhold, men det går på lengden. Ikke sant, du tenker at den boka her skal du lese i en liten lesestund. Det skal passe til en samlingsstund, og mange av de barnebøkene som brukes er så lange. Så ofte er det kriteriet for at jeg skal finne en bok, hva passer, sånn rent i lengde.

Førskolelærerne ga også uttrykk for at de vurderte bilder, illustrasjoner og tekst, men dette skjedde mer ut fra hva de selv likte enn ut fra felles kvalitetskriterier. Bøker med nynorsk tekst ble ofte valgt bort. En fortalte at hun pleide å oversette nynorsk til bokmål når hun leste for barna.

I utgangspunktet var jeg opptatt av hva som lå til grunn for de voksnes valg av bøker, men gjennom prosessen har jeg sett at barns valgmuligheter burde ha vært problematisert i større grad sammen med barnehagepersonalet. I hvilken grad kan barn som ikke er lesere velge egne bøker?

Barn kan velge bøker ut fra bilder og illustrasjoner, men barnehagebarns valg av bøker har stor sammenheng med hvilke bøker de blir kjent med gjennom at foreldre, andre barn eller barnehagens voksne leser for dem. Et annet aktuelt spørsmål er hvilke bøker som gjøres tilgjengelig for barna. Med utgangspunkt i intervjuet med førskolelærerne kan det være grunn til å spørre om barnepersonalet i for stor grad velger bøker ut fra individuelle interesser. Refleksjon rundt kvalitet knyttet til tekst eller bilder ble ikke utdypet i denne sammenhengen.

Barnehagen hadde de fleste bøkene låst inne i et felles bokskap. Ansatte fra hver av avdelingene kunne hente bøker fra skapet til egne bokhyller. Da jeg stilte spørsmål om hvilke bøker som var tilgjengelige i bokhyllene, uttrykte en av førskolelærerne seg slik:

Det vi henter fram er det vi har brukt i samling..... som vi ikke nødvendigvis går og legger på plass, men som blir liggende i den haugen vi har fra før av. Det fyller seg litt opp med temabøker, hos oss i alle fall.

I intervjuet ble det gitt uttrykk for at utvalget på hver avdeling kunne være litt tilfeldig. Ofte var det bøker som var brukt i samlingsstund, eller bøker som hadde blitt brukt i forbindelse med ulike tema som havnet i bokhyllen på avdelingene.

Vi har en bokhylle der vi plukker fram andre bøker enn temabøker. Der kan barna gå og hente bøker til seg sjøl. Det er i den kroken ved siden av bokskapet. Det kan være bøker som er valgt ut fra... ja ofte tilfeldig valgt.

Førskolelærerne var opptatt av at mange bøker ble ødelagt dersom de lå lett tilgjengelig for barna. Problemer omkring en tøff behandling av bøker hadde resultert i at de nyeste bøkene ble skjermet for barna.

Men det jeg også merker er at jeg legger fram litt eldre bøker som det ikke er så farlig med. Det er noe med motivasjon fordi vi har hatt mye ødeleggelse av bøker. Vi prøver å ta vare på de nyeste. Prøver å skjerme dem i skapet så de holder en

stund til. Så bruker vi de eldre vi har. Før hadde vi et bibliotek som ikke var avskjerma fra avdelingen. Det var masse bøker tilgjengelig, men det ble en lek uten like, og en slitasje på de bøkene slik at vi måtte bare kutte det ut. Vi klarte ikke å følge med.

Mjør (2007a) mener at det ser ikke ut til at lesing er en prioritert aktivitet i norske barnehager, i alle fall ikke fra de voksnes side. Mine informanter i barnehagen var opptatt av bøker, og det ble uttrykt et ønske om større fokus på bøker og høytlesing.

Som barnehageansatt føler jeg at vi har et stort ansvar for å legge til rette for at unger blir glad i å lese i framtida, og at vi kan bidra veldig sterkt ved å lese mye for dem i barnehagen og bruke barnelitteraturen bevisst. Jeg tror det kan bli veldig ulikt hjemme.

Styreren og pedagogene i barnehagen ga uttrykk for at det var viktig å legge til rette for bøker og lesing, men noen mente også at det i en travel hverdag av og til var vanskelig å prioritere dette.

Vi leser for lite. Jeg skulle ønske at vi hadde tid til å lese mer, men det er så mye av de dagligdagse gjøremåla og rutinene som krever så mye tid. Det går utover lesing blant annet og selvfølgelig er andre ting vi har lyst til å gjøre mer av og. Sånn er det i dag.

Selv om utvalget bøker som ble gjort tilgjengelig for barna kunne virke noe tilfeldig, ble det i gruppeintervjuet brukt flere begrunnelser for å bruke bøker. Det ble nevnt at bøker er viktige mht skoleforberedelse, at bøker var fine som utgangspunkt for samtale, kunnskapstilegnelse, og at lesesituasjonen i seg selv kunne fungere som kosestund. Betydningen av gode lese-opplevelser ble også vektlagt.

Noen unger ber om det oftere enn andre. Dersom du har hatt en god leseopplevelse en gang, så kommer ungen tilbake og vil lese på nytt. Da har du opparbeidet deg et godt forhold til

gutten eller jenta, og så utvikler det seg gjerne. Det har jeg sett inne hos oss. Husker du vi satt og leste den boka der? Kan vi gjøre det i dag og?

En førskolelærer snakket om sin egen glede av å lese.

Å bli glad i å lese bøker. Altså, vi ser som voksne, hvor viktig, hvor mye glede en har av bøker sjøl. Jeg tror at dersom at man lar ungene få tilgang til bøker når de er små, så kan det kanskje være med å bygge opp under at de blir glade i å lese når de blir eldre.

Barnehagen skal i følge rammeplanen (KD, 2006) være en arena for utvikling av lese lyst og lese glede for alle barn. Mjør (2007a) hevder at i den grad barn tar initiativ til lesing, kan det tyde på at det er jentene som gjør dette. Jeg fikk ingen sterk bekreftelse av dette gjennom mitt arbeid. Barnehagens registrering av høytlesing er et lite materiale, men det viser en svak overvekt av jenter når det gjelder hvem som velger bøker. Oppsummeringen viste at av 19 gutter og 20 jenter, har jenter valgt bok 24 ganger, mens gutter har valgt bok 18 ganger.

4.2 Hvem er hovedpersoner?

Kåreland og Lindh-Munther(2005) mener med bakgrunn i sin barneboksforskning fra Sverige at barn identifiserer seg med hovedpersoner av samme kjønn, og at i bøkens verden kan gutter finne flere forbilder å identifisere seg med enn jenter. Påstanden om at gutter ikke leser bøker med jenter som hovedperson, er godt innarbeidet blant forfattere og formidlere sier Sverdup (2006). Hun hevder at *«kvinnelige forfattere har tatt dette til seg og skriver bøker med minst en gutt som hovedperson»* (Sverdrup, 2006:178). På bakgrunn av dette er det interessant å se nærmere på hvem som er hovedpersoner i barnehagens bøker. Jeg har sett på kjønnsfordelingen av hovedpersoner i bøkene som barna valgte, og kom til følgende resultat.

I et utvalg av 31 bøker som barna valgte, hadde 7 bøker en hovedperson som var en gutt eller mann. Dersom jeg også trekker inn dyr og fantasi-figurer av hankjønn, er tallet 17 bøker. Når det gjelder hovedpersoner som omtales som hun, er tilsvarende resultat 5. I 4 av disse bøkene er det jenter som er hovedpersoner. Dette er et lite materiale, men resultatene har en tendens som er i tråd med andre funn som viser at de fleste hovedpersoner i barnebøker er hankjønn (Méd, 2007; Mjør, 2007; Öhman & Aspeli, 2007). I følge Mjør (2007) handler småbarnsbildeboka oftest om en tydelig hovedperson som er en gutt. Det viser seg at jentepersonasene er færre og ikke så populære. Dette bekreftes også av Kåreland (2005).

I bøkene fra barnehagen finnes det flere mannlige enn kvinnelige hovedpersoner, men dersom bøker skal kunne bidra til å synliggjøre at det er mange måter å være jente og gutt på, så er utvalget snevert ikke bare for jenter, men for barn av begge kjønn. Selv om innholdet handler om dyr og fantasifigurer, finnes det også i disse bøkene normative kjønnsnarrativer som kan oppfattes ensrettet. Dette gjelder for eksempel bøkene om Tassen (Hill, 1992, 1995), Mummitrollet som kunstner, Barbapappas nye hus (Tison & Taylor, 1975) og i eventyret om De tre bjørnene (Grossmann, 2000). Dyrene har ofte jente- eller gutteklær, kjønnsrelatert egenskaper og lever i familieforhold med tradisjonelle rollemønstre.

4.3 Forventninger til kjønn i eventyrene

I de ukene hvor barnehagen registrerte hva som ble lest i samlingsstund, var eventyr et gjennomgående tema. For barnehagen er kulturarven som de gamle eventyrene representerer, viktig. Eventyrene viser ofte tradisjonelle mellommenneskelige verdier, men kan også harselere over sosiale og autoritære normer. De har en litterær og pedagogisk verdi fordi de har et fast mønster i innhold, oppbygging og form. Eventyrene kan fungere som en tekstmal for framtidige lesere og kan være viktige for barns egen tekstproduksjon (Solstad, 2008). Når det gjelder et kjønnsperspektiv, er persongalleriet konserverende. Dette er tydelig i for eksempel eventyret om Jomfruen på Glassberget (Asbjørnsen, Moe, & Nordberg, 2006). I dette eventyret rir Askeladden forkledd som en ridder opp bergveggen som er glatt som en glassrute og bratt som en stuevegg. Han utfører det umu-

lige, er den typiske helten, og belønningen for dette er prinsessen og halve kongeriket. I eventyret om dukken i gresset (Asbjørnsen et al., 2006) blir Askeladden betatt av ei jente som ser ut som ei dokke. Ei dokke er et leketøy. Askeladden finner et leketøy som han har lyst til å ta med hjem, men i rett tid før bryllupet forvandles Askeladdens dokke til ei vanlig kvinne.

Mannlige hovedpersoner i eventyrene er oftest tildelt roller som helter. Askeladden er en sentral person i mange eventyr. Han, som det i utgangspunktet ikke er noe særlig tak i, overrasker med sine heltmodige handlinger og får sin belønning. Dette står i kontrast til jentene som i mange eventyr straffes når de bryter ut av forventede roller og tvinges tilbake i rollene sine.

Det er langt mellom modige heltinner i eventyrene. Dersom damene ikke er hekser eller trollkjerringer, blir livet deres gjerne til gjennom spesielle hendelser, gjennom «en annens blick» eller prinsens kyss. Eksempler på dette finnes i flere kjente eventyr som for eksempel Tornerose, Snehvit og Askepott (Grimm, Grimm, & Wegling, 2002). Askepott vinner ikke prinsens hjerte fordi hun er klok og rettferdig, men fordi hun er vakker. Tornerose tar seg også godt ut, men etter et møte med den onde feen må hun sove i hundre år før det kommer en prins som vekker henne med et kyss. Eventyrenes prinsesser innehar oftest en passiv rolle, og får ofte sin identitet knyttet til sine roller og til sitt utseende. Prinsen og Askeladden får i større grad sin identitet knyttet til hva de gjør. Dette er et tema som kan relateres til dagsaktuelle dokumenter, og blir for eksempel beskrevet i Stortingsmelding 8–2008: Om menn, mansroller og likestilling.

Kvinner har tradisjonelt fått sin identitet ut fra kva dei er, ikkje kva dei gjer. Mens gutar deltar i ulike aktivitetar og får identitet i kraft av det, har jenter tradisjonelt vurdert seg sjølve, og blitt vurdert av andre, etter utsjånaden (BLD 2008:17).

Sitatet er i tråd med kjente diskurser om ulik vurderinga av gutters og jenters aktivitet og utseende. I et samfunnsmessig perspektiv har kvinner i forskjellige sammenhenger vært brukt som blikkfang. Feministisk medieforskning har også vært kritiske til kjønnsstereotype kjønnsrepresentasjoner i massekulturen som reduserer kvinner til passivitet og et erotisk, visu-

elt blikkfang (Mühleisen, 2006). At jenter er opptatt av utseende bekreftees også i Klomsten (2006) sin doktorgradsavhandling om idrettsungdom og selvoppfatning av egen kropp. I avhandlingen gir jentene uttrykk for at det er viktig å ha et pent ansikt og en slank kropp, mens det for guttene er egenskaper som utholdenhet og styrke som betyr mest.

Eventyr som narrativ sjanger forteller om gode og onde handlinger, om hvordan prinsesser og helter er, men eventyrene kan også handle om mer hverdagslige situasjoner. Et eksempel på dette er eventyret om Den syvende far i huset (Asbjørnsen et al., 2006). Eventyret forteller noe om både alder og kjønn, og handler om hvordan ferdamannen må lete seg fram til husets overhode, den syvende far, for å spørre om husrom for natten. Det er bare den eldste mannen i huset som har autoritet til å gi han denne tillatelsen. Eventyret om Mannen som skulle stelle hjemme (Asbjørnsen et al., 2006) handler ikke om autoritet, men er en beskrivelse om hvor ille det går når mannen skal overta de hjemlige syslene som vanligvis tilhører kjerringer. Det tydelig at mannen er uten erfaring med denne type aktivitet, og det går ikke bra med matlaging og husdyrhold. En parallell til denne problemstillingen finnes i boka om Paddington som passer huset (Bond & Alley, 1999). Denne boka ble også lest i samlingsstund. Paddington, som er en teddybjørn, vil så gjerne ta et tak på kjøkkenet. Han er utprøvende, sjarmerende og morsom, men alt han foretar seg i forhold til huslige sysler blir bare rot og kaos, og han framstilles som hjelpesløs. Individuelle historiene kan finne relasjoner til fellesskapets historier (Johansson, 2005). Jeg velger å se disse fortellingene som den individuelle historien. Hva er fellesskapets historie i forhold til arbeidsfordeling i hjemmet? Tradisjonelt har ansvarsområdet hus og hjem vært knyttet til kvinner. Fram til ca 1970 var 86 % av alle mødre hjemmeværende (BLD, 2008). Hjemmet var kvinners arbeidsplass, og gjennomsnittsmannen hadde lite eller ingenting med husarbeid å gjøre. Dette kan betraktes som et mønsternarrativ om arbeidsfordeling.

Mens mannlige hovedpersoner gjerne tildeles helteroller eller beskrives som klønete på kjøkkenet, oppfordres noen av eventyrenes jenter til å være forsiktige og passe seg. Når de er på tur i skogen, bør de holde seg på stien, og ikke gå for langt. I eventyret om Rødhette og Ulven (Grimm et al., 2002), går det galt når lille Rødhette forlater stien på vei til mormors

hus. Hun burde ha gått strake veien, men selv om hun har kommet galt ut, kommer heldigvis jegeren til slutt og redder henne fra ulven. I følge eventyret holder hun seg etter denne opplevelsen til stien, og hun stopper aldri for å leke langs veien, og snakker ikke med fremmede. Her er det tydelig hvordan jenter kan bli satt på plass og kontrollert. Det samme skjer i eventyret i eventyret om Gull-hår og de tre bjørnene (Grimm et al., 2002). Hun går for langt inn i skogen, og får seg en lærepenge i møte med en bjørnefamilie som også har et tradisjonelt familiemønster. Etter møtet med bjørnene løper hun hjem. Hun får skjenn, og glemmer aldri hvor redd hun hadde vært. Hun gikk aldri mer inn i fremmede hus uten at hun var invitert.

Ut fra et kjønnsperspektiv er det også interessant at den store bjørnepappaen i eventyret er den største i familien. I naturen er det ikke uvanlig at binna er den største av «familiemedlemmene». Eventyrene om Rødhette og om Gullhår kan også relateres til mediadebatter som blomster opp med jamne mellomrom. Hvor er det trygt for kvinner og unge jenter å oppholde seg? Kan de gå alene hjem, eller kan det resultere i et møte med «ulven»? Hvilke svar finnes på disse spørsmålene?

4.4 Forventinger til kjønn i barnas litteraturvalg

Rolleteorier forstår sosialisering som en læringsprosess hvor vi gradvis internaliserer de normer og holdninger som omgivelsene ønsker at vi skal ha for at den sosiale orden skal bestå (Nielsen & Rudberg, 1989:12). Sosialiseringbegrepet er omdiskutert (Askland & Rossholt, 2009; Nilsen, 2000; Sommer & Johansen, 2006), men i den grad vi ønsker å bruke begrepet, handler det også om læringsprosesser i forhold til normer og holdninger knyttet til kjønn. Normer og holdninger er ikke nøytrale beskrivelser. Når gutter blir beskrevet som teknisk orienterte, instrumentelle og resultatorienterte, mens jenter omtales som emosjonelle og styrt av hensynet til andre, blir variasjonene, nyanser og mangfoldet borte. I barnehagen finnes også beskrivelser av jenter og gutter som to homogen grupper. Det er lett å fokusere på omsorgfulle jenter som tar vare på dem som er mindre enn seg, mens gutter tydeligvis har andre behov.

Og gutten som fører an en gjeng andre gutter på raid på avdelingen ser vi på som «normal gutt».....De må få utløp for sin aggresjon eller aktivitetstrang på en måte som ødelegger i minst mulig grad for andre (Askland & Rossholt, 2009:66).

Er dette en forståelse *som omgivelsene ønsker at vi skal ha for at den sosiale orden skal bestå?*

Både når det er dyr og mennesker som har hovedrollen i fortellingene, er det i hovedsak konvensjonelle kjønnsbeskrivelser som presenterer i bøkene som barna har valgt. Boka Skjærgårdsunger handler om Vegard, Fredrik og Øivind som fisker fra bryggekannten, mens søster Camilla plukker fine skjell (Berg & Frøstrup, 1998). Far tar ungene med ut i båten på fisketur eller på hummerfiske, mens mamma tar vare på lillesøster og tar imot alle når de kommer hjem. Handlinger kan også fortelle noe om forventninger til kjønn. I boka om Barbapappas nye hus (Tison & Taylor, 1975) møter vi en mamma som strikker, mens Barbapappa bekymrer seg over at familien har for liten plass. Hele familien deltar etter hvert i husprosjektet, men når farene truer, er det pappa som legger planer for hvordan familien kan forsvares. I boka om Karsten og Petra (Bringsværd & Holt, 1996), er det kvinnelige førskolelærere som tar barnehagebarna med til bondegården der bonden kjører traktor og bondekona melker kuer. Kaptein Sabeltann er den fryktesløse helten som drar ut på eventyr med sjørøverskuta si (Formoe, Thowsen, & Myklebust, 1995), mens den fredelige Gubben (Nordqvist, 1992) steller alene i et rotehus som ikke ligner noe. Han er den som tar vare på katten Findus, og han har en lekende og mindre ansvarspreget innstilling til omsorgsoppgavene enn det som ofte framstilles hos kvinnelige omsorgspersoner. I bøkene finnes også en kjedeligere kjønnsvariant som representeres gjennom den lille røde høna (Grossmann, 2000). Hun har ingen direkte omsorgsoppgaver, men hun finner hvete-kornet, tar ansvar for å så, stelle planten, skjære og høste, og til slutt bake brød av melet. Hun maser og moraliserer over dem som ikke orker delta i hennes prosjekt, før hun selv spiser brødet uten å dele med noen. Moralene er at den som ikke hjelper til får heller ingen ting. Den lille røde høna styres av rasjonalitet og fornuft, egenskaper som ofte brukes i beskrivelsen av menn. Men mannlige omsorgspersoner er ikke bare rasjonelle og styrt av fornuft og effektivitet. Dette bekreftes i en studie om kjønnsforming

blant menn i kvinnedominerte yrker. Røthing (2006) referer til mannlige førskolelærere som karakteriserer seg selv som mer entusiastiske og lekne enn sine kvinnelige kolleger som beskrives som tradisjonelle og litt kjedelige. Gjennom denne beskrivelsen er det mulig å se parallellen til den lille røde høna kjedelige moralisering.

En av bildebøkene med dyr i hovedrollen handler om Mamma Mø og Kråka. Som jeg tidligere har nevnt lever dyrene i menneskelignende relasjoner, og har i mange sammenhenger en oppførsel som kan relateres til kjønn. Dette gjelder også Mamma Mø, ei ku som gjerne vil prøve nye ting enten det gjelder å sykle eller å stupe. Det som kjennetegner Mamma Mø er at hun lett å lure og litt naiv. Mamma Mø er snill, men dum. Hun gir fiskene boller festet til en spiker når hun fisker for «*Hvis en fester maten på en krok er det jo livsfarlig for fiskene, rett og slett.*» (Wieslander, Nordqvist, & Wieslander, 1992:23) Kua er tålmodig, blid, opptatt av relasjoner og omsorgsfull, men som vennen hennes, den noe lunefulle og lure Kråka stadig påpeker er det slik at kuer vet lite. Kråka gjør narr av henne som bare «gomler og glor» og i tillegg lukter ku. Assosiasjonen dum som ei ku er nærliggende. Det er også et tankekors at boka handler om ei ku som heter Mamma Mø, men i fortellingene er hun ikke mamma til noen.

Mer om kuer blir det i boka om Mummitrollet som kunstner (Saarinen, Mjod, & Mäkelä, 2006). Snorkfrøken er kjæresten til Mummitrollet, og i hans utøvelse som kunstner oppstår det mange forviklinger og misforståelser fordi Snorkfrøken oppfatter at Mummitrollet mener hun ser ut som en ku. Etter mye om og men slutter historien godt når Mummitrollet til slutt når fram med sine forsikringer om at «Snorkfrøken er penere enn noe bilde» (Saarinen et al., 2006:94). Det å være pen blir det som er viktig for Snorkfrøken i denne sammenhengen.

I en av fire bøker hvor hovedpersonen er jenter, møter vi Petra som vil bli dyrlege (Bringsværd & Holt, 2001). Hun bor sammen med mor på en nedlagt bondegård. Familiesituasjonen representerer ikke noe uvanlig. I følge stortingsmelding Om menn, mansroller og likestilling (BLD, 2008), bor 80 % av barn bor sammen med mor etter et samlivsbrudd. Petras mor er dyrlege og har kontor i et hus i hagen. Petra kan være med henne på jobb når mor jobber om kvelden. Gjennom fortellingen får vi vite hvordan dyr-

legen kan hjelpe små og store dyr, og at Petra har et godt lag med dyr som er sky og redde for alle andre. Fortellingen om Petra som vil bli dyrlege handler også om tradisjonelle kjønnsforståelser, og har klare paralleller til statistisk dokumentasjon om kvinner og yrkesvalg. Det å kunne hjelpe andre, og ha muligheten til å kombinere jobb med barn og familie betyr mer for kvinner enn for menn (BLD, 2008).

Pekeboka om lille Leo (Bie, 2004) handler om en gutt som bader. Boka har en framside av Leo som er en blid, fornøyd og ganske skitten gutt i skitne klær. Her har der det tydeligvis forgått saker og ting. Dette er en av flere bøker i en serie. I serien finnes også to bøker om Lille Sara: Sara leker inne og Sara leker ute. I motsetning til den skitne lille Leo, viser illustrasjonene i bøkene om lille Sara ei ren blid jente med rene klær. Dette vitner ikke om vilter lek. I en annen bok kan barna bli kjent med Tassen (Hill, 1995), som er en liten hund. Tassen er ganske utprøvende i sine juleforberedelser. Han gjør som han selv har lyst til selv om han får beskjed om å hjelpe til, pakke inn gavene pent, være forsiktig når han pynter juletreet. I stedet for å hjelpe til, vil han heller lete etter julegavene som han liker best, og han kommer i skade for å velte juletreet i sin iver. Tassen er vilter og han tøyser grenser.

En annen som tøyser grenser er Kaptein Sabeltann (Formoe et al., 1995). Han beskrives som den verste sjørøverkaptein på de syv hav, og Joachim blir med han på sjørøvertokt den dagen han fyller fem år. Joachim beskrives som en gutt som har maur i kroppen og har problemet med å sitte stille hjemme på kjøkkenet til mamma, men stortrives når han får være med på sjørøvertokt der kårdene suser og kanonen avfyres. Sabeltann bekrefter myten om den sterke mannlige superhelten, mens Joachim kan vekke assosiasjoner til den samfunnsmessige debatten om gutter som ikke kan tilpasse seg en feminisert skole. Tendensen i disse bøkene er entydig. Gutter er utprøvende og aktive, men jenter er rene, pene og omsorgsfulle.

4.5 Hvor overskridene er de alternative beskrivelsene?

Det finnes noen alternativer til de tradisjonelle kjønnsbeskrivelsene i materialet mitt. En av dem handler om ei dame i boka Løveungen og Frøken Kanin Sjørøverøya (Bringsværd & Holt, 2004). Hun er sjørøverdronning og heter Blodige Katrine. I boka står det at hun ser ut som en blanding av en bulldogg og en flodhest, og det er ikke omsorg som kjennetegner Blodige Katrine. Lekedyrene Løvungen og Frøken Kanin er tatt til fange og den som hjelper dem er den lille sjømannsgrisen Gisse Sugg. Boldige Katrine framstår ikke som noe forbilde for noen, men når de to lekedyrene er befridd og bestemmer at sjørøverskatten skal gis til Dyrenes Beskyttelse, setter Blodige Katrine seg rett ned og gråter. Dyrenes Beskyttelse er de peneste ordene hun har hørt. Den blodige sjørøveren er følsom under det skrekkinngytende ytre.

Historiene om Albert Åberg (Bergström, 1978, 1982, 1983, 1986, 2003) er populære. Det var gutter som valgte bøkene om Albert Åberg i mitt arbeid. De møter et nyansert gutte- og mannsporett som på mange måter utfordrer stereotype forestillinger om gutter og menn. Far til Albert kan oppfattes som en myk mann med forkle på magen, og ofte framstilles han i ferd med å utøve huslige sysler. Mor er totalt fraværende, men i noen av bøkene er det andre damer som spiller viktige roller. Når det er fest hos Albert Åberg (henvisning), dukker tante Fiffi opp. Hun vasker, baker og stiller i stand til selskap og ivaretar oppgaver som tradisjonelt knyttes til kvinner. Alberts far dukker opp **en** gang i løpet av denne fortellingen. Han setter noen grenser i forhold til antall gjester, ellers er han ikke synlig i fødselsdagsfesten til Albert. En av førskolelærerne hadde følgende beskrivelse om far til Albert Åberg: *Han tar tydeligvis del i det dagligdagse, men ut over det da må tante tilkalles.* En annen av informantene var ikke så imponert over far. *Han sitter jo mest i en stol med ei pipe og leser avisa. Det er nå det jeg forbinder med faren til Albert Åberg.*

Far er heller ikke til stede i boka om Albert Åberg som er for liten. Her er det farmor som er den voksne omsorgspersonen. Hun er snill og vennlig, spiller spill med de store fetterne, ser i album med guttene og serverer saft

og kake. Da bøkene om Albert Åberg kom på 1970-tallet, ble noen stereotype kjønnsforståelser knyttet til menn utfordret, mens beskrivelsene av kvinnene passet godt inn i tradisjonelle kjønnsrollebeskrivelser.

4.6 To jenter og en frosk bryter normer

I litteraturutvalget fra barnehagen finner jeg fortellinger om to jenter som i kraft av seg selv er både tydelige og bestemte. Den ene er en liten prinsesse (Ross & NRK aktivum, 2007a, 2007b, 2007c). I følge en av mine informanter i barnhagen er bøkene om lille prinsesse meget populære hos jentene. Lille prinsesse er ingen videreføring av folkeeventyrenes prinsesse-skikkelser. Hun er ei selvstendig, viljesterk og robust jente som ikke er spesielt yndig eller forsiktig. Dette er ei jente som ikke har tid til å vente i hundre år før det skjer noe. Hun er aktiv, utforskende og står på egne meninger. Lille prinsesse oppnår ingenting i kraft av sitt utseende, men gjennom sine aktiviteter rokker hun ved forståelsen av eventyrenes pene, rene prinsesser som helst skal sitte på stas.

I bildeboka om jenta som lærer kongen å spise havregrøt (Prøysen & Øien, 1992), beskrives ei anna sterk jente. Boka handler om en småbruker som får problemer med fortjenesten fordi folk har sluttet å kjøpe havre. Dette har skjedd i kjølvannet av kongens erklæring om at han ikke kan fordra havregrøt. *Det smaker lim og gamle ullfiller, fysj a meien*, sier kongen. Da vil de som bor i landet heller ikke ha havregrøt, fordi de ville ligne på kongen. Men datter til bonden finner seg ikke i dette. Hun drar til byen for å *valse opp med kongefjorpen*. Far hennes er redd kongen kan bli sint, men jenta er ikke redd når hun drar av gårde. Hun lurer kongen trill rundt, og det ender med at han begynner å spise grøt igjen, og ikke nok med det. Etter at kongen har begynt å spise grøt igjen, hamler hun opp med både hoff-folkene og regjeringen. Dette er ei uredd jente med bein i nesa og sunn fornuft. Hun handler rasjonelt, effektivt og målretta.

Tilsvarende representerer frosken i boka om Frosken og den spesielle dagen (Velthuijs, 2000) et klart brudd med beskrivelser som tradisjonelt brukes om menn. Dette er en filosofisk fortelling om en frosk som ikke forstår alt. Han har fått høre at dagen i dag er en spesiell dag. Han opp-

søker anda, grisen og rotta for å finne ut om de kan hjelpe han å finne ut hva som er så spesielt, men uten hell. Han blir fortvilet, sint, rasende og til slutt lei seg. Han setter seg ned og gråter fordi han har fått mistanke om at alle er invitert i selskap, men ikke han. Fortellinga ender med at vennene overrasker han med et fødselsdagsselskap. Det spesielle med dagen var at han hadde fødselsdag. Frosken er ingen helt og ikke spesielt utforskende og morsom, men boka blir på en måte kjønnsoverskridende i sin beskrivelse av en emosjonell frosk med menneskelige følelser.

6 OPPSUMMERING

6.1 Meningsskaping skjer innenfor tilgjengelige diskurser

Selv om barnet er aktiv deltaker i egen kjønnskonstruering, vil de voksne i barnets omgivelser være med å farge barnets opplevelser gjennom sine ideer om kjønnsrelaterte egenskaper. Gulbrandsen (2006) sier at dette er *«en del av for forståelsen av seg selv som barnet møter i utallige samspillsituasjoner gjennom oppveksten, og som vil bidra til barnets selvkonstruksjon.»* Som jeg tidligere har vært inne på vil ikke høytlesning i barnehagen fungere som en ren overføring av mening og budskap fordi barnet hele tiden vil delta i en meningsskaping. I følge Simonsson (2004) vil boka kunne fungere som et medierende objekt hvor budskapets mening først skapes når det tolkes i en kontekst. Barn kan tolke innholdet på flere måter, og velge hvordan de vil forholde bøker som stadfester eller utfordrer trange kjønnsmonster. Nettopp det at et budskap tolkes i en sammenheng gjør det interessant å se på hvilken kontekst dette kan handle om. Barnehagens pedagogiske virksomhet påvirkes av samfunnsmessige normer knyttet til kjønn. Normene produseres i et kommersialisert samfunn som er med på å skape kjønn på ulike måter. Et eksempel på dette kan være reklame for barneklær hvor det finnes kjønns spesifikke skiller. Mens jenter i stor grad kobles til seksualitet gjennom ettersittende klær og forførende poseringer, kobles gutter til utdanning, arbeid og fritid (Borg, 2006). Butikkens utvalg av barneklær formidler noe om hvordan jenter og gutter bør kle seg. Barneklær understreker det som tradisjonelt oppfattes som feminint eller maskulint. Det skjer en mediering av kjønn gjennom møblering av barnerommet, gjennom forskjellig utstyr, organiserte aktiviteter og en lekeverden som er ekstremt kjønnnet. Brusdal og Frønes (2008) beskriver forskjellene i jenter og gutters verden på denne måten.

Mens Barbie og andre prinsesser lever i en verden med blomster under en evig skyfri himmel, lever guttenes helter i andre fargeskalaer, der svart og metall og andre militære farger dominerer. I jentenes universer er dyrene små og snille og må stelles, i guttenes er de store og slemme og må bekjempes (Brusdal & Frønes, 2008:88)

Dette er noe av konteksten hvor også innholdet i eventyr og barnebøker skal tolkes og forstås. Samfunnets normer påvirker handlingsrom, men ifølge Solbrække og Aarseth (2006) er normer noe som hele tiden må bekreftes, utfordres og omforhandles gjennom praksis. Innholdet i barnehagens bøker er et bidrag i denne prosessen.

Barnehagebarn vil oppleve ulike situasjoner gjennom høytlesning, voksenstyrte aktiviteter, samhandling, lek og hverdagsliv som formidler ulike oppfatninger om hvordan barn og voksne er og bør være. De vil møte forskjellige tilbakemeldinger på utseende, klær, på egne tanker, meninger og handlinger, men barn kan forholde seg til dette som selvstendig tenkende og handlende subjekter. På mange måter kan vi si at vi i skaper oss selv og vi skapes av andre (Nordin-Hultman, 2004:172). I den grad vi skapes av andre, vil barn også påvirkes både av normative og deskriptive forestillinger om for eksempel kjønn. Begrensningene i denne sammenheng er knyttet til hvilke diskurser som er tilgjengelige, og i hvilken grad det er legitimt å være annerledes enn det som formidles gjennom diskursive «sannheter». Det finnes diskurser som påvirker og skaper rammer for barns liv, til tross for at barn er handlende subjekter og medskapere av sin egen kunnskap og sin egen barndom. Ved å rette oppmerksomheten på hvordan forståelsen og oppfattelsen av subjekter produseres og legitimeres, kan nye muligheter åpnes for tenkning og handling. Barn som individuelle subjekter forhandler gjennom maktrelasjoner i diskursene som er tilgjengelige. Denne innfallsvinkelen åpner for en forståelse av at barn er aktive deltakere som forhandler, former og iscenesetter kjønn i sine lokale sammenhenger. Kunnskapsproduksjonen kan fungere ekskluderende, undertrykkende eller frigjørende, og produsere diskurser som rommer forståelse og praksis som stiller posisjoner til rådighet (Iversen, 2006). Det finnes posisjoner som barn tar, og posisjoner som barn tildeles. Statens Offentliga Utredningar (2006) peker på at barnelitteraturen kan

framstille kjønnsmonstrene ensidige. Også i mitt utvalg presenteres jenter og gutter ut fra et tradisjonelt kjønnsrollemønster i de fleste barnebøker. Gutter framstilles som sterke og aktive, mens jenter er tilpasningsdyktige og passive. Foreldre inntar tradisjonelle kjønnsroller. Barn vil fortolke kjønn med utgangspunkt i egne erfaringer og hvordan de oppfatter hva det vil si å være jente eller gutt. Dette kan bidra til dualistiske og begrensende kjønnskategorier som trekker opp grenser for hva som er legitimt å gjøre.

6.2 Behov for mere kunnskap og større bevissthet

Ifølge Bruner (2006) er det vår skjebne å leve livet i en verden av historier. Narrativer formidles blant annet gjennom bøker og eventyr og utgjør en del av sosiale og kulturelle omgivelsene som påvirker barns meningsskaping. Hvordan påvirkningen skjer, vet vi fortsatt for lite om. I det pedagogiske arbeidet i barnehagen må personalet ta høyde for at barn kan ha mange identiteter. Det innebærer at vi trenger flere hovedpersoner enn Mamma Mø og Kaptein Sabeltann. Gjennom bøker kan barnehagen synliggjøre et mangfold av handlingsalternativer og muligheter for jenter og for gutter. I barnehagen er det i stor grad personalet som bestemmer hvilke bøker som skal kjøpes, hvilke bøker som leses og hvilke bøker som skal være tilgjengelige. Det finnes ifølge Vestad (2007) et mangfold og en stor grad av originalitet innenfor sjangeren bildebøker, men hvor godt kjenner førskolelærere i barnehagen til dette mangfoldet? Dette er et viktig spørsmål når vi vet at barn på mange måter er prisgitt de voksne i forhold til valg av bøker.

Davis (2007) mener at endringer kan skje gjennom konstruksjon av nye diskursive fortellinger, men hun sier at det er vanskelig for nye fortellinger å få innpass i forståelsesrom der gamle fortellinger har gjort oss «blinde» for at noe kan være annerledes. Det som er annerledes handler ikke bare om kjønn, men kan også dreie seg om etnisitet, seksualitet, alder, kulturelle og sosiale forskjeller. I arbeidet med å oppdra barn til å møte og skape et likestilt samfunn er det nødvendig med bevisste holdninger til pedagogisk arbeid. En del av dette arbeidet handler også å reflektere over valg av

bøker, og å skape rammer for refleksjon om innholdet i det som formidles. Ved å gi barn et variert utvalg av fortellinger og bøker kan barnehagen være med å utfordre dikotome forestillinger og det vi tar for gitt.

Mitt arbeid viser at det ligger forventinger til kjønn i barnehagens litteraturutvalg. Ved å problematisere innholdet, kan det reflekteres over hvilke forventinger dette er. Det betyr ikke at voksne skal velge såkalt «riktig» litteratur, men heller at barn må bli kjent med et mangfold av fortellinger der det også er rom for å stille spørsmål ved det selvfølgelige og det som oppfattes som normalt. I sin meningsskaping trenger barn av begge kjønn å stifte bekjentskap med narrativer som kan skape undring, debatt, og som kan åpne opp for mange muligheter i forståelse av kjønn. Dette er en utfordring både for førskolelærerutdannere, og for førskolelærere i barnehagen.

LITTERATURLISTE

- Asbjørnsen, P. C., Moe, J., & Nordberg, H. (2006). *Den store Asbjørnsen og Moe-boka*. Oslo: Aschehoug.
- Askland, L., & Rossholt, N. (2009). *Kjønnsdiskurser i barnehagen: mening, makt, medvirkning*. Bergen: Fagbokforl.
- Berg, Ø., & Frøstrup, J. C. (1998). *Skjærgårdsunger*. Arendal: Friluftsförl.
- Bergström, G. (1976). *Heng i, Albert Åberg*. [Oslo]: Cappelen.
- Bergström, G. (1978). *Du er for liten, Albert Åberg*. Oslo: Cappelen.
- Bergström, G. (1982). *Hvor er skøyergutten Albert Åberg?* [Oslo]: Cappelen.
- Bergström, G. (1983). *Hvem spøker, Albert Åberg?* [Oslo]: Cappelen.
- Bergström, G. (1986). *Fest hos Albert Åberg*. [Oslo]: Cappelen.
- Bergström, G. (2003). *Heng i, Albert Åberg*. [Oslo]: Cappelen.
- Bie, L. (2004). *Lille Leo er skitten*. Oslo: Aschehoug.
- BLD. (2008). *St.meld.nr.8 (2008–2009) Om menn, mansroller og likestilling*. Oslo: Barne og likestillingsdepartementet.
- Bond, M., & Alley, R. W. (1999). *Paddington passer huset*. Stavanger: Sandviks bokforl.

- Borg, E. (2006). *Barndommens små voksne. En undersøkelse av barnemoten og den visuelle fremstillingen av barn i H&M-katalogen 1987–2004*. Oslo: Statens Institutt for Forbruksforskning.
- Borg, E., Backe-Hansen, E., & Kristiansen, I.-H. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager en kunnskapsoversikt*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst.
- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I (s. S. 145–165). Oslo: Universitetsforl.
- Bredesen, O. (2004). *Nye gutter og jenter – en ny pedagogikk?* Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Bringsværd, T. Å., & Holt, A. (1996). *Karsten og Petra på bondegård*. [Oslo]: Cappelen.
- Bringsværd, T. Å., & Holt, A. (2001). *Petra vil bli dyrlege*. [Oslo]: Cappelen.
- Bringsværd, T. Å., & Holt, A. (2004). *Løveungen og Frøken Kanin : sjørøverøya*. Oslo: Cappelen.
- Bruner, J. S. (2006). Culture, Mind, and Narrative. I M. Hermansen, J. S. Bruner, J. Molin & C. F. Feldman (red.), *Narrative, learning and culture* (s. 13–25). Copenhagen: Institute of Organization and industrial Sociology Copenhagen Business School.
- Brusdal, R., & Frønes, I. (2008). *Små keisere barn og forbruk i verdens rikeste land*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. London: Sage.
- Davies, B. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.
- Den nasjonale forskningsetiske komité. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.

- Formoe, T., Thowsen, A., & Myklebust, M. (1995). *Kaptein Sabeltann og Joachim : på eventyr med Den sorte dame*. [Oslo]: Gyldendal.
- Gjems, L. (2007). *Hva lærer barn når de forteller? : barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Bergen: Fagbokforl.
- Grimm, J., Grimm, W., & Wegling, M. (2002). *Brødrene Grimms eventyr*. Oslo: Kagge.
- Grossmann, W. (2000). *Det var en gang: barnets første eventyrbok*. [Oslo]: Gyldendal Tiden.
- Gulbrandsen, L., Johansson, J. E., & Nilsen, R. D. (2002). *Forskning om barnehager : en kunnskapsstaus*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Gulbrandsen, L. M. (2006). Kulturpsykologiske tilnærminger til barns utvikling. I L. M. Gulbrandsen (red.), *Oppvekst Psykologi og utvikling Innføring i psykologiske perspektiver* (s. 247–272). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering tale og skrift i førskolealderen* (2. utg. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Haraway, D. J. (1995). Situerte kunnskaper : vitenskapsspørsmålet i feminisismen og det partielle perspektivets forrang. I K. Asdal (red.), *En Kyborg i forandring : nye politikker i moderne vitenskaper og teknologier* (s. 43–67). Oslo: TMV-senteret.
- Hill, E. (1992). *Tassen får en søster*. [Stabekk]: Bokklubbens Barn.
- Hill, E. (1995). *Tassens juleeventyr*. [Oslo]: Cappelen.
- Iversen, A. (2006). Italesatt taushet: kjønnsnøytralitet som diskursiv posisjonering. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, nr 3 2006, 21–37.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod med livsberättelsen i fokus*. [Lund]: Studentlitteratur.

- KD. (2006). *Forskrift om rammeplan for barnehagen fastsatt 1. mars 2006*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2008). *Handlingsplan for likestilling i barnehage og skole 2008–2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2009). *St.meld. nr.41 (2008–2009) Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Klomsten, A. T. (2006). *A study of multidimensional physical self-concept and values among adolescent boys and girls*
- Trondheim: Norwegian University of Science and Technology, Faculty of Social Sciences and Technology Management.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kåreland, L., & Svenska barnboksinstitutet. (2005). *Modig och stark – eller ligga lågt : Skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet : en introduktion till feministisk post-strukturalism*. Stockholm: HLS förlag.
- Méd, N. C. S. (2007). *Jakten på Pippi og Nancy Drews arvtagere i moderne norsk barnelitteratur: en heltinnestudie*. N.C.S. Méd, Oslo.
- Mjør, I. (2007). Berre eit skjørt? genusproblem i bildeboka Apan fin. I K. Vold (red.), *Årboka litteratur for barn og unge* (s. 60–70). Fagernes: Det Norske Samlaget.
- Mjør, I. (2007a). Les for meg! I I. Mjør (red.), *Kulturbarnehagen* (s. 133–145). Gjøvik: Det Norske Samlaget.
- Mühleisen, W. (2006). Kjønn, sex og medier. I J. Lorentzen & W. Mühleisen (red.), *Kjønnsforskning En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Nielsen, H. B., & Rudberg, M. (1989). *Historien om jenter og gutter kjønnssoialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv*. [Oslo]: Universitetsforl.
- Nilsen, R. D. (2000). *Livet i barnehagen: en etnografisk studie av sosialiseringprosessen*. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Nordahl, T. (2007). Jenter og gutters situasjon og læringsutbytte i skolen. *Bedre skole*.
- Nordberg, M. (2005). Det hotande och lockande feminina. I M. Nordberg (red.), *Manlighet i fokus – en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola* (s. 123–143). Stockholm: Liber.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektsskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Nordqvist, S. (1992). *Gubben og katten på telttur*. [Oslo]: Damm.
- NOU. (2008:6). *Kjønn og lønn Fakta, analyser og virkemidler for likelønn NOU 2008:6*. Oslo: Departementenes servicesenter.
- Prøysen, A., & Øien, J.-K. (1992). *Jenta som lærte kongen å spise havregrøt*. [Oslo]: Tiden.
- Rhedin, U. (2001). Småbarnsbilderboken och det lilla barnet. I N. Goga & I. Mjør (red.), *Møte mellom ord og bilde Ein antologi om bildebøker* (s. 26–52). Oslo: Landslaget for norskundervisning og Cappelen Forlag as.
- Ross, T., & NRK aktivum. (2007a). *Jeg vil ha mammaen min!* [Oslo]: NRK aktivum.
- Ross, T., & NRK aktivum. (2007b). *Jeg vil ha smokken min!* [Oslo]: NRK aktivum.

- Ross, T., & NRK aktivum. (2007c). *Jeg vil ikke legge meg!* [Oslo]: NRK aktivum.
- Rossholt, N. (2003). *Barnehagen og førskolelærerutdanningen i et kjønns-, likestillings- og diskursperspektiv, et forprosjekt kunnskapsstatus og forslag til tiltak*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Røthing, R. (2006). *Mann i kvinneland : en kvalitativ studie av kjønnsforming blant menn i kvinnedominerte yrker*. Oslo: R. Røthing.
- Simonsson, M. (2004). *Bilderboken i förskolan : et utgångspunkt för samspel*. Linköping Tema barn, Linköpings universitet.
- Solbrække, K. N., & Aarseth, H. (2006). Samfunnsvitenskapenes forståelse av kjønn. I J. Lorentzen & W. Mûhleisen (red.), *Kjønnforskning En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solheim, J., & Teigen, M. (2006). Det kjønnssegregerte arbeidslivet – likestillingsens snublestein? *Tidsskrift for kjønnforskning*(3), 5–21.
- Solstad, T. (2008). *Les mer! : utvikling av lesekompetanse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforl.
- Sommer, D., & Johansen, J. B. (2006). *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforl.
- SOU. (2006). *Statens Offetlige Utredningar. Jämställd förskola- om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiske arbete SOU 2006:75*. Stockholm: Fritzes.
- Sverdrup, K. (2006). Gutterosa og jenteblått. I J. o. S. Ewo, Kari Woxholt (red.), *Kartet og terrenget : linjer og dykk i barne- og ungdomslitteraturen* (s. 178–182). Oslo: Ompipax.
- Søndergaard, D. M. (2005). At forske i komplekse tilblivelser Kulturanalytiske, narrative og poststrukturalistiske tilgange til empirisk forskning. I.

- Saarinen, T., Mjod, F., & Mäkelä, T. (2006). *Mummitrollet : magiske mummida-ger*. [Oslo]: Cappelen.
- Tison, A., & Taylor, T. (1975). *Barbapappas nye hus*. Oslo: Ernst G. Mortensen.
- van Daal m fl. (2007). *Norske elevers leseinnsats og leseferdigheter. Resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS*.
- Velthuijs, M. (2000). *Frosken og den spesielle dagen*. Oslo: Samlaget.
- Vestad, G. (2007). Bokåret 2007. Sprenger grenser. I P. O. o. V. K. B. Kaldestad (red.), *Årboka Litteratur for barn og unge 2009* (s. 146–151). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Wieslander, J., Nordqvist, S., & Wieslander, T. (1992). *Mamma Mø og Kråka*. Oslo: Aschehoug.
- Öhman, M., & Aspeli, W. (2007). *Den viktige hverdagen: hverdagsfortellinger og grunnleggende verdier*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., et al. (2009). *Alle teller mer : en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

VEDLEGG 1

Registreringskjema av bøker som brukes i spontane lesesituasjoner hvor barn tar initiativ til lesning

| Dato | Tittel på bok m/ navn på forfatter | Hvem valgte boka? | |
|------|------------------------------------|-------------------|------|
| | | Jente | Gutt |
| | | | |

VEDLEGG 2

Registreringsskjema for høytlesning i samlingsstund

| Dato | Tittel på bok m/ navn på forfatter | Hvem deltok i samlingsstund? | | Hvem valgte boka? | |
|------|---------------------------------------|---------------------------------|------------------|-------------------|------------------|
| | | Antall gutter | Antall jenter | Ansatt | Jente eller gutt |
| | | | | | |

VEDLEGG 3

E-post til barnehagens styrer

Fra: Bergljot Østerås [bergljot.osteras@hihm.no]

Sendt: 23. februar 2009 11:02

Til:

Emne: intervju i samtalegruppe

Hei

Jeg håper dette kan bli en slags samtale mellom oss. Jeg er ikke ute etter «de riktige svarene». Er mer ute etter en refleksjon knyttet til bruk av bøker. Her er det lov å tenke høyt. Alt er anonymisert, men jeg må kunne bruke det dere sier i mitt videre arbeid uten at det knyttes til enkeltpersoner.

Noen aktuelle spørsmål.

Hvorfor brukes litteratur i barnehagen?

Hva ligger til grunn for det valget av litteratur som personalet gjør?

I hvilke situasjoner foregår høytlesning?

Hvem leses det høyt for?

Skjer leseaktiviteter like mye for jenter som for gutter?

Velger gutter og jenter forskjellige bøker?

Tror dere det finnes forventinger knyttet til kjønn i bøkene?

Dersom svaret er ja er det fint om dere har noen eksempler.

Det kan være aktuelt med andre spørsmål også for å utdype og belyse innspill dere kommer med. Dette blir litt spennende for både dere og meg. Håper det kan bli nyttig for oss alle.

Mvh Bergljot Østerås