

Sammendrag

I denne oppgaven løftes likestillingsperspektivet inn i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen gjennom følgende problemstilling;

Hvordan reflekterer spesialpedagoger rundt likestilling blant barn med spesielle behov?

Dette har vært spørsmålet som jeg har bestrebet å besvare. Metode for datainnsamling har vært kvalitative forskningsintervju med tre spesialpedagoger som arbeider i barnehage. Hovedtrekk fra resultater belyser hvordan spesialpedagogene selv reflekterer over egen likestillingspraksis, og hvordan bevisstheten rundt tema er i feltet. Med inspirasjon fra Grounded Theory har jeg analysert datamaterialet, som førte til tre kategorier; ***Likestilling er lik likeverd og inkludering, Kunne blitt mer bevisste på likestilling, og Å bygge barnet.***

Gjennom drøftingen belyses bevisstheten til de ansatte ved å se funn opp mot relevant teori. Her ser man også at likestilling blant barn med spesielle behov ofte forstås som en del av inkluderingsbegrepet, som igjen er svært vesentlig innenfor spesialpedagogisk arbeid. Et annet viktig moment som går frem av drøftingen er hvorvidt det finnes nasjonale og kommunale føringer for arbeid med likestilling spesifikt rettet mot barn med spesielle behov.

Målet med oppgaven er å rette søkelyset mot et felt som synes å være lite prioritert innenfor spesialpedagogisk forskning, men som jeg mener det er viktig å reflektere over.

Forord

Denne masteroppgaven avslutter mine fem år som pedagogstudent og det har vært en svært lærerik prosess. Selve skriveprosessen har jeg opplevd som fylt av både opp- og nedturer, men jeg har lært minst like mye under nedturene som oppturene og føler virkelig jeg sitter igjen med rik kunnskap jeg ikke ville vært foruten.

Stor takk til spesialpedagogene som stilte til intervju og som ville dele perspektiver av sin arbeidshverdag med meg, og til venner som satte meg i kontakt med dem. Uten dere hadde det ikke vært mulig å gjennomføre denne studien, og jeg er svært takknemlig for deres bidrag.

Jeg vil rette en stor takk til mamma og pappa, Maylin og Anne, som alltid har tro på meg – også når jeg ikke har det selv. Videre vil jeg takke alle medstudenter på lesesalen for både nyttige tips og råd og ikke minst for stor moralsk støtte. Dere har gjort masterskrivingen til en fin tid! Takk til min gode samboer og venninne Maria som alltid har en evne til å roe meg ned midt i alt kaoset.

Til sist vil jeg takke min veileder, Heidun Oldervik, for god veiledning og for at du alltid har beholdt roen når jeg har blitt overveldet over arbeidsmengden. Dine synspunkter og verdifulle råd har vært helt avgjørende for denne oppgaven.

Innholdsfortegnelse

INNLEDNING	1
1.1 OPPGAVENS TEMA	1
1.2 BEGRENSNINGER	2
1.3 TEORI OG LITTERATURSØK	3
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR	3
2 TEORI	5
2.1 TIDLIGERE FORSKNING	5
2.2 RAMMER- OG LOVVERK	8
2.3 HANDLINGSPLANER OG TEMAHEFTER	9
2.4 LIKESTILLING, LIKEVERD OG INKLUDERING	10
2.4.1 LIKESTILLING	11
2.4.2 LIKEVERD	11
2.4.3 INKLUDERING	11
2.5 KJØNN OG KJØNNSUTTRYKK	13
2.6 KOMMUNIKASJON OG SPRÅK	14
2.6.1 SPRÅK OG KJØNN	15
2.6.2 SPRÅK OG FUNKSJONSEVNE	16
2.7 ANSATTE SOM ROLLEMODELLER – BEVISSTHET OG LEDERSKAP	16
3 METODE	21
3.1 VALG AV METODE	21
3.2 KVALITATIV METODE OG DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET	22
3.3 FORFORSTÅELSE	22
3.4 PLANLEGGING	23
3.4.1 UTVALG	23
3.4.2 INTERVJUGUIDE	25
3.4.3 FORBEREDELSE	26
3.5 GJENNOMFØRING	26
3.6 ANALYSE	28
3.6.1 ANALYTISK METODE	28
3.7 KVALITET I KVALITATIV FORSKNING	29

3.7.1	VALIDITET OG RELIABILITET	30
3.7.2	ETISKE VURDERINGER	31
4	PRESENTASJON AV FUNN	33
4.1	LIKESTILLING ER LIK LIKEVERD OG INKLUDERING	33
4.2	KUNNE BLITT MER BEVISSTE PÅ LIKESTILLING	35
4.3	Å BYGGE BARNET	37
5	DRØFTING	41
5.1	LIKESTILLING ER LIK LIKEVERD OG INKLUDERING	41
5.2	KUNNE BLITT MER BEVISSTE PÅ LIKESTILLING	44
5.3	Å BYGGE BARNET	46
6	AVSLUTTENDE OPPSUMMERING	51
	REFERANSER	53
7	VEDLEGG	57
7.1	VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV	57
7.2	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	59
7.3	VEDLEGG 3: KVITTERING FRA NSD	61

Innledning

I dagens samfunn tilbringer barn store deler av sin tid i barnehagen. En undersøkelse gjennomført av Statistisk Sentralbyrå (2011) i 2010 viser at barnehagebarn i gjennomsnitt tilbringer 35 timer i uka i barnehagen. Det er med andre ord i barnehagen de er største del av sin våkentid i løpet av en dag. Det er her de skal få rom til å utvikle seg i sitt individ, og det bør legges til rette for at barna kan få videreutvikle sin identitet. Dette gjelder også i forhold til andre mennesker. De skal få oppleve hvordan det er å være del av et inkluderende samfunn som verdsetter menneskeverd og demokrati. Dette stiller krav til de ansatte som daglig er i kontakt med barna, men også til barnehagen som samfunnsinstitusjon.

1.1 Oppgavens tema

Høsten 2017 publiserte forskning.no en artikkel som beskriver hvordan norske barnehager fortsatt praktiserer ut i fra tradisjonelle kjønnsstereotyper. Studien som er gjennomført av Universitetet i Stavanger viser hvordan de ansatte har ulike forventninger til gutter enn hva de har til jenter, og vise versa (Strand, 2017). Med det kan man si at det må til en holdningsendring for å kunne endre gamle mønstre, og for å kunne møte barna der de er. Likestilling er et tema som opptar meg og det er noe jeg engasjerer meg i, mye fordi jeg ønsker at det skal ligge omsorg i måten man behandler mennesker på, og at mennesker skal bli møtt som sitt individ, ikke som sitt kjønn.

Som barnehagelærer og spesialpedagogstudent har jeg vært i flere barnehager, både som student og som ansatt. Jeg har erfart at likestilling ikke har fått så stort fokus i barnehagehverdagen. Jeg for min del har heller ikke rettet stort fokus mot det. Selv om jeg ønsker å være bevisst og ikke ønsker å legge til rette for forskjellsbehandling mellom kjønnene er det en viss fare for at jeg gjør det. Vi har alle vår egen bakgrunn som legger grunnlag for våre forutsetninger. Jeg ønsket å lære mer om hva likestilling egentlig innebærer, og hvordan jeg kan bli en pedagog som retter søkelyset mot likestilling og gjøre det til en del av min arbeidsmetode. Min oppfatning har vært at spesialpedagogikken ikke fokuserer på likestilling, selv om *Rammeplan for Barnehager* stadfester at likestillingsarbeidet skal gjelde

alle barn i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Salamanca-erklæringen (NOU 2009:18, s. 16) fastslår at alle barn i skole- og utdanningssystem skal få oppleve å være inkludert, uavhengig av blant annet barnets funksjonsevne. Den tar også sikte på å sikre at pedagogiske institusjoner tar høyde for at alle barn er forskjellige (NOU 2009:18, s. 16). Det kan tenkes at det også vil gjelde i forhold til kjønn og likestilling, og at barnehage og skole må ta høyde for at barn uttrykker kjønn på ulike måter.

Med denne oppgaven ønsker jeg å rette søkelyset mot likestilling innenfor det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen og på den måten kunne bidra til økt bevissthet. Dermed ble det naturlig for meg å undersøke hvordan spesialpedagoger ser på likestillingsarbeidet i barnehagen.

Min problemstilling lyder som følger;

Hvordan reflekterer spesialpedagoger rundt likestilling blant barn med spesielle behov?

Datamaterialet som denne studien bygger på er samlet inn gjennom kvalitative intervju med tre spesialpedagoger i tre forskjellige barnehager. Jeg ønsket å snakke med spesialpedagoger ettersom jeg var interessert i å høre hvordan man arbeider med likestilling blant barn med spesielle behov. Utvalget vil bli beskrevet nærmere senere i metodekapitlet. Mitt masterprosjekt har tatt utgangspunkt i det som spesialpedagogene fortalte under intervjuene om hvordan de selv oppfatter likestillingsarbeidet i deres barnehager.

1.2 Begrensninger

I dette prosjektet har jeg snakket med spesialpedagoger og fått høre deres refleksjoner. Det kunne vært spennende å se på hvordan likestillingsarbeidet faktisk er ved å drive med observasjon i tillegg til intervjuene, og eventuelt intervjuet flere spesialpedagoger. Det kunne også vært interessant å snakket med andre faggrupper innenfor barnehagefeltet også, som for eksempel barnehagelærere eller fagarbeidere. Ettersom studien er del av en masteroppgave har det satt begrensninger til tid og arbeidsmengde, og det var ikke aktuelt å utvide studien i denne omgang.

1.3 Teori og litteratursøk

Forskningslitteraturen og teorien som blir presentert i det neste kapitlet er ment for å kaste lys over likestillingsproblematikken. Innledningsvis defineres enkelte av de begrepene som er vesentlige for denne oppgaven. Jeg tar for meg de ulike lovene og rammene som stiller krav til likestillingspedagogikk i barnehagen, samt forskningslitteratur og teori om hvordan ansatte kan arbeide med gjennomføring av denne pedagogikken gjennom bevisste ledere.

Betydningen av voksnes bevissthet rundt likestilling er vesentlig for å kunne realisere likestilling og det har også fått fokus i forskningslitteraturen og teorien det vises til. I tillegg vil det presenteres teori som forteller om kommunikasjon og språkbruk i forhold til kjønn og hvordan dette kan påvirke barn og barns utvikling av kjønnsidentitet.

Litteratursøkingen foregikk primært gjennom søkemonitorer som ERIC, IDUNN og Oria, men det ble også benyttet Google Scholar og forskning.no for å finne inspirasjon. Søkeord som ble brukt var i hovedtrekk *likestilling* og *equality*, *kjønn* og *gender*, *barnehage* og *kinder garten*, og *spesialpedagogikk* og *special education*. I arbeidet med å finne relevant litteratur og tidligere forskning ble det klart for meg at det finnes lite forskning rundt kjønn og spesialpedagogikk, spesielt innenfor Norden. Jeg ønsket i utgangspunktet å finne nordisk forskning ettersom den norske barnehagekulturen er forholdsvis særegen, og det kan tenkes at andre nordiske land har barnehager som ikke skiller seg for mye fra denne. Den forskningen som omhandlet både spesialpedagogikk og kjønn rettet seg dessuten ofte mot skole, og det var ikke alt jeg anså som å være overførbart til denne studien.

Innenfor boklitteraturen derimot opplevde jeg at det fantes flere nordiske bøker som tok for seg kjønn og likestilling i barnehagen, men lite om både kjønn, likestilling og spesialpedagogikk.

1.4 Oppgavens struktur

Videre i denne oppgaven vil jeg først presentere tidligere forskning som er gjort på feltet, samt relevant teori. Metoden jeg har tatt i bruk for både datainnsamling og analyse vil også beskrives, før jeg avslutningsvis drøfter mine funn jeg har sett gjennom intervjuene i lys av

teori. Til sist vil jeg oppsummere oppgaven og hovedtrekk gjennom funn i en avsluttende konklusjon.

2 Teori

I dette kapitlet vil jeg vise til teori som kan sees i sammenheng med funnene jeg presenterer senere i oppgaven. Rammer, lovverk og retningslinjer for likestillingsarbeidet, samt det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen vil bli presentert. Deretter vil jeg definere begrepene *likestilling*, *likeverd* og *inkludering*. Teori om likestilling i barnehagen og blant små barn vil være sentralt i litteraturen her. Språk og kommunikasjon er viktig når det gjelder hvordan barn opplever seg selv og verden de lever i. Dette løftes også frem i dette kapitlet. Tidligere forskning er vesentlig for å kunne få et innblikk i hvordan feltet ser ut i dag, og kan derfor fortelle om denne oppgavens relevans i samfunnet.

2.1 Tidligere forskning

Helga Aune (2012) forsker på likestillingsrett og har i en studie sett på likestillingsforskning i lys av lovverk og rammer. Kjønn og likestilling for barn har fått større plass i forskningen de senere årene. Aune (2012) mener at ansatte i barnehage og skole ikke er bevisste nok sin rolle når det angår likestilling. Det er viktig at barn i barnehage og skole lærer om samfunnets grunnverdier og de rettigheter de som borgere har. Barn skal ikke føle seg diskriminert på grunn av kjønn sitt, og bør få kunnskap om dette slik at de selv forstår hva de har krav på. Her er barnehage og skole viktige arenaer for kunnskapsformidling. Barnehage og skole har som samfunnsinstitusjoner egne samfunnsmandat. For å kunne oppfylle kravene som stilles gjennom mandatet, trengs kunnskap og videreformidling rundt rettighetene barn har i samfunnet og verden, for øvrig (Aune, 2012).

Rett til likestilling og ikke-diskriminering på bakgrunn av kjønn skal være gjeldende – uansett hvilket område av samfunnet det er snakk om. Selv om barn og unge i Norge i dag har mulighet til selv å velge hva de ønsker å studere videre, er det fortsatt tydelige skiller mellom hva som oppfattes å være et ”kvinneyrke” og et ”mannsykke”. Det foreligger flere stereotyper når det gjelder hva man tenker er arbeid for de ulike kjønnene – både i arbeidslivet og i hjemmet. Konsekvensen av dette kan være at barn og unge ikke får fullstendig frihet til å velge det yrket og utdanningsforløpet de egentlig ønsker seg (Aune, 2012). Her igjen kommer vi inn på ansvaret som ligger hos barnehage og skole når det gjelder å bryte ned stereotyper

og informere barn og unge om de rettighetene de har. "(...) fordi likestilling ikke bare er en verdi, men er en grunnleggende menneskerettighet med et klart rettslig innhold." (Aune, 2012, s. 101-102).

Meland og Kaltvedt (2017) har foretatt en studie i 20 barnehager hvor de har tatt for seg barns muligheter i et kjønnsperspektiv. Her fant de at tradisjonelle kjønnsroller fortsatt får stor plass i barnehagehverdagen. Gutter og jenter blir behandlet ulikt – ut i fra kjønnets sitt. Stereotypiske kjønnsroller legger til rette for hva slags muligheter barna får i blant annet samlingsstund. Forskningen viser at jenter og gutter til stadighet forsøker å utfordre de tradisjonelle kjønnsrollene, men at de ansatte svarer med å bekrefte stereotypene. Meland og Kaltvedt (2017) viser også til Aune (2012) og de ulike rammene som skal sikre barns rett til likestilling, og hvordan mangel på likestilling fører til liten grad av frihet når barn skal velge utdanningsløp.

Funnene gjort gjennom denne studien viser voksne som i stor grad bidrar til å opprettholde gamle stereotypiske kjønnsroller, spesielt gjennom språket. Voksne snakker til gutter om å være sterke og tøffe, mens jentene til stadighet får påpekt utseende og klær. Også gutter får oppmerksomhet for hva de har på seg, men da heller som å være "tøffe" eller "røffe". Jentene, derimot, får høre at de er pene eller søte – som prinsesser (Meland & Kaltvedt, 2017).

Jenter får også oppmuntring til å vise omsorg og hjelpe andre i større grad enn hva guttene gjør. Observasjonene gjort gjennom studien viser også at gutter får mer oppmerksomhet enn jentene – selv om både gutter og jenter deltar i samme aktivitet (Meland & Kaltvedt, 2017).

Hellman, Heikkilä og Sundhall har skrevet en forskningsartikkel som heter "Don't be such a baby! Competence and Age as Intersectional Co-markers on Children's Gender" (2014). Her presenterer de funn fra egen forskning gjort gjennom observasjon i to svenske barnehager. Utgangspunktet for forskningen var å se på hva som beskriver "kompetente" og "inkompetente" barn sett i lys av både kjønn og alder, og hvordan barn lærer ulike sosiale normer (Hellman m.fl., 2014). Her har jeg valgt å fokusere på funnene som tar for seg hvordan voksne snakker til jentene og guttene i barnehagen.

De ansatte brukte ofte begrep som "stor jente", "stor gutt" og "baby" når de snakket med barna. Disse begrepene ble gjerne brukt for å beskrive et barns modenhet og hvorvidt de var kompetente eller ikke. "Stor jente" og "stor gutt" ble brukt for å bekrefte positiv atferd, mens "baby" ble brukt negativt. De viser til et eksempel med en gutt på tre år som gråter under utetiden og ønsker å inn på avdeling igjen. Den voksne blir irritert og forteller gutten at han

må slutte å sutre som en baby og heller vise at han er en stor gutt som ikke gråter. På denne måten viser den voksne hva som forventes av ”store gutter”. En slik måte å møte barnas følelser på ble ofte brukt i begge barnehagene, i følge Hellman, Heikkilä og Sundhall. Det ble også oftere observert slike samtaler med gutter enn med jenter. Samtidig viste de ansatte i andre situasjoner at de var omsorgsfulle overfor barna og trøstet dem når de var ensomme, savnet foreldrene eller hadde slått seg (Hellman, m.fl., 2014).

Ordet ”baby” ble også brukt for å beskrive jenters atferd. Det kan antas at begrepet i seg selv ikke er kjønnnet, men at det forventes ulike ting av kjønnene slik at de ble kalt ”baby” i ulike situasjoner. For eksempel ble det observert at jenter hyppigst ble kalt ”baby” når de ikke ville hjelpe til eller rydde opp, mens gutter fikk høre det dersom de ikke håndterte fysiske eller psykiske utfordringer (Hellman, m.fl., 2014).

For å undersøke statusen på likestillingsarbeidet i norske barnehager har Østlandsforskning gjennomført dokumentanalyse, kvalitative intervjuer og kvantitativ spørreundersøkelse på oppdrag fra Likestillingssenteret. Forespørsel om å gjennomføre et slikt prosjekt kom fra Kunnskapsdepartementet som ønsket å kartlegge arbeidet og siden publisere en rapport. Referansepersoner fra Østlandsforskning var Tonje Lauritzen og Leif Askland. Anette Hoel, Vegard Johansen og Mona Renolen (2010) har utarbeidet den endelige rapporten. Forskningsdeltakere er pedagogiske ledere og styrere i både kommunale og private barnehager.

Forskningen viser at de aller fleste deltakerne har, på et overordnet plan, bevissthet rundt likestilling og likestillingsarbeidet. Deltakerne viser til at det er lagt nasjonale føringer for likestillingsarbeid og et lovverk som skal følges. Likevel viser dokumentanalysen at det er lite føringer for likestillingsarbeid på et lokalt nivå. Videre går det frem av rapporten at de ansatte som har bidratt til studien ikke gjennomfører i praksis det de forteller og reflekterer rundt i intervjuene. De er bevisste når de snakker om likestilling generelt, men det skjer et brudd på bevisstheten når de gjenforteller konkrete leksituasjoner eller andre aktiviteter (Hoel m.fl., 2010).

Demokrati, mangfold og likeverd kom ofte foran kjønnslikestilling, viser rapporten. Det kan tenkes at det prioriteres mindre plass for et tema som i seg selv tar mindre plass enn de førstnevnte. Rapporten stiller også spørsmål ved hvordan likestillingsbegrepet ville blitt oppfattet av deltakerne dersom det ikke på forhånd hadde blitt spesifisert at det gjaldt kjønn. Noen av deltakerne sa at de ønsket seg flere menn som ansatte i barnehagen for å kunne være rollemodeller for guttene i barnegruppa (Hoel m.fl., 2010).. Dette kan sees i sammenheng

med en snever oppfatning av hva kjønnene kan bidra med, og et smalt kjønnsrolleperspektiv. En mannlig deltaker påpeker at grunnen til at man bør ha flere menn som ansatte i barnehagen derimot er for å vise barna et mangfold av rollemodeller i form av ulike kjønn, etnisitet og alder (Hoel m.fl., 2010).

Med tanke på praktisk arbeid med likestilling i barnehagen peker rapporten på at bevisstgjøring av ansatte spiller en stor rolle. Det beskrives situasjoner hvor den voksne viser til likestilling blant barna fordi en gutt ønsker å leke med det som ansees å være ”jenteleker” og ei jente ønsker å leke med ”gutteleker”. Dette kan også sees i sammenheng med et snevert og stereotypisk syn på kjønnsrollene og hvilke egenskaper de har. Igjen kan det tenkes at det er behov for å øke bevisstheten rundt likestilling blant de ansatte (Hoel m.fl., 2010).

Gotvassli, Haugset og Johansen (2012) har utarbeidet rapporten ”Kompetansebehov i barnehagen”. Her tar de utgangspunkt i de områdene barnehagestyrere, barnehageansatte og eiere av barnehager mener de har behov for å få økt kompetanse på. Kartleggingen har blitt utført som et samarbeid mellom Trøndelag Forskning og Utvikling og Dronning Mauds Minne Høyskole, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Undersøkelsen baserer seg på data samlet inn gjennom spørreundersøkelser. Et av de største funnene viser at deltakerne ønsker kompetanseheving på området *Barn med spesielle behov*, der hele 60 prosent svarer at de ønsker økt kunnskap rundt dette tema. Innenfor områder som *likestilling, foreldresamarbeid og omsorg, lek og sosial kompetanse* er det derimot langt færre som mener de har behov for økt kompetanse. Her svarer under en av fem deltakere at de har behov for kompetanseheving i større grad (Gotvassli, Haugset & Johansen, 2012).

2.2 Rammer- og lovverk

Det finnes en rekke lover og rammer i form av temahefter og handlingsplaner – samt planer og tiltak som tar for seg barns rettigheter og barnehagens plikter. Disse er til for å sikre barns livskvalitet og utvikling.

”Barnehagen skal fremme likeverd og likestilling uavhengig av kjønn, funksjonsevne, seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk (...)” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Slik innledes kapitlet om likestilling og likeverd i den nye Rammeplanen. Barn i barnehagen skal føle seg hørt, sett og anerkjent – uavhengig av blant annet kjønn og

funksjonsevne. I Barnehagelovens § 2 (2005) går det også frem at barn skal bli møtt med hensyn til deres kjønn, alder og funksjonsevne. Dette bekreftes også av FNs Barnekonvensjon artikkel 2, punkt 1;

De stater som er part i denne konvensjon, skal respektere og sikre de rettigheter som er fastsatt i denne konvensjon for ethvert barn innenfor deres jurisdiksjon, uten diskriminering av noe slag og uten hensyn til barnets, dets foreldres eller verges rase, hudfarge, kjønn, språk, religion, politiske eller annen oppfatning, nasjonale, etniske eller sosiale opprinnelse, eiendomsforhold, funksjonshemming, fødsel eller annen stilling (Barnekonvensjonen, 1989).

Barnehagelovens §19 (2005) sikrer rett til spesialpedagogisk hjelp der det er behov for det, og hjelpen skal sørge for at barn får støtte i sin utvikling. Lov om likestilling og forbud mot diskriminering § 6 (2017) tar også for seg retten til å ikke oppleve diskriminering på bakgrunn av blant annet kjønn og funksjonsnivå. Diskriminering forklares her med å forskjellsbehandle, enten indirekte eller direkte.

2.3 Handlingsplaner og temahefter

Kunnskapsdepartementet har gitt ut en handlingsplan som omhandler likestilling i barnehage og skole (2008). Likestilling og like muligheter mellom kjønnene blir nevnt som et overordnet mål for handlingsplanen. Daglig arbeid med likestilling skal være en naturlig del av barnehagens virksomhet. Ansatte bør ha et bevisst forhold til dette arbeidet. Det at barnehagen har et eget ansvar når det gjelder utjevning av sosiale forskjeller og diskriminering på bakgrunn av kjønn eller funksjonsevne kan sees i sammenheng med dette. Ved å arbeide aktivt med likestilling kan barnehagen bidra til å forebygge mobbing og diskriminering, hvilket er en stor samfunnsoppgave tillagt barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Temahefte om likestilling i det pedagogiske arbeidet i barnehagen (Rossholt, 2006) er også utgitt av Kunnskapsdepartementet, og tar for seg mye av den samme problematikken. Det er et opplysende hefte som tar for seg å vekke bevissthet og kunnskap hos den som leser. Lover, forskrifter og rammeverk stiller også krav til de voksne som skal arbeide med barn. Det handler om kompetanseheving og økt kunnskap på området. De ansatte må stadig ta tak i egne

tanker og holdninger og reflektere over hvorfor ting er som de er, og hvorfor vi tenker som vi gjør. Dette må gjøres for å kunne møte barna med respekt for deres kjønn og kjønnsuttrykk – i vid forstand (Rossholt, 2006).

Kunnskapsdepartementet har utarbeidet *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen* (Mørland, 2008) som skal fungere som et redskap til informasjon og refleksjon for voksne som arbeider med barn i barnehagen. Barn med nedsatt funksjonsevne har rett til en fullverdig barndom som preges av ulike verdier – på samme måte som andre barn har. Barn er barn, først og fremst, uansett hvilket funksjonsnivå de har (Mørland, 2008).

2.4 Likestilling, likeverd og inkludering

De senere årene har det blitt rettet fokus mot at barnehagen er en viktig samfunnsinstitusjon og er en del av utdanningsforløpet i Norge. Det er tydeliggjort gjennom både lov- og rammeverk rundt barnehagen at den skal være en likestilt samfunnsinstitusjon. Barn tilbringer store deler av sin hverdag i barnehagen. Barnehagen er blitt en viktig læringsarena for barn, og den skal fungere som en pedagogisk virksomhet hvor det tilrettelegges for barns læring. Dette innebærer blant annet å legge til rette for utvikling i forhold til sosial kompetanse. Uavhengig av kjønn skal alle barn i barnehagen føle seg sett og hørt (Emilsen, 2015b). Like muligheter for gutter og jenter blir beskrevet som likestillingspedagogikk. Dette innebærer å se hvert enkelt barn og deres interesser og evner, og bidra til å gi god grobunn for videre utvikling av disse, uavhengig av kjønn (Askland & Rossholt, 2009).

Barnehagen skal være en demokratisk arena og skal være med på å lære barn om det demokratiske samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som nevnt over handler demokrati i stor grad om likeverd og likestilling mellom kjønnene. Det handler også om likestilling og likeverd i forhold til funksjonsevne. Gjennom gjensidig respekt skal barnehagen være med på å løfte frem menneskeverdet og synliggjøre mangfoldet. Det stiller krav til voksne som stadig kan utfordre seg selv og eget tankemønster, og som er villige til å endre faste handlingsmønstre (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Mange kan misforstå hva likestilling egentlig betyr, skriver Bø (2015). Noen tenker at det betyr fullstendig likhet, men det betyr snarere at de ulike gruppene får samme muligheter og

at disse tillegges like stor vekt. Likestillingsarbeidet bunner ikke i at man ønsker at gutter og jenter, kvinner og menn skal bli like, men at interesser og evner blir satt like stor pris på og ikke begrenses av stereotypiske kjønnsholdninger (Bø, 2015).

2.4.1 Likestilling

Våre forutsetninger preger hvordan vi tolker og forstår ulike begreper. Det kan variere mye fra person til person hva vi vektlegger når vi hører ordet ”likestilling” (Emilsen, 2015a). Store Norske Leksikon definerer det slik; ”Likestilling, at alle personer skal ha like rettigheter og muligheter i samfunnet, uavhengig av blant annet kjønn, funksjonsevne, seksuell orientering, alder, etnisitet, og religion” (Ryste, 2015). Videre står det at ordet likestilling i dag oftest assosieres til kjønnslikestilling – altså likestilling mellom kjønnene. Det har likevel fått en bredere betydning for mange de senere årene og omhandler også andre diskrimineringsgrunnlag (Ryste, 2015).

2.4.2 Likeverd

”Likeverdsbegrepet viser til at alle mennesker er like verdifulle på tross av menneskelig mangfold og variasjon i egenskaper” (Emilsen, 2015a, s. 22). Syse forteller om hvordan likeverdet er selve grunnlaget for demokratisk tenkning og en verdibasert politikk for et inkluderende samfunn (Syse, 2016). Ofte kan ordene likestilling og likeverd for enkelte oppfattes å bety nærmest det samme. Det kan gi ulike betydninger i ulike sammenhenger, og det kan være situasjonsavhengig hvordan man forstår det (Emilsen, 2015a). I denne oppgaven har jeg valgt å skille dem, og fokuserer på kjønnslikestilling og likeverd.

2.4.3 Inkludering

Inkludering omfatter en stor del av det norske spesialpedagogiske arbeidet. Befring beskriver inkludering som et ”(...) subjektivt likeverdighetsbegrep” (Befring, 2016, s. 42). Inkludering tar sikte på det indre og om barnet føler seg som en del av en gruppe, ikke bare hvorvidt barnet fysisk er integrert sammen med de andre i gruppa. Barna skal få oppleve nærhet til andre mennesker og få være deltakende sammen med andre (Befring, 2016). Arnesen (2017)

presenterer en modell som viser hvordan inkludering kan forstås som et dynamisk fenomen bestående av flere aspekter. Modellen består av fire dimensjoner. Dimensjonene er i konstant samspill med hverandre, og virker inn på hvorvidt barnet kan føle seg inkludert eller ekskludert (Arnesen, 2017). Dimensjonene som presenteres er inndelt slik; etisk dimensjon, politisk dimensjon, institusjonell dimensjon, og relasjonell dimensjon (Arnesen, 2017). Den etiske dimensjonen forteller om hvordan subjektet føler tilhørighet og mestring som deltaker i gitte situasjoner. Hvordan inkludering defineres og aktualiseres i samfunnet på både kommunalt og nasjonalt nivå er del av den politiske dimensjonen. Den institusjonelle dimensjonen omhandler organiseringen av barnehagen og hvordan man tenker rundt hva som oppfattes som normalitet og hva som oppfattes som å være avvikende fra den, samt hva slags prosedyrer som ligger til grunn for spesialpedagogisk hjelp. Den siste dimensjonen Arnesen (2017) presenterer er den relasjonelle dimensjonen. Denne tar for seg det pedagogiske og sosiale samspillet mellom menneskene i barnehagen, i tillegg til å fortelle noe om rammer som kan sette grenser, eller mulighet, for å utøve en ønsket praksis (Arnesen, 2017).

Inkluderingbegrepet har fått større plass i det norske barnehage- og skolesystemet enn tidligere. Det går ut på at alle barn skal være inkludert, og ikke bare integrert, i det ordinære opplæringstilbudet i nærmiljøet. Inkludering er et komplekst fenomen og kan bety flere ting (Arnesen, 2017). Begrepet har primært kommet på den politiske agendaen for å sikre omsorgen for barn og unge med funksjonsnedsettelse. I de senere år har det også omfattet andre grupper i samfunnet, slik som flerspråklige barn med minoritetsbakgrunn (Arnesen, 2017). Inkludering har som mål å redusere forskjellene for barn med nedsatt funksjonsevne i utdanningstilbudene og i samfunnet for øvrig. Videre skal det bidra til å utvide og utvikle pedagogikken i barnehage og skole for å gi større plass til mangfoldet av barn vi har i samfunnet vårt (Arnesen, 2017). Barnehagen skal fremme likeverd og mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2017). Da kan det tenkes at barnehage og skole er viktige arenaer for å kunne forbygge vansker og vanskeligheter hos barn. For å oppnå dette må barn blant annet føle seg sett og hørt, og Morken skriver om hvordan både enkeltmennesket og samfunnet for øvrig kan spares for vanskeligheter ved at samfunnsinstitusjonene retter sitt fokus mot forebygging (Morken, 2012). Det kan tenkes at dette argumenterer for økt bevissthet til likestillingsarbeidet i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen.

2.5 Kjønn og kjønnsuttrykk

Stordal innleder sitt kapittel ved å spørre; ”Er kjønn noe man er, blir eller gjør?” (Stordal, 2015, s. 71). Mennesker er i stadig søken etter å finne ut ”hvem er jeg?”. Vi er alle født med en kropp som biologisk legger føringer for hvilke forutsetninger vi har i en kjønnert verden. Stordal (2015) skriver videre om hvordan kjønnets betydning er i stadig endring gjennom livet og de sosiale settingene vi befinner oss i. Vi tilpasser oss situasjoner og lærer oss hva som er akseptabel oppførsel. Våre erfaringer spiller inn når vi selv skal reflektere over hva som er sannhet, og legger føringer for hvordan vi møter nye situasjoner og mennesker. Det vil si at vi gjør oss meninger om hva som er korrekt og ukorrekt på bakgrunn av våre egne erfaringer med kjønn og kjønnsuttrykk. Det er derimot ikke bare våre egne erfaringer som vitner om kunnskap om kjønn. Vi behøver forskningsbasert kunnskap i tillegg som et supplement til våre egne tanker og refleksjoner for å innhente større kunnskap (Stordal, 2015).

I noen tilfeller kan man oppleve å høre at ansatte i barnehagen forklarer barns væremåte ut i fra kjønnert deres. Utsagn som ”gutter er gutter” og ”jentekonflikter” kan være typiske begrep som blir brukt for å forklare et barns adferd eller en situasjon (Stordal, 2015). Forklaringen ut i fra kjønnert kan være både bevisst og ubevisst fra den voksnes side. Ved å gjøre det kan det hende at man ”[...] forstår barns adferd som biologisk bestemt” (Stordal, 2015, s. 73).

En annen måte å tolke kjønnert på er å se det som noe som utvikles gjennom sosiale praksiser og situasjoner barnet er en del av. Her er perspektivet at kjønnert er noe barn lærer og tilegner seg. Sosialt kjønnert vil si hvordan barn møter de forventningene og krav som stilles dem og siden utvikler sin kjønnsidentitet i det samfunnet de er en del av (Stordal, 2015). Hvordan vi som mennesker utvikler oss som kjønndede individer påvirkes i stor grad av de forventninger og rollemønstre vi møter i hverdagen vår (Bø, 2015). Her er også begrepet ”kjønnsroller” vesentlig. Kjønnsroller forteller om de forventningene som finnes når det gjelder hvordan kjønnene skal være (Stordal, 2015).

Den siste tilnærmingen til kjønnert som Stordal beskriver handler om ”å gjøre kjønnert” (2015). De ulike kjønnene kan ha interesser eller særtrekk som, sett i et stereotypisk kjønnsperspektiv, går på tvers av det som oppfattes å være normalen for det gitte kjønnert. Perspektivet her tar høyde for at det finnes en rekke likhetstrekk og forskjeller når det gjelder hva som er typisk for jenter og gutter, kvinner og menn. Her vil det være viktig å se det enkelte individet og anerkjenne at det finnes utallige måter å være både jente og gutt på. Tanken om at kjønnert er

noe vi som mennesker gjør, bygger på at det er noe som skjer kontinuerlig og som endres over tid og som kan være ulike fra situasjon til situasjon (Stordal, 2015).

Almås og Benestad (2001) har skrevet boken *Kjønn i bevegelse* og tar for seg kjønn, synet på kjønn og kjønnsuttrykk. Vi har behov for at andre skal bekrefte oss og vår kjønnsidentitet. Som mennesker speiler vi oss i hverandre og i de kulturelle oppfatningene av hva som er typisk for vårt kjønn. Dersom man faller på utsiden av disse tradisjonelle kategoriene som definerer mann og kvinne, kan man møte på det store spørsmålet; ”hvem er jeg?”, og få store problemer dersom man ikke finner sin tilhørighet til noen av gruppene. Det er heller ikke slik at alle mennesker føler en absolutt tilhørighet til enten mann eller kvinne. ”Vi må forlate den tradisjonelle heterosexistiske modellen for forståelse av kjønn og kjønnsstilhørighet og utvikle en innsikt som åpner for det mangfold som mennesker faktisk representerer” (Almås & Benestad, 2001, s. 223).

2.6 Kommunikasjon og språk

”Kommunikasjon er en utveksling mellom to eller flere individer som retter seg inn mot og orienterer seg etter hverandre, men som forblir innenfor hvert sitt opplevelsese- og erfaringsmessige perspektiv” (Lorentzen, 2013, s. 45). Altså kan man si at man kan oppleve en samtale på ulike måter, selv om man snakker om det samme. Samtalen preges også i stor grad av våre tidligere erfaringer rundt den aktuelle tematikken (Lorentzen, 2013).

Barns språk- og kommunikasjonsutvikling skjer i samspill med andre barn, men den voksnes rolle i samtalen vektlegges særlig her. Samtale er en fin og viktig måte for at barn blant annet skal kunne utvikle seg som individer, lære språk, finne mening og forstå seg selv og sin kultur (Gjems, 2008). Meningsperspektivet ved kommunikasjon bekreftees også av Lorentzen (2013) i boken *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Her beskrives hvordan mening gjenspeiles i hvordan man utfører en handling, og hvordan man kommuniserer med andre (Lorentzen, 2013).

Barn skal få kunne være seg selv og få mulighet til å utvikle seg i sin person. Dette stiller krav til at personalet må være bevisst sitt språk og sin væremåte rundt barna og andre ansatte for å kunne vise respekt og likeverdighet (Kjeldsaas & Emilsen, 2015). Språket gir oss mennesker

en port til å forstå hverandre og å skape relasjoner. I dialog lærer vi oss å lytte til hverandre og på denne måten kan vi tilegne oss nye perspektiver. En annen positiv effekt av å være i dialog, er at man ofte må gå i seg selv og reflektere over egne holdninger og verdier. I møte med andre mennesker med andre synspunkt kan man også berike eget syn på samme sak – selv om man er enige. Man kan få høre andre argumenter på temaet og videreutvikle egne tanker (Lorentzen, 2013). Selvfølgelig og selvbevissthet bør være de ansattes fokus når de kommuniserer med barn. Dette bør være selve målet, og ikke språket barnet tilegner seg i seg selv, men snarere hvordan dette språket hjelper barnet i å forstå seg selv og omverdenen (Lorentzen, 2013).

”Språket er ikke uskyldig” (Askland & Rossholt, 2009, s. 43). Altså, ordene vi bruker i hverdagen for å samtale med hverandre er av stor betydning for hvordan vi oppfatter situasjonen, oss selv og verden vi befinner oss i. Språket uttrykker mening (Askland & Rossholt, 2009). Språk – det være seg ordbruk og kroppsspråk, har stor kraft. I likestillingsarbeidet ansees språket å være det viktigste virkemidlet, og hvordan pedagoger og øvrig ansatte tar i bruk språket har stor betydning (Eidevald & Lenz Tanguchi ref. i Bø, 2015, s. 14).

2.6.1 Språk og kjønn

”Det ligger makt i begreper og i våre praksiser.” (Askland & Rossholt, 2009, s. 49). Hvordan voksne i barnehagen velger å omtale barn og andre voksne – gutter og jenter, kvinner og menn, kan legge føringer for hvordan barna selv oppfatter kjønn og egne egenskaper og muligheter. Det kan produseres mye makt i voksen – barnrelasjonen med tanke på språket som blir brukt (Askland & Rossholt, 2009).

I *Temahefte om likestilling i det pedagogiske arbeidet i barnehagen* skriver Rossholt (2006) om hvordan synet på jenter og gutter blir påvirket gjennom måten de voksne i barnehagen snakker om dem på. Dersom den voksne definerer jenters lek som noe eget og gutters lek som noe annet i for eksempel en praksisfortelling, kan lesere få en oppfatning av at det er slik man definerer jenters lek, og slik man definerer gutters lek. Voksnes forforståelse av kjønn i barnehagen kan påvirke barna til ikke å ville utfordre seg selv på enkelte områder fordi de kan få en opplevelse av at forventningene til det enkelte barnet allerede er satt (Rossholt, 2006). Disse forventningene kommer som et resultat av den voksnes forutsetninger og hva hen

tenker rundt kjønn. Refleksjon og kritisk tenkning vil kunne bidra til å problematisere den stereotypiske måten å snakke med og om barn på. Slik kan barna unngå å bli møtt med begrensninger på bakgrunn av kjønn (Ulla, 2011).

2.6.2 Språk og funksjonsevne

Mørland (2008) beskriver i *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen* en situasjon hvor et barn med spesielle behov får langt mer oppmerksomhet og anerkjennelse gjennom språket og kommunikasjonen fra de voksne i barnehagen enn hva kameraten uten funksjonsnedsettelse får. Når ansatte blir usikre i møte med barn med spesielle behov kan usikkerheten føre til at det enten gis merkbart stor oppmerksomhet overfor barnet, eller at den voksne ignorerer barnet. Det kan oppleves ubehagelig både for barnet som har nedsatt funksjonsevne og for kameraten han leker med. Det kan legge uheldige føringer for vennskapet mellom barna. Inkludering er en vesentlig faktor for likestilling i barnehagen. Det vil ikke si at man skal overse ulikhetene mellom barn, enten det gjelder kjønn eller funksjonsevne, men heller at man viser respekt og anerkjennelse for at vi mennesker er ulike og forskjellige (Mørland, 2008).

Rygvold (2016) skriver om at hvordan man omtaler barn med for eksempel språkvansker påvirker synet man har på hva som er normal utvikling. Som ansatt kan man si at et barn snakker veldig bra for alderen sin, eller man kan si det motsatte; dette barnet er jo tross alt to år men snakker ikke enda. På denne måten legges det føringer fra den voksne om hvordan man ser på utvikling av språk (Rygvold, 2016). Dette kan sees i sammenheng med det Bø skriver om voksnes språkbruk. Bø (2015) forklarer hvordan språket som ytres av de ansatte er viktig for hvordan barna oppfatter og forstår seg selv og sin virkelighet, og det påvirker hvordan barn tenker om kjønn.

2.7 Ansatte som rollemodeller – bevissthet og lederskap

Tidligere har jeg skrevet om kommunikasjon og om hvordan ord har makt. Denne makten kan føre til endring eller opprettholdelse av forskjellige praksiser. Ulike praksiser skapes av ordene vi bruker. Disse ordene i seg selv har ikke noen definisjonsmakt, men hva vi tenker på når vi hører ordene ligger til grunn for praksisene som blir skapt (Askland & Rossholt, 2009). Derrida (2009) forklarer hvordan man behøver flere ord for å forklare begrepet ”hus”

ettersom det finnes mange ulike tanker rundt hva et hus tradisjonelt sett er – et hus kan være både stort eller lite, rødt eller hvitt (Derrida ref. i Askland & Rossholt, 2009, s. 54). Ut i fra dette perspektivet kan det tenkes at vi behøver flere måter å definere kjønn på også. Her kan det tenkes at den voksne har et ansvar når det gjelder å være en god rollemodell for barna.

Rollemodell – hva innebærer dette begrepet? I arbeid med barn i et likestillingsperspektiv beskriver Askland & Rossholt (2009) hvordan den voksnes væremåte kan ha stor betydning for barna i barnehagen. For å kunne praktisere som en god rollemodell må den voksne vise at kjønn ikke setter en stopper for hva mennesker kan utføre, snarere at mennesket er i stand til å gjennomføre ulike ting – *uavhengig* av kjønn (Askland & Rossholt, 2009). Den voksne rollemodellen må også reflektere kritisk over de sosiale normene som er satt fra det samfunnet vi lever i når det angår hva kjønnene får til, slik at det finnes større bevissthet rundt kjønn i barnehagen og egen holdning til tema. Begrepet ”rollemodell” er ikke et nytt og fremmed begrep. Dersom det utfordres og tillegges ny mening, kan det åpne opp for større mangfold i barnehagen. Barnas handlinger må sees som noe som er tillært gjennom sosiale relasjoner, ikke som noe de er i seg selv eller som er forbeholdt et kjønn (Askland & Rossholt, 2009).

For at voksne skal kunne være gode rollemodeller, kan det tenkes at det vil være nødvendig å reflektere over egen praksis. Arnesen og Simonsen (2011) har skrevet artikkelen *Spesialpedagogikk – merkevare i epistemisk drift? Refleksjoner i et barnehageperspektiv*. Den tar for seg hvordan spesialpedagogikken stadig opplever ytre og indre press i forhold til samfunnsaktualitet og nytte av faget (Arnesen & Simonsen, 2011). Epistemisk drift blir definert slik; ”Relasjonen mellom komplekset av indre og ytre krefter som er med på bevege en fagdisiplin i nye retninger, defineres som «epistemisk drift»” (Elzinga, ref. i Arnesen & Simonsen, 2011). I denne sammenheng vil de ytre kreftene omfatte det som beveger seg i dagens samfunn, samt hvilke politiske føringer som blir lagt, og fagdisiplinens relevans for samfunnet. Det finnes mange meninger og oppfatninger rundt hva barnehagen skal kunne bidra med til storsamfunnet – spesielt i et langsiktig perspektiv. Barnehagen skal være med på å bidra til å forebygge sosiale problemer gjennom tidlig intervensjon, og som pedagogisk samfunnsinstitusjon skal den være i tritt med utvikling av samfunnet for øvrig (Arnesen & Simonsen, 2011). I tillegg til at det stilles krav til at spesialpedagogene skal være oppdatert på hva som beveger seg i samfunnet, skal de også være *kritiske* til de endringer som forekommer. Arnesen og Simonsen (2011) peker på mangel på tilstrekkelig med forskning

innenfor det spesialpedagogiske feltet i barnehagen, og at dette kan påvirke selvstendigheten i de valgene spesialpedagogene må ta i møte med samfunnets krav til relevans.

For å kunne realisere og utøve likestillingsarbeid i barnehagen trengs det bevisste ledere som kan veilede og motivere øvrig personale, samt gå foran som et godt eksempel. For å kunne arbeide på en slik måte må leder være klar på hvordan hen ønsker å planlegge og gjennomføre barnehagens daglige aktiviteter i tråd med de rammer barnehagen skal forholde seg til i dagens likestillingssamfunn (Kjeldsaas & Emilsen, 2015). Dette bekreftes også av Bø som skriver om viktigheten av å se til at det blir tildelt like mye tid og rom til de ulike kjønnene i barnehagen og at alle barn skal føle seg anerkjent og stimulert (Bø, 2015). Pedagoger bør også stoppe opp fra tid til annen og reflektere over egen praksis, mener Bø (2015). Dette er en viktig del av å kunne videreutvikle bevisstheten rundt kjønn i barnehagen. Ved å observere fra tid til annen hva som *egentlig* skjer, og hvorfor det er slik, kan man oppdage nye aspekter ved egen praksis. Det kan være nyttig for det videre likestillingsarbeidet i møte med barn, foresatte og ansatte (Bø, 2015). Alle barn er, som resten av menneskeheten, forskjellige. En viktig pedagogisk oppgave vil være å møte barna der de er, i deres liv. Faren ved å se barna i et stereotypisk kjønnsperspektiv kan være at det legges begrensninger for hva den enkelte kan få til. For å kunne endre praksis eller drive med utviklingsarbeid i barnehagen bør lederen være den første til å engasjere seg (Bø, 2015).

FN har utnevnt Norge til å være et likestilt land (Svaleryd, 2004). Dette kan gjøre likestillingsdebatten problematisk, for det kan forstås som at vi som nasjon har oppnådd likestilling fullstendig, og videre arbeid blir dermed kanskje ikke prioritert, mener Svaleryd (2004). For best mulig å kunne forstå og argumentere for likestilling behøves det god kunnskap rundt tema, og innsikt i samfunnsrelaterte fakta og nyere forskning. Det kan fortelle noe om hvordan menn og kvinner, gutter og jenter faktisk har det i Norge i dag. Den voksne rollemodellen i barnehagen bør holde seg oppdatert på denne fronten slik at man kan arbeide med likestilling på bakgrunn av fakta (Svaleryd, 2004).

Det legges også føringer for at den voksne skal ha innsikt når det angår egne holdninger. Holdningene vi har vil utspille seg i måten vi utøver pedagogikk på, og da må det finnes bevissthet rundt hvordan utøvelse av faget kan påvirke menneskene rundt oss – både andre ansatte og barn (Svaleryd, 2004).

Arnesen (2017) skriver om pedagogisk nærvær, og dette kan sees i sammenheng med voksnes bevissthet. Hun forklarer det slik; ”Pedagogisk nærvær har å gjøre med vilje til å sette seg inn, lytte, prøve å forstå og ha sensitivitet for det enkelte barnet” (Arnesen, 2017, s. 278). Videre utdyper hun med å skrive om betydningen av anerkjennelse, positiv oppmerksomhet og respekt for barnas utvikling, og deres måte å se og forstå den verden de lever i (Arnesen, 2017). For å kunne ha pedagogisk nærvær som utgangspunkt for yrkesutøvelse må den voksne arbeide for å gi mening til begreper og fenomener man som voksen skal forholde seg til. Slik kan de bli brukt som verktøy i det videre arbeidet (Arnesen, 2017). Det kan tenkes å gjelde for likestillingsarbeidet også, og at det er behov for at de ansatte reflekterer over egne holdninger til likestilling.

3 Metode

”(…) forskning starter med en undring og et spørsmål, og forsetter med et arbeid for å besvare eller i alle fall belyse dette spørsmålet” (Kleven, 2016, s. 15). Dermed må man velge en metode som vil være hensiktsmessig og fruktbar, slik at man kan få samlet inn tilstrekkelig med brukbar data. Data skal siden bidra til å besvare forskningsspørsmålet, og derfor ble det viktig å tenke grundig gjennom hvilken metode som passet for nettopp dette prosjektet.

”Forskning kan ses som en betinget kunnskapstilegnelsesprosess, der forutsetninger aktivt utprøves og utvikles underveis” (Andersen, 2013, s. 121). Det finnes flere ulike metoder som alle er forskjellige fremgangsmåter for å innhente informasjon. Alle metoder har fordeler og ulemper, og man kan se for seg forskningsmetode som et redskap, eller et verktøy, som man bruker i forskningen (Andersen, 2013). For meg ble det aktuelt å bruke kvalitativ metode. Metodekapittel er nødvendig for detaljert å kunne vise til hva som har blitt gjort i forskningsprosessen, og her vil jeg gi en grundig redegjørelse og begrunnelse av mine metodiske valg (Everett & Furseth, 2012). Videre har jeg systematisert metoden og gjennomførelsen, samt etterarbeidet i underkapitler og punkter slik at det er lettere å følge prosessen.

Forskningsspørsmålet som skal besvares er;

Hvordan reflekterer spesialpedagoger rundt likestilling blant barn med spesielle behov?

3.1 Valg av metode

Jeg har opplevd arbeidet med denne oppgaven som en prosess. Utfallet har noen ganger blitt annerledes enn hva jeg først så for meg, og slik er det ofte når man arbeider med større oppgaver. Hva slags metode jeg burde ta i bruk var noe jeg overveide nøye. For å kunne besvare forskningsspørsmålet mitt har jeg valgt å gjennomføre kvalitative intervju med tre spesialpedagoger i tre forskjellige barnehager. Spesialpedagogikken er mitt fagfelt, og jeg ble raskt interessert i å se på hvordan synet på likestilling er i barnehager hvor det finnes barn med spesielle behov. Dermed ble det aktuelt å kontakte spesialpedagoger som arbeider i barnehage.

3.2 Kvalitativ metode og det kvalitative forskningsintervjuet

Kvalitativ metode gir mulighet for en nærhet og fleksibilitet i forhold til informanten gjennom subjektive beskrivelser. Man kan på denne måten samle inn data som er rik på personlige og utfyllende skildringer (Kleven, 2016). Ved gjennomføring av denne type metode får man mulighet til å fordype seg i de ulike fenomenene man velger å forske på (Thagaard, 2016). Etersom jeg ønsket å høre spesialpedagogenes egne beskrivelser og refleksjoner mente jeg at det kvalitative forskningsintervjuet var best egnet for denne oppgaven.

Det kvalitative forskningsintervjuet tar utgangspunkt i informantens beskrivelser og forsker forsøker å se verden fra informantens ståsted (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne form for intervju kan ses i sammenheng med hverdagslige samtaler. Likevel er det en planlagt, profesjonell og faglig aktivitet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Et slikt intervju er ofte ustrukturert eller semistrukturert, og det er den sistnevnte intervjuformen jeg har brukt. Deler av intervjuguiden var fastsatt og bestemt, men jeg stilte oppfølgingsspørsmål underveis, samt ba informanten om å utdype eller å komme med eksempler. Det kvalitative forskningsintervjuet gir gode muligheter for å kunne innhente rik informasjon om hvordan mennesker erfarer bestemte situasjoner. Denne måten å intervju på viste seg å være svært nyttig for å kunne få innsikt i hvordan spesialpedagogene selv tenker rundt likestillingsarbeid (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.3 Forforståelse

Forforståelsen til forsker er viktig for hvordan man tolker og analyserer de data som samles inn, og hvordan vi forstår selve tema som forskes på (Dalen, 2011). Måten man som forsker tilnærmer seg feltet og fenomenet som studeres avhenger mye av forskers egne forutsetninger. Disse legger grunnlaget for hvordan man tolker den innsamlede informasjonen. Det er derimot gunstig å forsøke å holde en viss distanse til egne holdninger og meninger ved å være bevisst egne forutsetninger. Slik kan man gi en mest mulig objektiv analyse (Hjardemaal, 2016).

Forforståelsen jeg har hatt med meg i denne studien har sin bakgrunn i min utdanning som barnehagelærer og spesialpedagog, i tillegg til å arbeide i barnehage. Dette har lagt klare føringer for den veien jeg har gått i form av ulike valg i denne forskningsprosessen. Thagaard

(2016) beskriver hvordan det kan være vanskeligere å studere et miljø som er ukjent for forskeren. Dermed mener jeg at det har vært en styrke at jeg har god kjennskap til barnehagen som institusjon og til faget spesialpedagogikk. Det har ført til at jeg har forståelse for det deltakerne presenterte for meg (Thagaard, 2016).

Likestilling i samfunnet for øvrig er noe som opptar meg, og er noe jeg interesserer meg for. Ofte har jeg følt at barnehageansatte er svært gode med barna og arbeidet i barnehagen generelt, men at barn – og kanskje spesielt barn med spesielle behov, fort kan bli glemte i det store samfunnet vårt. I tillegg er jeg klar over at barnehagehverdagen er hektisk og at man som ansatt har mange retningslinjer og føringer man skal forholde seg til. Derfor ble jeg nysgjerrig på hvordan spesialpedagoger selv opplever likestillingsarbeidet, og hvor stor plass det får i hverdagen. Ikke hvordan det skal være eller burde være, men hva de aktuelle spesialpedagogene selv tenker rundt tema.

3.4 Planlegging

Det første som ble gjort var å sende inn prosjektet til Personvernombudet for forskning (NSD) for å få godkjenning. Da søknaden var godkjent, gjenstod det bare å få lagt avtaler med deltakere. I forkant av selve intervjuene var det nødvendig å legge en plan for gjennomføring. Alle intervjuene foregikk på de respektive barnehagenes område. Jeg skrev ut samtykkeskjema som jeg tok med til intervjupersonene, selv om de også hadde fått det på mail. Slik var jeg sikker på at deltakerne hadde forstått innholdet, samt at skjemaene ble undertegnet og jeg kunne ta de med meg så fort vi var ferdige med intervjuene. I tillegg skrev jeg ut intervjuguiden og noterte ned små kommentarer for min egen del, slik at jeg lettere kunne plukke opp tråden underveis dersom det skulle bli nødvendig.

3.4.1 Utvalg

I mitt forskningsprosjekt har jeg kontaktet deltakere på bakgrunn av et strategisk utvalg. "(...) det vil si at vi velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver." (Thagaard, 2016, s. 60). Det var aktuelt for meg å snakke med spesialpedagoger som var ansatt i barnehager og som arbeidet med barn med spesielle behov. Utvalget bestod derfor etter hvert av tre

spesialpedagoger. Et annet argument for å kontakte nettopp disse informantene var at jeg selv ikke skulle kjenne den aktuelle spesialpedagogen på forhånd, og heller ikke ha vært i den bestemte barnehagen i løpet av den siste tiden – verken som student eller vikar. Det var noe jeg ønsket slik at jeg ikke skulle ha noen forkunnskap om hvordan likestillingsarbeidet foregår i disse barnehagene, som siden ubevisst kunne legge føringer for hvordan jeg analyserte funnene.

Ved å ha studert over noen år har man gjerne dannet seg et visst nettverk som kan komme til nytte i en utvalgsprosess. Som tidligere barnehagelærerstudent har jeg vært i kontakt med flere barnehager gjennom studietiden. Jeg er også så heldig å kjenne flere dyktige pedagoger som tidligere har vært mine medstudenter, og det var her jeg startet prosessen med å finne deltakere. Førstegangskontakt foregikk per mail eller messengermeldinger. Dersom noen uttrykte interesse for å delta sendte jeg dem informasjonsskrivet og samtykkeskjema slik at de fikk mer informasjon om prosjektet.

Hele tiden vektla jeg at det er frivillig å delta, og at de når som helst kunne velge å trekke seg uten noen begrunnelse (Dalland, 2017). Den første deltakeren valgte å gjøre det, og slike valg må respekteres. Jeg tenkte også at god og tydelig informasjon ville være viktig, og tok meg god tid til å utarbeide en skriftlig førstegangskontakt som jeg syntes var informativ og forståelig. Dalen (2011) skriver om fritt samtykke og hvordan personen du kontakter samtykker av egen fri vilje, uten press eller følelse av å ikke kunne si nei. Informert samtykke er også helt essensielt for det videre arbeidet. Det innebærer at informanten har fått all nødvendig informasjon på forhånd, slik at det kan foretas en informert og grundig avgjørelse om hvorvidt vedkommende ønsker å bidra til studien eller ikke (Dalen, 2011). Jeg la også ved mobilnummeret mitt dersom noen ønsket å kontakte meg for mer informasjon.

Videre er det nødvendig å presisere at forskningsdeltakerne i denne studien er del av et system gjennom utdanning og yrke. De skal derfor ikke kunne stå til ansvar for hele faggruppen gjennom sine besvarelser. Funnene som presenteres er basert på nettopp deres egne svar, og ikke på vegne av alle spesialpedagoger som arbeider i barnehagen.

Jeg har beskrevet utvalgets deltakere i tabellen nedenfor for å synliggjøre utdanning, arbeidserfaring og alder. Jeg har valgt kun å skrive ned årene deltakerne har arbeidet som spesialpedagoger, da det er det jeg anser som mest relevant her. Alle deltakere har fått fiktive navn og alder er rundet av for å sikre anonymitet;

Deltaker	Alder	Utdanning	Erfaring	Arbeidstittel
Maja	30 år	Barnehagelærerutdanning. Master i spesialpedagogikk.	To år som spesialpedagog.	Spesialpedagog.
Eli	40 år	Barnevernspedagogutdanning. Spesialpedagogikk videreutdanning.	Ti år som spesialpedagog.	Spesialpedagog.
Gine	55 år	Barnehagelærerutdanning. Spesialpedagogikk videreutdanning. Videreutdanning innen veiledning.	Ni år som spesialpedagog.	Spesialpedagog.

3.4.2 Intervjuguide

Før jeg kunne begynne min datainnsamling var det nødvendig å utarbeide en intervjuguide. For å kunne få svar på de forskningsspørsmålene jeg har, var det viktig å tenke nøye gjennom hvilke spørsmål jeg burde stille deltakerne. Thagaard (2016) forteller om viktigheten av å stille åpne spørsmål som inviterer deltaker til å fortelle, reflektere og utdype i forhold til det tema som er angitt. Ettersom jeg ønsket at deltakerne skulle beskrive egne tanker og refleksjoner, var det viktig å invitere til nettopp dette gjennom åpne spørsmål. Hvert spørsmål ble vurdert opp mot problemstillingen, slik at jeg kunne kvalitetssikre at innholdet ble relevant for oppgaven. Disse ble hovedspørsmålene, altså de nedskrevne spørsmålene som skulle lede inn på sentrale områder som jeg ønsket svar på. Videre skrev jeg ned noen stikkord som mulige oppfølgingsspørsmål, slik at jeg kunne få fylligere svar. Noen av oppfølgingsspørsmålene var også helt spontane, og var ikke notert ned i forkant (Thagaard, 2016). Intervjuguiden som ble laget bærer nok preg av mine forkunnskaper rundt tema. Jeg er spesialpedagog og barnehagelærer og interesserer meg for likestillingsarbeidet i samfunnet for

øvrig. Med disse forutsetningene ble spørsmålene laget på bakgrunn av forskningsspørsmålet, men også min generelle undring rundt tema.

3.4.3 Forberedelser

I et slikt intervju er det viktig at personen som skal intervjues er fleksibel i intervjusituasjonen og har forberedt seg godt (Kleven, 2016). Kvale og Brinkmann (2015) beskriver hvordan det kvalitative forskningsintervjuet har blitt svært populært – muligens fordi det kan tenkes å være en enkel og gjennomførbar metode. Senere peker de på at det på ingen måte er enkelt, men at det kan oppfattes slik nettopp fordi det kan ligne på dagligdagse dialoger. En slik tankegang kan føre til at forsker ikke forbereder seg godt nok på forhånd, og det kan få konsekvenser for analysen som kommer senere (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg hadde tidligere erfaring med kvalitativt forskningsintervju, men følte meg ikke helt trygg likevel. Derfor gikk jeg grundig gjennom spørsmålene i forkant av intervjuene slik at jeg visste at jeg hadde kontroll på hva jeg egentlig ønsket å få svar på. Jeg gikk også tilbake til forskningsspørsmålet mitt for å føle meg tryggere på at jeg visste hvor jeg ville under intervjuet; *Hvordan reflekterer spesialpedagoger rundt likestilling blant barn med spesielle behov?*

I forkant av det første intervjuet spurte jeg en medstudent om hen kunne tenke seg å delta på et prøveintervju. Det var nyttig å være i en intervjusituasjon, selv om den var noe statisk. Slik kunne jeg føle på hvordan eventuell nervøsitet kunne spille inn på måten jeg la frem spørsmålene på, samt øve meg på hvordan jeg skulle stille gode oppfølgingsspørsmål.

Diktafonen jeg benyttet meg av var av samme type som jeg har benyttet meg av tidligere, og jeg var dermed kjent med bruken av den. I forkant av intervjuet prøvde jeg den og sjekket at det var nok strøm på den. Alle informantene hadde på forhånd sagt ja til at jeg kunne ta opp intervjuet.

3.5 Gjennomføring

Jeg la opp til at deltakerne selv fikk bestemme tidspunkt for intervjuene. Det gjorde jeg fordi jeg er klar over hvor hektisk det kan være i en barnehage, og at det derfor måtte planlegges på

et tidspunkt som passet best for spesialpedagogen. På forhånd informerte jeg om at intervjuet ville vare ca. en time. Jeg ønsket at deltakerne skulle føle seg trygge og komfortable og derfor valgte jeg å holde meg veldig åpen og fleksibel når det gjaldt både tid og sted (Thagaard, 2016).

Innledningsvis fortalte jeg at forskningsdeltakerne ikke kunne nevne spesifikke diagnoser eller eksempler som kunne påvirke barnas konfidensialitet. Det første jeg gjorde var å kartlegge deltakernes alder, utdanning og arbeidserfaring ved å stille enkle spørsmål og be dem fortelle litt om seg selv. Det var viktig for meg å vise respekt og forståelse for det de fortalte gjennom å gi bekræftende nikk og kommentarer, samt ha et åpent kroppsspråk (Thagaard, 2016). Videre forsøkte jeg å fange opp interessante undertemaer som deltakerne beveget seg inn på ved å stille oppfølgingsspørsmål eller å be dem utdype. Jeg opplevde at alle jeg intervjuet hadde gjort seg refleksjoner rundt tema og hadde flere interessante synspunkter å bidra med. Det var likevel nødvendig å komme med spørsmål innimellom for å få bekreftet at jeg hadde forstått dem rett. Der det var behov for det ba jeg også om eksempler.

Stikkordene jeg hadde notert ned på forhånd hjalp meg med å holde fokus. Noen ganger ble jeg så opptatt av å lytte at jeg glemte hvor jeg befant meg i intervjuguiden. Da måtte jeg ta et par sekunder på å hente meg inn igjen, noe jeg opplevde at forskningsdeltakerne hadde forståelse for. Et par ganger hendte det at intervjudeltakerne kunne bevege seg noe bort fra tema, og da var stikkordene og intervjuguiden svært nyttig for å kunne holde fokus. Samtidig var jeg litt mer avslappet ettersom jeg hadde diktafonen som spilte inn alt som ble sagt. Det ga meg mulighet til å være helt tilstede i beskrivelsene som ble gitt. Det gir også muligheter for å kunne gjengi ordrett hva deltaker sier i etterkant, i tillegg til at man ikke går glipp av viktige poeng deltaker presenterer, da alt er lagret i lydfilen (Thagaard, 2016).

Mot slutten av intervjuet rundet jeg av ved å spørre deltakerne om det var i orden at jeg tok kontakt dersom det var noe jeg opplevde som uklart eller ønsket å høre mer om i etterkant. Dette sa alle ja til.

3.6 Analyse

Transkripsjonen er det endelige resultatet av å ha endret form på intervjuet – fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015). Dalland (2017) beskriver transkripsjon som å skrive ned hva som sies - ord for ord. I denne prosessen mister man mye annen informasjon, som for eksempel mimikk og kroppsspråk, pauser og tonefall (Dalland, 2017). Derfor startet jeg umiddelbart med transkriberingen etter gjennomført intervju. Det gjorde jeg for å ha intervjusituasjonen så friskt i minne som mulig. Det ble opphold mellom intervjuene, og det gav meg mulighet til å transkribere ferdig før det neste skulle gjennomføres. Slik opplevde jeg å ha en viss form for oversikt og slapp at intervjuene gled inn i hverandre. Alle intervjuene ble transkribert i Word-format og til sammen ble det 46 sider transkribert tekst fra lydfilene, og alle setninger ble nummerert. Jeg opplevde det som en stor jobb å transkribere alle tre intervjuene, men på samme tid veldig nyttig. På denne måten ble jeg bedre kjent med materialet, og noterte meg ideer til kodingen. Det ferdig nedskrevne datamaterialet ble viktig for analysen som kom senere (Dalland, 2017). Derfor bestrebet jeg å transkribere så nøyaktig som mulig. Jeg anså det som essensielt for analysen i etterkant at transkripsjonene var utfyllende og enkle å lese.

3.6.1 Analytisk metode

Analysen av datamaterialet ble gjennomført med inspirasjon fra Grounded Theory, en teori utviklet av Glaser og Strauss som tar sikte på å utvikle teori gjennom analysen av datamaterialet (Corbin & Strauss, 2015). Selve navnet *Grounded Theory* vitner om at teori er begrunnet i empirien, og betyr altså at det teoretiske perspektivet blir utarbeidet ut i fra det datamaterialet man har for hånd (Corbin & Strauss, 2015). Boolsen (2015) sier at man med stor sannsynlighet kan kalle en teori virkelighetsnær dersom den tar utgangspunkt i data og de erfaringer og beskrivelser som blir gitt – i mitt tilfelle gjennom intervjuer. Begrunnelsen for at jeg har latt meg inspirere av Grounded Theory er at jeg var interessert i å se deltakernes egne beskrivelser, og ønsket å ta utgangspunkt i dette når jeg skulle analysere. Det er likevel nødvendig å spesifisere at denne studien er liten – både med tanke på utvalg og oppgavens omfang. Den er ment for å bringe likestilling blant barn med spesielle behov frem i søkelyset, og å kunne bidra til økt kunnskap rundt tema. Dermed kan det tenkes at det ikke er nok grunnlag for å utvikle noen ny teori.

I første omgang leste jeg gjennom transkripsjonene og understreket det jeg syntes var spennende og interessant, samt merket avsnitt med fargelapper. Videre skrev jeg ned hvilke tema og kategorier de ulike fargene representerte, slik at jeg hadde et system som var oversiktlig og enkelt å finne frem i. Etter hvert som jeg fant likheter og ulikheter i de ulike intervjuene, begynte jeg å kategorisere. Kodingen og kategoriseringen av funnene mine ble som sagt gjennomført med utgangspunkt i Grounded Theory, og systematisert gjennom å danne kategorier og kategorinavn som gir leser en forståelse av hva deltakerne sier noe om under intervjuene. Jobben med å finne passende kategorier og navn på disse var spennende, og jeg gikk gjennom materialet flere ganger. Slik fikk jeg god kjennskap til datamaterialet ettersom jeg til stadighet gikk tilbake til intervjutranskripsjonene for å forsikre meg om at jeg hadde funnet de resultatene jeg mente var viktig å få frem, samt laget kategorinavn som kunne representere kategoriens innhold.

Kategorien *Likestilling er lik likeverd og inkludering* viser hva deltakerne assosierte med begrepet *likestilling*, og hvordan de tolket det. De ansattes bevissthet og hvordan de selv mente de kunne øke denne, blir beskrevet under *Kunne blitt mer bevisste på likestilling*. Til sist kommer kategorien *Å bygge barnet*, og her reflekterer deltakerne rundt hvordan språkbruk kan påvirke barnet og barnets utvikling.

Etter å ha kategorisert funnene i egne kategorier, gjenstod arbeidet med å finne teori og forskningslitteratur som kunne belyse, og sees i sammenheng med, mine funn.

Formålet med denne studien er å bringe ny kunnskap til feltet om likestilling som fenomen, ikke å utarbeide en ny teori i seg selv. Likevel mener jeg at resultatene kan være overførbare i den forstand at de kan generaliseres til å gjelde flere spesialpedagoger enn de tre jeg snakket med. Under analysen tok jeg, som nevnt over, utgangspunkt i det som fantes i empirien og ikke i teorien. Ettersom dette er mitt fagfelt og jeg har lest en del teori rundt temaet tidligere er det mulig det kan ha påvirket analysen, selv om jeg hele tiden har forsøkt å være bevisst og ikke la det ha noen innvirkning.

3.7 Kvalitet i kvalitativ forskning

Det er rimelig å forvente at forskning skal ha en viss grad av kvalitet. Kvalitet i forskning gjenspeiles i måten forskningen er utført på og i hvilken grad det kan redegjøres for valg som

er tatt (Thornberg & Fejes, 2009). Moisander og Valtonen (ref. I Silverman, 2011, s. 360) presenterer begrepet ”transparent”. Det innebærer at forskningsprosessen ved forskningsstrategi og analyse skal være såpass godt beskrevet at den blir lett å følge – steg for steg. Dermed er det nødvendig å kunne argumentere og reflektere over valg jeg har tatt for å sikre høy grad av validitet og reliabilitet (Thagaard, 2016).

3.7.1 Validitet og reliabilitet

”Spørsmål om reliabilitet og validitet strekker seg utover tekniske eller begrepsmessige problemer” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272). Det handler også om hva slags karakter intervjuer og forskningen generelt har. Det handler om objektivitet og hvorvidt kunnskapen som skapes og vises i et intervju er objektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Med objektivitet i denne sammenheng menes det at den kunnskap som blir produsert er grundig kontrollert og etterprøvd. Det handler også om å reflektere over egen rolle som forsker, og å utføre forskningen fordomsfritt. Man kan også spørre seg hvorvidt kvalitativ forskning kan kalles objektiv ettersom forsker går inn i studien med sin egen forforståelse og bakgrunn (Kvale & Brinkmann, 2015).

Validitetsbegrepet blir i Kvale & Brinkmann definert som å beskrive ”(...) en uttalelses sannhet, riktighet og styrke” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Hvor gyldig er metoden som har blitt tatt i bruk? Er denne metoden best egnet til å besvare forskningsspørsmålene som stilles? Grundig beskrivelse av datainnsamlingen min kan bidra til å ivareta validitet i forskningen. Direkte transkribering av det deltakerne forteller kan også vise validitet i de data jeg senere presenterer.

Grunnlaget for forståelse ligger i mine tidligere erfaringer fra feltet, og tolkning av data kan bære preg av det. Det kan være en styrke at jeg kjenner til feltet og språket, og de ulike fenomen og tema som blir nevnt. På samme tid kan det anses som en svakhet fordi tolkning kan bli mindre nyansert gjennom at man lettere kan overse det som skiller seg fra egne erfaringer (Thagaard, 2016). Jeg har studert mitt eget fagfelt i barnehage og innehar en del kompetanse innenfor dette området. Språket som brukes er kjent for meg, og det ble ikke nødvendig å be om en videre forklaring av begrepene som ble brukt under intervjuene (Dalland, 2017). Disse sidene ved tolkningen har jeg bestrebet å være bevisst på gjennom hele

prosessen. Jeg har forsøkt å holde en viss distanse til deltakere og til det som har blitt sagt. Det er også derfor jeg ikke ønsket å intervju spesialpedagoger jeg hadde kjennskap til på forhånd. Jeg mener at dette kan bidra til økt reliabilitet i denne studien ettersom jeg muligens hadde hatt større vanskeligheter med å være objektiv dersom jeg hadde hatt kjennskap til deltakerne.

Det kan være en styrke i seg selv at jeg kan forstå og sette meg inn i det som deltakerne presenterer. Det er ønskelig å ha en høy grad av reliabilitet i forskningen. Det man derimot må være oppmerksom på, er å ikke ha såpass stort fokus på reliabilitet at det påvirker intervjusituasjonens kreativitet og muligheter for variasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Fleksibilitet i intervjusituasjonen gjennom å kunne fange opp interessante synspunkter deltakerne spontant beskrev var viktig for meg. Uttalelser kunne bevege seg bort fra intervjuguiden innimellom. Jeg tenkte likevel at det kunne ligge mye spennende i disse ytringene, og at de var viktige å ta tak i.

For å kunne bli en kompetent intervjuer er det nødvendig med erfaring (Dalen, 2011). Som nevnt tidligere har jeg noe erfaring med å intervju, men ikke nok til at jeg følte meg fullstendig trygg i rollen. Jeg forsøkte derfor hele tiden å være lyttende og interessert i det deltakerne fortalte og beskrev for meg. Rollen som intervjuer har jeg opplevd som en prosess, og jeg merket at jeg underveis ble tryggere og stilte flere oppfølgingsspørsmål som også var mer utfyllende enn hva jeg gjorde i starten. Jeg kjente mest på nervøsiteten under det første intervjuet, og det førte til at jeg innimellom glemte å stille gode oppfølgingsspørsmål. Dette kan ha påvirket datainnsamlingen i den grad at jeg fikk rikere beskrivelser i det siste intervjuet enn i det første. Beskrivelser rundt intervjusituasjonene vil også kunne bidra til å øke reliabiliteten (Thagaard, 2016). Derfor har jeg tidligere i dette kapitlet forsøkt å begrunne mine valg, samt å gjøre klart hvordan datainnsamlingen har foregått.

3.7.2 Etiske vurderinger

Det stilles strenge krav til at forskning blir utført på en etisk forsvarlig måte – ikke bare i selve intervjusituasjonen, men etiske retningslinjer bør ligge til grunn gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det gjelder ved inngangen til prosjektet, datainnsamling, etterarbeid og ikke minst i møte med deltakere. Jeg har hele tiden forsøkt å

arbeide ut i fra de etiske prinsippene som De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene har utarbeidet; respekt, gode konsekvenser, rettferdighet og integritet (Torp, 2014).

Det var nødvendig å forsikre deltakere om at studien utføres på en forsvarlig måte. Derfor utarbeidet jeg et samtykkeskjema og informasjonsskriv som ble sendt som en del av søknaden til NSD, som siden vurderte hvorvidt prosjektet mitt var i samsvar med deres retningslinjer for datainnsamling. Etter at godkjenningen var på plass sendte jeg ut informasjonsskrivet sammen med samtykkeskjema til forskningsdeltakerne. Med det fikk de informasjon om prosjektet, samt hva deres deltakelse ville innebære.

Det var viktig for meg at deltakere var trygge på at informasjonen som ble samlet inn fra dem ble behandlet konfidensielt (Thagaard, 2016). Alle navn ble anonymisert, alder rundet av og dialekt ble transkribert til bokmål for å kunne beholde konfidensialiteten og for at det ikke skal være mulig for leser å gjenkjenne forskningsdeltakerne. Analysen av datamaterialet har jeg også strebet etter å gjennomføre respektfullt med tanke på deltakernes ytringer. De blir lagt frem og drøftet objektivt, opp mot teori, og det er ikke opp til meg å bedømme hvorvidt det de forteller er riktig eller galt.

4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere mine funn. Kategoriene jeg tar for meg her er *Likestilling er lik likeverd og inkludering*, *Kunne blitt mer bevisste på likestilling*, og *Å bygge barnet*.

Utdrag fra transkripsjonene illustrerer innholdet i kategoriene.

4.1 Likestilling er lik likeverd og inkludering

Ved spørsmål rundt likestilling ga forskningsdeltakerne uttrykk for at dette begrepet i seg selv var noe som ble snakket lite om i deres barnehager. De ga uttrykk for at de gjerne skulle hatt større fokus på det i barnehagen som helhet, og gjentok flere ganger at de alltid kunne bli bedre på likestilling. Likevel var alle deltakerne inne på at alle barn i barnehagen skal ha like muligheter og at den enkelte skal bli møtt på en måte som bekrefter barnet og som gir selvtillit. Ønsket om å ha en likestilt barnehage var også sterkt. Det var tydelig at deltakerne ønsket at barnehagene skulle være mer bevisste og arbeide med likestilling i hverdagen, men at det ofte ikke fantes tid eller nok kunnskap.

Eli: Mhm. Vi... Jeg tror jo at det er full likestilling, men hvis man begynner å gå litt nærmere etter så tror jeg vi gjør noen forskjeller litt ubevisst, da. For det er jo ikke noe ønske om å gjøre det bevisst. Vi har jo et lovverk som sier at, og en Rammeplan, som sier at vi skal tilby likestilling.

Ofte kunne likestillingsbegrepet bli litt glemt, fortalte en av forskningsdeltakerne. Barnehagehverdagen er travel og ofte kunne andre ting stjele fokus fra arbeidet med likestilling. Spesialpedagoger arbeider gjerne tett opp mot andre instanser og fagpersoner. Barnets vanske eller diagnose fokuseres det mye på, og barnets behov blir hovedfokus. Dette kan føre til at man har mindre tid til å arbeide med det sosiale og det som ellers skjer ute på avdeling sammen med andre barn og voksne, fortalte en av deltakerne. I tillegg skal barnehagens daglige drift også skjøttes. Ikke bare skal man ha ansvar for det spesialpedagogiske på avdeling, men noen ganger kommer også fysiske ting inn i bildet, som for eksempel vasking og rydding. Dette kan stjele mye fokus fra barna og det faglige for øvrig.

Deltakerne tok i bruk andre begrep når de snakket om likestilling, der *inkludering* og *likeverd* var fremtredende. Det var gjentakende at deltakere svarte med et av disse begrepene, og argumenterte for hvorfor de mente at det var et passende alternativ.

Maja: (...) Altså, for å være helt ærlig, så er det kanskje ikke et begrep som jeg tenker på til daglig. Men vi har et sånn veldig lignende begrep, og det er inkludering. Som vi, jeg i hvert fall, er veldig bevisst. Som kanskje går på litt det samme, da. Ehm.. Men jeg tenker jo at likestilling handler jo om muligheten til å få delta sammen med de andre og få muligheten til å være med på å gjøre det de andre gjør, da.

Utgangspunktet i begrepene likeverd og inkludering var at alle barn skulle få delta og at de skal ha like muligheter til deltakelse i barnehagen. Her ble det lagt vekt på at barn med spesielle behov skal være inkludert i det allmenpedagogiske og at man som voksen må strebe etter at barna føler en tilhørighet i gruppa.

Eli: Men sånn, i hverdagen tenker jeg jo at de er alle inkludert, da. I den jobben som gjøres på de gruppene eller avdelingene.

Her forklarer Eli hvordan likestillingsarbeidet er tilstede i hverdagen i barnehagen. Videre forteller hun hvordan de barna hun jobber med som har spesielle behov ofte blir tatt ut i mindre grupper og dermed ikke er sammen med de andre barna på avdeling. De voksne er også blitt flinkere til å ta et kollektivt ansvar for barna med spesielle behov nå enn tidligere, da det ofte var slik at det var primært spesialpedagogen eller assistenten som ”var på” det barnet.

Felles for deltakerne var fokuset på barn med spesielle behov sin plass i den større barnegruppa og hvordan de arbeidet med å inkludere barnet med de andre barna ved spørsmål om likestillingsarbeidet. Som oppfølgingsspørsmål under et av intervjuene spurte jeg deltakeren om hun mente at likestilling ble ivaretatt under inkluderingsbegrepet;

Maja: Ja, jeg tenker at det kan det. Når jeg leste at du skulle ha om likestilling var jeg veldig kjapp til å koble det over på inkludering. For det er jo ofte litt sånn man tenker, altså, får de være med, får de mulighetene til det samme?

Når Gine reflekterte rundt mangel på offentlige føringer som handlet om likestilling spesifikt for barn med spesielle behov sier hun;

Gine: Og for meg så er jo likeverd, det er jo likestilling. Ikke sant. At det henger sammen. Så jeg vet ikke om... Hm... Jeg tror kanskje at jeg føler at de blir ivaretatt gjennom det.

Noe som ble jobbet mye med var likeverd. Alle barn skulle få mulighet til å delta, uavhengig av eventuelle vansker eller diagnoser. Herunder forklarte en av informantene hvordan de barna hun arbeidet med ikke var likestilt med de andre barna i gruppa, fordi hun opplevde at barna med spesielle behov foretrakk henne fremfor andre voksne.

Samtale rundt at vi som mennesker er ulike og har ulike behov var et område som deltakerne var bevisste og jobbet mye med sammen med barna. Dette var en måte å fremme mangfoldet på og for å vise at det er greit å være annerledes. Barna skulle på denne måten lære seg aksept og forståelse for at ikke alle barn er like, og at barn med spesielle behov noen ganger trenger hjelp til ting ikke alle barn behøver hjelp til. Dette ble beskrevet som likestilling og likeverd, og at man ikke kan ha like forventninger til at alle barn skal mestre de samme tingene.

Inkludering var sentralt gjennom alle intervjuene, og det var tydelig at dette var noe som det var stort fokus på. Alle barna skulle være inkludert i barnegruppa. Sitatet under belyser hvordan spesialpedagogen opplevde de andre ansattes bevissthet rundt likestilling;

Eli: Ja. Jeg tenker jo at de... Mange tenker at de skal være inkludert, da. På lik linje med andre. Samtidig som man hører noen ganger at de synes det blir litt slitsomt, da. Eller plagsomt, eller, ja. For han sitter bare og roper i samlingsstund, eller det er vanskelig å få ham til å sitte rolig ved måltidet, eller, han stikker alltid ut uansett hvor mange ganger vi har snakket om at han må vente i garderoben til den voksne har kledd på seg. Det er jo barn som har utfordringer.

4.2 Kunne blitt mer bevisste på likestilling

Likestilling var noe som ble snakket lite om på avdelingene til deltakerne. Det var også en felles oppfatning blant de aktuelle spesialpedagogene at de som barnehage mente de burde bli

flinkere på å ta opp likestilling på møter og snakke om det. Det var et ønske om å rette større fokus mot likestilling – blant hele barnegruppa, men spesielt barn med spesielle behov der de mente det var minst i fokus. Ved spørsmål om bevissthet i personalgruppa for øvrig var svaret at det ble snakket og diskutert lite rundt.

Maja: Jeg tror ikke det snakkes så veldig mye om. Jeg har ikke hørt det har blitt diskutert, altså, begrepet "likestilling", så det kan jo hende er noe vi trenger å være litt mer bevisste på.

Her forteller Maja at hun ikke har hørt begrepet likestilling bli diskutert. På samme tid er hun bevisst på at det er noe de kanskje burde snakke mer om og forteller videre at det er andre faglige perspektiv som er i fokus når de ansatte snakker sammen angående barnegruppa.

Bevisstheten på huset generelt ble av deltakerne beskrevet som å være svært varierende. Det kunne være store forskjeller fra avdeling til avdeling, og fra enkeltperson til enkeltperson. Hvorvidt andre ansatte og andre avdelinger snakket seg i mellom om likestilling var spesialpedagogene usikre på, ettersom de ikke alltid befant seg på avdeling sammen med de andre. Temahefte om likestilling ble også nevnt som noe de gjerne ønsket å ta i bruk oftere, men at det fort ble glemt og lagt bort etter bruk.

Eli: Jeg tenker at vi helt sikkert kunne vært bedre til å ta tak i de... For eksempel temahefte om likestilling i barnehagen, da det på en måte kom. Og så blir det kanskje lagt litt sånn, til side. Og vi er kanskje ikke flinke nok til å ta opp verken det eller mange andre ting, da.

Eli beskriver videre hvordan det ofte er utskiftninger i personalgruppa, og at det derfor er viktig å snakke om likestilling slik at alle har samme utgangspunkt, men at det dessverre ofte ikke er slik. Hun forteller også hvordan slike tema som blir tatt opp fort kan bli glemt etter en stund. En annen deltaker, Gine, forteller at hun forsøker å snakke om likestilling med andre ansatte, men at det ikke alltid er like enkelt å samle alle rundt en felles oppfatning av likestilling. Likestilling er en holdning som skal sitte i ryggmargen på den enkelte, mener hun. Hun beskriver også hvordan hun har møtt motstand når hun har forsøkt å rette fokus mot det.

Gine: Men det er... Jeg opplever jo at det er litt motstand, i fra andre, ikke sant.

Føringer fra barnehagen er viktige når det gjelder bevisstheten til de ansatte, kommer det frem av intervjuene. Deltakerne beskriver hvordan de voksnes holdninger til likestilling er noe som bør snakkes om, og at barnehagen må ta ansvar for dette. Det gjelder ikke bare bevisstheten til barnehagens ansatte, men også til barnas omsorgspersoner.

4.3 Å bygge barnet

Når det gjaldt språk i forhold til kjønn var deltakerne svært bevisste. De var opptatt av å se barnet, og ikke hva de hadde på seg eller hva slags figur de hadde på t-skjorta. Ofte ble håret i fokus – spesielt i forhold til jentene. Dette var noe som ble snakket mye om på avdelingene og ønsket endring av egen praksis i forhold til hvordan de snakket til barna. De var også klar over at man som voksen kan være rask til å kommentere ”søt” eller ”fin” i forhold til håret eller klærne til jentene, mens man til gutter brukte begrep som ”tøff” eller ”kul”. Her opplevde jeg at deltakerne beskrev en bevissthet til måten de møtte gutter og jenter på i barnehagen. Barnet skulle bli sett på hvem hen er, i stedet for hvilke klær eller hva slags hårsveis hen hadde.

Gine: Og det med, altså, ”å, så fin kjole du har”, ”så fin du er på håret”, og... Og ”det var jo en tøff t-skjorte”, ikke sant. Det er jo forskjellen på hva som er jente og gutt. Så vi jobber jo med det også, da. At vi heller har fokus på; ”å, så fint det var å se deg”, og, ”har du sovet godt i natt?”, og ”har du hatt det fint i helga?”, ikke sant. At du ikke har fokus på det ytre, da. Det synes jeg også er viktig.

Språkbruk i forhold til mestring kom også opp som et tema i intervjuene. I tillegg ble måten de voksne trøstet gutter og jenter på også snakket om. Her kom det også frem en bevissthet i forhold til at man som voksne noen ganger kunne forvente mer av guttene når de slo seg. Deltakerne fortalte at det ofte kunne være slik at de voksne var raskere til å fortelle guttene at de bare måtte ”riste det av seg” når de var lei seg, enn hva de gjorde til jentene. På samme tid kunne man ha lettere for å fortelle jentene at de var snille og flinke uten egentlig å utdype hva de gjorde som fikk den voksne til å beskrive dem slik.

Maja: Altså, vi skal jo liksom rose og prøve å sette ord på det de gjør bra og kanskje man skal være litt sånn bevisst på hvilke ord, og at jentene ikke alltid er ”snille” og ”flinke”, men at

guttene også... Altså, at man kan liksom "åh, det var kjempe fint at du hjalp henne med det nå", altså, man kan jo bruke "så snill du var", men kanskje heller bruke "så fint at du hjalp han med det, nå så jeg at han ble glad".

Deltakerne snakket mye om å "bygge barnet". Altså å bidra til bedre psykisk helse og muligheter for utvikling hos enkeltbarnet. Her var ikke kjønn eller diagnose så fremtredende, for fokuset lå på at det skulle være rom for alle. Beskrivelser av hva barnet gjorde bra var viktig for å bygge barnets selvfølelse og selvtillit. Barna skulle bli møtt likt, men samtidig ut i fra sine forutsetninger. På samme tid var det en bevissthet rundt at forskjellsbehandling kan skje, selv om man ikke ønsker det.

Maja: Og når de er lei seg, at man møter dem i forhold til følelsene sine og bekrefter dem og at man gjør det likt. Uansett hvilket barn det er.

Hvordan barna ble møtt på følelsene sine var viktig for barnas selvfølelse. Uansett hvilket barn, diagnose eller kjønn handlet det om å se barnet der det var og bekrefte følelser og opplevelser. Den voksne skulle bidra til å hjelpe barna til å lære seg å kunne sette ord på egne følelser, og de ansatte viste barna at de var der for dem. Barnets beste var hovedfokus.

Eli: At man får aksept for at det er lov til å vise alle aspekter av følelser. Lov til å være skitten på skjørtet selv om man er jente. Det er lov til å sparke fotball og delta i herjelek uavhengig av kjønn, da. Og det er jo det vi ønsker for dem, egentlig, frem i tid.

Barnas interesser skulle tas høyde for og de skulle få drive på med de aktivitetene de selv ønsket. De voksne satt ingen begrensninger på grunn av barnets kjønn eller diagnose, men forsøkte å møte barna med en forståelse for hvordan de hadde det. Deltakerne fortalte om hvordan det kunne påvirke barnets selvfølelse og selvtillit dersom de ikke ble møtt på følelsene sine, og spesielt dersom de voksne hadde større fokus på hva de ikke mestret kontra det de faktisk mestret.

Gine: Jeg tror jo at det er viktig å få bygd dem med at... At de... At de er like mye verdt, ikke sant, selv om de kanskje ikke får til det eller det, eller sånn... Så er det kjempe bra det de får til. At barnet er tilfreds i seg selv. Det syns jeg er viktig. Så... Ja. Jeg tror det må være det det

handler om, at man... Og at man er trygg, ikke sant, trygg og stolt og tilfreds over den man er. Og uansett om man er jente eller gutt. Og det må jo være målet i enhver anseende.

Her forteller Gine hvor viktig hun mener det er å bygge barnet med likeverdighet og mestring. Hun viser viktigheten av å bli sett på de tingene man faktisk mestrer, og hvordan dette kan føre til at barnet blir trygg i seg selv.

5 Drøfting

Funnene som ble presentert tidligere vil her bli drøftet opp mot relevant teori. Jeg vil ta for meg kategoriene og funnene i lys av det som står beskrevet i forskningslitteraturen og teorien. Drøftingen vil ta for seg deltakernes bevissthet til tema og hvordan de eventuelt kan bli mer bevisste. Likeverd og inkludering har, som nevnt tidligere, vært vesentlige begrep tatt i bruk av deltakerne og disse blir løftet frem her. Hvordan voksnes språkbruk kan påvirke barnets opplevelse av likestilling blir også drøftet.

5.1 Likestilling er lik likeverd og inkludering

Det som var gjennomgående i alle tre intervjuene var at de ansatte selv ga uttrykk for at de gjerne skulle hatt økt bevissthet på likestilling, både som spesialpedagog og i barnehagen ellers. Begrepet *likestilling* var noe som sjeldent ble snakket om eller nevnt på deres avdelinger. Det ble rettet lite fokus mot likestilling, og andre ting ble prioritert. Det kan tenkes at likestilling har fått større fokus i barnehagen generelt de senere årene, men at det gjenstår å koble det inn i spesialpedagogikken. I rapporten utarbeidet av Gotvassli, Haugset og Johansen (2012) ser man resultater av undersøkelser med styrere og annet personell, hvor det kan tenkes at noen av disse hadde spesialpedagogisk bakgrunn. Likevel er svarprosenten svært lav under tema som behovet for kompetanseheving angående likestilling i barnehagen. Det er mulig at arbeid med barn med spesielle behov er såpass sammensatt og tidskrevende av ulike årsaker, at man ikke finner tid eller kapasitet til å rette fokus mot likestilling som tema. Barn med spesielle behov har ofte spesifikke planer man tar utgangspunkt i når man planlegger det daglige arbeidet, og man har alltid barnets behov som ledesnor. Dermed var det innimellom ting som ikke ble ansett som å være like prekære som måtte vike, fortalte deltakerne. Likevel var det tydelig at forskningsdeltakerne var bevisste på at de ikke var bevisste nok.

Dette kan sees i sammenheng med det Bø (2015) skriver om bevisste voksne. Ansatte bør stoppe opp innimellom og reflektere over hvorfor den daglige praksisen er slik den er, og hvordan man eventuelt kan endre på den. Ved å reflektere over egen praksis kan man lokalisere og videreutvikle sider ved egen arbeidsmetode (Bø, 2015).

I stedet for ordet *likestilling* ble begrepene *likeverd* og *inkludering* brukt som synonymer av deltakerne, og det var disse som ble tatt i bruk ved svar på likestillingsspørsmålene i min intervjuguide. Disse begrepene ble ansett å være det samme som likestilling, og at innholdet i disse ikke varierte fra likestilling som begrep i noen spesiell grad. Likeverd hadde høyt fokus i de aktuelle barnehagene og det ble alltid forsøkt å gi barna en følelse av tilhørighet, like muligheter og at alle skal få kunne delta i barnehagens hverdagsliv.

Forskningsdeltakerne svarte ganske likt når det gjaldt likestillingsarbeidet på avdelingen, og rettet fokus mot inkludering og likeverd. Det ble nevnt at alle barna var inkludert i hverdagen, og at det var slik likestillingsarbeidet ble synlig. Inkludering og likeverd ble sammenlignet med likestilling, og at spesielt likeverd og likestilling er det samme.

Personer vil ha ulik oppfatning av hva forskjellige begreper innebærer, i følge Emilsen (2015a). Vi tillegger ord mening ut i fra eget standpunkt og hvilket forhold vi har til et begrep ut i fra våre forutsetninger. Dermed kan også deltakerne har ulik forståelse for hva likestilling betyr. Man kan se på likestilling som noe som kun gjelder kjønnslikestilling, men det er også en bred oppfatning om at likestilling innebærer flere aspekter, slik som for eksempel likeverd (Ryste, 2015). Likeverdsarbeidet tar høyde for å sikre at alle mennesker har like rettigheter og er like mye verd. For mange er likestilling og likeverd to såpass sammenvevde begreper at det kan være problematisk å skille dem, men at det er avhengig av den bestemte situasjonen hvordan man oppfatter dem (Emilsen, 2015). Som Ryste (2015) viser til, omhandler likestilling som fenomen ikke bare kjønn, men også andre aspekter, blant annet funksjonsevne og etnisitet. Dette støtter det Emilsen (2015a) skriver om at likestilling kan tillegges ulik mening - alt avhengig av person og situasjon.

Maja forteller i et av intervjuene at hun oppfatter inkludering som et beslektet begrep til likestilling, og velger å fokusere på dette gjennom intervjuet. Hun beskriver også at inkludering er noe det er stor bevissthet rundt, og at hun selv også er svært bevisst. Hoel m.fl. (2010) skriver om hvordan mange barnehageansatte tenker på mangfold, demokrati og likeverd – ikke kjønn, når de hører ordet likestilling. Inkludering har, i følge Arnesen (2017), fått større plass i opplæringstilbudet og samfunnet for øvrig, og dermed er det nærliggende å tro at det også har stort fokus innenfor den spesialpedagogiske utdanningen.

Det økte fokuset på inkludering kan ha ført til at ansatte i pedagogiske institusjoner er svært bevisst på inkludering og anser likeverdighet som en vesentlig del av inkluderingspedagogikken. Alle barn skal være inkludert og føle tilhørighet, og mangfoldet skal fremheves. Befring (2016) beskriver også hvordan inkludering kan sees i sammenheng med likeverd og at disse går tett sammen. Det kan tenkes at inkluderingsperspektivet er så innarbeidet at likestilling utelukkende kan oppfattes som en del av dette.

Likeverd og mangfold blir løftet frem av både *Rammeplan for barnehager* (2017) og *Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnsopplæring* (2008), og disse – spesielt Rammeplanen, blir mye brukt i barnehagene og legger føringer for hva de ansatte skal arbeide med. Deltakerne forteller at de kanskje burde blitt flinkere til å ta i bruk *Temahefte om likestilling i det pedagogiske arbeidet i barnehagen* (2006), slik at de kunne få større bevissthet og arbeide aktivt med likestilling i større grad. Både Rammeplanen (2017) og Temahefte om likestilling er gitt ut av Kunnskapsdepartementet, der Rammeplanen legger tydeligere føringer for daglig pedagogisk arbeid, er Temaheftet ment for å øke bevissthet og øke kunnskap blant de ansatte. Det kunne virke som om dette Temaheftet fikk liten plass i det pedagogiske og spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Hoel med flere (2010) fant i sin forskning at ansatte i barnehagen på et overordnet plan var bevisste på likestilling og hadde et forhold til de nasjonale føringene i form av blant annet temahefter som finns for å arbeide for en likestilt barnehage. Gjennom dokumentanalysen av både nasjonale og lokale rammeverk fant de at det derimot var få lokale planer for likestilling i barnehagen (Hoel m.fl., 2010). Her er det nærliggende å tenke at kommunene har et stort ansvar når det gjelder å sette likestilling på agendaen – også i barnehagen. Alle forskningsdeltakerne som bidro til min forskning var ansatt i samme kommune, og det kan hende at denne kommunen har hatt lite fokus på likestillingsarbeid i barnehage gjennom kommunale føringer.

Tidligere var det vanlig praksis innenfor det spesialpedagogiske arbeidet med barn i barnehagen at man tok ut barnet som skulle motta spesialpedagogisk hjelp, og dermed fjernet barnet fra barnegruppa og fra den sosiale settingen. Med den økte bevisstheten rundt inkludering de siste årene har mange spesialpedagoger valgt å gjennomføre timer med spesialpedagogisk hjelp inne på avdeling sammen med de andre barna. Alle tre deltakerne i mine intervjuer var bevisste på å inkludere barna i den større barnegruppa og at de med dette var bevisste på likestilling i deres barnehage. Dette kan sees i sammenheng med at de beskrev likestilling som en del av inkluderings- og likeverdsarbeidet, ettersom inkludering i en større

gruppe er en vesentlig side ved inkluderingsarbeidet (Befring, 2016). Sett i lys av det Befring (2016) skriver om inkludering, ser vi viktigheten av at alle barn både er, og føler seg, inkludert. På samme tid ser man at likestilling ikke får noe betydelig fokus innenfor det spesialpedagogiske. Det kan man velge å tolke slik at alle barn er inkludert, og at det ikke er behov for å nevne en gruppe barn spesifikt – slik som likestilling er beskrevet i blant annet Rammeplanen, der likestilling skal gjelde for alle barn i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). På samme tid kan man spørre seg om hvorvidt det egentlig er inkluderende praksis dersom man unnlater å nevne likestilling innenfor et stort fagområde i offentlige dokument. Man kan også spørre seg hva det vil gjøre med bevisstheten rundt tema dersom det ble spesifisert gjennom offentlige instanser og lagt sterkere føringer på nasjonalt nivå.

5.2 Kunne blitt mer bevisste på likestilling

Som nevnt over var deltakerne ærlige på at bevisstheten rundt likestilling ikke var særlig høy og at de gjerne ville øke denne bevisstheten. Det ble sjeldent nevnt på avdelingsmøter og i hverdagen generelt, og dette var gjeldende for de fleste som arbeidet i de respektive barnehagene. Deltakerne beskriver hvordan det kunne være nyttig å rette større fokus mot likestilling og at de gjerne skulle snakket mer om det og reflektert og diskutert sammen i personalet. Askland og Rossholt (2009) presenterer begrepet *rollemodell* i forhold til likestillingsarbeidet i barnehagen. Det omhandler de ansattes bevissthet i forhold til kjønn og likestilling med barna. For å kunne drive med likestillingsarbeid er det viktig at den voksne er bevisst sin rolle og sin definisjonsmakt i de ulike situasjonene som oppstår i en barnehagehverdag. Den voksne rollemodellen bør vise barna i ord og handling at barnas kjønn ikke setter begrensninger i forhold til hva de kan utrette og hva de kan få til. Dette bekreftes av Kjeldsaas og Emilsen (2015) som påpeker viktigheten av at barnehagens leder bør være den første til å engasjere seg i likestillingsarbeidet. Lederen skal fungere som en veileder som kan motivere øvrig personale og sørge for at pedagogikken som utøves i barnehagen er preget av likestillingsperspektivet. Barnehagen er også pliktig til å arbeide med likestilling jmfør Barnehagelovens § 2 (2005). Dette kan også sees i sammenheng med det som er beskrevet over om hvorvidt det finnes nasjonale og lokale planer som tar opp problematikken, og i hvilken grad disse eventuelt inviterer til refleksjon som kan øke bevisstheten. Den politiske dimensjonen tar for seg hvordan ansatte aktualiserer inkludering i barnehagen i et

samfunnsperspektiv (Arnesen, 2017). Dermed kan det tenkes at leder også har et ansvar når det gjelder å holde seg oppdatert på hva som beveger seg i samfunnet og hva som forventes av barnehagen som følge av dette. Ettersom barnehagen er en pedagogisk institusjon i samfunnet kan man forvente at den skal være i utvikling i takt med samfunnet for øvrig (Arnesen & Simonsen, 2011).

En viktig del av å kunne realisere likestillingspedagogiske arbeidsmetoder i barnehagen er å drive med bevisstgjøring. Deltakerne beskrev hvordan det kunne oppleves problematisk innimellom å få andre ansatte til å fokusere på likestilling, da ikke alle ansatte så like stor verdi i det. En mulig årsak til at ikke alle ser viktigheten av å arbeide med likestilling mener Arnesen og Simonsen (2011) kan være på grunn av mangel på forskning på feltet. For å kunne utvikle egen bevissthet til likestilling er det viktig at de voksne tar seg tid til å reflektere over hvorfor man gjør som man gjør og eventuelt prøve å finne andre alternativer til dagens praksis, i følge Bø (2015). Noen av deltakerne kunne fortelle meg at de så det som sin oppgave å gå foran som et godt eksempel og bidra til å øke bevisstheten, men at det ikke alltid var like lett. Dette kan sees i sammenheng med det Svaleryd (2004) skriver om at Norge er et likestilt land, og hvordan mange tenker at det ikke fortsatt gjenstår en stor jobb for å kunne bli enda mer likestilte mellom kjønnene. I lys av dette kan det tenkes at noen av de ansatte som deltakerne beskriver ikke anser det som viktig å arbeide med likestilling i barnehagen ettersom vi bor i et likestilt land (Svaleryd, 2004).

Maja forteller om hvordan det ofte er andre ting som tar det største fokuset i det spesialpedagogiske arbeidet, og her er barnets vanske helt avgjørende. Barnets behov kommer alltid først, og noen ganger opplever Maja at det ikke er tid eller rom til å diskutere andre perspektiver ved arbeidet enn det aller mest nødvendige. Dette beskriver også Eli som sier at det ikke blir tid til å snakke om annet enn barnets behov ut i fra vanske i ulike møter, og spesielt dersom andre instanser er inne i bildet. Det er forståelig at dette blir første prioritet i en hektisk barnehagehverdag. En av dimensjonene innenfor inkludering som Arnesen (2017) presenterer; den relasjonelle dimensjonen, kan sees i sammenheng med dette ettersom det ikke alltid er mulig å gjennomføre en ønsket praksis på bakgrunn av ulike rammefaktorer. En faktor som kan spille inn her er blant annet tidsperspektiv og eventuell mangel på tid til å arbeide med likestilling. Helga Aune (2012) påpeker derimot viktigheten av å arbeide med likestilling i barnehage og skole nettopp for at barna selv skal bli bevisst på likestilling og at de skal få innsikt i hvilke rettigheter de har. Ved å arbeide aktivt med likestilling skal barna

bli klar over hva de har krav på og på denne måten unngå å bli diskriminert på bakgrunn av kjønnet sitt. Hun skriver om hvordan likestilling er noe alle har rett på, og at det gjelder uansett hvilken del av samfunnet man har tilhørighet til. Dette kan, i følge Aune (2012), påvirke barna dithen at de ikke lar seg påvirke av hva som er stereotypisk forventet av deres kjønn. Som for eksempel hvilket yrke de ønsker å utdanne seg til, og at de velger dette fordi de selv ønsker det – selv om det tidligere forekom en viss stigma ved å velge et yrke som ikke var typisk for ditt kjønn. Derfor er det viktig å starte tidlig, slik at barn kan få velge ut i fra sitt eget ståsted og få realisere sine drømmer (Aune, 2012).

Det kom også frem at deltakerne ønsket å sette likestilling på agendaen slik at det ble en naturlig del av deres arbeidsmetode og at dette kunne føre til en holdningsendring blant personalet. Ettersom de arbeider som spesialpedagoger var alle tre usikre på hvor mye det ble snakket om likestilling når de ikke var på avdeling, men antok at det var lite ettersom det ikke var et tema når de var tilstede. Svaleryd (2004) peker på et viktig aspekt ved likestillingsarbeidet og bevisstheten rundt det – nettopp at man har kunnskap rundt hva likestilling egentlig innebærer. Det vil gjelde både nyere forskning og det som ellers beveger seg i samfunnet når det gjelder likestilling og spørsmål rundt likestilling. Disse faktaene skal ligge til grunn for den voksnes utvidelse av egen kunnskap og kan bidra til større bevissthet. Egne holdninger må tas tak i slik at man er bevisst også disse. Arbeidsmåte vil gjenspeile de ansatte holdninger – også som privatpersoner. Derfor er det viktig å fokusere på faktabasert kunnskap (Svaleryd, 2004). Gine forteller at hun ønsker en økt bevissthet både for seg selv og resten av de ansatte hun arbeider sammen med. Hun legger til at hun mener det er viktig at barnehagens ledelse skal bidra med kunnskap og informasjon som kan bidra til å nettopp øke bevisstheten blant ansatte og foreldre.

5.3 Å bygge barnet

Til tross for at deltakerne selv beskrev egen bevissthet rundt likestilling til å være lav, opplevde jeg dem som svært bevisste når det gjaldt språkbruk og kommunikasjon i et kjønnsperspektiv. Det var viktig at det var barnet og individet som ble løftet frem, ikke utseendet. Språkbruken skulle bidra til å bygge barnet. Altså, at barnet skulle bli bekreftet gjennom at den voksne fokuserte på mestring hos barnet. Felles for alle deltakerne var at de var bevisste på ikke å kommentere hår, og at dette var noe som hadde blitt drøftet mye i

personalet. Tidligere var det stort fokus på barnets hår – da ofte jentenes, og eventuelt hårpynt. Her viste de høy bevissthet når det gjaldt kommentarer på klær og hår og hvilke ord som oftest ble brukt i forhold til jenter og hvilke ord som ble hyppigst tatt i bruk til gutter. Ord som ”fin” og ”søt” var tidligere gjengangere for å beskrive jenters utseende, mens ”tøff” og ”kul” ble brukt til gutter. Stordal (2015) skriver om kjønnsroller og hvordan disse beskriver hvordan kjønnene skal være. Kjønnsroller forteller om forventninger som stilles til gutter og jenter om hvordan de skal oppføre seg og se ut (Stordal, 2015). Dette blir bekreftet av Bø (2015), som også beskriver de forventningene man stiller til ulike kjønn og at disse legger føringer for hvordan man skal oppføre seg. Dette kan sees i sammenheng med det deltakerne fortalte om å se barnet i sin helhet, og ikke klær eller hårsveis. Dersom de voksne ikke er bevisste på språket de bruker i møte med barna, er det mulig at barn vokser opp med forventninger til seg selv om at de skal være nettopp ”søte” og ”fine” – ”tøffe” og ”kule”. Jenter har også behov for å være kule og tøffe, på samme måte som gutter har behov for å være fine og søte, fortalte Maja. Det Maja forteller kan sees i lys av det Stordal (2015) skriver om å anerkjenne kjønnene og legge til rette for en utvidet betydning av dem, og at det er viktig å se hele individet. Det er også viktig at den voksne er klar over at det finnes mange ulike måter å være kjønn på (Stordal, 2015). Derfor vil den voksnes språkbruk når det gjelder å anerkjenne barna også være viktig. Det kan tenkes at det vil være positivt for barnets utvikling å få verbal tilbakemelding på det de mestrer, og at mestringen ikke er avhengig av kjønn.

Gine kunne fortelle at det ofte var i situasjoner ved levering at man kommenterte barnets utseende. Videre kom det frem at barnehagen heller hadde begynt å si ting som ”så fint å se deg!”, og ”har du sovet godt i natt?” i stedet. Dette beskrev også Eli og Maja, og at de i sine barnehager også var bevisste på dette. I lys av det deltakerne beskriver om språkbruk er det aktuelt å trekke inn Lorentzen (2013), og det hun skriver om betydningen av å ha voksne som bidrar til at barnet forstår seg selv og omverdenen gjennom språket. Vi som mennesker har behov for bekreftelse fra de vi er i samspill med, og dermed er det viktig å bli bekreftet på den man er – ikke hvordan man ser ut (Lorentzen, 2013).

Som tidligere nevnt, uttrykte deltakerne stor grad av bevissthet når det gjaldt språk og kjønn. Dette ble fremhevet også når det gjaldt barnets mestring. Deltakerne reflekterte over hvordan de voksne trøstet jenter og hvordan de trøstet gutter, og om hvorvidt det fantes forskjeller. Her viste alle tre deltakerne refleksjoner som gav uttrykk for at man i noen situasjoner kunne

forvente mer av guttene og at de ikke trengte å gråte like mye som jentene. Deltakerne spesifiserte likevel at de ikke ønsket å gjøre noen forskjeller mellom kjønnene. Hellman med flere (2014) presenterer ganske like funn fra svenske barnehager. Disse viser at man ofte forventer at jenter skal være snille med andre barn i større grad enn hva man forventer av gutter – mens man på samme tid forventer at gutter skal være ”tøffe” og ikke gråte like mye som jenter når de blir lei seg eller slår seg (Hellman m.fl., 2014). Dette bekreftet også deltakerne i min studie; når barn slo seg fortalte deltakerne at det ofte var en oppfatning blant de voksne at gutter skulle ”tåle mer”. Altså, de fikk oftere høre at ”dette gikk bra” og fikk være i gråten kortere enn hva jentene fikk. På samme tid fikk jentene oftest høre at de var ”snille” og ”flinke” uten at det ble spesifisert hva de hadde gjort som førte til en slik beskrivelse. I lys av det Meland og Kaltvedt (2017) fant i sin studie av språkbruk i kjønnsperspektiv i barnehagen kan man si at det foregår en lignende praksis her ved at man snakker annerledes til jenter og gutter.

Bø (2015) refererer til Eidevald og Lenz Tanguchi som beskriver språket til å være et særs viktig virkemiddel i likestillingsarbeidet. Hvordan ansatte snakker sammen om barna og til barna, er av stor betydning for kvaliteten på likestillingsarbeidet i barnehagen (Eidevald & Lenz Tanguchi, ref. I Bø, 2015). Sett i lys av dette kan man si at deltakerne i sitt språk bidrar til økt likestilling i barnehagen.

Alle deltakerne beskrev en pedagogisk praksis som skulle bidra til ”å bygge barnet”. Her var det barnets beste som kom først, og barna skulle bli bekreftet på egne følelser. Alle barna skulle bli møtt likt, på samme premisser, men ut i fra egne forutsetninger. Dette var deltakerne svært bevisste på, og forklarte det med at dette skulle være med på å bygge barnets selvfølelse. Den etiske dimensjonen Arnesen (2017) presenterer vitner om hvorvidt barnet føler at det mestrer og har tilhørighet i gruppa - dette var deltakerne bevisste på ved å anerkjenne barnet gjennom blant annet mestring. Kjønn var ikke i fokus her, for barna skulle møtes likt – uavhengig av kjønn og funksjonsevne. Dette kan sees i sammenheng med det Bø (2015) skriver om viktigheten av at det blir tildelt like mye tid til hvert kjønn og at dette skal bidra til at barna opplever å bli anerkjent. De voksne viste at de var opptatt av barnets helse ved å snakke om hva de mente var til barnets beste, og at anerkjennelse og bekreftelse var en stor del av dette. Det er viktig at de ansatte ser barna der de er, og leser hva de tenker at barna trenger – her og nå (Bø, 2015). Også Arnesen (2017) forteller om viktigheten av å anerkjenne barnet gjennom pedagogisk nærvær – altså at den voksne har evne til å se hva barnet har behov for. Denne anerkjennelsen skal kunne bidra til barnets opplevelse av seg selv, og

dermed er det viktig at den voksne er bevisst egen praksis i disse situasjonene (Arnesen, 2017).

6 Avsluttende oppsummering

I denne masteroppgaven har jeg tatt for meg hvordan spesialpedagoger selv reflekterer og tenker rundt likestilling i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Det kan virke som om dette temaet har fått lite fokus i tidligere forskning, og det meste av forskningen tar for seg likestilling i et allmenpedagogisk perspektiv. Jeg har arbeidet med et tema og datamateriale som jeg synes er veldig spennende, og har i denne oppgaven forsøkt å besvare følgende problemstilling;

Hvordan reflekterer spesialpedagoger rundt likestilling blant barn med spesielle behov?

Kvalitative intervjuer har vært metoden for datainnsamling, og gjennom koding av disse fikk jeg tre ulike kategorier som alle forteller om hvordan spesialpedagogene selv tenker rundt eget likestillingsarbeid. Kategorinavnene gir en pekepinn på hva som var sentralt i intervjuene, og til slutt endte jeg opp med *likestilling er lik likeverd og inkludering, kunne blitt mer bevisste på likestilling*, og til sist *å bygge barnet*.

Det som er vesentlig gjennom alle kategoriene, og også gjennom hele denne oppgaven for øvrig, er hvordan spesialpedagogene reflekterer rundt eget syn på likestilling. Dermed kan man si at oppgaven i noen grad handler om bevisstheten som beveger seg i feltet jeg har undersøkt. Det som ble gjennomgående i alle tre intervjuene var at spesialpedagogene som var deltakende i denne studien oppfattet likestilling som en gren innenfor inkluderings- og likeverdsbegrepene. Det ble også spesifisert i intervjuene at deltakerne gjerne skulle hatt større bevissthet og kunnskap om likestilling. Jeg opplevde også alle deltakerne som reflekterte spesialpedagoger som hadde et ønske om å utøve best mulig spesialpedagogikk for å sikre at barna fikk den barnehagehverdagen de fortjente. Når det gjaldt økt bevissthet ble ledelse trukket inn som et viktig moment. Barnehagene har kommunale og nasjonale planer de skal følge, og dermed kan det tenkes at det bør legges økt press på kommune, fylkeskommune og departement for å kunne dra likestilling innenfor spesialpedagogisk arbeid opp og frem. Dette kan være gjeldende innenfor den spesialpedagogiske utdanningen også. Det vil være urimelig å tenke at en faggruppe skal utøve en praksis som tidligere ikke har vært i fokus. Det kan tenkes at det må til en bevisstgjøring og en holdningsendring for at likestilling skal få større plass innenfor det spesialpedagogiske feltet.

Det kan tenkes at studiet *spesialpedagogikk* har et ansvar når det gjelder å bevisstgjøre studenter som etter hvert skal ut i barnehagen. Det er variasjon i hva slags grunnutdanning spesialpedagogstudenter har. Studentene har ulike bachelorgrader, og dermed kan det tenkes at ikke alle har en utdanning der likestilling vektlegges. Ettersom deltakerne hadde lite kjennskap til likestillingsarbeid med kjønn innenfor det spesialpedagogiske, er det mulighet for at likestilling mellom kjønnene får liten plass i studie – og undervisningsplaner.

Ettersom denne studien er del av en masteroppgave har det vært begrensninger både når det gjelder tidsperspektiv og arbeidsmengde. Utvalget var lite, og måtte være lite med tanke på oppgavens art. Videre arbeid med tema kunne omfattet et større og bredere utvalg. Her kunne man ha sett på eventuell betydning av alder, kjønn og bakgrunn nærmere. Det hadde også vært interessant å se på hvordan forskjellene eventuelt er mellom små steder og større byer, og fra ulike landsdeler. Planer for spesialpedagogisk arbeid i barnehage og offentlige føringer for likestillingsarbeid kunne også vært aktuelt å sett på ved videre arbeid, samt sett nøyere på studieplaner ved den spesialpedagogiske utdanningen.

Den pedagogiske praksisen som utøves i barnehage og skole bør være et resultat av tidligere forskning på feltet (Solli, 2017, s. 36). Denne forskningen kan legge grunnlaget for politiske bestemmelser i forhold til feltet, men kan også bidra til å belyse områder av et fagfelt eller en praksis som tidligere har fått lite fokus (Solli, 2017, s. 36). Målet med denne oppgaven har vært å rette søkelyset mot et tema som tidligere har hatt liten plass i forskningen i Norge. Hensikten har ikke vært å bedømme hva som har blitt gjort feil eller galt, snarere å sette likestilling blant barn med spesielle behov på samfunnsagendaen. Dermed er det viktig for meg å igjen spesifisere at de aktuelle spesialpedagogene som har bidratt i denne studien ikke skal stå kollektivt til ansvar for de funn jeg har trukket ut av intervjuene. Jeg håper at denne oppgaven kan virke inspirerende på den som leser, og at den kan være med på å bidra til økt likestillingsfokus innenfor det spesialpedagogiske arbeidet.

Referanser

- Almås, E., & Benestad, P. E-E. (2001). *Kjønn i bevegelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Arnesen, A-L. (2017). Inkludering – perspektiver på inkludering i barnehagefaglige praksiser I Arnesen, A-L (red). Inkludering – perspektiver i barnehagefaglige praksiser. (s. 19-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A-L. & Simonsen, E. (2011). Spesialpedagogikk – merkevare i epistemisk drift? Refleksjoner i et barnehageperspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, vol. 95 (2), 115-127.
- Hentet fra:
<https://www.idunn.no/npt/2011/02/art06> (13.06.18).
- Askildt, A., Johnsen, B. H. (2016). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I Befring, E. & Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk*. (s. 17-30). Oslo: Cappelen Damm.
- Askland, L. & Rossholt, N. (2009). *Kjønnsdiskurser i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aune, H. (2012). Opplæringslovens og barnehagelovens formålsbestemmelser. Utdanning, likestilling og stereotypiske kjønnsroller. I Jakhellin, H. & Welstad, T. (red). *Utdanningsrettslige emner*. (s. 101-132). Oslo: Cappelen Damm.
- Barnehageloven (2005). Lov om barnehager m.v. av 1 januar 2006 nr. 64. Hentet fra:
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_6 (06.02.18)
- Befring, E. (2016). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I Befring, E. & Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk*. (s.33-57). Oslo: Cappelen Damm.
- Boolsen, M. W. (2015). Grounded Theory. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red). *Kvalitative metoder*. (s. 241-264). København: Hanz Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bø, I. (2015). Kjønn og likestilling i barnehage og skole, et forsømt felt. *Bedre skole*, nr. 2. (s. 11- 15). Hentet fra:
<https://utdanningsforskning.no/artikler/kjonn-og-likestilling-i-barnehage-og-skole---et-forsomt-felt/>. (24.01.18).
- Bø, I., Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research*. California: Sage.

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Emilsen, K. (2015a). Likestilling og likeverd i Norge. I Emilsen, K. (red). *Likestilling og likeverd i barnehagen* (s. 21-37). Bergen: Fagbokforlaget.
- Emilsen, K. (2015b). Barnehagen som arena for likestilling og likeverd. I Emilsen, K. (red). *Likestilling og likeverd i barnehagen* (s. 125- 136). Bergen: Fagbokforlaget.
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012) *Masteroppgaven*. Oslo: Universitetsforlaget.
- FNs konvensjon for barns rettigheter (1989). Barnekonvensjonen.
- Gjems, L. (2008). Voksnes samtalestøtte i barnehagen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92 (5), 364-375. Hentet fra:
https://www.idunn.no/npt/2008/05/voksnes_samtalestotte_i_barnehagen (06.02.18).
- Gotvassli, K-Å., Haugset, A. S., Johansen, B. (2012). *Kompetanseheving i barnehagen. En kartlegging av eiere, styrere og ansattes vurdering i forhold til kompetanseheving*. (Rapport 1: 2012). Hentet fra:
https://tfou.no/wp-content/uploads/2016/10/rapport2012_1.pdf (08.06.18).
- Hellman, A., Heikkilä, M. & Sundhall, J. (2014). Don't be Such a Baby! Competence and Age as Intersectional Co-markers on Childrens Gender. *International Journal of Early Childhood*, 46 (3), 327-344. Hentet fra:
<https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs13158-014-0119-4>.
- Hoel, A., Renolen, M. & Johansen, V. (2010). *Nye barnehager i gamle spor? Hva vi gjør, og hva vi tror. Status for likestillingsarbeidet i norske barnehager 2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:
https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/nye_barnehager_i_gamle_spor_2010.pdf (27.05.18).
- Kleven, T. A. (red). (2016). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kjeldsaas, L., Emilsen, K. (2015). Barnehageeiers og ansattes ansvar og mulighet – kompetanseutvikling. I Emilsen, K. (red). *Likestilling og likeverd i barnehagen* (s. 53-69). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring 2008-2010*. Hentet fra:
https://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/KD_Handlingsplan_for_likestilling_web.pdf (29.01.18)

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf> (15.01.18)
- Likestillings- og diskrimineringsloven (2017). Lov om likestilling og forbud mot diskriminering m.v av 16. Juni 2017 nr. 51. Hentet fra:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51> (25.01.18).
- Lorentzen, P. (2013). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meland, A. T., Kaltvedt, E. H. (2017). Tracking gender in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 0 (0), s. 1-27. Hentet fra:
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2017.1302945> (14.02.18).
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik*. Oslo: Cappelen Damm.
- Mørland, B. (red.). (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/om_barn_med_nedsatt_funksjonsevne_i_barnehagen.pdf (06.02.18)
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Rossholt, N. (2006). *Temahefte om likestilling i det pedagogiske arbeidet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/290_163-temahefte_om_likestilling_i_det_pedagogiske_arbeidet_i_barnehagen.pdf (06.02.18)
- Rygvold, A-L. (2016). Språkvansker hos barn. I Befring, E. & Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk*. (s.323-340). Oslo: Cappelen Damm.
- Ryste, M. E. (2015). *Likestilling*. Hentet fra <https://snl.no/likestilling> (27.05.18).
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data*. London: Sage.
- Solli, K-A. (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I Arnesen, A-L. (red). *Inkludering*. (s.36-61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå, 2011. *Barnetilsynsundersøkelsen*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnetilsynsundersokelsen-fra-ssb-for-20/id644573/> (15.01.18)
- Stordal, G. (2015). Er kjønn noe man er, blir eller gjør? Om ulike tilnærminger til barn og

- kjønn. I Emilsen, K. (red). *Likestilling og likeverd i barnehagen* (s. 71-85). Bergen: Fagbokforlaget.
- Strand, M. G. (2017). Kjønnrollene lever i beste velgående i norske barnehager. *Forskning.no*. Hentet fra: <https://forskning.no/2017/09/tradisjonelle-kjonnrollemonstre-barnehagene/produsert-og-finansiert-av/universitetet-i-stavanger> (06.06.18).
- Svaleryd, K. (2004). *Likeverd*. Oslo: Gyldendal.
- Syse, A. (2016). Rettigheter for barn med funksjonshemming. I Sandberg, K. (red). *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge*. (s. 215-247). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tangen, R. (2016). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I Befring, E. & Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk*. (s. 59-75). Oslo: Cappelen Damm.
- Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorberg, R. & Fejes, A. (2009). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitative studier. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red) *Handbok i kvalitativ analys*, s. 216-235. Stockholm: Liber. (20)
- Torp, I. (2014) *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>. (09.05.18).
- Ulla, B. (2011). Omsorgens omfattende områder – kritiske refleksjoner om omsorg i barnehagen. I Otterstad, A. M & Rhedding – Jones, J. *Barnehagepedagogiske diskurser*. (s. 70-83). Oslo: Universitetsforlaget.

7 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Likestilling i spesialpedagogisk arbeid”

Bakgrunn og formål

Forskningsprosjektet er en masteroppgave som skrives av student Lilly Ann Bergan i spesialpedagogikk ved NTNU og Dronning Mauds Minne Høyskole. Studien vil se på spesialpedagogers beskrivelser av likestillingsarbeid i barnehagen.

Spesialpedagoger ansatt i barnehage er aktuelle for denne studien.

Hva innebærer deltakelse i studien?

I studien vil det brukes kvalitativt intervju for å se på hvordan spesialpedagoger arbeider med likestilling blant barn med spesielle behov. Det vil bli tatt i bruk båndopptaker.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Sensitive personopplysninger vil ikke være nødvendig å innhente, og navn på deltakere og barnehage vil anonymiseres. Det vil bli laget fiktive navn for å anonymisere barnehage og deltakere. Datamaterialet som innhentes i form av lydopptak vil kun være tilgjengelig for studenten selv og veileder. Lydopptaket vil ikke bli lagret, men transkriberes direkte fra båndopptaker og deretter slettet. Alle notater og transkripsjoner anonymiseres.

Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2018. All rådata i form av lydopptak vil bli slettet før studiens avslutning, og senest 1. November 2018.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med;

Student Lilly Ann Bergan,

Mobil: 98084393

Mail: lillyannbergan@hotmail.com

Veileder Heidun Oldervik,

Mobil: 92214177

Mail: heidun.oldervik@svt.ntnu.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

7.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

”Hvordan arbeider spesialpedagoger med tanke på likestilling blant barn med spesielle behov? Hvilken betydning har kommunikasjon?”

- Tre spesialpedagogers beskrivelse og forståelse av likestillingsarbeid blant barn med spesielle behov i barnehagen.

Åpningsspørsmål:

- Alder
- Utdanning
- Arbeidssted/tittel
- Arbeidserfaring

Alle spørsmålene under tar utgangspunkt i ditt arbeid med barn med spesielle behov.

Likestillingsarbeid med barna:

1. På hvilken måte er likestillingsarbeid tilstede i samvær med barn med spesielle behov?
 - Eksempler
 - I hverdagssituasjoner
2. Språk. Finnes det forskjeller i måten man snakker med gutter og jenter på? Kan du komme med eksempler? (“Tøffe gutter”, ”fine jenter”)
 - Hverdagslige samtaler
3. Kroppsspråk. Hvordan kan kroppsspråket til de voksne påvirke barnas opplevelse av likestilling?
 - Hvordan trøstes gutter
 - Hvordan trøstes jenter – finnes det forskjeller?

- Holder jenter tettere inntil seg når de gråter enn gutter/ overser gutter i større grad når de er lei seg

Likestillingsarbeid og bevissthet i personalgruppa:

1. Hvordan arbeider dere med bevissthet rundt likestilling i din barnehage?
2. Det rettes lite fokus spesifikt mot likestilling blant barn med spesielle behov i offentlige dokument, selv om det er nedfelt i rammeplanen at det skal gjelde for alle barn i barnehagen. Hva kan dette føre til med tanke på likestilling blant barn med spesielle behov?
3. Hvordan opplever du de ansattes bevissthet om likestilling når det gjelder barn med spesielle behov?
 - Hva kan det føre til?
 - Hvordan kan det påvirke barna?
4. På hvilken måte kan barna påvirkes av språkbruk i forhold til kjønn i hverdagen?
5. Språk har makt. På hvilken måte kan språket være med på å bidra til likestilling?
 - og hvordan kan språket eventuelt bidra til å undergrave likestilling?
6. Hvordan kan likestilling blant barn med spesielle behov påvirke deres selvoppfatning på en positiv måte?
7. Kan det eventuelt føre til negativ selvoppfatning? Hvordan?

7.3 Vedlegg 3: Kvittering fra NSD



Heidun Oldervik

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 13.02.2018

Vår ref: 58224 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

Tilråding fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 09.01.2018 for prosjektet:

58224	<i>Et kjønnsperspektiv på kommunikasjon i spesialpedagogisk arbeid</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Heidun Oldervik</i>
Student	<i>Lilly Ann Bergan</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.11.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.