

Køn i folkeskolen

ET ANTROPOLOGISK STUDIE AF, HVORDAN 10-12 ÅRIGE PIGER
KONSTRUERER DERES KØN

Projektet er udarbejdet af:

Águsta Thora Andrésdóttir Rasmussen
Sociologi og kulturanalyse, 4.semester

Charlotte Tang Søndergaard
Sociologi og kulturanalyse, 4. semester

Ida Schmidt Petersen
Sociologi og kulturanalyse, 4. semester

Vejleder:

Gunnar Lind Haase Svendsen
Institut for Sociologi, Miljø- og Er-
hvervsøkonomi

Antal anslag: 96761

Forord

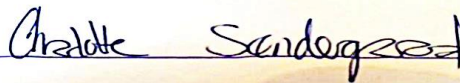
Nærværende projekt har benyttet sig af faget Kultursociologi og -analyse, da et af fagets temaer, køn, indgår i projektets problemformulering, da vi beskæftiger os med konstruktionen af pige-kønnet. Endvidere er der i indledningen, samt analyse og diskussionen, brugt Beauvoirs kønsteorier, som er en del af litteraturen til faget. Vores overvejelser i forhold til brugen af Kultursociologi og -analyse har gået på, at vi undersøger et felt, konstruktionen af køn. Samtidig er dette et tema, som behandles i den offentlige debat, hvor kvinders rettigheder ses ud fra forskellige perspektiver, der kan tilslutte til forestillinger om en strukturel prægning eller en aktiv/passiv aktør. Alt dette tager udgangspunkt i et mikrosociologisk studie af to klasser på en provinsiel skole i Jylland. Vores teori og diskussion bygger på den indsamlede empiri, hvor pigerne selv forholder sig et emnet i fokusgruppeinterviews, og hvor deres adfærd udtrykkes gennem vores observationsstudier.

Tro og love erklæring

"Det erklæres herved på tro og love, at undertegnede egenhændigt og selvstændigt har udformet denne rapport. Alle citater i teksten er markeret som sådanne, og rapporten eller væsentlige dele af den har ikke tidligere været fremlagt i anden bedømmelses-sammenhæng."

Águsta Thora Andrésdóttir Rasmussen

Águsta Thora Andrésdóttir Rasmussen



Charlotte Tang Søndergaard



Ida Schmidt Petersen

Indholdsfortegnelse

1. INDLEDNING	4
1.1 LÆSEVEJLEDNING	5
1.2 BEGREBSAFKLARING	5
2. LITTERATURSTUDIE	6
2.1 KØN I TID OG RUM	6
2.2 SOCIALISERING TIL KØNSROLLER	6
2.3 SENMODERNITETEN OG KØN.....	7
2.4 DET ANDET KØN.....	7
3. METODE	9
3.1 VIDENSKABSTEORETISKE OVERVEJELSER	9
3.2 DATA OG DATAINDSAMLINGSMETODER	10
3.2.1 At studere børn.....	10
3.2.2 Observation	11
3.2.3 Fokusgruppeinterviews.....	13
3.3 DATABEHANDLING	17
3.3.1 Transskribering	17
3.3.2 Analyseprogrammet Nvivo	18
3.4 DATAANALYSESTRATEGI	21
3.5 VALIDITET.....	21
4. UNDERSØGELSENS RESULTATER.....	23
4.1 CASEBESKRIVELSE	23
4.2 RESULTATAFSNIT	25
5. ANALYSE: ESSENS VS. KONSTRUKT	28
5.1 KONSTRUKTION AF PIGEKØNNET - SAMFUND, GRUPPE OG INDIVID	28
5.2 UDSEENDE: "DET SKAL VÆRE SÅDAN PIGET-AGTIGT"	30
5.2.1 Medier og make-up	32
5.2.2 Begrænsninger i forbindelse med udseende.....	32
5.3 INTERESSER.....	33
5.3.1 Shopping.....	33
5.3.2 Kreativitet	34
5.3.3 Hygge og privatliv.....	34
5.3.4 Fodbold	35
5.4 STATUS OG POPULARITET ANSKUET I FORHOLD TIL KØNSKONSTRUKTIONER	36
5.4.1 Pigeadfærd: - "Altså vi piger, vi giver ikke lussinger"	36
5.1.1 At være "ikke-dreng"	37
5.4.2 Manipulation: "Og så begynde at græde..."	38
5.4.3 Adfærd, normer, status og dominans.....	39
5.4.4 Drengenes syn på pigerne: "Divae" og "Dramaqueens"	40
5.5 KONFLIKT	41
5.5.1 Uorden i gruppens kønsklassifikation.....	41
5.5.2 Oprapning af konflikt	42
5.6 DELKONKLUSION	43
6. DISKUSSION.....	46
6.1 DET SENMODERNE SAMFUND OG KØNSKONSTRUKTION	46
6.2 PIGEN SOM 'DET ANDET KØN'	47
6.3 KØN I TID OG RUM	48
7. KONKLUSION	50

1. Indledning

“Der findes et godt princip der har skabt verdensordenen, lyset og manden og et ondt princip der har skabt kaos, mørket og kvinden.” Med dette citat af Pythagoras (Beauvoir, 1949:14) indleder Simone de Beauvoir sin bog *“Det Andet Køn”*, og opridser et historisk grundvilkår for kvinden. Ifølge Beauvoir, har kvinden været manden underlegen siden antikken, da han, med udgangspunkt i det biologiske køn, har været anset som *det Absolutte*, mens kvinden har været defineret som *det Andet* (Ibid.). Som sådan defineres kvinden altid i forhold til manden: *“Hun er kun, hvad manden bestemmer, hun skal være”* (Ibid.). I oplysningstiden defineres kvindes biologisk for første gang som havende et formål i form af reproduktivitet. I den vestlige verden har den kulturelle forståelse af hunkønnet siden da gennemgået en markant udvikling (Op.cit:11).

I den vestlige verden er der de seneste hundrede år sket en bevægelse væk fra efterkrigstidens patriarkalske samfund, hvor traditionelle kønsrollemønstre ansås som naturgivne. I takt med opblomstringen af forskellige feministiske bølger og kvindernes stigende arbejdsmarkedstilknytning, har kvinderne kulturelt set opnået større anerkendelse (Elmegaard et. Bang, 2015:28). Kvindernes ændrede vilkår og fokuset på individualitet i senmoderniteten har modificeret opfattelsen af køn, således at der i sociologien i dag differentieres mellem det biologiske køn, sex, og det sociale køn, gender (Butler, 1999:11).

At køn, gender, er socialt konstrueret, medfører en interesse for kulturinstitutioner såsom folkeskolen. Gennem sekundær socialisering bidrager sådanne institutioner til produktion og reproduktion af det sociale køn (Jenkins, 2004:18). Kønnen og kønsforståelser er altså indlejret i kulturen, og kønsforståelser skabes både historisk og kulturelt. Kulturen er de filtre, hvorigennem adfærd bliver betydningsfuld, og gestus bliver til symbol gennem fortolkning (Geertz, 1973:6-7). Betydningsstrukturer er lokaliseret i hverdagens handlinger, altså i adfærden. Vi vil derfor tilvejebringe viden ved at se på kønsopfattelsen i folkeskolen blandt piger i præpuberteten, da der i faglitteraturen ikke er megen forskning på dette område. Der skal ske en undersøgelse af, hvorledes pigekønnet konstrueres gennem en essentiel forståelse for kønnets rammer, eller om det er til fri forhandling, konstrukt. Dette leder os frem til projektets problemformulering:

Hvordan konstruerer piger i alderen 10 til 12 år deres køn?

Vi undersøger dette induktivt ved brug af observation og syv fokusgruppintervjuer med henholdsvis fjerde og femte classes elever på en folkeskole i Bramming. Vi undersøger konstruktionen af pigernes køn gennem deres italesættelse og udlevelse som den metodiske røde tråd.

1.1 Læsevejledning

Undersøgelsens positionering vil blive forklaret med udgangspunkt i andre undersøgelser med et lignende felt og case, samt undersøgelsens teoriramme. Dette bygger på litteratur fra faget Kultursociologi og- analyse samt eget supplement (kapitel 2). Dernæst gennemgås den metodiske fremgangsmåde, dataindsamlingsprocessen, databehandlingen med Nvivo, dataanalysestrategien, og slutteligt følger et afsnit om undersøgelsens validitet (kapitel 3). Som en overgang til analysen, vil casen blive præsenteret sammen med undersøgelsens resultater (kapitel 4). I analysen behandles analysekoderne i forhold til teorirammen essens og konstrukt (kapitel 5). Dernæst diskuteres analysens resultater med litteraturstudiet (kapitel 6). Afslutningsvist stilles problemformuleringen op mod undersøgelsens resultater (kapitel 7).

1.2 Begrebsafklaring

Pigekønnet: Gennem projektet benyttes ordet "pigekøn" og "pigekønnet". Dette skal forstås som en præpubertal forståelse af det feminine køn. Da pigerne ikke er kvinder i biologisk forstand, ville det feminine køn dermed være et misvisende term. Det handler således om deres alder og står i modsætning til drengene i klassen. Begrebet vil blive brugt i sammenhæng med, hvordan pigerne konstruerer deres køn, og dermed være en måde at beskrive det at være pige.

2. Litteraturstudie

I dette afsnit afdækkes, hvilke metoder og teorier andre forskere har brugt til at undersøge samme felt. Disse kan være med til at belyse vores problemformulering.

2.1 Køn i tid og rum

“Tid og rum – børn og køn. Temporalitet som metodisk og teoretisk dimension i børne/ungdomsforskning og i kønsforskning” af Harriet Bjerrum Nielsen.

Artiklen argumenterer for, at køn ændrer betydning over tid, da børn går fra små til ældre. Køn, har ligesom kultur, et tidsperspektiv og er foranderligt. Nielsen behandler emnet om væren eller bliven, being or becoming, ift. børn og køn. Nielsen har brugt longitudinelle observationer i en norsk skoleklasse fra de begyndte i 1. klasse i 1992 gennem 9 års grundskole for at se, hvilken betydning køn havde fået i skolen i dag (Nielsen, 2014:68). Artiklen følger pigen Astrid, som konstant forhandler om, hvem hun er, i et sammenspil med resten af klassen, som *“giver hende feedback på den måde, hun opfører sig på, og den måde hun iscenesætter sit køn på”* (op.cit.:73). Nielsens konklusion er, at:

“Det bliver tydeligt, at kønnet subjektivitet ikke er en bestemt indholdsmæssige størrelse fx kendetegnet af omsorgsevne og bløde værdier, (...) men at den kønnede subjektivitet bliver til noget bestemt i hvert enkelt liv, fordi den skabes af et kulturelt kønnet stof og gennem kønnede relationer (Nielsen 1994, Chodorow 1999). Køn konfigureres dermed forskelligt for den enkelte, men det betyder ikke, at der ikke også kan findes familieligheder i de kønnede subjektiviteter mellem mennesker, som lever på samme sted og som deler køn og alder” (op.cit.:75).

Nielsens argument er altså, at der er forskellige kønnede subjektiviteter, og at disse handler om kontinuitet, (being), men ikke udelukker forandring, (becoming). Kontinuitet og foranderlighed vil blive diskuteret i opgavens diskussion i forhold til essentialisme og konstruktivisme.

2.2 Socialisering til kønsroller

“Socialization to Gender Roles: Popularity among Elementary School Boys and Girls” Af Patricia A. Adler, Steven J. Kless and Peter Adler

Artiklen bygger på data indsamlet gennem deltagende observationsstudier af præ-pubertetsbørn både inden- og udenfor skolen, og fokuserer på popularitetens rolle i kønssocialisering. Adler, Adler og Kless argumenterer for, at børnene, indenfor deres kønnede subkulturer af jævnaldrende, har konstrueret idealiserede billeder af maskulinitet og feminitet, som de former deres adfærd ud fra.

Disse idealiserede billeder reflekteres i sammensætningen af faktorer, som påvirker børns popularitet mellem jævnaldrende (Adler, Kless & Adler, 1992:169). For pigerne gælder det, at faktorer som forældrenes socioøkonomiske status og graden af eftergivenhed, fysisk fremtræden, sociale udvikling, herunder pigernes "modenhed" og deres "eksklusivitet" (op.cit.:171). Denne undersøgelse vil blive brugt til diskussion af, hvordan pigerne socialiseres til specifikke forståelser.

2.3 Senmoderniteten og køn

"Senmoderne familieliv og børns hverdag" i "Børns hverdag i det senmoderne"

Af Margareta Bäck-Wicklund (2001)

Teksten beskriver, med udgangspunkt i den svenske udvikling, hvordan det senmoderne liv er forbundet med individualisering. I det vestlige senmoderne familieliv er begge forældre individualiserede med autonomi over balancen mellem arbejds- og familieliv (Bäck-Wicklund, 2001:39). Denne individualisme strækker sig ligeledes til børnene, hvor der ses et stigende fokus på barnet som selvstændigt individ (Bäck-Wicklund, 2001:40). Overgangen fra et traditionelt samfund til et senmoderne samfund er for familielivet altså forbundet med en stigende individualisering. Denne udvikling, som også kan kaldes aftraditionisering, er mangfoldighedsskabende for individet, idet faste vaner og normer ikke længere er afgørende for individets konstruktion af egen identitet. I stedet må individet tage stilling til et næsten ubegrænset udbud af identitetsskabende elementer, herunder spørgsmålet om køn. Individet er tvunget til konstant at reflektere over egen identitet. (Bäck-Wicklund, 2001:41).

Dosse pointer er af relevans for projektets problemformulering, idet identitetsspørgsmålet ligeledes omhandler kønskonstruktion. En frisættelse i forhold til identitetsdannelse må således også indebære en frisættelse i forhold til konstruktionen af køn. Samfundet baserer sig altså på en opfattelse af identitet, og dermed køn, som noget rent konstruktivistisk.

Spørgsmålet er, om dette har betydning for børnenes konstruktion af eget køn, og i så fald hvilken. Dette, samt tekstens pointer om senmodernitet, vil indgå i projektets diskussion.

2.4 Det Andet Køn

De Beauvoir, S. (1949): "Introduktion" bd.1, s.9-29. I: *Det andet køn. Tiderne Skifter*

I bogen "Det Andet Køn" behandler Simone De Beauvoir spørgsmål om kvindens stilling i samfundet og den indholdsmæssige definition af kvinden (De Beauvoir, 1949:11). Beauvoir opererer ud fra en distinktion mellem 'sex' og 'gender'. *Sex* defineres her som det biologisk bundne køn, som udgøres af anatomiske træk. *Gender* defineres som den kulturelle mening, som den biologiske krop erhverver sig. Åltså aspekter af kvindekønnet, som tilegnes gennem kulturel diskurs og italesættelse af kønnet

(op.cit.:22). Her argumenterer Beauvoir for, at kvindens værdier og træk ikke kan tillægges det biologiske køn, og at der dermed ikke kan tales om en 'naturlig kønslig adfærd'. Hun beskriver tværtimod, hvordan piger fødes med et biologisk hunkøn, men at betydningen og indholdet af at være kvinde erhverves kulturelt (op.cit.:23).

Distinktionen mellem 'sex' og 'gender' er af relevans for vores undersøgelse af konstruktionen af pige-kønnet, idet projektets analyse baserer sig på pigernes kønsforståelse som henholdsvis essentialistisk og konstruktivistisk. Distinktionen mellem essens og konstrukt, som udgør undersøgelsens teori-ramme, kan kobles til Beauvoirs skelnen mellem 'sex' og 'gender'. Her kan essens kobles til 'sex', idet pigernes essentialistiske kønsforståelse dækker over aspekter, som anses for at være faktuelle, ibo-ende træk bundet til det biologiske køn. Modsat kan konstrukt kobles til 'gender', da pigernes konstruktivistiske kønsforståelse er koblet op på elementer af hunkønnet, som for dem er åbne for for-handling i gruppekulturen og dermed socialt konstrueret.

3. Metode

Følgende kapitel indeholder en gennemgang af projektets induktive tilgang til forskningsprocessen, herunder brugen af kvalitativ metode. Kapitlet indledes med en kort gennemgang af det videnskabs-teoretiske ståsted og dets betydning for forståelsen af projektets genstandsfelt samt metode. Efterfølgende gennemgås dataindsamlingsmetoderne. Her præsenteres overvejelser i forbindelse med studiet af børn, hvorefter en gennemgang af projektets observationer og fokusgruppeinterviews følger. Dernæst følger en gennemgang af databehandlingen, hvori en beskrivelse af anvendelsen af analyseprogrammet Nvivo indgår. Kapitlet afsluttes med en beskrivelse af projektets dataanalysestrategi samt overordnede overvejelser i forhold til projektets validitet.

3.1 Videnskabsteoretiske overvejelser

Projektets undersøgelse af konstruktionen af pigekønnet i alderen 10 til 12 år beror på en socialkonstruktivistisk tankegang. Dette betyder, at køn i projektet anses for værende et socialt konstrueret fænomen, men med en anerkendelse af en skellen mellem det biologiske (sex) og det sociale køn (gender), som i projektet kobles op på henholdsvis essentialisme og konstruktivisme.

I projektet bliver det derfor sigtet at stille spørgsmålstejn ved almen gældende sandheder (Pedersen, 2012:187) og på ny undersøge pigekønnet. Formålet med denne kritiske tilgang er, i tråd med projektets induktive metodologiske tilgang, at generere nye forståelser for problemfeltet og i sidste ende opstille en ny teori om lige netop konstruktionen af pigekønnet (Pedersen, 2012:188).

I dataindsamlingen har det været et gennemgående fokus, at vi som forskere møder feltet med forforståelser, som har betydning for, hvilken viden der uddrages (Ibid.). Særligt i det pågældende felt findes en række forforståelser hos os forskere, idet vi alle tre selv har tilhørt gruppen af piger i 10 til 12-års alderen. Dette har vi gjort os bevidste om og forsøgt at drage nytte af ved at søge tilbage i egen barndom gennem tiltag som gennemlæsning af gamle dagbøger og interne samtaler om egen præpubertet (Tiller, 2006:37). Videre har vi løbende internt i gruppen italesat den samfundsdiskurs, som hersker omkring kønsspørgsmålet, som også vi påvirkes af, for i videst muligt omfang at undgå at søge viden, som alene bekræfter allerede eksisterende antagelser. På denne måde forsøger vi at generere viden, som lever op til det induktive ideal.

Som det videre vil blive beskrevet, er projektets empiri indsamlet ved observationer samt fokusgruppeinterviews. Disse metoder er i en socialkonstruktivistisk ramme oplagte, idet grundtanken er, at

virkelighedsopfattelser løbende konstrueres, vedligeholdes og undertiden modificeres ved interaktion (Pedersen, 2012: 188.). I både observationsstudier og fokusgruppeinterviews er præmissen lige netop friest mulig interaktion i en forskningsmæssig sammenhæng, i dette tilfælde mellem børnene selv. Ved kombinationen af de to metoder har det været muligt at få indblik i interaktionen mellem børnene og deres opfattelser omkring køn, som ligger institutionaliserede som normer og diskurser hos børnene (Ibid.).

3.2 Data og dataindsamlingsmetoder

Følgende afsnit har til formål at afdække den anvendte metode i undersøgelsen af problemfeltet. Som det vil fremgå, baserer projektet sig på to metodologiske valg, henholdsvis observation og fokusgruppeinterview. Sigtet med kombinationen af de to metoder har været at drage nytte af den specifikke viden, som den enkelte metode i sig selv åbner op for. Dette betyder, at fokusgruppeinterviewet har været velegnet til at skabe indblik i italesættelse af pigekønnet, mens observationsstudiet har gjort det muligt at indhente data om udlevelse af pigekønnet. Med dette udgangspunkt vil der i følgende afsnit blive redegjort for projektets metodologiske overvejelser, herunder en udførlig gennemgang af projektets dataindsamling.

3.2.1 At studere børn

Dette afsnit beskæftiger sig med, hvilke forholdsregler og etiske overvejelser, der bør tages i betragtning, når man studerer børn. Først vil vi komme ind på, hvilke forholdsregler vi har taget os i form af formelle tilgange og derefter hvilke etiske overvejelser, man skal gøre sig, samt hvordan man skal tolke det børn siger eller ikke siger.

Adgangen til feltet har været forbundet med en række formelle anordninger. Dette har haft sin synlighed i adgangen til skolen, hvor samarbejdsordningen har været til godkendelse på lederniveau såvel som hos de implicerede undervisere i de to klasser. Forud for den direkte adgang til aktiviteter med børnene, herunder interviews, har forældresamtykke været nødvendigt. At vi forud for interviewet skulle søge forældresamtykke skyldes barnets særlige afhængighed af andre mennesker, som er et særligt træk ved barndommen som livsfase og udviklingstrin (Tiller, 2006:35). *“Dette vil bl.a. si, at barns udvikling altid skjer i en sosial sammenheng og bare kan forståes ut fra denne”* (Ibid.). Dette er samtidig en af grundene til valget af fokusgruppeinterview, et valg som også senere i databehandlingsafsnittet uddybes. Forældresamtykke var ikke et juridisk krav, men stadig en betingelse fra skolens side af. Vi fik samtykke fra samtlige forældre på nær én.

At interviewe børn kan være svært, da børn kan sige ting, som umiddelbart virker modstridende, men som ikke nødvendigvis er det for barnet selv. Vi oplever blandt andet, at samme interviewperson først siger, at en af fordelene ved at være en dreng er, at man kan sætte pigerne på plads men senere siger, at det er pigerne, som bestemmer i klassen. Her skal forskeren: "*betrakte, tolke, analysere hvert svar ut fra den totale temporale kontekst, som interviewet utgjør*" (Ibid.). Det kan virke paradoksalt, netop fordi barnet er konkret. Men her må vi forstå, at barnets virkelighed er kompleks og modsætningsfyldt, og at børn kan have to forskellige oplevelser af pigenkønnet i forskellige situationer (Ibid.).

3.2.2 Observation

Der er i forbindelse med dataindsamlingen i perioden fra den 8/3 - 22/3 2017 udført observationer i en 4. og 5. klasse på en folkeskole i Bramming. Observationerne er sket skiftevis i klasserne, og alle tre forskere har været til stede ved observationerne. I 5. klasse var forskerne placeret forskelligt i klasselokalet, så hver havde et par elever, som der blev observeret på. I 4. klasse gjorde den fysiske indretning af klasselokalet det ikke muligt med en forskellig placering af hver forsker. På trods af dette havde hver forsker også her fokus på specifikke elever.

Observationsfokus

Fokusset for observationerne tager udgangspunkt i projektets problemformulering: "*Hvordan konstruerer piger på 10-12 år deres køn?*". I de første observationsdage er der observeret på generelle situationer i klasserne, hvor både piger og drenge indgår. Dette skyldes, at vi anså pigernes interaktion med drengene som en del af deres udlevelse, og ligeledes ønskede vi at få en forståelse for dynamikken i klasserne samt at lære børnene lidt at kende. Vores observationer fokuserer på kropssprog, toneleje og fysisk placering i klassen, da disse er indikatorer for en konstruktion af kønnet. Her har vi set på, hvilke processer der foregår i klassen, og hvordan børnene reagerer, når der opstår markante situationer såsom konflikter. På denne måde har vi søgt at identificere børnenes adfærdsmønstre. Observationerne er blevet nedskrevet i form af feltnoter.

Observationernes afgrænsning

Under forløbets første uge deltog vi i følgende undervisningstimer: Dansk, natur/teknik, sløjd, madkundskab, historie, engelsk, trivsel og puls. Vi fandt herefter, at vi især i danskfaget, fik et stort udbytte af at deltage, da det var i dette fag, at konflikter i pigrupperne blev diskuteret. Derudover erfarede vi i praktiske fag som; sløjd, trivsel og madkundskab, at børnene her havde større mulighed

for fri interaktion og udfoldelse. De mere teoretiske fag, natur/teknik og historie, var sværere at observere i, da disse var præget af individuel opgaveløsning, og ikke megen fri interaktion. Fag som puls og idræt blev ligeledes fravalgt, idet fagene var præget af et højt aktivitetsniveau og en hektisk stemning, hvilket ikke resulterede i sammenhængende observationer.

Rollen som forskere

Observationerne har primært været præget af observation uden deltagelse, da de fleste observationer er sket i undervisningssituationer. Her har det ikke været muligt eller ønskeligt at være personligt involveret i undervisningen eller foregive at være medlem af den kontekst, som observeres. Det observerede, altså børnene, har under observationerne været underlagt den institutionelle ramme, som skolen udgør. Dette gjorde vi os mange tanker om inden selve observationen, da børnenes adfærd sandsynligvis vil være præget, måske endda hæmmet heraf. Det var endnu en af grundene til, at vi ønskede at kombinere observationerne med fokusgruppeinterview. Udenfor undervisningssituationer, f.eks. i frikvarterer, har det været muligt at interagere mere med børnene, og vores observationer har her været partiel deltagende.

Vores observation i klasserne har desuden betydet synlighed og uformelle samtaler med børnene. Sammen med den partiel deltagende observation har dette skabt en gensidig relation til børnene. Vi har spillet kort og snakket med børnene i frikvarterene og været med dem på legepladsen. Dermed har vores roller som forskere også ændret sig i løbet af observationsperioden. Både som forskellige muligheder naturligt har budt sig, men ligeledes som bevidste strategier. I observationssituationer uden deltagelse besad vi rollen som voksne. En rolle, som børnene i starten havde svært ved at forstå, da vi hverken var vikarer, praktikanter, lærerstuderende eller pædagoger - de voksne, børnene normalt omgiver sig med i skolen. I observationssituationer med deltagelse forestillede vi os som deres "peers", hvor vi undgik at snakke om ansvar eller tage beslutninger. Dermed besad vi en "mindrevoksen"-rolle. Denne afstandtagen fra "det voksne" kan eksemplificeres med en situation på legepladsen, hvor vi er med i legen 'set' hos 5. klasse. To børn fra en anden klasse spørger her, tydeligt forvirret over vores deltagelse i denne leg, om vi er voksne.

Samtaler med lærerne

Sideløbende med observationsstudierne er der opstået uformelle samtaler med klasselærerne tilknyttet de to klasser. I samtalerne har lærerne påpeget mønstre og tendenser i elevernes adfærd og enkelte tilfælde fremhævet specifikke elever, som, af forskelligartede grunde, skiller sig ud. Hermed har samtalerne bidraget til viden om klassesdynamik og adfærd - viden fra fagprofessionelle, som dag-

ligt omgås eleverne, og som i kraft heraf har et indgående kendskab til lige netop dette. I dataindsamlingens indledende og afsluttende faser har der endvidere været afholdt møder med de to klasselærere i forhold til udførelse af fokusgruppeinterview.

3.2.3 Fokusgruppeinterviews

Ved dataindsamlingens afslutning er der gennemført syv fokusgruppeinterviews. Det primære formål med de gennemførte interviews har været at skabe en ramme, hvor børnene selv italesætter problemformuleringen; *hvad konstruerer pigekønnet i aldersgruppen 10 - 12 år?*

Hvorfor fokusgruppeinterviews?

Fokusgruppeinterviewet falder i tråd med projektets grounded theory tilgang, idet det lægger op til udvikling af hypoteser snarere end test af hypoteser (Hoppe et al., 1995:102). Kombinationen af gruppeinteraktion og forsker-bestemt emne-fokus gør, at fokusgruppeinterview som metode er velegnet til at sige noget om betydningsdannelse i grupper (Halkier, 2016:10). Vi har fravalgt dybdegående individuelle interviews, da vi ikke undersøger den enkeltes forståelse men gruppens forståelse. Gruppens forståelse influeres af det sociale, og vi læner os her op ad Bente Halkiers antagelse om:

“at mennesket altid konstruerer sine individuelle beretninger og forståelser i forhold til deres sociale relationer. Hvad, der konstrueres, afhænger af situationen, konteksten og interaktionen. Hvad der konstrueres udgør ikke nogen sandhed om os som personer, men bidrager til den fortsatte fortælling om, hvem vi er.” (Halkier, 2016:15)

Fokusgrupper er velegnede til at producere data om mønstre i indholdsmæssige betydninger, i vores tilfælde: hvilke mønstre ser vi, i pigernes konstruktion af køn? Metoden producerer ligeledes data om, hvordan sociale processer fører til bestemte indholdsmæssige fortolkninger og belyser normer for gruppens praksisser og fortolkninger (Halkier, 2016:10-11). Valget af fokusgruppeinterview beror endvidere på de førnævnte overvejelser ved at beskæftige sig med børn i en videnskabelig kontekst. Tesen er, at de interviewede børn vil opleve øget tryghed og mindsket pres ved at befinde sig i en velkendt gruppe og derved blive i stand til at besvare de stillede spørgsmål mere fyldestgørende (Hoppe et al., 1995: 103). Gennem fokusgruppeinterview får vi noget at vide om, hvad gruppen kan blive enige og uenige om (Halkier, 2016:10), og derfor var det vigtigt, at sammensætningen af grupperne var rigtige, så vi så vidt muligt kunne undgå, at de dominerende elever fik al taletiden.

Sammensætning af interviewgrupper

Med udgangspunkt i observationerne har det været muligt at opstille sociogrammer, som har synliggjort magtrelationer i klasserne. Denne viden har dannet grundlag for udvælgelse af interviewpersoner og sammensætning af interviewgrupper. Disse foreløbige interviewgrupper har efterfølgende været fremvist og diskuteret med de to klasselærere, som en garant for at eleverne har været hensigtsmæssigt placeret med udgangspunkt i parametre som dominans og særlige behov hos eleverne. Vi fik her valideret vores sociogrammer. Kun i et enkelt tilfælde havde læreren et ønske om at udskifte en elev, hvilket vi tog hensyn til, og den nye sammensætning blev godkendt. Med dette forarbejde har sigtet været at sammensætte harmoniske interviewgrupper (Hoppe et al., 1995:106). Dette er afgørende, da det, i tråd med den socialkonstruktivistiske tankegang, netop er den sociale interaktion mellem gruppens deltagere, som er kilden til data (Halkier, 2016:15). Resultatet af disse overvejelser og dermed de endelige interviewgrupper blev som følger:

4. Klasse

Gruppe 1.a: Iben - Christina - Tanja - Louise

Gruppe 2.a: Maria - Bella - Anne - Natacha

Gruppe 3.a: Frederikke - Josefine - Mathilde - Katrine

Gruppe 4.a: Tristan - Thomas - Daniel

5. Klasse

Gruppe 1.b: Camilla - Nicoline - Kristine - Laura

Gruppe 2.b: Eva - Sigrid - Nathalie

Gruppe 3.b: Mogens - Max - Martin – Valdemar

Som det fremgår af gruppeinddelingen, består samtlige interviewgrupper af fire interviewpersoner, med undtagelse af to grupper, som, grundet sygdom, begrænser sig til tre elever. Valget af fire respondenter er bevidst truffet, idet teorier om fokusgruppeinterviews udført med børn peger på, at netop interviewgrupper af fire interviewpersoner er det mest ideelle. Her er der større chance for at have villige "snakkere", som generer gode diskussioner, uden at samtalen bliver for svær at styre (Hoppe et al., 1995: 106). Som det fremgår, er der mellem de to klasser en skæv fordeling i antallet af interviewgrupper. Dette skyldes, at vi i 5. klasse ikke fik stillet den samme tid til rådighed til udførelse af interviews, som det var tilfældet i 4. klasse.

Som det yderligere fremgår, er grupperne kønsopdelt med en overvægt af rene pige grupper – fem ud af i alt syv interviews. Når de to drengegrupper interviewes, undersøges det, hvorledes drenge i samme aldersgruppe anskuer og beskriver pigerne. Samtidig er det en fordel, at børnene, internt i

hver fokusgruppe, tilhører samme køn. Hermed bliver det muligt at imødekomme den fare, at børn i den pågældende aldersgruppe ofte distraheres af det modsatte køn (Hoppe et al., 1995: 106). Forsøget har altså været at sikre en vis homogenitet i interviewgrupperne, som, forskningsmæssigt fundet, bør være fordelende for interviewet.

Interviewguide

Forinden interviewudførelsen faldt valget på at opstille en semistruktureret interviewguide, som i tråd med fokusgruppeinterviewet præciserede de fokusområder, vi ønskede diskuteret. Interviewguiden bestod af emneord. På trods af at tanken med fokusgruppeinterviewene var, at børnene frit, gennem intern dialog ud fra fokusområderne, ville afdække de enkelte emner, var der som en sikkerhed opstillet understøttende spørgsmål til hvert fokusområde. Til emneordet "begrænsninger" var der som et eksempel opstillet spørgsmålet: "Er der nogle situationer, hvor det ikke er sjovt/godt at være en pige?" (Se interviewguide bilag 2). Disse spørgsmål var opstillet på baggrund af overvejelser omkring børnenes modtagelighed over for og evne til at diskutere på baggrund af forholdsvis brede emner. Interviewguiden blev, ligesom interviewgrupperne, gennemgået med de to klasselærere, for at sikre at børnene ville være i stand til at forstå vores formuleringer. Hensigten var at sikre besvarelser, der i praksis undersøger vores fokus, og samtidig bruges tankegangen for grounded theory, hvor det er vigtigt at forholde sig åbent i forhold til data (Hutchison et al., 2010:284).

Dykes der længere ned i interviewguidens spørgsmål, er der et gennemgående fokus på 'ikke at stille ledende spørgsmål. Dette er blandt andet gjort ved at undgå ledende kønsspecifikke termer som "piget", "drengt" og "drenge-pige". Disse ord er af interviewerens først blevet anvendt efter børnenes egen introduktion af ordene. Dette har gjort det lettere at gennemføre interviewene i børnenes eget sprog. Ved at undgå at kategorisere kønnene på bestemt vis i spørgsmålene har det været muligt at skabe indblik i, hvordan børnene selv kategoriserer køn. Interviewguiden indledes med faktuelle spørgsmål til blandt andet interviewpersonernes navn og alder. Derudover har der i interviewene løbende været stillet opfølgende kontrastspørgsmål. Når pigerne har beskrevet, hvordan de, som piger, forholder sig i specifikke situationer, har der således været spurgt ind til, om der er en forskel på dem selv og klassens drenge. Videre er spørgsmålene udformet som generative spørgsmål, idet sigtet har været at genere åbne og uddybende svar, som skaber mulighed for diskussion i interviewgrupperne. Af samme grund er antallet af lukkede spørgsmål yderst begrænset.

Udførelse af fokusgruppeinterviews

Interviewene blev udført på skolen i et mødelokale. Selvom børns forståelser og respons i høj grad er bestemt af konteksten, anså vi ikke lokationen som et problem, da interviewspørgsmålene ikke relaterede sig til skolen (Tiller, 2006:35). Der var købt saftvand og chokoladekiks, da vi forsøgte at skabe en mere uformel stemning. Forskeren sad for enden af bordet, således at børnene sad overfor hinanden, og vi prøvede derigennem at adskille den fysiske placering af børnene fra den i klasseværelset og til skole-hjem-samtaler (Ibid.).

I forbindelse med probing blev børnene gjort opmærksomme på, at samtalen blev optaget. Ligeledes fortalte vi, at samtalen var fortrolig, og at de ikke behøvede at snakke med nogen om den, medmindre de havde lyst. Vi opfordrede dem til at snakke med hinanden om spørgsmålene og understregede, at man gerne måtte være uenige, og at der ikke var rigtige eller forkerte svar. Da det er vigtigt, at forskeren ikke fremtræder som ekspert overfor børnene (Tiller, 2006:20), fortalte vi dem ligeledes, at vores opgave skulle handle om, hvordan det er at være en pige på 10-12 år, og at det vidste de jo alt om. At børnene er eksperter, giver barnet "*en grad af selvtilit, som letter selve kontakten, fremmer åbenhed og et gunstig forløp.*" (Ibid.). Interviewguiden var derfor også tilrettelagt sådan, at det første spørgsmål gik på, hvor gamle børnene var, så de straks kunne identificere sig med vores undersøgelsesemne.

Interviewene endte ikke med at være lige lange, da vi måtte gå kompromis med interviewlængden i 5. klasse for at nå de interviews, vi gerne ville. Kompromiset skyldes, at vi kun havde tilladelse til at tage børnene ud fra danskundervisningen, da det var deres klasselærere og danskundervisere, som vi var tilknyttet, og som, ud over forældrene, havde givet tilladelse til at interviewe. Vi kunne ligeledes kun have én gruppe ude af undervisningen ad gangen, hvilket også udgjorde en begrænsning.

Tabel 1: Udførte interviews

Interview-gruppe	Antal interviewede	Køn	Interviewlængde
1.a	4	Piger	*
2.a	4	Piger	57.27
3.a	4	Piger	40.4 min

4.a	3	Drenge	41 min
1.b	4	Piger	21.2 min
2.b	3	Piger	21.1 min
3.b	4	Drenge	24.2 min

*Interview 1.a blev grundet tekniske problemer ikke optaget

På trods af, at vi lavede interviewgrupper baseret på vores sociogrammer, som blev valideret af klasselærerne, bar nogle af interviewene præg af dominans, og ikke alle fik lige meget taletid. Dette er en af ulemperne ved fokusgruppeinterview som metode (Halkier, 2016:14). Intervieweren prøvede at komme dette til livs ved direkte at henvende sig til de elever, som ikke havde budt ind med noget længe.

3.3 Databehandling

Efter dataindsamlingen er alt data overført til analyseprogrammet Nvivo. Feltnoterne blev renskrevet og til sidst samlet, så de kunne kodes sammen med de transskriberede interviews i Nvivo. Vi har valgt at anonymisere eleverne ved at give dem pseudonymer, således at det stadig var muligt at analysere på, hvem, der siger hvad, og hvorvidt samme person kommer med modstridende udtalelser.

3.3.1 Transskribering

Efter hver endt observationsdag har vi renskrevet vores feltnoter, og vi havde derfor tre forskellige observationer fra hver dag - en fra hver forsker. Som nævnt blev der i de første dage observeret mere generelt på hele klassen, og derfor var mange af vores feltnoter overlappende. Vi valgte derfor at samle vores observationer fra hver dag, således at vores feltnoter kunne supplere hinanden, og for at alt, som blev observeret ens, kun fremtræder én gang per observation. Vi gennemgik derfor alle observationer samlet og fik styr på eventuelle misforståelser af samme situation. På den måde ville vi heller ikke støde ind i problemer ved at kode den samme hændelse ens flere gange i Nvivo.

Alle interviews blev transskriberet senest tre dage efter endt interview, og vi transskriberede selv de interviews, vi udførte, da det her var nemmere at indskrive kropssprog, som man kunne huske fra interviewsituationen. Da fokusgruppeinterviewene til tider var svære at styre, idet der blev snakket i munden på hinanden, er ikke alle interviewene transskriberet fuldt ud. I interviewgruppe 3.a. begynder pigerne eksempelvis at snakke om, hvorvidt de har set julemanden eller ej. Sådanne passager er

ikke transskriberet, da de er uden relevans for problemfeltet. Transskriptionerne blev overført til Nvivo for på denne måde at få et overblik over data.

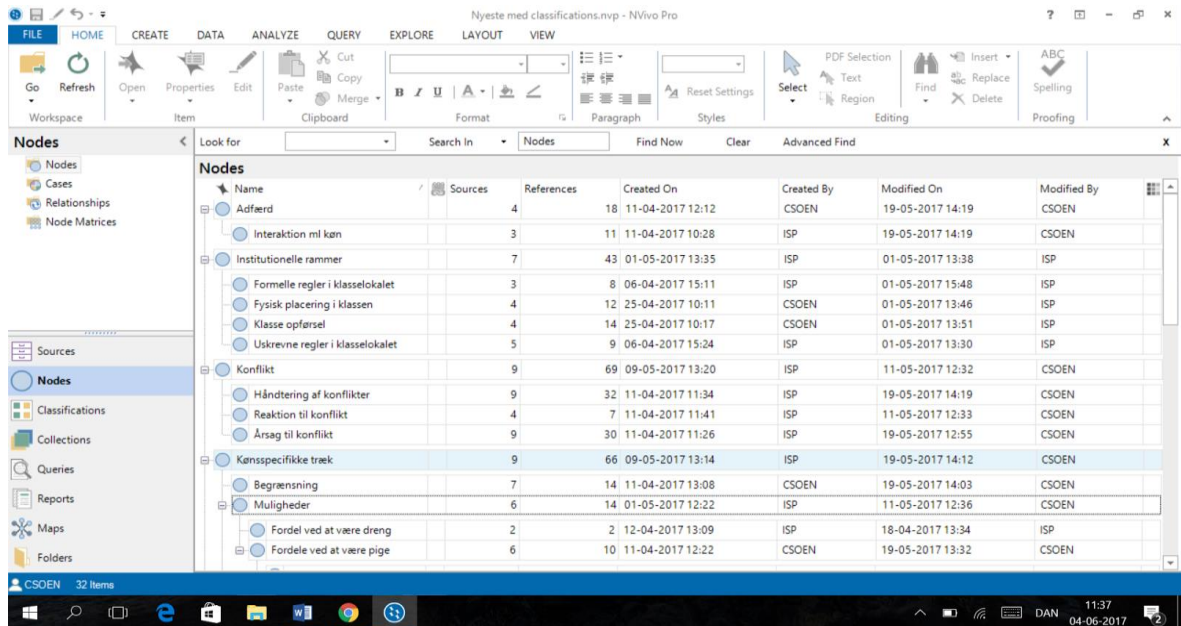
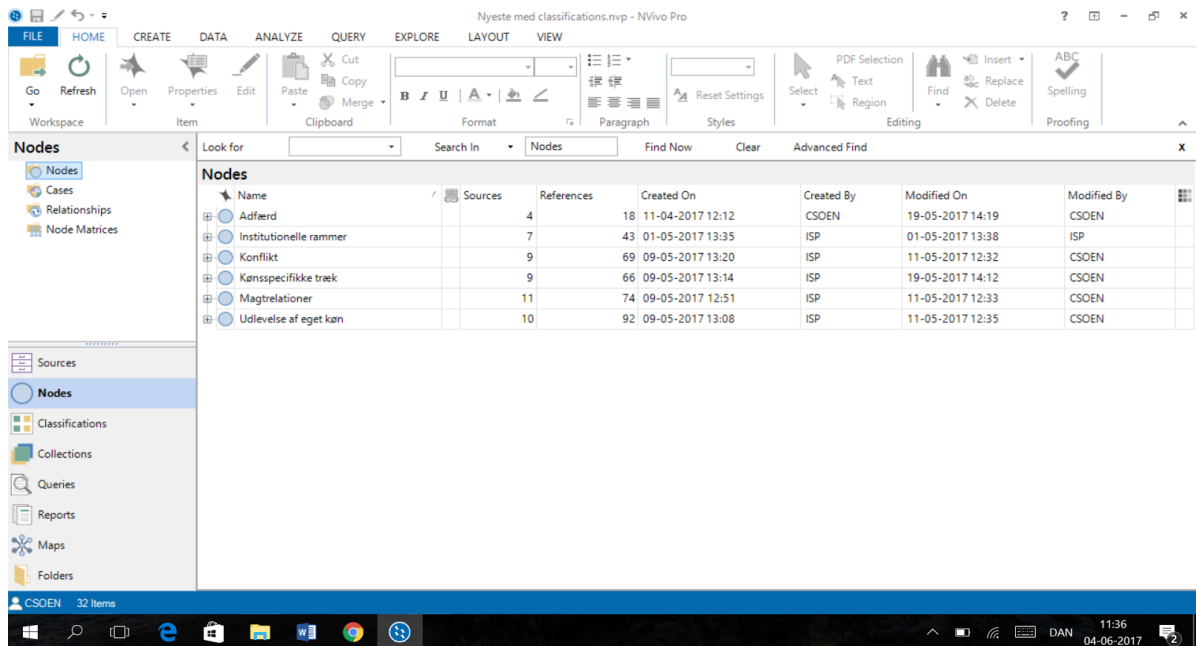
3.3.2 Analyseprogrammet Nvivo

Nvivo har forskellige redskaber til at samle data og derved, under kodningen, at påbegynde en mikro-analyse. Dette kan hjælpe med at udføre teoridannelsen senere hen i processen og gøre det nemt løbende at stille spørgsmål til data og lave sammenligninger mellem forskellige koncepter. Dette kan dog kritiseres for at gøre undersøgelsen mindre induktiv, da man ikke på forhånd vil kunne afgøre, hvilke udsving der er afgørende for analysen (Hutchison et al. 2010:289). Da vi først blev introduceret til Nvivo, var vi en smule skeptiske, men efter at være gået i gang med kodningen af vores data, blev vi hurtigt begejstrede, for det overblik Nvivo skaber.

Vores brug af Nvivo

Forud for kodningen, anså vi det som en begrænsning, at det kun var muligt for os at redigere i Nvivo-dokumentet én forsker ad gangen. Derfor besluttede vi os for kun at arbejde i ét Nvivo-dokument og at kode al data sammen. Vi vidste, at det ville være tidskrævende, men i sidste ende sikrede det os enighed og fælles forståelse for koderne og deres indhold.

I tråd med grounded theory har vi lavet datadreven kodning. Her har vi altså navngivet vores koder ved hjælp af materialet selv (Kristiansen, 2010:450). Efter første kodning har vi 36 åbne koder. Kristiansen mener dog, at en af farerne ved at bruge kodebaserede programmer kan være, at forskeren ender med et uoverskueligt virvar af koder (op.cit.: 452-53). Vi har derfor gennemgået de kodede tekstpassager for at få en fornemmelse for variationer og mønstre i udsagnene (op.cit.: 452). Her kiggede vi desuden på, om kodningen kun indeholdte udsagn med relevans for denne kodning. Hvis ikke blev koden enten flyttet til en kode af relevans eller fik en ny kodning. Vi har ligeledes lavet coding on (ibid.), da vi har samlet nogle koder under nye kategorier og på den måde kodet "ovenpå" de andre koder. Her har vi, i tråd med grounded theory, bevæget os fra empirinære til mere abstrakte eller teoretiske koder. Vi er derfor endt med flere koder, end vi startede med, 41. I vores sluttelige og endelige kodningsproces, fandt vi to teoretiske begreber centrale for empirien; essens og konstruktion af pige-kønnet. Dette er derfor analysens begrebsramme. Vi har formået at skabe et bedre overblik over, hvordan koderne hænger sammen, hvilket kan ses i nedenstående kodningshierarki.



The screenshot shows the NVivo software interface. The main window displays a list of nodes with columns for Name, Sources, References, Created On, Created By, Modified On, and Modified By. The nodes are organized into a hierarchical tree structure on the left. The status bar at the bottom indicates 32 items in the CSOEN project.

Name	Sources	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
Manipulation		2	11-04-2017 12:24	CSOEN	11-05-2017 12:36	CSOEN
Pige interesser		7	11-04-2017 10:11	ISP	25-04-2017 11:21	CSOEN
Ulempe ved at være dreng		2	12-04-2017 13:16	ISP	18-04-2017 13:39	ISP
Ulemper ved at være pige		5	11-04-2017 12:47	CSOEN	19-05-2017 14:02	CSOEN
Magtrelationer		11	09-05-2017 12:51	ISP	11-05-2017 12:33	CSOEN
Dominans		5	11-04-2017 13:37	CSOEN	19-05-2017 12:17	CSOEN
Konkurrence		6	11-04-2017 11:06	ISP	19-05-2017 13:53	CSOEN
Social konkurrence		7	11-04-2017 11:45	ISP	11-05-2017 12:35	CSOEN
bagtaleri		1	25-04-2017 12:37	CSOEN	25-04-2017 12:37	CSOEN
Eksklusion		5	12-04-2017 12:16	ISP	19-05-2017 13:54	CSOEN
Tonen		2	25-04-2017 12:25	CSOEN	19-05-2017 13:37	CSOEN
Udlevelse af eget køn		10	09-05-2017 13:08	ISP	11-05-2017 12:35	CSOEN
Fritidsinteresser		9	11-04-2017 10:06	ISP	11-05-2017 12:35	CSOEN
Dramme		1	25-04-2017 13:32	CSOEN	01-05-2017 12:20	ISP
Følelsen af at være pige		5	11-04-2017 12:49	CSOEN	19-05-2017 14:04	CSOEN
Udseende		7	11-04-2017 12:48	CSOEN	19-05-2017 12:25	CSOEN

Diskussion af muligheder og begrænsninger i Nvivo

Når man koder, reduceres data. Forstået på den måde at datamaterialet nedbrydes eller sorteres i forskellige segmenter med en given kode (op.cit.: 450). På den ene side kan man argumentere for, at de generaliserende analyseprogrammer fjerner dataen fra dens kontekst og fra dataindsamlingsprocessen, som er defineret af forskerens perspektiv, subjektivitet og agenda. At fjerne dette er at fjerne forskerens rolle i processen og i selve resultaterne. At forskeren er en del af processen gør, at hun eksplicit skal reflektere over dette, og derfor er resultaterne åbne for flere fortolkninger. Men ved at bruge standardiserede dataprogrammer produceres der ingen refleksivitet for forskerens perspektiv, subjektivitet eller agenda. Konteksten bliver fjernet og teksten de-kontekstualiseres (Atherton & Elsmore, 2007:67-68). På den anden side argumenteres der for, at hvis man kan acceptere dette, fungerer nedbrydningen af data som en god metode til at genere resonabel, rationel og komplet indsigt i grupperes adfærd. Det er en metode, som skaber overblik over kompleksitet ved at have konsistente tilgange til dataordning og -analyse, og som i sidste ende også er med til at skabe øget transparens (Ibid.). Athertons argument er dog, at de-kontekstualiseringen er med til at fjerne en del af meningen. Man mister dermed en del af sin validitet, fordi man ikke kan lave gode nok referencer til den kontekst, dataen stammer fra (Ibid.). Derimod kan der argumenteres for, at det er en pris, man er villig til at betale, da det gennem denne nedbrydning og mulige de-kontekstualisering er muligt at finde frem til meninger, som ellers var gået tabt. Det giver altså en større indsigt i materialet og en øget mulighed for at finde nye ting, når man skal lave en meta-analyse (op.cit.:69).

Vores erfaring med Nvivo

Vores erfaring med Nvivo er i tråd med Elsmores argumenter om, at *CAQDAS* giver større indsigt i datamaterialet. En måde at gøre det på, som Nvivo tilbyder, er bl.a. ved at lave informanterne til cases, hvor informanterne tildeles klassifikationer, som opdeles efter egenskaber som køn, alder, uddannelse osv. (Kristiansen, 2010:450). Dette er smart, da man her kan undersøge, hvad forskellige cases, ud fra forskellige klassifikationer, siger om det samme emne. I forhold til nærværende projekt har det ikke været relevant at tildele vores cases andre klassifikationer end køn, da projektets informanter er i samme aldersgruppe, og uddannelse ikke spiller en rolle. Det er dog kun vores fokusgruppeinterviews, som har fået tildelt denne klassifikation, da vi ikke kan klassificere hele observationer til et bestemt køn. Køn som klassifikation, giver os mulighed for at sammenligne, hvad henholdsvis drengene og pigerne siger om det samme emne, f.eks. hvordan de omtaler en bestemt type adfærd (ibid.). Dette er relevant for vores opgave, da drengenes interaktion og syn på pigerne spiller en rolle for pigernes konstruktion af køn.

3.4 Dataanalysestrategi

Vi har i nærværende projekt ladet os inspirere af grounded theory. Dette er en kvalitativ forskningsmetode, hvor formålet er at være åben over datas muligheder og for, at den kan gå i alle retninger (Boolsen, 2010:207). Nærmere forklaret omhandler dette måden, hvorpå man først går ud i felten, og sideløbende med dataindsamlingen løbende afprøver hypoteser (ibid.). Dette er dermed en vekslen mellem dataindsamling og teori og en vekslen mellem induktion og deduktion. I dette projekt har vi benyttet denne tilgang ved først at træde åbne ind i vores casestudie ved ikke at have en fast undersøgelsesteori. I løbet af dataindsamlingen har vi udviklet og afprøvet nye metoder såsom et sociogram (læs mere på s.x). Vi søger dermed at undersøge felten og udvikle en teori, der er "grounded" i empirien (Halkier, 2002:79). Ved at gøre dette, mente grundlæggerne Strauss og Corbin, at undersøgelsens resultater og teori har større sandsynlighed for at ligne virkeligheden. I denne undersøgelse danner vi således teorier om vores felt, gennem de erfaringer vi har med vores case.

3.5 Validitet

Vi har i nærværende projekt forsøgt at styrke validiteten af opgavens resultater ved at være eksplícite om vores perspektiver som forskere. Vi har derfor eksplicit fremstillet vores epistemologiske og ontologiske ståsted, som socialkonstruktivister, og redegjort for vores metodebrug af grounded theory. Ligeledes har vi gennem beskrivelserne af vores dataindsamling forsøgt at gøre undersøgelsen transparent, så man kan se, hvad der er foregået i vores undersøgelse (Dahler-Larsen, 2008:86).

Kvalitetssikring for kvalitative metoder drejer sig typisk om via en transparent fremgangsmåde at sikre offentlighedens tillid til, at der er anvendt konsistente og forsvarlige metoder til at indsamle og analysere data (Kristiansen, 2010:260). Nvivo gør det nemmere at gøre undersøgelsen transparent, da det er nemt at følge vejen fra data til display. Dette gøres helt eksplicit i undersøgelsens resultater, som det fremgår i afsnit 4 af tabel 2. Her styrker vi vores resultaters validitet gennem autenticitetsreglen (Dahler-Larsen, 2008:87). Med dette kan vi tilvejebringe den transparens, der er nødvendig, for at andre kan vurdere, om projektets resultater er pålidelige (Kristiansen, 2010:260).

4. Undersøgelsens resultater

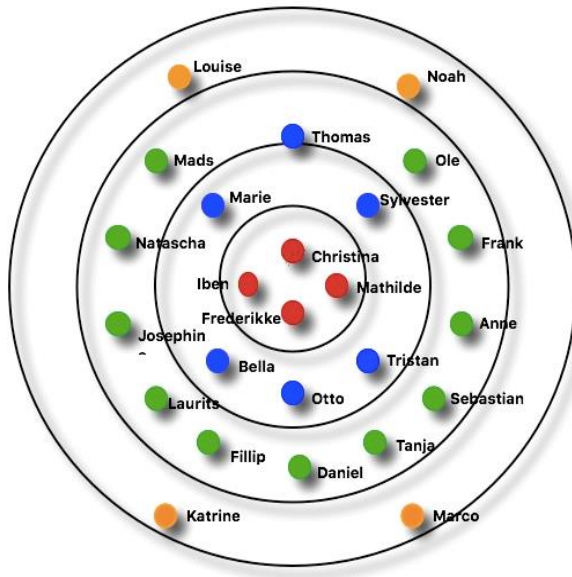
4.1 Casebeskrivelse

Empirien til nærværende projekt er indsamlet på en folkeskole i Bramming med ca. 600 elever fordelt på 3 spor fra 0.-9. klassetrin. Bramming er en provinsby på 7.118 indbyggere (www.esbjergkommune.dk, 2017) og er beliggende ca. 24 km fra Esbjerg. Byen er omgivet af marker, og skolen ligger centralt placeret. De to klasser, 4. klasse og 5. klasse, bestod af henholdsvis 25 og 21 elever. I 4. klasse var der 12 piger og 13 drenge, hvor der i 5. klasse var 12 piger og 8 drenge. Skolen er desuden præget af en høj grad af dansk-etnisk homogenitet.

Vi har valgt at indsamle vores empiri på en skole, da det er her, pigerne opholder sig mest i løbet af en dag. Samtidig vil vi kunne observere regelmæssigt og konsekvent på de samme piger. Skolen er, som institution, ligeledes en adgangsgivende faktor, da det her vil være muligt at få tilladelse fra forældrene til at observere og interviewe børnene. Aldersgruppen er valgt, da disse piger ikke ses som værende pubertære. Det vil sige, at pigerne ikke er præget af deres udvikling med det seksuelle køn. Samtidig vil valget af yngre børn, have påvirket børnenes evner til at italesætte, beskrive og argumentere for deres synspunkter.

I løbet af vores observationer så vi strukturer af dominerende adfærd. Da dette var et meget centralt emne i klassernes kulturer, besluttede vi at undersøge dette nærmere, både for at imødekomme eventuelle bias ved sammensætningen af fokusgrupper, samt for at kunne gå dybere ind i denne forståelse af børnenes interaktioner. Vi besluttede derfor at lave sociogrammer over de to klasser, hvor vi placerede børnene efter dominans og popularitet. Vi har bevidst valgt at udelade elevernes interne relationer, som normalt illustreres ved pile, da vores fokus i højere grad er magt og dominans. Ligeledes ønskede vi at gøre sociogrammerne overskuelige for læseren, og med knap 50 børn, ville en illustration af deres interne venskaber være forstyrrende for læserens forståelse. Dette arbejde mundede ud i nedenstående figurer:

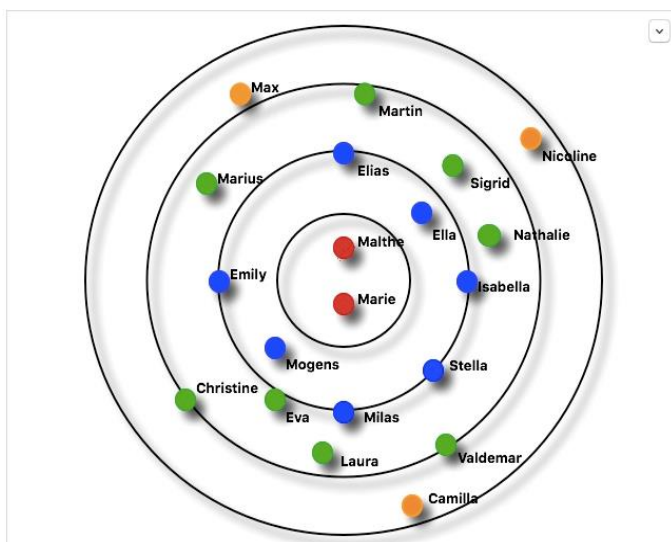
Figur 1. Sociogram for 4. klasse



Figur af eget udarbejdelse

I denne figur ses det, at de mest dominerende personer i klassen er fire piger, som aktivt udøver dominerende og i nogen grad manipulerende adfærd. I de to næste cirkler er der en overvægt af drenge, hvor der i yderste cirkel både fremkommer drenge og piger.

Figur 2: Sociogram for 5. klasse



Figuren er eget udarbejdelse

Her ser vi, at der både er en pige og en dreng i den inderste cirkel, hvor især drengen, Malthe, er meget gennemtrængende i klassebilledet. I denne klasse er børnene ældre, og det var tydeligt, at de var i de begyndende faser hen mod puberteten, og derfor interagerede pigerne og drengene anderledes.

4.2 Resultatafsnit

I nedenstående skema, vil eksempler på resultaterne af vores kodningsproces blive illustreret, således at læseren eksplicit kan følge vejen fra data til begrebsdannelse. Skemaet er bygget op således, at der i første kolonne fremgår citater, i anden kolonne fortolkes citaternes analytisk, i tredje kolonne tilknyttes fortolkningen et begreb, som i fjerde kolonne forklares.

Tabel 2: Eksempler på kodningsproces

Citat	Analytisk fortolkning	Begreb	Begrebsafklaring
I: Tror I også piger gerne vil gå til boksning og til wrestling? TH: Det gad jeg rimeligt godt at se! haha TR: Nej hahaha D: Det tror jeg faktisk lidt. Det tror jeg faktisk godt de kunne finde på, sådan på et eller andet tidspunkt. (Tristan og Thomas leger piger, som bokser eller wrestler. "Ej uh det gør ondt" siger Tristan). D: Jeg har faktisk set mange piger wrestle, eller slås, så det.	Drengene snakker om, hvordan pigerne slås, og giver her udtryk for, hvordan de oplever pigernes adfærd i forbindelse med slåskampe eller konflikter.	Adfærd	Hvordan pigerne og drengene opfører sig, samt hvordan de opfatter egen og andres opførsel.

<p>TR: men det er jo ikke sådan (Slår en knyt-næve i luften)</p> <p>D: Nej det er sådan og skubbe sådan lidt (skubber lige så stille ud i luften)</p> <p>TR: Og også nive og sådan noget</p>			
<p>I: Tror I så kun at der er pigerne, som har fjender, eller har drengene også fjender?</p> <p>J: Det tror jeg ikke, det tror jeg ikke. Drengene de er bare sådan, de kommer over det sådan her (knipser). Altså.</p>	<p>Der gives udtryk for at drengene hurtigere kommer over deres konflikter med hinanden, end pigerne gør.</p>	<p>Konflikt</p>	<p>Hvad er årsagen til, at pigerne bliver uvenner, hvordan reagerer de på at være uvenner, og hvordan håndterer de det?</p>
<p>F: Går du til ridning?</p> <p>J: Ja vidste du ikke det?</p> <p>K: jaer</p> <p>J: Det har hun lige sagt hihi</p>	<p>Der er forskel på, hvad pigerne ved om hinanden, hvoraf den mere populære pige, Frederikke, gør sin populære status i klassen klar, ved at vise uvished overfor, hvad Katrine laver. Josefine svarer mere for Katrine, end Katrine svarer for sig selv, så hun får ikke meget taletid. At Katrine har nævnt, at hun går til ridning, betyder at Frederikke ikke lytter, når Katrine snakker.</p>	<p>Magtrelationer</p>	<p>Konkurrence og social konkurrence om popularitet udformer sig i måden de taler til hinanden på, samt kropssprog. Der er også fokus på dominans.</p>
<p>A: Jeg føler mig ikke som en pige, når jeg spiser for meget.</p>	<p>Pigerne snakker om, hvornår de føler sig som piger, og hvornår de ikke gør. Der bliver nævnt at spise for meget og dyrke meget motion, som eksempler</p>	<p>Udlevelse af eget køn</p>	<p>Hvad gør pigerne til piger, hvad laver de, hvad snakker de om, hvornår føler de sig</p>

<p>I: så det er ikke piget at spise for meget? A: Nej. M: Man skal kun spise én tallerken, når man er pige. B: jeg synes ikke, jeg føler mig som en pige, når jeg hele tiden laver noget sport-agtigt. Hver gang. Hver dag. Og armbøjninger og sådan noget. Så føler jeg mig ikke rigtig som en pige.</p>	<p>på ikke at føle sig som en pige. Det er begge fysiske udfoldelser.</p>		<p>som piger, og hvornår gør de ikke? Er der muligheder eller begrænsninger ved at være pige?</p>
---	---	--	---

5. Analyse: Essens vs. konstrukt

I løbet af dataindsamlingen blev det tydeligt, at pigernes kønsforståelse veksler mellem det, vi i det følgende vil sammenfatte som essentialisme og konstruktivisme, dvs. en forståelse af deres køn som henholdsvis medfødt, biologisk og 'naturligt' (*sex*), og noget konstrueret, 'kulturelt' (*gender*). Formålet med analysen bliver derfor at afdække, hvilke dele af deres køn, pigerne forbinder med biologisk, uforanderlig essens, og hvilke dele de anser for at være konstrukt, der løbende er til forhandling. Gennem analysen vil pigernes forhandling af, hvad der hører ind under hver af de to kønsforståelser - som de tydeligvis ikke opfatter som uforenelige og absolutte - løbende blive behandlet.

Indledningsvist vil vi gennemgå en model af de tre faktorer - individ, gruppe og samfund - som influerer pigernes forståelse af pigekønnet (figur 3). Dernæst vil centrale temaer, som vi i vores kodninger af empirien fandt var af relevans for pigernes kønskonstruktion, blive gennemgået. Herunder; udseende, interesser, magt og popularitet (figur 5). Slutteligt vil emnet konflikt blive analyseret med udgangspunkt i figur 4, som omhandler pigerne og drengenes konfliktkurve. Løbende vil disse emner blive holdt om mod den ovennævnte essentialisme/konstruktivisme teoriramme (figur 6).

5.1 Konstruktion af pigekønnet - Samfund, gruppe og individ

Pigernes tilhørsforhold til gruppen 'piger', defineres både af pigerne selv, men også af en række aktører, herunder samfund, såvel som familie, klassekammerater, venner og lærere. På baggrund af vores data ser vi, at der er tre overordnede faktorer, som er med til at påvirke konstruktionen af pigekønnet; samfundet, individet og gruppen. I dette afsnit vil vi se på disse tre faktorer i forhold til Jenkins' forståelse af identitet og selvidentifikation sammenholdt med pigernes erfaringer.

Samfundet præger i vores case pigerne gennem institutionelle rammer. Derfor er vores fokus den sekundære socialisering. Gennem vores observationer i 4. klasse bruger klasselæreren udtryk som "pige-ting" og "pige-fnidder" til at beskrive de problemer og konflikter, som pigerne har. Vi ser altså en direkte institutionel påvirkning. I følgende citat ser vi, at pigerne har taget til sig:

Frederikke: "mmmh altså, jeg ved ikke, hvordan man skal sige det, fordi at piger, det er bare sådan, altså vi er jo piger, det er derfor."

Josefine: "Ja"

Mathilde: "Og der er også mange tøse-problemer"

Josefine og Frederikke: "Ja"

Dette illustrerer, hvordan samfundet påvirker både det enkelte individ og gruppen, og i vores case fungerer især lærerne som formidler af samfundets normer. Vi kan derved se, at lærernes formuleringer har præget pigernes forståelse af at være pige. Dette hænger sammen med, at kønnet som identitet defineres i den primære og sekundære socialisering (Jenkins, 2004:48).

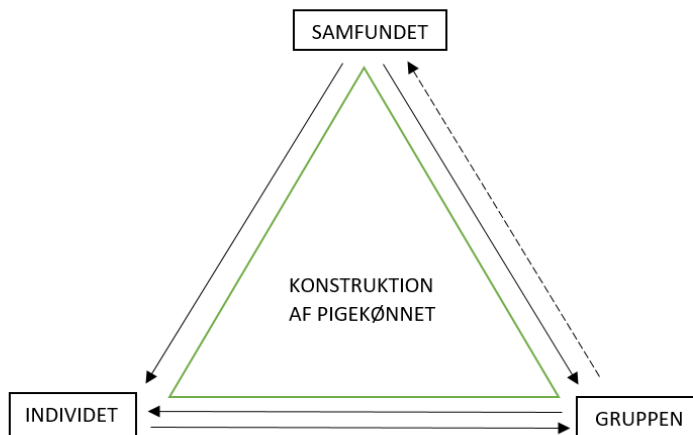
Gruppen er præget af spilleregler, der kommer til udtryk i forhandlingerne i de udførte fokusgruppe-interviews. Gruppen påvirkes dog også af samfundet, da de tager normer til sig og lader sig inspirere af en ideel forestilling af feminitet. Dette kan også påvirke samfundet på sigt, såfremt der opstår en moddiskurs, som senere vinder indpas i samfundsdiskursen.

Jenkins vil argumentere for, at køn ikke i sig selv er en gruppeformation, men igennem kropsliggjorte erfaringer og omverdens organisering, bliver påvirket til at være det. (op.cit: 60). Det vil sige, at pigerne ikke nødvendigvis samles i grupper fordi de deler køn, men at de på grund af samfundets organisering alligevel søger dette.

Individet er unikt, og det er varierende i sin måde at håndtere verden. Individets selvidentifikation skabes gennem et dialektisk forhold mellem individet selv og dets erfaringer i mødet med verden. Her responderer verden på individets adfærd og giver feedback, som individet dernæst selv kan vælge at imødekomme eller lade være (op.cit: 49).

Af figur 3 kan vi se, at der findes tre primære faktorer, som påvirker pigernes konstruktion af køn. I dette projekt har vi valgt at tage udgangspunkt i vores case, som er en skole. Samfundet er naturligvis en nuanceret størrelse, og som udgangspunkt ville den primære socialisering, kunne bidrage til projektets forståelse af, hvordan piger påvirkes i konstruktionen af deres køn. I vores case er mødet mellem samfund og gruppen af piger, imidlertid repræsenteret ved relationen til lærerne og pigernes beskrivelse af medieforbrug. Lærerne er, som beskrevet, formidlere af en specifik diskurs, ligesom pigerne gennem deres mediepræferencer eksponeres for et udsnit af samfundets normer omkring pigenkønnet. Denne påvirkning er blot en del af den samlede samfundsdiskurs. Samfundet repræsenterer som udgangspunkt en konstruktivistisk kønsforståelse, idet køn, jævnfør projektets indledning, i nutidens vestlige samfund er åben for debat.

Figur 3: Konstruktion af pigekønnet, 3 faktorer



Med udgangspunkt i dette, vil vi videre i analysen dykke ned i gruppens mikrosociologiske univers. Spørgsmålet bliver, om pigerne konstruerer køn ud fra en konstruktivistisk forståelse (*gender*), som det er tilfældet for samfundet, eller om pigerne i højere grad er essentialistiske i deres kønsforståelse (*sex*).

For at kunne undersøge pigernes konstruktion af deres køn, har vi, med udgangspunkt i den kodet empiri, udledt nogle temaer, som er centrale for pigerne, og som de konstruerer deres køn omkring; udseende, interesser, popularitet og status og konflikt. I analysen af emnerne ser vi, at konstruktionen af pigekønnet i gruppen forhandles. Her spiller individet en rolle, idet aspekter som magt og dominansforhold har en afgørende rolle for udfaldet af gruppens forhandlinger. Forhandlingerne er afgørende for, hvilke dele af kønnet, der i gruppen defineres som en fast og dermed essentialistisk del af pigekønnet, og hvilke dele, der i gruppen accepteres som værende flydende og dermed konstruktivistiske. Vi starter med temaet udseende.

5.2 Udseende: "Det skal være sådan piget-agtigt"

Pigerne fra 5. klasse har klare definitioner af, hvordan en pige fysisk bør se ud. Som det vil fremgå af følgende citater, er normalen for pigers udseende i vores case til forhandling. På trods af dette, er det muligt, at udlede nogle generelle tendenser, hvilket følgende citat er med til at vise:

Eva: Altså ikke for meget make-up

Sigrid: Altså ikke foundation, så man ikke engang kan se deres hud, de må måske gerne have mascara på og sådan

Eva: Jeg synes selv at man må vælge sin tøjstil

(Hvad med sådan noget som hår?)

Sigrid: Jeg synes at det er ligemeget

Eva: Det er pænt med kort, det er pænt med langt.

Nathalie: Måske skal man ikke overdrive så meget med tøjstilen

Sigrid: Jeg synes ikke, at piger skal gå i skrigegrønne joggingbukser med sin fars skjorte nede i [pigerne griner] Det skal være sådan piget-agtig, altså ikke sådan kasket

(Men når du siger piget, hvad tænker du så?)

Sigrid: Sådan noget man har købt i en pigebutik

Her ser vi, at udseende ikke blot er noget, man skal dyrke, men noget man også skal dyrke på den rigtige måde, da pigerne er enige om, at man gerne må gå med makeup, men der er en grænse for, hvor meget. I forhold til tøj bliver der stillet nogle lidt løsere rammer op, men før at det kan karakteriseres som "pige-tøj", skal det være noget, som er købt i en pigebutik, og ikke joggingbukser eller skjorte. Disse regler er knyttet op på essensen ved at være pige. Det vil sige, at der er kønsbestemte regler for, hvad der er og ikke er "piget". Derfor er der her en tendens til en essentialistisk forestilling om, at der er regler for pigers "retmæssige" udseende.

Disse regler eller normer, fungerer som åbenlyse signaler for, hvornår man tilhører gruppen, og hvornår man ikke gør. Et af disse signaler er hår, hvor pigerne giver udtryk for, at både kort og langt hår er pænt, men definitionen for kort hår, som pige, er page;

Nicoline: Der er da nogen der har sådan lidt kort hår agtigt.

Kristine: Den der lige omkring page (...).

I praksis observerede vi, at alle pigerne har langt hår, på nær Maria fra 4.klasse, som har kortere hår end til skuldrene. Selvom pigerne har defineret, at pige-tøj ikke er jogging bukser, observerer vi alligevel, at en del af pigerne går med dem. I observationsstudierne så vi, at ingen af pigerne går med tydelig make-up. Dette kan dog skyldes, at de ikke er "gamle nok" til det. Nogle af pigerne giver dog udtryk for, at de har make-up derhjemme. Man kan dermed sige, at selvom det ikke er den måde, pigerne selv udlever deres køn på, er de bevidste om, at det er noget, som piger gør, og som de sandsynligvis selv kommer til at gøre, når de bliver ældre. Pigeres bevidsthed om make-up kan tyde på, at der findes en strukturel påvirkning, som blandt andet er funderet i pigernes medieforbrug.

5.2.1 Medier og make-up

På medier som youtube beskriver pigerne, hvordan de ser videoer med indhold som make-up, tøj og hår. Herved eksponeres pigerne for en specifik udgave af pige-kønnet, som er tæt knyttet til netop et bestemt udseende. Pigerne nævner make-up som en fordel, og det må ses i forhold til, at de ikke selv udlever dette udseende endnu, men ser frem til at gøre det, når de bliver ældre. Man kan her sige, at pigerne skal gennemgå en proces, før de føler sig mere som piger (Beauvoir, 1949:11-12). Processen med make-up ses altså som en fordel, da den bringer dem tættere på det, de associerer med kvindelighed.

Nogle af pigerne giver dog også udtryk for, at de er bevidste om, at disse regler om udseende er et konstrukt, hvilket følgende citat viser:

Josephine: Man kan få langt hår, man kan.

Frederikke: Ja

Mathilde: Det kan drenge altså også

Frederikke: Altså jeg tror ikke, de kan få lige så langt hår som Mathilde

Mathilde: Det kan de da godt. Altså jeg har lige blevet klippet men

Frederikke: Jaja, men jeg tror ikke det er meningen, at drenge skal have lige så langt

Her argumenterer Frederikke imod. Dette gør hun ved at forklare, at drenge ikke *kan* få langt hår, og at det ikke er *meningen*. Hermed betoner Frederikke det lange hår som et fysisk betinget træk og fastslår samtidig, at hun anser det lange hår for at være forbeholdt pigens essens, og Josephine stemmer i. De udfordres af Mathilde, som italesætter regler om hårlængde som konstrueret, og understreger, at drenge lige så vel som piger kan have langt hår. Forhandlingen ender ud med, at det lange hår godtages som et essentialistisk træk. Piger som langhårede kontra drenge som korthårede bliver således atter en del af gruppens normer for udseende. Gennem forhandlingerne bliver der altså opstillet begrænsninger for pigernes udseende.

5.2.2 Begrænsninger i forbindelse med udseende

Udseende omhandler ikke kun tøj og make-up og hår, men ligeledes, hvordan deres kroppe ser ud og er formet. Her er der klare regler for, hvad essensen af en pige *ikke* indeholder. Når der spørges ind til, hvorvidt pigerne føler sig som piger, svarer Anne fra 4. klasse:

Anne: Ikke når jeg spiser pizza. (...) Jeg føler mig ikke som en pige, når jeg spiser for meget.

Maria: Man skal kun spise én tallerken, når man er pige.

Bella: Jeg synes ikke, jeg føler mig som en pige, når jeg hele tiden laver noget sport-agtigt. Hver gang. Hver dag. Og armbøjninger og sådan noget. Så føler jeg mig ikke rigtig som en pige.

Med dette citat ses det, hvordan pigerne bekræfter hinanden i, at indtagelse af store mængder mad og et højt fysisk aktivitetsniveau ikke forbindes med den biologiske pigekrop. Med dette anser pigerne altså det at afstå fra hård træning og store måltider for at være en essentialistisk del af dem selv. Den høje grad af konformitet i gruppen antyder, at dette ikke er til forhandling. Pigerne antyder ligeledes at der er et feminint kropsideal, hvor man skal være slank, men ikke *for* trænet.

5.3 Interesser

Lige såvel som pigerne har forhandlinger om, hvorvidt normerne for udseende er essenser eller konstrukter, har de også forhandlinger om aktiviteter og interesser. Vi ser, at pigerne i 4. og 5. klasse har mange fritidsinteresser, og her nævnes håndbold, dans, yoga, rulleskøjter, gymnastik, fodbold, webportalen youtube og fritidsklubben. Af andre aktiviteter, nævner pigerne blandt andet shopping.

5.3.1 Shopping

Vi ser en tendens i pigernes svar, som peger i retning af, at pigerne i høj grad definerer pigekønnet ud fra udseende og aktiviteter knyttet hertil. Direkte adspurgt nævner pigerne gentagne gange elementer som make-up-lægning og shopping, og de bekræfter hinanden i, at netop dette er særligt kendetegnende for pigekønnet:

Katrine: Ja shopping

Frederikke: Shopping er nok det mest pigede

Josefine: Ja eller lægge makeup, eller lægge neglelak eller sådan et eller andet, sidde og hygge sig med sit hår eller et eller andet.

Ingen af pigerne nævner shopping som en fritidsinteresse, selvom det, ifølge dem selv, er noget af det, piger gør, og som er det mest piget. Shopping er altså ikke en nær så stor del af pigernes egen hverdag, som de italesætter, at det bør være for en typisk pige.

5.3.2 Kreativitet

Udover det udseendemæssige aspekt, fremhæver pigerne kreativitet som noget, der er særligt knyttet til det at være pige: *"Josefine: Det mest pigede, jeg tænker på lige nu, det er nok perler."* Det kreative fremhæves af pigerne ikke alene som en interesse, særligt forbundet med hunkønnet, men som en særlig evne, der findes iboende pigen. Som Frederikke fra fjerde klasse beskriver det: *"(...) Altså det er sådan lidt forskelligt. Jeg tror piger, de har en evne indeni sig, som er god til at tegne"*. Denne holdning er en indikation for, at pigerne binder køn op på specifikke biologiske kompetencer, hvilket igen kan tyde på at pigerne har en essentialistisk forestilling om køn. Frederikke befinder sig i sociogrammets inderste cirkel og er en af de primære meningsdannere i klassen, hvilket kan forklare, at der ikke forhandles om hendes udsagn. Der stilles altså ikke spørgsmålstejn ved Frederikkens essentialistiske udlægning af kreativitet, og forståelsen må derfor antages at være en gruppenorm. En anden "pige-ting", der ikke forhandles om, er pigernes behov for hygge og privatliv.

5.3.3 Hygge og privatliv

I forbindelse med pigernes interaktion, beskriver pigerne, hvordan aktiviteter som hygge og snak begrænser sig til pige-kønnet og forbindes med noget privat; *"Nathalie: (...) Og snakke om private ting. Eva: Og sådan hygge, hyggesnakke, det gør drenge ikke."* I en uformel samtale omkring fritidsklubbens pigerum, beskriver Katrine fra 4. klasse, at det er et pigerum, fordi: *"(...) der også er make-up derinde, og så kan man sidde derinde og have lidt privatliv, det har man brug for."* Begge citater understreger, at pigerne anser det "at være privat" for at være noget særligt "piget", og altså et særligt behov hos hunkønnet generelt (sex). Dette understøttes videre af en uformel samtale i 5. klasse, hvor Kristine begrundet det faktum, at piger ikke leger med drenge i frikvarterer, med ordene: *"Vi [pigerne] vil hellere sidde indenfor og snakke"*. Med dette indikerer Kristine, at der er en kønsopdeling i aktiviteterne i frikvartererne, idet kønnene, ifølge hende, har forskellige behov. I frikvartererne observerede vi, at pigerne generelt blev indenfor og snakkede med hinanden eller spillede kort. Der ses her en overensstemmelse med pigernes italesættelse af den "typiske pige" i forhold til, at pigerne har brug for privatliv og hyggesnak, og pigernes udlevelse af eget køn, da de rent faktisk praktiserer dette.

Normerne for adfærd og opførsel omfatter altså privat snak, hygge, shopping, og kreativitet. Det, som pigerne nævner ved deres køn, er ikke udelukkende knyttet til noget fysisk, såsom smidighed. Andet er knyttet til kompetencer, f.eks. at piger er bedre til at lave mad og bedre til at være kreative. Her ser vi at pigernes essentialistiske forståelse af deres køn udvides til at dække både fysiske egenskaber og kompetencer. Et emne som fodbold er dog sværere for pigerne at nå til enighed om.

5.3.4 Fodbold

Under interviewene opstår forskellige forhandlinger om fodbold, da pigerne nævner det i sammenhæng med drengenes interesser, men samtidig nævnes det, når interviewereren spørger ind til ting, både drenge og piger kan deltage i. Pigerne nævner det ligeledes selv som en fritidsinteresse. I dette afsnit vil pigernes forhold til fodbold, blive analyseret og set i forhold til Leves studie af børns organisering af leg (1976). I nærmere beskrivelser af udførelsen af sporten, ser vi, at pigernes rolle defineres og formes:

Maria: Når man spiller fodbold, er man ikke en pige.

Anne: Ja, men det kan man godt stadig være, man føler bare ikke at man er.

Tristan: Altså det kan de godt, men nogen gange så er pigerne også med til fodbold. Men pige-fodbold (...)

I første citat udtrykkes det, at fodbold er en aktivitet, som kan være med til at dekonstruere følelsen af at være pige. Pigerne ser ikke sig selv som piger, når de spiller fodbold. Drengene opfatter dog stadig pigerne som værende piger, netop fordi de kan ændre spillet på grund af deres køn - så spilles der ikke fodbold, men pige-fodbold, som det fremgår af andet citat.

Pigerne giver selv udtryk for, at de føler sig begrænsede, når det kommer til fodbold. Her føler pigerne sig ikke sikre på egne evner, og nogle deltager derfor ikke. Det indikerer, at fodbold er en sport, som drengene har en slags kønslig fortrinsetil, men hvor pigerne gerne må indgå. Dette kan til dels forklares ud fra Leves (1976) studie af drenge og pigers organisering af leg. Her fremgår det, at drenge hyppigere leger i større grupper end piger. Dette skyldes bl.a., at de både leger mere udenfor, og leger lege, som kræver flere deltagere. Pigerne får her lov til at deltage i "drengenes lege", hvis de er dygtige nok, da det for drengene er bedre at have en pige med, end ikke at have nok med (Leve, 1976: 482). Pigerne leger her med på drengenes præmisser. Men, som tidligere nævnt, ser vi også, at pigerne foretrækker at være indenfor og lege, og gerne gør det i mindre grupper, hvilket også støttes af Leves undersøgelse (op.cit: 484). Dette kan være en supplerende forklaring på, hvorfor pigerne ofte ikke deltager i fodbold i frikvartererne. Baggrunden for denne opdeling af præferencer i forhold til lege, kan ses ud fra vores begrebsramme om essentialisme og konstruktivisme ved pigernes forhandling om deltagelsen i fodbold.

Fodbold er en aktivitet, som pigerne entydigt nævner, når de skal forklare, hvad de tror drenge laver i deres fritid. Dette tyder på, at fodbold er en aktivitet, som pigerne opfatter som en essens ved drengekønnet. Pigerne forhandler efterfølgende om, hvorvidt pigerne *kan* og *bør* deltage i denne aktivitet, da de ikke opfatter fodbold som en del af pige-essensen. Forhandlingen opstår, fordi flere af pigerne oplever, at deres interesse for fodbold bryder med deres essentialistiske forståelse af deres eget køn. Derfor bliver det nødvendigt for pigerne at forhandle, i et forsøg på at konstruere rammerne og forståelsen for pigekønnet udfoldelsesmuligheder. Dette forklarer ligeledes, hvorfor pigerne udenfor skolen og dermed uden for gruppen, har fodbold som en fritidsinteresse uden problemer. Når pigerne derimod spiller fodbold med drengene eller i skolen, og altså indgår i pigegruppen, ændres denne accept af, at fodbold også kan være en del af det at være pige. Derfor opstår der en forhandling om, hvorvidt fodbold er en aktivitet, som kan forenes med pigekønnet. Forhandlinger er præget af pigernes status og popularitet i gruppen og i klassen, hvor pigerne med en høj grad status og popularitet har mest at sige, og er stærke meningsdannere under forhandlingerne.

5.4 Status og popularitet anskuet i forhold til kønskonstruktioner

5.4.1 Pigeadfærd: - “Altså vi piger, vi giver ikke lussinger”.

Gennem fokusgruppeinterviewene ser vi, hvordan pigerne forhandler om, hvad der er “den rigtige” og “den forkerte” adfærd for piger - hvad der er essentialistisk for pigekønnet og hvad der står åbent for rekonstruktion. Forhandlingerne går specielt på måden at håndtere konflikter. Her skiller en af pigerne, Maria, sig ud i forhold til resten af pigegruppen, hvilket følgende citat viser:

(Er der så noget som piger ikke gør?)

Maria: Det ved jeg ikke.

Bella: Altså vi piger, vi giver ikke lussinger.

Maria: GØR VI IKKE?! Gør vi ikke? (...)

Natascha: Så er det kun sådan her vi gør det. [Hun demonstrerer et lille blidt klap]

Maria: Jeg gør sådan der [hun slår hårdt i luften]

Natascha: Da mig og Maria var oppe at skændes på et tidspunkt, da gav hun mig en lussing.

Maria: Ja, det var sjovt.

Natascha: neeej.

Maria: jooo

Bella og Natascha forhandler med Maria om denne adfærd, da der først gives udtryk for, at det gør piger slet ikke. Da Maria siger i mod, siger Natascha, at så gør de det kun blidt, og her siger Maria imod igen. Marias opfattelse af, hvad piger gør og ikke gør, er altså anderledes end Bella og Nataschas, og derfor italesætter hun det på en anden måde end dem, netop ved ikke at tage afstand fra lussinger.

Maria anser ikke lussinger som værende essentialistisk for pigen, som det er tilfældet for de øvrige piger. Der er dermed i denne situation en non-konformitet i gruppen. Dette kan være et udtryk for Marias dominans af gruppen, da hun ikke søger at tilpasse sig gruppens regler, men derimod udfordrer disse (Jenkins, 2004. s. 125). Her søger Natascha, gennem sit eksempel, en konformitet i gruppen og i den essentialistiske forestilling om at piger ikke slår, men bliver igen afvist af Maria. På trods af Marias forsøg på at udfordre gruppens normer om ikke at give lussinger, ser vi, at gruppen fortsat er enige og derfor ikke rekonstruerer deres forståelse.

Pigerne ser ligeledes denne adfærd hos drengene, så det bliver også en måde at distancere sig fra drengegruppen. Derfor tilhører Maria f.eks. stadig pigegruppen, selvom hun ikke nødvendigvis "overholder" gruppens kulturelle spilleregler. Maria har, som nævnt, en anden udlevelse af kønnet, end mange af de andre piger. Den kulturelle diversitet skyldes dermed, at der inden for gruppen er forskellige forståelser af pigekønnet. Men de tilhører dog alle stadig gruppen af piger. Dette skyldes blandt andet, at pigerne også definerer sig selv ud fra, hvad de ikke er (Eriksen, 2002:14).

5.1.1 At være "ikke-dreng"

Som det tydeligt vil fremgå i det videre føler pigerne sig i bestemte situationer ikke som piger, selvom de stadig definerer sig som piger. Dette røber sig i samtalen med 5. klasses pigerne Eva og Sigrid:

(Og synes I så selv, her til sidst, at I er piger? Føler I jer som piger? Eller er det slet ikke noget I tænker over?)

Eva: Altså nogle gange tænker man ikke over det.

Sigrid: Men man ved ikke, hvordan det er at være en dreng

De definerer sig derfor bl.a. som piger, fordi de er ikke-dreng. Gruppen defineres som noget, der adskiller sig fra andre kategorier af samme orden, altså drengene, og medlemmerne af grupperne

skal være identificerbare. Det er både gennem opførsel, italesættelse og udseende, at pigerne adskiller sig fra drengene. Pigernes identifikation som piger skyldes også, at denne ikke sker udelukkende ud fra de kulturelle normer i gruppen eller fra samfundsnormerne, men også ud fra individet, altså pigerne, selv. Nogle af pigerne føler sig som piger hele tiden, for nogles vedkommende kun af og til, mens andre ikke har samme distinktion, men bare snakker om at være sig selv;

Anne: Man kan godt føle sig som en dreng.

(Er det fordi man udenpå er en pige?)

Anne: Ja, men inden kan man godt føle sig som en dreng.

(Når man gør ting som ikke er piget eller hvordan?)

Anne: Eller bare konstant.

(Er der nogen, tror I, der gerne vil være drenge?)

Alle piger svarer i kor: Ja!

Anne: Ja og der har været sådan en serie med en pige, der gerne ville være en dreng.

Maria: Vi kan også være os selv.

Der ses således en tendens til kulturel diversitet inden for pigegruppen i forhold til, hvor ofte man føler sig som en pige. På trods af kulturel diversitet, eksisterer der, som afdækket, stadig normer inden for pigegruppen. I ovenstående citat, ser vi at specielt pigens Anne, har et syn på distinktionen mellem de to køn, som værende essentialistisk. Hun vil gerne have de muligheder, som er iboende i drengeskønnet, 'sex'. Ved at anerkende at der findes en specifik "følelse af at være dreng", anerkender Anne ligeledes, at der må være en essens af drengeskønnet. Denne følelse kan Anne få, selvom hun er en pige, men dette betyder ikke for Anne, at hun i disse situationer er en dreng. Dette må betyde, at Anne samtidig accepterer, at hun som pige har en essens, som ikke ophæves på trods af en situationel følelse af at være dreng. Annes udlægning forhandles ikke af de andre piger, hvilket må ses som et udtryk for, at de deler samme opfattelse.

Derved kan vi se at pigerne definerer sig selv ud fra at de ikke er drenge. Det at være pige har ligeledes kønsspecifikke redskaber, f.eks. i form af manipulation.

5.4.2 Manipulation: "Og så begynde at græde..."

Pigerne nævner, at man som pige kan manipulere med lærerne og drengene ved brug af gråd, og at dette er en fordel. At pigerne kan bruge gråd, som en måde at få deres vilje på, er også et udtryk for,

at pigerne er bevidste om deres køn, og at de oplever gråd som et kønsspecifikt træk i håndtering af uenigheder eller konflikter. Når pigerne spørges ind til fordele, ved at være pige svarer de:

Natascha: vores udseende OG når drengene siger, at vi har gjort noget, så kan man bare sige at "det har jeg aldrig gjort"

Maria: Og så begynde at græde...

Natascha: Og så græde...

Maria: Og så tror læreren på en.

Natascha: Ja og så tror læreren på en.

Anne: Jeg kan ikke falsk græde.

Her ser vi ligeledes, at pigerne generelt anser dette som en fordel ved at være pige, eller i hvert fald noget de kan i kraft af, at de er piger. I citatet ses det dog, hvordan Anne beskriver, at hun ikke selv er i stand til at anvende gråd som manipulation. Anne skiller sig generelt ud fra pigegruppen, ved blandt andet ikke at deltage i konflikter. Hun tager dog ikke direkte afstand til denne manipulerende adfærd. Der er tale om en fordel, som flere af pigerne benytter. Pigerne forstår handlingen at græde som et legitimt, kønsspecifikt redskab til at opnå et mål. Idet pigerne nævner manipulation ved hjælp af gråd som en fordel ved at være pige, må det ses som et træk ved pigernes kultur - at de kan manipulere.

På trods af at manipulation blandt pigerne anses for at være et legitimt redskab, defineres det ikke entydigt af pigerne som noget iboende og essentialistisk for piger. Manipulation beskrives snarere som en måde, hvorpå pigerne i specifikke situationer kan udnytte deres køn. At pigerne ikke forbinde manipulation direkte med deres "sex", understreges af at Anne fortæller, at hun ikke selv er i stand til at manipulere ved hjælp af gråd. Dette anerkendes af gruppen uden videre forhandling. Altså er der blandt pigerne enighed om at manipulationen en handlemulighed, men ikke nødvendigvis definerende for at være en pige. Udover manipulation kan vi se, at pigerne også dominerer hinanden og andre gennem deres status og adfærd.

5.4.3 Adfærd, normer, status og dominans

Ses der på pigernes adfærd i relation til de opstillede sociogrammer (figur 1 & 2), bliver det muligt at udlede tendenser i forhold til status og dominans. Fortsætter vi med Maria som eksempel, er det netop blevet understreget, at hun på nogle punkter modstrider den adfærd, som af pigerne generelt

anses for normalen. Alligevel er Maria centralt placeret i sociogrammet for 4. klasse. Hendes placering kan ses som et udtryk for dominans, snarere end som et udtryk for positiv status eller popularitet blandt klassens elever. Maria formår at dominere i pigegruppen uden at udvise socialt accepteret adfærd. Dette fremgår af en observation i 4. klasse, hvor pigerne sammen med klasselærerinden har en fælles snak på klassen omkring en gennemgående dårlig stemning blandt klassens piger. Her beskriver flere af pigerne episoder, hvor Maria ikke accepterer et nej, når hun afvises fra lege, og at de andre piger føler sig afmægtige, når Maria presser på. Maria synes altså at have svært ved det naturlige, sociale samspil. Dette resulterer i, at hun modvilligt inkluderes i legen.

I observationsstudierne fandt vi tegn på adfærdsmønstre for pigerne, som i nogle tilfælde blev brudt af enkelte piger. Generelt forholdte pigerne sig mere stille i undervisningssituationerne, hvor drengene både råbte og diskuterede in plenum. Her grinte pigerne af drengenes bemærkninger eller tystede på dem. Man kan således argumentere for, at pigerne her udlever deres egen forståelse af, hvad det vil sige at være pige, netop at piger ikke larmer. Enkelte piger, som f.eks. Marie fra 5. klassen, skilte sig her ud, da hun i timerne udviste en opmærksomhedssøgende adfærd gennem fysiske og verbale udbrud, henvendt både til lærere, elever og til tider forskerne. Hendes opmærksomhedssøgende adfærd fandt vi havde en sammenhæng med popularitet, specielt når den var henvendt drengene. Drengene var dog ikke altid lige modtagelig over for pigernes opførsel.

5.4.4 Drengenes syn på pigerne: "Divaer" og "Dramaqueens"

Drengene er med til at definere pigerne gennem deres respons og feedback til pigerne om, hvad der er "piget". En af måderne, hvorpå de gør dette, er ved brugen af ordet "diva". Forskeren spørger ind til, hvad det vil sige, at være en diva:

Thomas: Sådan en virkelig, virkelig irriterende narrøv

Daniel: jeg har, jeg har et andet ord for dem, jeg kalder dem dramaqueens.

Thomas: Jaaaahahah det gør jeg også

Tristan: JA

Daniel: Det er dem, der simpelthen, hvis man blive rørt...

Tristan: Flipper man ud (...)

Thomas: Der er tre piger, jeg altså godt kan lide i klassen (...). Tanja, Katrine, bare fordi hun er min kæreste. Det var måske ikke lige sagt ordentligt, men Tanja, Katrine og Anne.

(Hvorfor kan du lide dem?)

Thomas: Fordi de er ikke sådan nogle dramaqueens

I drengenes definition af nogle af pigerne trækker de en parallel mellem det at være diva og det at være en dramaqueen. Både diva og dramaqueen er negativt ladede ord, som drengene anvender til at beskrive nogle af pigernes adfærd, såsom gråd og hysteri, i for eksempel konfliktsituationer. Vi ser, at drengene bedst kan lide de piger, som ikke udviser denne adfærd. Dette kan forklares ud fra, at drengene har en anden måde at håndtere konflikter på end pigerne, hvilket vil blive behandlet i følgende afsnit.

5.5 Konflikt

Pigerne demonstrerer deres status og popularitet gennem konflikter, og det er i disse situationer, at forholdet bliver tydeliggjort. Dette understreges af, at det flere gange under observationsperioden er nødvendigt i 4. klassen at afsætte tid i undervisningen, hvor læreren kan håndtere en række uoverensstemmelser, som opstår mellem pigerne. I dette afsnit vil pigernes konfliktmønstre blive undersøgt nærmere med hjælp fra Bourdieus begreber om social kapital og symbolsk vold.

5.5.1 Uorden i gruppens kønsklassifikation

Ses der på konflikt i forhold til pigernes adfærd, tegner der sig et billede af, at de piger, der afviger markant fra den adfærd, som de definerer som typisk "piget", ofte er implicerede i konflikter. I 4. klasse viser det sig, at særligt piger, som er udadreagerende, heriblandt Maria og Louise, både er årsag til konflikter, og samtidig optrapper konflikter gennem deres fysiske reaktioner. Observationer af håndteringen af konflikter blandt pigerne har vist, at klassens piger har svært ved at forholde sig til både Maria og Louises fysiske håndtering af uoverensstemmelser - et reaktionsmønster pigerne typisk forbinder med drengenes konfliktmønstre. I en samtale på klassen beskriver pigerne, uden Marias tilstedeværelse, hvordan hun "*når hun bliver sur begynder at slå, nive og kradse*". Pigerne spørger i den forbindelse klasselæreren til råds om håndteringen af disse situationer, i en erkendelse af, at de ikke på egen hånd kan håndtere disse konflikter. Marie og Louises adfærd skaber altså uorden i de andre pigers kønsklassifikation, da de afviger fra, hvad der af gruppen er fast defineret som essensen af at være pige.

I observationerne af pigernes konfliktsituationer tegner der sig et billede af, at det at bryde med adfærd, som af gruppen anses for at være essentialistisk, ofte er større årsag til konflikt, end adfærd, som afviger på punkter, hvor der fælles i gruppen er en anerkendelse af, at der kan forhandles.

Af interviewene og observationerne fremgår det, at man skal lytte til hinanden og ikke være ligeglad med, hvad andre har af problemer, samt at overholde aftaler, da dette er en af årsagerne til konflikt.

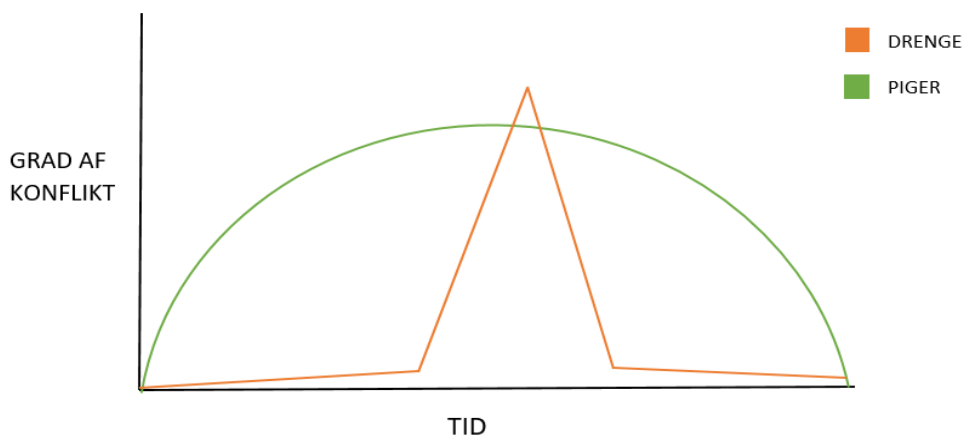
Andre årsager til konflikter er, når hemmeligheder bliver fortalt videre, eller når de "pranker" hinanden, altså laver narrestreger som f.eks. telefonfis. Konflikter opstår, fordi der sker et brud på de moralske koder eller værdier, som pigerne fælles i gruppen har. Dette kan hænge sammen med pigernes behov for privatliv, og denne essens bliver brudt, når f.eks. hemmeligheder bliver delt.

5.5.2 Optrapning af konflikt

Vi fandt at pigerne let kan optrappe en konflikt og på vage grundlag, såsom forkert toneleje. Blandt pigerne ses der endvidere en sammenhæng mellem, hvem der optrapper konflikter og deres placering i sociogrammet. Pigerne i de yderste cirkler af sociogrammet har en mere passiv rolle og lader sig ofte kue af pigerne i de inderste cirkler. Det vil dermed også sige, at personerne i de inderste cirkler har større magt i konfliktsituationer og dermed lettere kan optrappe konflikter end pigerne i de yderste cirkler. Dette kan ses i sammenhæng med Bourdieus forståelse af kapitaler og symbolsk vold (1994). Pigerne i de inderste cirkler har en høj social kapital, som kan være forment af deres udseende, konflikthåndtering eller andre forhold, der ifølge pigerne har høj værdi. Gennem en anerkendelse af dette, udfordres de inderste cirkler ikke af piger fra de yderste cirkler, da disse har en mindre social kapital. Der skabes dermed en "undertrykkelsesrelation" (Bourdieu, 1994:187), hvori pigerne i de yderste cirkler accepterer deres position. Der skabes her en situation, som er præget af symbolsk vold (Ibid.).

I nedenstående figur forsøger vi at illustrere henholdsvis pigernes og drengenes konflikter over tid, dvs. hvor lang tid en konflikt er under optrapning, hvor lang tid den varer, og hvor længe børnene er om at lægge konflikten bag sig.

Figur 4: Konfliktkurver fordelt på køn



Som det fremgår af figuren, kan pigerne optræppe en konflikt over lang tid, og problemerne kan komme snigende. Derfor ender mindre uoverensstemmelser ofte i store "pige-problemer". Set i forhold til pigernes konfliktkurve har drengene en mere eksplosiv kurve, da de kan komme i en voldsom konflikt, som ofte opstår situationelt og nogle gange ender i fysisk udfoldelse. Arealet af pigernes konfliktkurve er dermed også større, og dette var tydeligt at se gennem deres interaktioner. Pigerne giver selv udtryk for, at deres konflikter er en ulempe:

Frederikke: "altså når, pige-problemer, det handler jo om piger".

Josefine og Mathilde: "jaer".

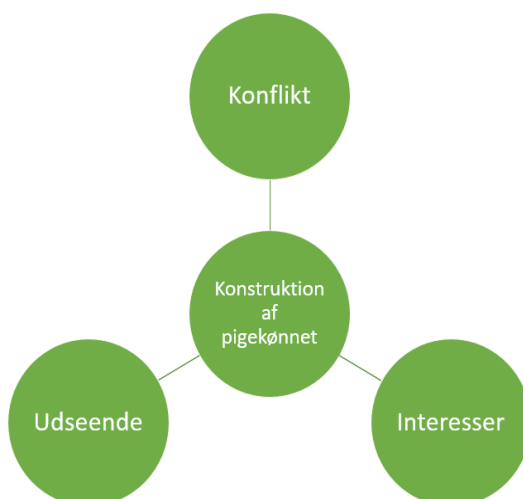
Frederikke: "det tror jeg alle piger hader". (...) Men det er bare sådan noget, der er der".

Her ser vi ligeledes, at konflikter i sig selv er noget essentialistisk for pige-kønnet, i og med det anses for at være et vilkår for pige-kønnet. Pigerne giver i interviewene også udtryk for, at konflikter er en del af det at være pige, og at deres konfliktkurve ikke står til at ændre. Direkte adspurgt svarer pigerne, at de ikke kan håndtere deres konflikter på samme måde som drengene, fordi de er piger.

5.6 Delkonklusion

Sammenfattende ser vi, at pigerne konstruerer køn gennem en række temaer, som fungerer som kønnets byggesten. Af analysen fandt vi, at særligt temaerne: Udseende, interesser og konflikt, som illustreres i figur 5, var af stor betydning i pige-gruppens konstruktion af pige-kønnet.

Figur 5: Centrale temaer i konstruktionen af køn



Videre fandt vi, at pigerne kategoriserede disse temaer eller træk som enten essentialistiske eller konstruktivistiske. Som det fremgår af nedenstående figur (figur 6), definerede pigerne således aspekterne; udseende, kreativitet, privatliv, begrænset fysisk reaktion og konflikt som noget essentielt og iboende det biologiske pigekøn. Samtidig definerede pigerne deres forhold til fodbold og manipulation som noget konstrueret, altså temaer som for pigerne var mere flydende koblet til deres forståelse af pigekønnet.

Figur 6: Forholdet mellem essentialistisk og konstruktivistisk kønsforståelse



Grænsen mellem, hvad, der af pigerne, kategoriseres som essentialistisk, og hvad, der kategoriseres som konstruktivistisk, er under konstant forandring, og bevægelsen mellem de to kategorier er processuel. Dette illustrerer figurens pile. Egenskaber og definitioner kan således i gruppen flytte sig fra en essentialistisk kategorisering til en konstruktivistisk, og omvendt, i en konstant bevægelse gennem forhandling.

I forbindelse med disse forhandlinger så vi, at magt- og dominansforhold havde betydning for, hvorvidt gruppen var villige til at revurdere en kategorisering af et træk, f.eks. hvorvidt piger, som ikke-fysisk udadreagerende, kunne flyttes fra en essentialistisk til en konstruktivistisk del af pigegruppens forståelse af pigekønnet. Vi så, at et essentialistisk træk i pigegruppen kan være genstand for forhandling, men ved forhandlingens afslutning atter placeres i gruppens essentialistiske kategori, som

det netop var tilfældet med forhandlingen om lussinger. Her spiller stærke meningsdannere en afgørende rolle i forhandlingen, da de vil have større mulighed for at ændre ved gruppens kategorisering og opfattelse af specifikke træk. Samtlige dele af gruppens kønskategorisering kan således principielt forhandles. De elementer, som af gruppen kategoriseres som essentialistiske, er blot temaer, hvor gruppen som helhed ikke umiddelbart oplever et behov for forhandling, fordi disse temaer i gruppens kollektive forståelse er fast placeret.

Overordnet konstruerer gruppen altså pigenkønnet ud fra en forståelse af pigenkønnet som både essentialistisk og konstruktivistisk funderet. Som det fremgår af figuren, tegner der sig dog et billede af, at pigerne forbinder flest af de træk, som de definerer som væsentlige for pigenkønnet, med noget essentialistisk. Her bliver det interessant at se på, hvorfor pigerne overvejende har denne essentialistiske kønsforståelse, når det omgivende samfund, som beskrevet i analysens begyndelse, har en overvejende konstruktivistisk tilgang til køn. Dette spørgsmål vil vi se nærmere på i diskussionen, med udgangspunkt i analysens behandling af individ, gruppe og samfund, samt litteraturstudiets pointer.

6. Diskussion

I følgende kapitel vil analysens resultater og teorier blive diskuteret og sammenholdt med litteraturstudiet. I diskussionen vil der løbende reflekteres over præpubertære pigers konstruktion af køn og deres kategorisering af kønnet som noget primært essentialistisk set i forhold til samfund, gruppe og individ.

6.1 Det senmoderne samfund og kønskonstruktion

Man kan, som nævnt, argumentere for, at vestlige samfund, som det danske, i dag baserer sig på en konstruktivistisk kønsforståelse. Dette betyder, at rammerne for og definitionen af hunkønnet er til konstant forhandling og åben for diskussion (Christensen, 2001:11). Denne konstruktivistiske kønsforståelse må forstås i forhold til den mere traditionelle kønsforståelse, som historisk herskede i Danmark (Elmeskov et. Bang, 2015:28). I det traditionelle danske samfund var forestillingen om køn langt mere essentialistisk, med klarere regler for, hvad en kvinde måtte, burde og kunne. Der fandtes altså i højere grad end det er tilfældet i dag en fast forestilling om, at kvinden ikke hørte til på arbejdsmarkedet men i hjemmet, og at hun i kraft af sit biologiske køn besad specifikke personlighed, såsom at være følsom og omsorgsfuld, egenskaber som knyttede hende direkte til varetagelsen af familielivet. På denne tid var den essentialistiske forestilling om iboende egenskaber og træk ved hunkønnet en alment accepteret diskurs, dette på både samfunds-, gruppe- og individniveau (Beauvoir, 1949:19). Kvinden var altså fast kategoriseret.

Med udgangspunkt i dette må vi antage, at der i det danske samfund i dag er meget frie rammer for pigerne til selv at konstruere deres køn, og at der ikke er faste forventninger til pigerne, funderet i en essentialistisk forståelse af hunkønnet. På trods af pigernes mulighed for at udfolde sig frit, ser vi i analysen, at pigerne har nogle faste forestillinger om rammerne for og definitionen af deres køn. De har således en primært essentialistisk forestilling, til trods for at nogle af de byggesten, pigerne konstruerer deres køn af, løbende forhandles. Pigernes forståelse af pigekønnet som overvejende essentialistisk, står således i kontrast til Beauvoirs tese om, at der ikke findes noget evigt kvindeligt (Beauvoir, 1949:11). Hertil kan man stille spørgsmålet om, hvorvidt pigernes essentialistiske forståelse af deres køn er begrænsende. Til dette vil Beauvoir argumentere for, at en kønslig kategorisering på baggrund af en opfattelse af kønnet som konstitueret af iboende, biologisk bundne karaktertræk er begrænsende for kvinden. Gennem analysen ser vi, i tråd med Beauvoirs tese, at pigernes essentialistiske forståelse på nogle punkter fremstår begrænsende. Dette afspejler sig i f.eks. forhandlinger om fodbold, hvor den essentialistiske del af pigernes kønsforståelse bliver begrænsende for deres delta-

gelse i fodbold, selvom tilhørsforholdet til fodbold primært opfattes som noget konstrueret. Den essentialistiske forståelse kan derved problematiseres. Hvis der herskede en forståelse blandt børnene om, at de frit kunne konstruere og definere kønnet uafhængigt af en biologisk funderet essens, ville pigerne muligvis opleve mere emantipacerende udfoldelsesmuligheder. Men hvorfor har pigerne så denne essentialistiske forståelse?

Man kunne argumentere for, at pigernes essentialistiske forståelse er et udtryk for et behov for at kategorisere og have en essens, som kan fungere som et holdepunkt midt i deres rivende og stormfulde udvikling af selvet og identitet. Dette er et karaktertræk ved barndommen og præpuberteten (Halim et al., 2016:193), men kan også ses som en følgevirkning af det senmoderne samfunds krav om refleksivitet og individualisme. Den essentialistiske forståelse kan for pigerne, modsat Beauvoir, altså være en fordel for deres udvikling, da de har brug for retningslinjer i en verden, hvor alt principielt er muligt. Dette tager Beauvoir ikke højde for, da hendes værk er af ældre dato. På denne tid var individet i mindre grad individualiseret og dermed var graden af konstant refleksivitet i identitetsdannelsen ikke lige fremtrædende. Derfor er det ikke bemærkelsesværdigt at Beauvoir ikke tager højde for de senmoderne præpubertets pigers behov for orden, retningslinjer og faste holdepunkter.

Pigerne kategoriseres og organiseres ved fødslen af samfundet på baggrund af deres biologiske køn. I deres første møde med verden placeres alle børn i en kasse - kassen med pige- eller drengébørn. Dermed gives pigerne en klassifikation som "pige" i kraft af deres biologi, men uden en manual til at forstå den indholdsmæssige betydning af denne klassifikation. Dette kan ydermere forklare, at pigerne selv danner deres egen gruppe-manual for, hvad der er "piget". At pigerne forstår deres køn som essentialistisk, og hvad de forbinder med denne essentialisme, kan altså i sig selv ses som et udtryk for refleksivitet og individualisme, idet de ikke fra samfundet får en entydig definition af pige-kønnet, blot en kategorisering som pige. Samtidig kan man argumentere for, at forståelsen af pige-kønnet som essentialistisk ikke alene er individuelt funderet, idet det i vores case er i gruppen, at denne forståelse operationaliseres og gøres til en gruppenorm.

6.2 Pigen som 'Det Andet køn'

Beauvoir ville sandsynligvis argumentere for, at pigernes essentialistiske forståelse af deres eget køn, kun bidrager til at fastholde dem som 'Det Andet køn'. Hun mener dette, da kvinden altid defineres af og i forhold til manden - hun får ikke lov til at selv bestemme indholdet af hendes "evige kvindelighed". Her kan vi af vores undersøgelse se, at pigerne forholdsvis frit selv definerer, hvad de kobler på pigens essens, dette som beskrevet stadig under ydre påvirkning. Man kan dermed argumentere for,

at piger og kvinder på sigt, som gruppe vil kunne forhandle sig frem til og skabe en fælles forståelse af kvindens essens, som ikke fastholder hende som 'Det Andet'. Det, at pigerne som gruppe er i stand til at forhandle om, hvad, de definerer som essensen af deres køn, kan ses som et udtryk for, at de anskuer pigekønnet som noget foranderligt, og dermed også selv er i stand til at meddefinere kønnet.

På trods af at samfundet som helhed afspejler en konstruktivistisk kønsforståelse, kan der stadig i samfundet findes mere essentialistiske strømninger, da samfundet udgøres af individer. Man kan dermed argumentere for, at samfundet er med til at konstruere pigernes essentialistiske forståelse af pigekønnet. Der er altså en mulighed for at pigerne mødes og præges af en mere essentialistisk kønsforståelse, da samfundet formidles gennem forældrene, medierne og lærerne, som i sig selv har forskellige individualiteter og agendaer. Her kan der argumenteres for, at der kan være en tendens til, at pigerne socialiseres til specifikke kønsrollemønstre, som Leve (1976) og Adler et al. (1992) beskriver det. Hvis pigerne socialiseres til specifikke kønsrollemønstre, kan det forstås som et argument for at piger, fastholdes i rollen som 'Det Andet'. Det kan dog diskuteres, om Leves fund stadig er gældende i det senmoderne samfund, hvor identitet og køn er flydende, og hvor disse kønsrollemønstre har ændret karakter.

6.3 Køn i tid og rum

Som netop beskrevet spiller samfundet en rolle for pigernes kønsforståelse, det samme er ifølge Nielsen tilfældet for individet. Nielsen anlægger et aktør-perspektiv, da hun behandler, hvordan individet selv påvirker konstruktionen af køn. Aktøren kan selv vælge at abonnere på de kulturelle regler for gruppen og/eller samfundet. Individet er derfor også en drivkraft, når pigerne skal konstruere deres køn. Derfor er der ikke nødvendigvis en essens af pigekønnet inde i pigerne, men her forekommer der løbende indre forhandlinger, om hvad det vil sige at være dem selv. Pigernes individuelle forståelse af kønnet forhandles med andre ord i gruppen, og på baggrund af disse forhandlinger skabes en fælles gruppeforståelse.

Den enkeltes identitetsproces bliver dermed ikke udelukkende determineret af gruppens påvirkning. Individets personlighed har en kontinuitet, som ses igennem Nielsens studie. Dette kan forklare, hvorfor nogle af pigerne skiller sig ud i vores studie af piger i 4. og 5. klasse. Nielsen argumenterer for, at der ikke udelukkende sker en forhandling i gruppen, men at der ligeledes sker en indre forhandling af, hvad pigerne vælger at godtage som en del af dem selv, i kraft af at de er piger. Gruppens normer er på samme tid foranderlige over tid, og dermed ændres indholdet af deres "kasse",

Águsta Rasmussen
Charlotte Søndergaard
Ida Petersen

4. semester

Syddansk Universitet, Esbjerg
Det Samfundsvidenskabelige fakultet
Afl. Dato: 06.06.2017

som tidligere forklaret. Denne foranderlighed kan ligeledes forklares med de konstante forhandling, der sker i samfundet.

På trods af at gruppen skaber en konsensus om essensen af at være piger, er denne forståelse til konstant forhandling. Derfor kan man argumentere for at pigernes individualitet og personlighed spiller en rolle, fordi disse aspekter, i modsætning til gruppeforståelsen, er konsistente og kontinuerlige (Nielsen, 1974:68).

7. Konklusion

Projektets formål har været at undersøge problemformuleringen: *“Hvordan konstruerer piger i alderen 10 - 12 år deres køn?”*

Dette er blevet undersøgt induktivt i en 4. og 5. klasse på en folkeskole i Bramming. Projektets empiri blev indsamlet ved metodologisk kombination af observation og fokusgruppeinterview. Ved at undersøge pigernes italesættelse og udlevelse af deres køn, fandt vi at gruppen konstruerer køn gennem forhandling og ikke-forhandling. Ved hjælp af denne kombination af to metodiske fremgangsmåder, har vi derved kunne skabe os en dybere forståelse for feltet.

I vores kodning fandt vi frem til, at pigerne konstruerer deres køn omkring en række temaer og at de kategoriserer disse kønslige byggesten både ud fra en essentialistisk og en konstruktivistisk kønsforståelse. Denne dualisme kom til at udgøre analysens teoriramme.

Af projektets analyse fandt vi, at pigernes kønsforståelse veksler mellem essenser og konstrukter, dvs. en forståelse af deres køn som henholdsvis medfødt, biologisk og ‘naturligt’ (*sex*), og noget konstrueret, ‘kulturelt’ (*gender*). Dette fandt vi frem til på baggrund af de temaer, som pigerne definerede som typisk pigede, og deres forhandlinger om disse. Forskellige temaer såsom udseende, interesser og konflikt blev kategoriseret som essentialistiske i pigernes kønskonstruktion, mens pigernes kønslige tilknytning til temaer som manipulation og fodbold af pigerne ansås for konstruktivistisk formet. Vi konstaterede, at grænsen mellem forståelsen af pige-kønnet som essens versus konstrukt er flydende og under konstant forhandling i gruppen. Her så vi, at popularitet og status er aspekter, som har betydning for forhandlinger om, hvorledes de kønslige byggesten i gruppen kunne anerkendes som essens.

Det viste sig videre, at det ikke alene er gennem forhandling i gruppen, at pigerne konstruerer deres køn. Pigernes kønskonstruktioner er også påvirket af deres individuelle personlighed, samt påvirkning fra samfundet. I vores case er lærerne formidlere af samfundsnormer. Drengene påvirker også pigernes forståelse af deres køn gennem deres respons på pigernes adfærd.

Dette blev afslutningsvist diskuteret i forhold til litteraturstudiet, hvor kønskonstruktionen behandles i forhold til tid og rum, socialisering til kønsroller, senmoderniteten og Beauvoirs teori om det andet køn. Sammenfattende kan det siges, at det senmoderne samfund har en konstruktivistisk og forhandlende tilgang til konstruktionen af pige-kønnet. Pigernes essentialistiske forståelse, kan da forklares

Águsta Rasmussen
Charlotte Søndergaard
Ida Petersen

4. semester

Syddansk Universitet, Esbjerg
Det Samfundsvidenskabelige fakultet
Afl. Dato: 06.06.2017

som behovet for et fast holdepunkt i senmodernitetens kaos. Da denne essentialistiske forståelse af pigenkønnet til stadighed bliver forhandlet både internt i gruppen, men ligeledes af påvirkes af de førnævnte faktorer, kan der argumenteres for, at pigerne alligevel ikke har et fast holdepunkt i gruppens rammer. Her kan personlighed og individuel identitet skabe konsistens for pigerne.

Litteraturliste

- Adler, P. A., Kless, S. J., & Adler, P. (1992). "Socialization to Gender Roles: Popularity among Elementary School Boys and Girls". I *Sociology of Education*, Vol. 65, No. 3 (Jul., 1992), pp. 169-187, udgivet af American Sociological Association
- Atherton, A. og Elsmore, P. (2007). "A dialogue on the merits of using software for qualitative data analysis". *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 2 (1), side 62-77.
- Barth, Fredrik (1969). "Introduction". *Ethnic Groups and Boundaries*. P. 9-18
- de Beauvoir, S. (1949). "Introduktion". Det andet køn. *Tiderne Skifter*
- Boolsen, A. W. (2010). "Grounded Theory". I Brinkmann og Tanggaard: *Kvalitative metoder - En grundbog*, side 207-237.
- Bourdieu, Pierre (1994). "Af praktiske grunde". Oversat af Henrik Hovmark. Hans Reitzels Forlag. 4. oplag 2004
- Bäck-Wiklund, Margareta (2001). "Senmoderne familieliv og børns hverdag". *Børns hverdag i det senmoderne*
- Butler, J. (1999). "Subjects of Sex/Gender/ Desire". s. 3-33. I *Gender Trouble*. New York: Routledge
- Charmaz, K. (2006). "Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis". Sage, Kapitel 8, Reflecting on the Research Process, side 177-185
- Christensen, Ann-Dorte (2001). "Kønssociologi: Fra kønsroller til kønskonstruktioner". Michael Hviid Jacobsen, Mikael Carleheden & Søren Kristiansen (red.) *Tradition og fornyelse, En problemorienteret teorihistorie for sociologien*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag pp. 371-387.
- Dahler-Larsen (2008). "At fremstille kvalitative data". Kapitel 4, *Kvalitetskriterier i kvalitative undersøgelser*, side 75-89.

Elmeskov, Jørgen et. Bang, Henrik (2015). "Kvinder og mænd i 100 år - fra ligeret mod ligestilling"

Danmarks Statistik Juni 2015 Oplag: 2.000 Printet hos Rosendahls a/s

<http://www.dst.dk/Site/Dst/Udgivelser/GetPubFile.aspx?id=22699&sid=kvind>

Eriksen, Thomas Hylland (2002). "Ethnicity and Nationalism". Kap. 1: *What is ethnicity?* s. 1-19.

Geertz, C. (1973). "The Interpretation of cultures". New York: basic Books

Halkier, B. (2002). "Fokusgrupper" 2. udgave, Specialtrykkeriet Viborg

Halkier, B. (2016). "Fokusgrupper" 3. udgave, Specialtrykkeriet Viborg

Halim, M.L, Zosuls, K.M., Ruble, D.N., Tamis-Lemonada, C.S., Baeg, S.A., Walsh, A.S., Moy, K.H (2016). "Children's Dynamic gender identities; cognition, context, and culture". *Child psychology - a handbook of contemporary issues*. 3. udgave. Routledge taylor & fracis group, New York and London.

Hoppe, et al (1995). "Using focus groups to discuss sensitive topics with children". Vol. 19 No. 1, February 1995 102-114 @ 1995 Sage Publications, Inc.

Hutchison, A. J., Johnston, L. H., Breckon, L. D. (2010). "Using QSR-NVivo to facilitate the development of a grounded theory project: an account of a worked example". *International Journal of Social Research Methodology* 13 (4), side 283–302.

Jenkins, Richard (2004). "Social Identity". Forlag: Routledge, Taylor & Francis Group. 2. udgave

Kristiansen, S. (2010). "Kvalitative analyseredskaber". Brinkmann og Tanggaard: *Kvalitative metoder - En grundbog*, side 447-462.

Leve, Janet (1976). "Sex Differences in the Games Children Play". *Social Problems, Vol. 23, No. 4, Feminist Perspectives: The Sociological Challenge*(Apr., 1976), pp. 478-487. Udgivet af Oxford University Press on behalf of the Society for the Study of Social Problems

Mandell, N. (1988). "The Least-Adult Role in Studying Children." *Journal of Contemporary Ethnography* 16:433-67.

Nielsen, H. B (2014). "Tid og rum – børn og køn. Temporalitet som metodisk og teoretisk dimension i børne/ungdomsforskning og i kønsforskning". *Kvinder, køn og forskning*. Nr. 3 2014

Águsta Rasmussen
Charlotte Søndergaard
Ida Petersen

4. semester

Syddansk Universitet, Esbjerg
Det Samfundsvidenskabelige fakultet

Afl. Dato: 06.06.2017

Pedersen, Kirsten Bransholm. (2012). "6. socialkonstruktivisme". Juul, S. & Bransholm Pedersen, K.

(red.): *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori. En indføring*, 1. Udgave, 2. Oplag, Hans Reitzels Forlag.

Tiller, P. O. (2006). "Barn som sakkyndige informanter: Om forholdet mellom barnets verden og den voksne intervjuer". *Barn* nr. 2 2006:15-39, ISSN 0800-1669 © 2006 Norsk senter for barneforskning

Ukendt: Den faktiske befolkning i Esbjerg kommune 1. januar 2017

<http://www.esbjergkommune.dk/om-kommunen/tal--fakta-og-historie/befolkningstal.aspx> (besøgt d.5/6 2017)

Bilag

Bilag 1: Individuelle og fælles evaluering

Charlottes evaluering

Dette semesterprojekt har været mere udfordrende end de forgangne, da vi denne gang har skulle arbejde induktivt med grounded theory og Nvivo. Det har været rigtig spændende, men til tider også en udfordring. Det har været en interessant arbejdsmetode, da jeg herigennem har fået testet egne forudindtagedheder. Det har været rigtig spændende med den lange dataindsamlingsperiode i forhold til hvad vi plejer, og det har kun givet blod på tanden. En ekstra sjov udfordring ved dette semesterprojekt har været, at vi har valgt at arbejde med præ-pubertetsbørn i en folkeskole, hvilket har stillet lidt andre krav ifht udformning af interviews. Ifht. Nivo er jeg rigtig positiv overrasket over programmets muligheder. Hvis vi havde haft en anden case, hvor respondenterne havde adskilt sig mere fra hinanden, kunne det have været rigtig spændende at afprøve flere af de funktioner, som Nvivo har.

Gruppeprocessen har fungeret rigtig godt, og vi har alle bidraget lige mig til hele opgaven, på trods af modstand i privatlivet. Min egen arbejdsindsats og engagement i opgaven har gennemgående været høj, og jeg har bestemt samme indtryk af resten af gruppen.

Águstas evaluering

Overordnet set har dette semesterprojekt været udfordrende, i kraft af det første praktiske møde med den induktive metodologiske tilgang. Det har været spændende og lærerigt at anvende en hidtil uanvendt tilgang til indsamling af empiri. Samtidig har dét at arbejde ud fra en løsere idé og problemstilling, end det hidtil har været tilfældet, været forbundet med en del tilvænning og til tider frustration. Det at prøve kræfter med den induktive tilgang kontra den velkendte deduktive tilgang, har bidraget med en forståelse for hver af de to tilganges fordele og svagheder. Dette er en viden, som jeg forventer at kunne drage nytte af videre i mit studieforløb, når der skal træffes metodologiske beslutninger.

Semesterprojektet er, som det fremgår, udført i samarbejde med en folkeskole i Bramming. I denne forbindelse har det været muligt at trække på erfaringer fra det forrige semesterprojekt, som for mit vedkommende ligeledes blev udført i samarbejde med en offentlig institution, nemlig Varde jobcenter. Jeg føler at samarbejdet med en ekstern part, i dette projektforsøg er gået gnidningsfrit, dette

muligvis som en konsekvens af at jeg efterhånden føler mig mere tryk i sådanne samarbejdssituationer.

Ses der på gruppearbejdet, har jeg igen på dette semester haft en særdeles positiv oplevelse. Jeg har ikke før været i semestergruppe med hverken Ida eller Charlotte, men jeg har været yderst tilfreds med gruppens samarbejde og generelle arbejdsproces. Jeg afslutter semesterprojektet med en tilfredsstillende følelse af et lige bidrag fra alle grupped medlemmer, med høj arbejdsmoral og ambitionsniveau, dette for mit eget vedkommende såvel som for gruppen som helhed.

Idas evaluering

Gennem dette projekt har det været spændende og udfordrende at arbejde med grounded theory. Her gik vi først ud i felten med en meget åben problemformulering og dernæst skulle udforme et projekt på baggrund af de temaer, vi fandt frem til gennem vores kodning. Da dette er en helt ny tilgang til det at undersøge et felt, har det skabt frustration og uoverskuelighed i starten, men som projektet har formet sig, er det blevet klart, hvor vi ville hen med undersøgelsen. Det har været et rigtig interessant felt, vi har undersøgt, og dette har været en drivende motivationsfaktor gennem projektets udformning. Ligeledes har det været meget lærerigt, at undersøge et felt som man tidligere selv har været en del af. Gennem forløbet, har man kunne se sine egne erfaringer gennem et retroperspektiv og sammenholdt det med den nye viden vi har tilegnet os.

Fælles evaluering

I starten af processen var der en del frustrationer i gruppen, grundet manglende vejledning under dataindsamlingsperioden. Skift af vejleder har dog gjort rigtig meget for gruppens arbejdsproces og moral. Selve arbejdsprocessen har været god, da vi har været gode til at gå på kompromis med hinanden i forhold til fysiske placering, da vi geografisk bor tre forskellige steder i landet. Ligeledes har der været plads til hvert enkelt medlem i gruppen og forståelse for privatlivets modstand. I forhold til skriveprocessen, har gruppens medlemmer kunne komplementere hinanden egenskaber rigtig godt, hvilket har resulteret i, at vi alle er meget tilfredse med opgavens udfald.

Bilag 2: Interviewguide

I dag skal vi snakke lidt om, hvordan det er at være jer, hvad I laver og sådan noget.

Vores samtale bliver optaget, så vi kan huske den. Der er ikke nogen af de andre fra klassen eller lærerne, eller resten af skolen, som får at vide, hvad I har sagt. Heller ikke jeres forældre. I behøver ikke snakke med andre fra klassen om det, hvis I ikke har lyst. Vi skal bare bruge jeres svar til en opgave, som vi skriver på vores egen skole. Og vi bruger andre navne i vores opgave. Vi skriver en opgave i, hvad det vil sige at være en pige på 10-12 år, og derfor vil vi rigtig gerne snakke med lige netop jer. I skal ikke være bange for at sige noget, I snakker bare alt det I vil, men I skal huske at tie stille, når en anden snakker, og lytte til hinanden. Man må gerne være uenige i det, som en anden har sagt, så skal man bare sige det. Der er ikke noget, som er rigtigt eller forkert. Alt er lige rigtigt. Hvis I får sagt noget som I fortryder, så siger I bare til, og hvis der er noget, I ikke har lyst til at svare på, så behøver I ikke at svare.

Hvad hedder I hver især?

Kan I huske hvad jeg hedder?

Hvad gamle er I?

Fritid

Hvad laver I i jeres fritid?

Hvorfor? hvad er der sjovt/godt ved det?

Hvad laver en pige?

Tror I også drengene laver det?

Er der forskelle på de ting piger og drenge laver? Kan en pige lave de samme ting som drengene?

Hvad laver en pige ikke?

Hvis I skulle lave noget andet/mere, hvad skulle det så være? (spørgsmål, som undersøger grænserne for, hvad der er piget).

Er der nogle andre ting som I måske godt kunne tænke jer at lave / gøre? Hvorfor gør I ikke det?

(Hvis de ikke selv nævner det så spørg ind til lege man leger, tegning, perleplader, forskellige sportsgrene.)

Hvad med musik og TV/netflix? Er der drenge og pigegenrer?

Hvordan indretter man sit værelse – ser de forskelle her på piger og drenge.

Hvad snakker de om i venindegrupperne?

Hvilke typer konflikter har de? Er konflikterne anderledes fra drengenes?

Hvad er vigtigt for jer i jeres hverdag?

Opførsel

Hvordan ser en pige ud?

(Hvordan vil I beskrive jer selv)

Hvordan opfører en pige sig? Hvordan opfører hun sig ikke?

Er der forskel på hvordan drenge og piger i jeres klasse opfører sig? Hvordan/hvorfor? hvorfor ikke?

Følelsen af at være pige

Hvad får jer til at føle: "æj hvor er jeg sej!"

Hvad får jer til at føle jer usikre?

Betyder det noget for jer, at være pige? hvad? hvordan?

Begrænsninger

Hvad er det bedste/ værste ved at være pige?

Er der fordele / ulemper ved at være pige? I så fald hvilke?

Er der nogle situationer, hvor det ikke er sjovt/godt at være en pige?

Er der nogle situationer, hvor det er en fordel at være en pige?

Synes I, at I er piger? Føler I jer som piger? Hvorfor er I det? hvorfor ikke?

Er der nogle tidspunkter, hvor I er piger, og nogle, hvor I ikke er?