

Forord

Vi vil først takke hverandre for at vi har jobbet oss gjennom denne oppgaven, alle gode faglig diskusjoner vi har hatt, og for at vi har fått prøvd oss som forskere. Det har vært mye reising, da vår region ligger langt fra Trondheim, og det har gått mye tid for å gjennomføre studiene i forbindelse med masteroppgaven. Vi har stortrives på NTNU og Trondheim har virkelig blitt en by vi har knyttet mange gode minner til i denne prosessen. Det har vært en spennende og krevende faglig reise for oss begge.

I vår rolle som PP- rådgivere, ser vi at det er gutter som oftest søkes råd og veiledning om hos oss. Vi ser også på lokal statistikk at gutter er overrepresentert i henvisninger. Det har vært mange drøftinger i forkant av NOU, og tema utsatt skolestart og gutter. Og vår opplevelse er at barnehagene strever med å tilrettelegge for disse guttene. Vi ønsket mer kunnskap om hvordan det tilrettelegges for disse i barnehagene. Vi erfarer at guttene ofte har en mer aktiv lek og at de ofte får et tilbud om å gå ut. Er de voksne aktive i å sette i gang god lek og aktivitet, som er språkfremmende for barna i barnehagen? Vi ønsket også å undersøke hvor oppdaterte de barnehageansatte er i forhold til nyere forskning på feltet og hvordan dette synes i deres pedagogiske virksomhet.

I vår PP- tjeneste har vår leder lagt godt til rette for at disse to årene skulle la seg gjennomføre på en god måte. Hun fortjener en stor TAKK for å ha gitt oss denne muligheten og for oppmuntring på veien. Vi vil takke vår kollega Aslak, som virkelig har heiet oss fram, motivert og hatt troen på oss!

Det har vært harde økter og lange dager når det skulle produseres i oppgaven, i tillegg til familier og jobb. Vi har ofte hatt følelsen av at døgnet har hatt for få timer, og vi har utnyttet hver ledige stund, for å få ferdig oppgaven. Det var inspirerende når vi kom inn i oppgaven og fikk flyten i hvordan den skulle bygges opp. Det har vært spennende og lærerikt å finne aktuell forskning, faglige rapporter og annen relevant teori og empiri – vi har virkelig lært mye!

En stor takk til de flotte barnehagene som stilte opp på vår henvendelse. Uten dem hadde vi ikke hatt materiale til å skrive denne oppgaven. De ga positive tilbakemeldinger og noen ønsket å beholde intervjuguiden, da de opplevde at det var spennende og inspirerende temaer.

De planla å jobbe vidare med disse påstandene i personalgruppa. Dette ga oss en bekræftelse på at det vi ville forske på var dagsaktuelt.

Takk til mann og barn som har holdt ut med to mammaer som har sittet med nesa i pc skjermen det siste året. Spesielt Sunniva som har ventet og oppmuntret oss slik at mamma og Elin skulle bli ferdig med den store oppgaven!

Vi er stolte over at vi tok mot til oss å sende mail til Øyvind Kvello for å høre om han ville være vår veileder. Spesielt takk for støtte i forhold til fjerning av gateprat og rett bruk av tankestreker. Han svarte et klart og tydelig JA på vår henvendelse, og vi har nytt godt av all hans kunnskap på fagfeltet og ikke minst kloke og konkrete råd gjennom veiledningen.

Når det gjelder arbeidsfordelingen mellom oss, kom vi sammen fram til tema, utarbeidet intervjuguide og forberedte oss og gjennomførte intervjuene. Presentasjon av funn og drøftingsdelen er skrevet av begge to. Arbeid med transkribering delte vi mellom oss. I forhold til metode og teori, har vi begge to utarbeidet utkast til, som i etterkant er drøftet og bearbeidet sammen. Etter tilbakemelding fra veileder, er utallige avsnitt både fjernet og endret. Språklig har vi sammen jobbet oss gjennom setning forsetning, for å få en tekst med god flyt.

Det har vært en langvarig prosess, med mye lesing, skriving, sletting og omskriving. Mange refleksjoner og noen sidespor, men slik skal det vel også være. For oss har masteroppgaven vært en mye større prosess, enn det som nå framstår som skriftlig materiale.

Farsund 13. mai 2019

Ellen Refsnes Langemyr

Elin Vetås Lindland

Sammendrag

Problemstillingen vi ønsket å undersøke var: “hvorfors henviser barnehageansatte flere gutter enn jenter til PP-tjenesten i Lister?”. For å finne svar på dette valgte vi å ha et fokusgruppeintervju i fem kommunale barnehager, med styrere og barnehagelærere som informanter. Dette er en kvalitativ oppgave, og vi har tatt utgangspunkt i en deduktiv tilnærming. Vi presenterer transaksjonsmodellen for å belyse hvor viktig miljøet er for barns utvikling. I avklaring av kjernebegreper har vi vektlagt språk, da nyere forskning på språkutvikling viser kjønnsforskjeller fra 2-årsalder. Hovedfunnene i studien er at barnehageansatte er klar over aktuell forskning på feltet, men det ses ikke tydelig igjen i funnene våre i forhold til deres handlingskompetanse. Funnene våre viser også variasjon i forhold til tiltak. Vi fikk i varierende grad svar på våre påstander. I forhold til ulik behandling av jenter og gutter i barnehagen, var det vanskelig å få pedagogene med i gode drøftinger rundt dette temaet. Et overraskende funn i studien, var at barn som har risikofaktorer knyttet opp mot oppvekst i familier med lav sosioøkonomisk status, ikke møtes med noen systematiske tiltak for å løfte både barnet og foreldrene. Forskning vi presenterer viser at gutter er mer sårbare i forhold til utviklingsforstyrrelser, språk- og atferdsvansker og i forhold til sosioøkonomiske faktorer.

Innholdsfortegnelse

Forord	I
Sammendrag	III
1.0 Innledning.....	1
1.1 Kjønnforskjeller i vanskeområder	1
1.2 Avgrensning av oppgaven	7
2.0 Presentasjon av teori og avklaring av kjernebegreper i oppgaven	8
2.1 Transaksjonsmodellen	8
2.2 Avklaring av kjernebegreper	9
2.2.1 Språk og språkvansker	9
2.2.2 Sosial kompetanse	10
2.2.3 Atferdsvansker	11
2.2.4 Barnehageansatte.....	11
2.2.5 Sosioøkonomisk status	11
2.2.6 Risikofaktorer.....	14
3.0 Presentasjon av rettigheter, lover, rammeplanen og spesialpedagogisk hjelp i barnehagen	15
3.1 Barnehageloven.....	15
3.2 Rammeplan for barnehager	15
3.3 Viktige lovbestemmelser for PP-tjenesten	16
3.3.1 Barnehageloven, § 19 a. Rett til spesialpedagogisk hjelp	16
3.3.2 Barnehageloven, § 19 c. Pedagogisk-psykologisk tjeneste.....	17
3.3.3 Barnehageloven, § 19 d. Sakkyndig vurdering, og andre lovfestede rettigheter	17
3.3.5 Veileder til spesialpedagogisk hjelp.....	18
4.0 Kort presentasjon av NOU 2019:3	19
4.1 Tidlig og tilpasset innsats.....	20

5.0 Relevant empiri	21
5.1 Empiri som dokumenterer ulike forventninger til gutter og jenter	23
6.0 Forskningsmetode	26
6.1 Kvalitativ tilnærming	26
6.2 Deduktiv tilnærming	27
6.3 Forskerens forforståelse	27
6.4 Utvalg	29
6.5 Fokusgruppeintervju.....	30
6.6 Intervjuguide	31
6.7 Gjennomføring av intervjuene	31
6.8 Analyse og transkribering	32
6.10 Etikk og søknad til og godkjenning fra NSD	34
7.0 Presentasjon av funn og drøfting.....	36
7.1 Påstand 1	36
7.1.1 Presentasjon av funn.....	36
7.1.2 Drøfting	38
7.2 Påstand 2	41
Presentasjon av funn.....	41
7.2.2 Drøfting	43
7.3 Påstand 3	44
7.3.1 Presentasjon av funn.....	44
7.3.2 Drøfting	46
7.4 Påstand 4	48
7.4.1 Presentasjon av funn.....	48
7.4.2 Drøfting	49
7.5 Påstand 5	52
7.5.1 Presentasjon av funn.....	52

7.5.2 Drøfting	54
7.6 Påstand 6	56
7.6.1 Presentasjon av funn.....	56
7.6.2 Drøfting	58
8.0 Oppsummering og avsluttende kommentarer	63
10.0 Referanser.....	67

Figuroversikt

<u>Figur 1 Oversikt fra Udir (2018), fordeling av barn med spesialpedagogisk hjelp, fordelt på kjønn.....</u>	1
<u>Figur 2 original depiction of transactional model (Sameroff, 2009, s. 12)</u>	8

Tabelloversikt

<u>Tabell 1: Fordeling utfra henvisningsårsak.....</u>	4
<u>Tabell 2: Kjønnfordeling i de ulike kommunene.....</u>	4
<u>Tabell 3: Prosentfordeling mellom henviste gutter og jenter.....</u>	4

Vedlegg:

Vedlegg 1: NSD personvern	
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til barnehagene	
Vedlegg 3: Informert samtykke til informantene i studien	
Vedlegg 4: Samtykkeskjema	
Vedlegg 5: Intervjuguide	
Vedlegg 6: Fordeling av arbeidsoppgave	

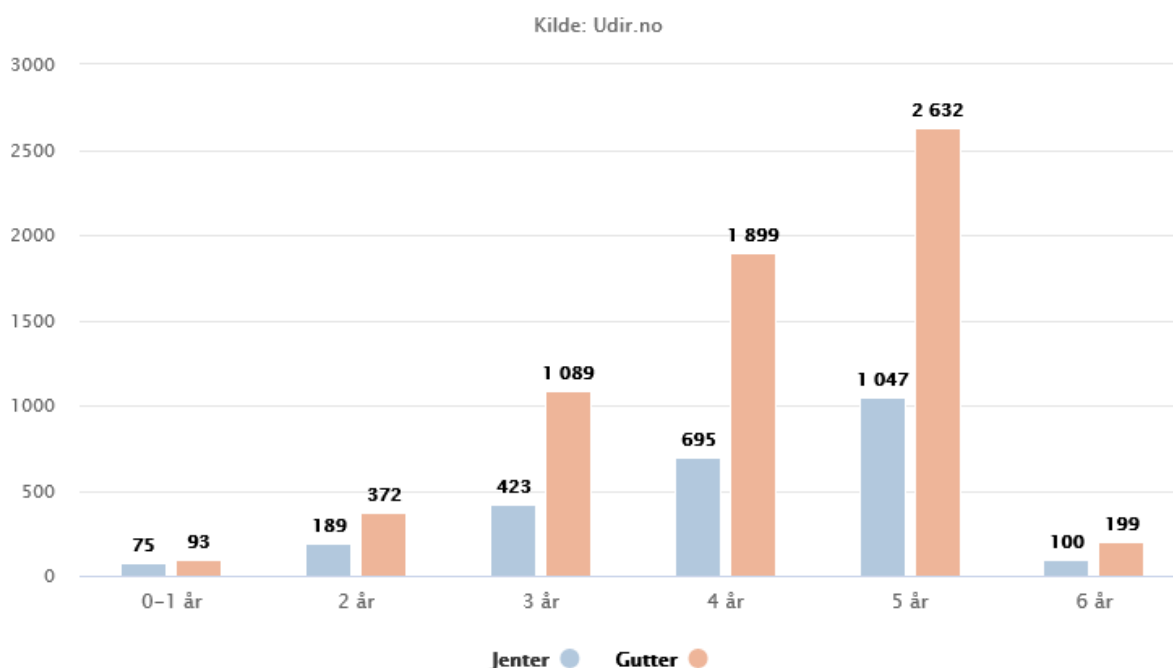
1.0 Innledning

For å belyse vår problemstilling, *hvorfor henviser barnehageansatte flere gutter enn jenter til PP-tjenesten i Lister*, vil vi redegjøre for ulike forekomster av vansker belyst utfra kjønn.

Etter innledning av oppgaven, presenterer vi det teoretiske fundamentet vi har valgt å bygge oppgaven på. I metodekapittelet gir vi en beskrivelse av forskningsmetode og fremgangsmåter for innhenting av informasjon. Deretter presenterer vi funn og drøfting, og avslutter med oppsummerende og avsluttende kommentarer.

1.1 Kjønnforskjeller i vanskeområder

I 2018 fikk 3,2 % av alle barn som går i barnehage spesialpedagogisk hjelp. De siste fem årene ser man en svak, men jevn, økning i andelen av barn som mottar en slik hjelp. Statistikk fra Utdanningsdirektoratets tall og analyser av barnehager (2018), viser at 7 av 10 barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, er gutter. Det vil si at guttene utgjør 70% av de barna som mottar hjelp i barnehagen og overvekten av gutter er størst i aldersgruppen 3 – 5 år. 2018 er første året det er samlet inn informasjon og tall om spesialpedagogisk hjelp der man kan skille mellom kjønn.



Figur 1 Oversikt fra Utdanningsdirektoratet (2018), fordeling av barn med spesialpedagogisk hjelp, fordelt på kjønn

Figur 1 viser at gutter er overrepresentert innenfor de fleste vanskeområdene, som blant annet atferdsvansker, ulike funksjonsnedsettelse og syndromer. Felles for disse vanskene er at de ofte har betydelige språkvansker i tillegg, eller at språket er påvirket i en eller annen grad. Den norske Mor og Barn – studien er en av verdens største helseundersøkelser, hvor 114 500 barn, 95 000 mødre og 75 000 fedre deltar. Ut fra dette forskningsarbeidet har Folkehelseinstituttet utarbeidet flere nasjonale rapporter. Rapport 2016:4 *ADHD i Norge en statusrapport* beskriver at forskningen fra Mor og Barn – studien er viktig i forhold til vanskegrupper slik som ADHD og for å gi retning til forskningen videre. De beskriver at ADHD er langt hyppigere blant gutter enn hos jenter. Det er uklart om forskjellen er kjønnsbasert eller om det skyldes at guttene har mer synlige symptomer, som fører til at de oftere henvises. Når de ser på tall for voksne er tallene noe høyere hos menn enn hos kvinner. De beskriver at treåringer med høy skåre på ADHD- symptomer har økt sannsynlighet for å ha høy skåre også når de er åtte år. De peker på at unge foreldre og foreldre med lav utdanning har høyere risiko for å få barn med ADHD. Det fremkommer i rapporten at språkforstyrrelser og andre utviklingsforstyrrelser var registrert hos en av fire barn og unge med ADHD (Ørstadvik et al., 2016).

I forhold til psykiske lidelser, understreker Folkehelseinstituttet, at det er en betydelig andel av barn som sliter med angst, depresjon og andre psykiske vansker. Det er omtrent like vanlig å finne hos gutter og jenter, fram til 5-årsalderen (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2019). Dette endrer seg i aldersgruppen 5 – 14 år, da flere gutter diagnostiseres. Ifølge Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet skyldes dette at gutter har høyere risiko for utviklingsforstyrrelser som kommer til syne tidligere i livet. De nevner blant annet ADHD, autismspekterforstyrrelser, atferdsforstyrrelser og Tourette syndrom (Folkehelseinstituttet, 2018). Fra 15 års alder endrer dette seg, da får flere jenter enn gutter diagnosene depresjon, angstlidelser, tilpasningsforstyrrelser og spiseforstyrrelser. Det vises til Ungdata-undersøkelsen at jenter har høyere forekomst enn gutter av psykiske plager i ungdomsårene (15 – 17 år) (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2019).

Gutter er også overrepresentert i forhold til tidlig debut på symptomer på atferdsforstyrrelser. Det konkluderes blant annet med å peke på at miljøfaktorer spiller en viktig rolle: «Når det gjelder miljøfaktorer synes både familiære forhold og samfunnsmessige og sosiodemografiske forhold å være viktige, mens genetiske effekter kanskje i større grad virker gjennom temperament og personlighet» (Skogen & Torsvik, 2013. s. 36).

Blant barn med nedsatt funksjonsevne, er det 85% av guttene som mottar spesialpedagogisk hjelp, mot 75% av jentene. Det er særlig i de siste årene i barnehagen at hjelpen gis, da behovene gjerne har blitt mer tydelige etter noen år i barnehagen. Det ses en klar økning av barn med mild funksjonsnedsettelse som mottar spesialpedagogisk hjelp fra 2009 til 2015. Denne rapporten viser til at hjelpen organiseres i to hovedkategorier; kompetansen legges til visse barnehager eller at kompetansen følger barnet der barnet er. Av de barna som får spesialpedagogisk hjelp er det språk og kommunikasjonsvansker som er den hyppigste årsaken, deretter følger psykososiale- og atferdsvansker. Blant minoritetsspråklige barn er det utviklingshemming, sammensatte vansker samt språk- og kommunikasjonsvansker som er de hyppigste årsakene til spesialpedagogisk hjelp (Wendelborg et al., 2015).

Flere forskere peker på at 5 – 6- åringene har behov for fysisk aktivitet. Barn lærer best når de får bruke flere sanser og det anbefales korte og varierte læringsøkter. En kartlegging av fysisk aktivitet og fysisk form blant barn og unge (ungKan3) er gjennomført av Norges idrettshøgskole, i samarbeid med Folkehelseinstituttet. Arbeidet er basert på data samlet inn i perioden desember 2017 til november 2018. Totalt deltok 3594 barn og unge, rekruttert fra 68 skoler fordelt på alle landets fylker i undersøkelsen. Kjønnfordelingen blant deltakerne var jevnt fordelt:

«Gutter har gjennomgående et høyere aktivitetsnivå enn jenter i alle aldersgrupper. Kjønnforskjellen øker fra rundt 10 % i de to yngste aldersgruppene til 15 % blant 15-åringene. Aktivitetsnivået til 6-åringene er henholdsvis 20 % og 53 % høyere enn aktivitetsnivået til 9- og 15-åringene.» (Steene-Johanessen et al., 2018, s. 4)

Også tall fra helsedirektoratet (2016) bekrefter at gutter er mer aktive enn jenter. Aktivitetsnivået hos barn i 6-års alderen er ca. 20% høyere enn hos barn på 9 år. Vi erfarer ofte at en del gutter som har siste året i barnehagen omtales som aktive og til tider utfordrende. Vi ønsket å høre med de barnehageansatte om de er bevisste barnas aktivitetsnivå i 6-årsalderen og hvordan de tilrettelegger for å imøtekomme deres behov.

En gjennomgang av antall henviste i vår tjeneste lokalt, pr. mars 2018, viser at fire av fem kommuner hadde flere henviste gutter enn jenter i barnehagene. Pr. 1. mars 2018 er det til sammen 67 gutter og 24 jenter som er henvist til Lister PPT. I Lister pr. 30. mars 2018 henviste barnehagebarn til vår PP- tjeneste ut fra type vanske:

Tabell 1: Fordeling utfra henvisningsårsak

	Atferd	Språk	Språk+ atferd	Syn/ hørsel	Multi- handicap	Down- syndrom	Autisme- spekter	Annet	Sum
Gutter	16	15	19	7	-	2	2	9	68
Jenter	4	7	6	1	1	1	-	4	24

Tabell 2: Kjønnfordeling i type vansker på henviste barn de ulike kommunene som inngår i Lister

	Kommune 1	Kommune 2	Kommune 3	Kommune 4	Kommune 5
Gutter	18	25	6	14	5
Jenter	7	8	4	5	0
Sum	25	33	10	19	5

Tabell 3: Prosentfordeling mellom henviste gutter og jenter

	Kommune 1	Kommune 2	Kommune 3	Kommune 4	Kommune 5
Gutter	2,8 %	8,5 %	1,4 %	6,1 %	7,4 %
Jenter	2,3 %	2,6 %	1,3 %	2,3 %	0 %

Kommunene i regionen Lister har et innbyggertall på mellom 6000-10 000. I 2016 ble det startet et lokalt prosjekt som skulle være et utviklingsprosjekt som tok sikte på PP-tjenestens todelte mandat: individ- og system- rettet innsats. Samtidig var det et ønske om å utvikle og forme PP-tjenestens rolle som en tydelig, kompetent og målrettet medspiller i Listers utviklingsarbeid på oppvekstområdet. Det var også et sterkt ønske fra PP-tjenesten sin side å jobbe mer systemorientert, slik det også kreves av Opplæringsloven (1998, § 5-6). Det var med andre ord et felles ønske om å sette fokus på at barn og unge som trenger hjelp skal få tidlig, god og riktig hjelp. Å redusere spesialundervisning og spesialpedagogiske tiltak i

Lister, i form av mer tilpasset hjelp innenfor det ordinære tilbudet, var også et mål. I forlengelse av dette så man behovet for noen felles rammer og felles innsatspunkter for hele regionen. På bakgrunn av dette ble det opprettet pedagogiske team i alle barnehager og skoler, hvor man skulle drive kollegaveiledning og faglig utvikling, slik at dette kan komme barn og unge til gode.

De siste årene har det vært stort fokus på spesialpedagogisk hjelp og kjønnsfordeling. I 2018 kom rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl et al., 2018). Denne ekspertgruppen har uttalt seg i forhold til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging både i barnehage og skole. Rapporten deres viser at tendensen som vi har i Lister, er den samme i hele landet, den anslår at mellom 15 og 25 prosent av alle barn har behov for tilrettelagt pedagogisk undervisning. Dagens system gir kun hjelp til et mindretall av disse. Det understrekes at barnehagen er en pedagogisk og skoleforberedende institusjon. §19a gir alle barn med særlige behov rett til spesialpedagogisk hjelp. Hensikten er at barna skal få tidlig og nødvendig hjelp og denne hjelpen skal gjøre barna bedre rustet til å begynne på skolen. Det har vært en økning av barn som får spesialpedagogisk hjelp på landsbasis, og rapporten henviser til tall fra Utdanningsdirektoratet hvor 2,3 % av barna fikk hjelp i 2012 og at 3,1 % fikk hjelp i 2017. På nasjonalt nivå er det flere gutter enn jenter som mottar spesialpedagogisk hjelp og en oversikt fra 2015 viser at det er språk og kommunikasjonsvansker og psykososiale/atferdsvansker som er de to hyppigste årsakene til at barn mottar hjelp. Nordahl og kolleger mener at dagens system har store utfordringer. De peker blant annet på at mange barn og unge møter ansatte i barnehage og skole uten pedagogisk kompetanse. De hevder at annethvert barn som får spesialundervisning får det av ufaglærte og det samme gjelder for mange av barna som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. De peker på at det tar for lang tid før barn og unge får den hjelpen de trenger. En av tre elever som får spesialundervisning blir tatt ut av klasserommet, noe de mener er en konsekvens av at dagens system er ekskluderende. Ekspertgruppen foreslår flere konkrete forslag som ble sendt på høring. Generelt mente de at foreldre må kunne være trygge på at barna deres får god oppfølging i både barnehage og skole. Det er foreslått å fjerne dagens lovfestede rett til spesialundervisning, da de mener dagens system fremstår ekskluderende. (Nordahl et al., 2018).

Kunnskapsdepartementet kom 04.02.2019 med Norges offentlige utredning, NOU:2019 *Nye sjanser – bedre læring, kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. De

fremlegger en oversikt over forskning og konkrete forslag til hva som kan gjøres for å minske kjønnsforskjellene fremover. Rapporten viser at mange barn og unge får hjelp altfor sent, og annenhver elev med spesialundervisning får sin undervisning av ufaglærte. Dette understreker relevans av at alle ansatte har kompetanse på å se de sårbare barna tidlig. NOU 2019:3, understreker at prinsippene om tidlig innsats og tilpasset opplæring er viktig for videre læring i skolen. De ansattes faglige og profesjonelle skjønn, vil være av avgjørende betydning for kvaliteten i barnehage og skole. Et slikt profesjonelt skjønn må støttes ved hjelp av et godt og stadig bedre kunnskapsgrunnlag. Tidlig innsats har de senere årene fått faglig og politisk gjennomslag i Norge og et sentralt punkt er at det gir en samfunnsøkonomisk gevinst å investere i en god barndom i form av barnehager og skoler av god kvalitet.

Det er gjort lite forskning i forhold til barn med nedsatt funksjonsevne og differensiering av kjønn. Kittelsaa, Kristensen og Wik (2016) har gjort en litteraturstudie om kjønn i forskning om funksjonshemming. Ofte ser man at disse blir behandlet som en homogen gruppe og ikke som kjønn:

«Barn tidlig sosialiseres som jenter og gutter, men at barn som har tvetydig atferd eller store utfordringer kan forstås som en som ikke tilhørende ett bestemt kjønn, men framstå med utydelig kjønnsidentitet.» (Kittelsaa et al., 2016, s. viii)

I disse studiene har man vært mest opptatt av jenters situasjon i skolen og ikke spesielt på jenter som har en funksjonsnedsettelse. I forskning på det spesialpedagogiske området har man ofte hatt gutters situasjon i fokus, og studier på dette området viser at gutter i langt større grad enn jenter mottar spesialundervisning. De mottar spesialundervisning i hovedsak på grunn av atferdsvansker, lese- og skrivevansker og matematikkvansker (Kittelsaa et al., 2016).

1.2 Avgrensning av oppgaven

Vi har sett på vår forskerrolle, etikk og hvilken tilnærming vi har for å belyse studien. Vi presenterer funn og drøfting i samme del av oppgaven, strukturert etter intervjuguiden (Vedlegg 5).

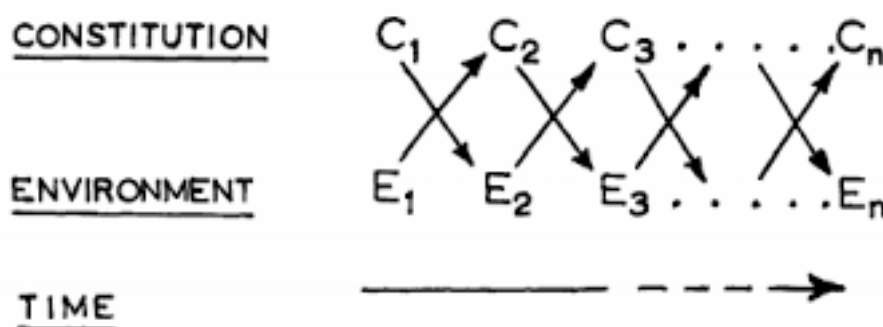
Da vi forsker på barns oppvekstmiljø i barnehagen, belyser vi dette med transaksjonsmodellen. Denne underbygger betydningen av at barn og miljø påvirker hverandre. Vi har avklart kjernebegreper og her lagt vekt på språk. Det er et utviklingsområde hvor nyere forskning viser kjønnsforskjeller i språkutvikling allerede fra 2-årsalder. Vi presenterer forskning på de områdene vi har fokus på, og gjort et utvalg i forhold til det vi mener er mest relevant for studien.

For å innhente informasjon, benyttet vi oss av fokusgruppeintervju. For å undersøke hvordan teori og forskning vises i barnehageansattes praksis, utarbeidet vi vår intervjuguide.

2.0 Presentasjon av teori og avklaring av kjernebegreper i oppgaven

2.1 Transaksjonsmodellen

For å belyse bakgrunnen for vår studie teoretisk, gjør vi rede for transaksjonsmodellen. I vår jobb som PP- rådgivere, har vi alltid dette med oss som et bakteppe. Transaksjonsmodellen viser at det er interaksjonen mellom individ og systemer, mellom arv og miljøpåvirkninger, som er avgjørende for utviklingsforløpet til barna. Utviklingsprosessen i denne modellen viser at det hele tiden skjer gjensidige påvirkninger mellom individ og miljø over tid (Smith & Ulvund, 2004). Det vil si at miljøet påvirker barnet, som deretter påvirker miljøet, som igjen påvirker barnet og så videre.



Figur 2: Original depiction of Transactional model (Sameroff, 2009, s. 12)

Modellen ble opprinnelig utviklet av Sameroff og Chandler i 1975 (Sameroff, 2009), og den har hatt stor betydning innenfor utviklingspsykologien. Her legges det vekt på at utviklingsmessige utfall verken skyldes individfaktorer alene eller den isolerte læringskonteksten, men derimot en gjensidig påvirkning mellom barnet og omsorgspersonen over tid (Haavind & Øvereide, 2007). Dette betyr at den voksnes handlinger overfor barnet virker inn på barnets responsrepertoar og disposisjoner, slik at omsorgspersonen begynner å oppføre seg annerledes, enn hvis barnet ikke hadde fått denne stimulering. Denne påvirkningen går begge veier.

Denne modellen kan ses på som en teoretisk modell, den har en overordnet teori, hvor flere teorier kan inngå, som for eksempel Bronfenbrenners bioøkologiske teori. Man må analysere

både konstitusjon (medfødte/ arvede karakteristika) og miljø for å forstå barns utvikling. Transaksjonsmodellen er i dag ikke kontroversiell, da tankene rundt barns utvikling, og hvordan det påvirkes av både arv og miljø, er allment akseptert blant de som fronter forskning på barns utvikling. Vi mennesker er et resultat av våre omgivelser, «... mennesket er et resultat av påvirkninger og forutsetninger med hensyn til biologi, psykologi og miljø» (Kvello, 2018, s. 22 – 23).

2.2 Avklaring av kjernebegreper

2.2.1 Språk og språkvansker

Tilegnelse av språk synes å styres av menneskers medfødte driv til kommunikasjon. Den språklige utviklingen påvirkes også av tilknytning og sosial interaksjon, og opplevelsen av fellesskap der språket er en integrert del av samspillet. Disse faktorene er helt avgjørende for en god språklig utvikling (Rye, 2007). Når personer i barnets omgivelser snakker om hendelser, og det som skjer her – og – nå samt konteksten i situasjoner, bidrar dette til at ordene etterhvert gir mening for barnet. Hver enkelt av de kognitive prosessene spiller en viktig rolle for utviklingen av de andre prosessene. Hvordan man organiserer, klassifiserer og kategoriserer det man oppfatter, påvirker hvordan man tenker, og slik fortsetter prosessen (Goswami, 2008).

Vygotskij sier at barn lærer språklige og sosiale ferdigheter gjennom støtte og stimulering fra voksne rundt eller mer kompetente barn (Vygotskij, 1962). Han sier at læring hos barn er avhengig av dets omgivelser og kultur, og en viktig faktor i denne læringsprosessen er språk (Lyngsnes & Rismark, 2007). Vygotskij ser på mennesket som et individ som blir påvirket av samfunnet og miljøet rundt seg. Samspillet mellom miljøet og modning til barnet, med språket som redskap, er viktig. Kulturen barna er en del av, påvirker måten de tenker på og dermed også begrepene de bruker. All utvikling og tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet og samspill med andre mennesker. Et viktig poeng i hans teori er at all intellektuell utvikling og tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet. De voksne bør ha klart for seg hva barnet kan på egen hånd og hva det kan klare med litt hjelp og støtte. Forskjellen mellom disse to nivåene kaller han den proksimale utviklingssonen. Han mener at det barnet skal lære må ligge på et høyere nivå, enn det barnet allerede behersker, men allikevel har muligheter for å strekke seg mot (Imsen, 2008). Gjennom dialog og samhandling med den voksne, skjer det læring. Hans

kjernetanker er at en voksen skal bygge stilas sammen med barnet, ved hjelp av spørsmål, hint og forklaringer, slik at barnet kan vokse og utvikle seg. For hver utviklingszone barnet når, kan stillaset tas bort, og det kan fokuseres på nye mål (Lyngsnes & Rismark, 2007).

Det er vanlig å definere språkvansker som en spesifikk vanske. Med begrepet språkvansker menes her, vansker som vedvarer, og som har konsekvenser for sosial deltagelse og utdanningsløp. Prognosen knyttet til språkvansker vil variere med alder. Det er ofte vanskelig å si noe om prognose for barn under 3 år. Norske undersøkelser viser at språkvansker hos 4-åringene ser ut til å kunne vedvare, og særlig vansker som berører sammensatte språkområder. Familiehistorikk og genetiske faktorer spiller en rolle for prognosen ved språkvansker (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2019).

De barna som har spesifikke språkvansker er normalt utviklet både sosialt, motorisk og emosjonelt, og har en normal nevrologisk profil. Hos disse barna er det kun språket, og ikke annet enn språket, som ligger tilbake i utviklingen. Å ha en språkvanske, vil si at barnet har vansker med å forstå og bruke ord i setninger, og både ferdigheten til å oppfatte språk og uttrykke seg er berørt (Folkehelseinstituttet, 2015).

Folkehelseinstituttet (2016) finner at det kan være så mange som 12% av barn i førskolealderen som strever med å lære seg et godt flytende språk med god grammatikk, til riktig tid. Selv om halvparten av disse ser ut til å ha vokst det av seg når de begynner på skolen, ser man at de som viser en forsinket språkutvikling også strever med å lære å lese og skrive. En slik forsinkelse kan gjøre det vanskelig for disse barna å delta i sosial samhandling og å bli akseptert av de andre. Det å få lite trening i sosiale ferdigheter, kan igjen føre til lite trening i kommunikasjonsferdigheter.

2.2.2 Sosial kompetanse

Utdanningsdirektoratet (2016) beskriver sosial kompetanse som et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som vi trenger for å mestre ulike sosiale miljøer. Sosial kompetanse er en av de viktigste ferdigheter man tilegner seg som barn, og er det som er avgjørende for at man har muligheter for å lykkes sosialt. Sosial kompetanse kan sies å være: «Barns kapasitet til å integrere tenkning, følelser og atferd for å lykkes med sosiale oppgaver og utvikle seg positivt» (Weissberg & Greenberg, 1998, referert i Ogden, 2011, s.24). Ser man på denne definisjonen, settes det store krav til hva barn skal mestre både i forhold til det

å kunne regulere atferd, følelser og tenkning for å kunne nå sosiale mål. Dette gjelder på kort og lang sikt. Å tilegne seg en slik kompetanse er viktig for å kunne integreres i grupper med jevnaldrende, for å kunne mestre rollen i barnehage og skole, samt å komme overens med voksne. Man ser denne kompetansen komme til uttrykk gjennom vennskap og at man blir sosialt akseptert blant jevngamle og ved gode, positive relasjoner til voksne (Ogden, 2011). De fleste barn tilegner seg denne ferdigheten helt naturlig. Mange av barna som henvises til PP- tjenesten har vansker med sosial kompetanse.

2.2.3 Atferdsvansker

Atferdsvansker hos barn kjennetegnes ved aggressiv, destruktiv og opposisjonell atferd som varer over tid (Campbell, Shaw & Gilliom, 2000). Barn med atferdsvansker bryter med eksisterende regler, normer og forventninger i en slik grad at utvikling, læring og positivt sosialt samspill med andre barn og voksne blir hindret og forsinket (Ogden, 1998). Alvorlige atferdsvansker er ofte stabile over tid og uten hjelp vil så mange som 50 –75 % av barn med alvorlige atferdsvansker fortsette å ha problemer som ungdommer (Kjøbli, Drugli, Forssum & Askeland, 2012).

2.2.4 Barnehageansatte

I denne oppgaven bruker vi begrepet barnehageansatte om barnehagelærere og styrere, ansatt i de kommunale barnehagene vi gjennomførte intervjuet i.

2.2.5 Sosioøkonomisk status

Sosioøkonomisk status kan man si er en indikator for posisjon i samfunnet. Denne posisjonen tar gjerne utgangspunkt i inntekt, utdanningsnivå og status i arbeidsmarkedet. Det finnes ingen gode standarder for hvordan man kan måle sosioøkonomisk status. Man ser at sosioøkonomisk status har en relativt konsistent sammenheng med en rekke forhold av stor betydning for menneskers velferd. En lagdeling knyttet til ulik tilgang på ulike goder finnes i samfunnet. For å forsøke å finne oversikt over sosioøkonomisk status i samfunnet, har det over lengre tid blitt gjennomført undersøkelsen Ungdata. Her måles sosioøkonomisk status på grunnlag av spørsmål om foreldrenes utdanningsnivå, antall bøker i hjemmet og materielle goder (Kompetansesenter for kriminalitetsforebygging, 2017, punkt 2, avsn. 1).

Statistisk Sentralbyrå publiserte i februar 2017 at ett av ti barn tilhører en husholdning med vedvarende lav inntekt. Dette tallet ser ut til å øke, og innvandrerbarn utgjør nå over halvparten av alle barn i denne gruppen. Selv om det er denne gruppen som forklarer økningen i lavinntekt blant barn, så har det siden 2011 også blitt flere barn uten innvandrerbakgrunn, som tilhører denne kategorien. Statistisk Sentralbyrå forklarer dette med at mange i denne gruppen av barn har kun én forsørger og dermed også lav inntekt. Andelen barn som lever i hjem med vedvarende lave inntekter har økt i alle fylkene i løpet av de siste ti årene (Epland & Kirkeberg, 2017).

Dearing, Zachrisson og Mykletun (2011) understreker at det å vokse opp i familier som kan defineres som fattige, kan være forbundet med risiko for vansker på de fleste utviklingsområdene. utfordringer innenfor språk, kognisjon, atferd, skoleprestasjoner, sosioemosjonelle vansker, samt somatisk helse, kan man finne hos disse barna. Internasjonal forskning viser at atferdsvansker er overrepresentert blant denne gruppen. Det er selvfølgelig mange årsaker til at familier kommer i en slik situasjonen, og ulike faktorer kan forklare sammenhengen mellom inntekt og konsekvenser det kan få for barns utvikling. Økonomisk begrensnes familiene til å investere i barns utvikling (f.eks. kost, bøker og leker), og psykologisk kan dette medføre stress og belastning for foreldrene. Dette stresset kan påvirke foreldrenes psykiske helse og deres evne til omsorg. Selv om fattigdom i Norge er mindre dramatisk enn i USA, hvor det er gjort mye forskning på dette feltet, er det allikevel grunn til å anta at dette kan generaliseres utenfor landets grenser, også til Norge.

Barn med lav sosial bakgrunn påvirkes av dette i skoleprestasjoner. Det å gå i barnehage over tid, kan for disse barna være en buffer og det bedrer språklige ferdigheter og reduserer atferdsvansker. Det er gjennomført forskning i Norge, hvor de har sammenlignet resultater fra både Canada og USA. Forskningen viser at også Norge har gode programmer for læring og stimulering som har en effekt for barn fra hjem med lav sosioøkonomisk status. (Dearing, Zachrisson, Mykletun, & Toppelberg, 2018).

Det å ha lav inntekt kan ofte henge sammen med at det ikke er fullført skolegang på høyskole- og universitetsnivå. Ser vi i Lister har 12 –16% av innbyggerne fullført høyere utdanning, mens 24 –36 % har fullført videregående skole. Vårt område karakteriseres av mye industri og servicenæring og vi ser at det er en del forsørgere som har lav inntekt i alle kommunene. Det kan bety at en del familier får reduksjon i betaling og gratis kjernetid i barnehagen. Det vil si

at en del av innbyggerne i vår region, kan defineres innenfor lav sosioøkonomisk status.
(Kommunefakta, 2019)

Utdanningsdirektoratet har lagt føringer for en nasjonal ordning for reduksjon i foreldrebetalingen for en barnehageplass og gratis kjernetid til 3-, 4- og 5-åringer:

«Fra 1. august 2016 har alle 3-, 4- og 5-åringer, og barn med utsatt skolestart, som bor i husholdninger med lav inntekt rett til å få 20 timer gratis oppholdstid i barnehage per uke. Fra 1. august 2017 er denne inntektsgrensen satt til 450 000 kroner.»

(Utdanningsdirektoratet, 2019, avsn. 3).

Fra 1. august 2016 gjelder gratis kjernetid for husholdninger som har en samlet inntekt som er lavere enn 533 500 kroner per år. Ordningen med gratis kjernetid gjelder uavhengig av om du har deltids- eller heltidsplass. Det betyr at et barn med deltidsplass med rett på fritak, har krav på fritak på 20 timer uavhengig av størrelsen på plassen. Hvis noen velger kun å bruke de 20 timene, er tilbudet gratis. Fra 1. august 2019, blir tilbudet utvidet til også å gjelde 2- åringer (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Å redusere sosiale forskjeller er et mål for folkehelsepolitikken i Norge, med tverrpolitisk enighet. Vi vet at konsekvenser av sosial ulikhet i barndommen kan få følger langt inn i voksenlivet. Barn må få like muligheter til å leve et godt liv, med god helse og vi må erkjenne at de mulighetene ikke er likt fordelt i samfunnet. Kunnskap om hvorfor foreldres utdanning og inntekt har betydning for utforming av tjenester rettet mot barn og unge (Bøe, 2015). Bøe har skrevet et notat, på initiativ av Helsedirektoratet, og sett på sosial ulikhet i helse:

«Tidspunktet i livet for når barnet opplever fattigdom er også en viktig faktor for å forstå hvordan utviklingen påvirkes. En rekke studier har vist at fattigdom de første tre leveårene - når behovet for stimulering er på det høyeste - har sterkest negative konsekvenser for barns skoleprestasjoner og i hvilken grad de fullfører skolegangen.»

(Bøe, 2015, s. 5)

Bøe presenterer to modeller som gir ulike perspektiver til å forstå foreldrenes rolle. Familieprosessmodellen beskriver at familiens vanskelige økonomiske situasjon oppleves som så stressende at foreldrene selv utvikler mer atferds- og emosjonelle problemer, som

påvirker deres oppdragerpraksis. «Foreldrene blir strengere, mindre involvert og mer inkonsekvent i sitt samspill med barna» (Bøe, 2015, s. 8). Familieinvesteringsprinsippet er et mer økonomisk perspektiv. Her ser man på at barna i disse familiene påvirkes av at foreldrene har mindre tilgang til ressurser som bidrar positivt til barnas utvikling. Familiens evne til å kjøpe varer og tjenester som barnepass, mat, bolig, stimulerende leker og hvilken grad de har fritid til å brukes sammen med barna sine ifølge Bøe (op.cit.). Vi vet at også genetikk er en faktor som påvirker barns utvikling. Han nevner personlighetstrekk hos foreldre som er positive for barns utvikling. For eksempel trekkes det frem at egenskaper ved foreldrene som gjør dem attraktive for arbeidsgivere, om de har gode evner, er ærlige og pliktoppfyllende: «Barn av foreldre med disse karakteristikene vil gjøre det bra uavhengig av hva foreldrene deres tjener» (Bøe, 2015 s. 14).

2.2.6 Risikofaktorer

Kvello (2018) definerer i sin bok, *Barn i risiko*, risikofaktorer som en felles betegnelse på ulike forhold som kan påvirke og øke faren for at en person utvikler psykiske lidelser og/ eller sosiale vansker. Ser vi tilbake på transaksjonsmodellen (Sameroff 2009, s. 12), så har denne inkludert kunnskapen om at det er kombinasjoner av stress (miljø) og sårbarhet (individ), typen av og alvorlighetsgraden i risikofaktorene og hvor egnet og sterk beskyttelsesfaktorene er, som avgjør. Risikofaktorer og stress over en kortere periode, synes å gi mindre skade (Schoon, 2007, her fra Kvello, 2018).

3.0 Presentasjon av rettigheter, lover, Rammeplanen og spesialpedagogisk hjelp i barnehagen

3.1 Barnehageloven

I følge Barnehageloven har barna ulike rettigheter som skal ivareta dem. Vi velger og gi en kort oversikt over lovfestede rettigheter, samt si noe om Rammeplanen, ettersom det er styringsdokumentet til barnehagene.

Barnehageloven er fastsatt av Kunnskapsdepartementet 24. april 2017 med hjemmel i lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven) § 2 syvende ledd (...) Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Rammeplanen) fastsetter utfyllende bestemmelser om barnehagens innhold og oppgaver.

3.2 Rammeplan for barnehager

Rammeplanen beskriver hva barnehagens innhold og oppgaver:

«Barnehagens verdigrunnlag skal formidles, praktiseres og oppleves i alle deler av barnehagens pedagogiske arbeid. Barndommen har egenverdi, og barnehagen skal ha en helhetlig tilnærming til barnas utvikling. Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling. Lek, omsorg, læring og dannelse skal ses i sammenheng(...) Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen. Barnehagen skal fremme demokrati, mangfold og gjensidig respekt, likestilling, bærekraftig utvikling, livsmestring og helse.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7)

Det fremheves i Rammeplanen at barndommen har en egenverdi og at barna skal oppleve en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek. Alle barna skal bli sett, hørt og oppmuntret til å delta i fellesskapet. Livsmestring og helse er begreper som omtales i Rammeplanen. Det

beskrives at barna skal få støtte i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser.

I forhold til foreldresamarbeid beskriver Rammeplanen at barnehagen skal ivareta foreldrenes rett til medvirkning. Den er tydelig på at samarbeid mellom hjem og barnehage skal ha barnets beste som mål. De har et felles ansvar for barnets trivsel og utvikling. Barnehagen skal legge til rette for foreldresamarbeid og ha god dialog med dem. Dette skal skje på både individnivå og på gruppenivå. Foreldregruppen er ivaretatt gjennom samarbeidsutvalg og foreldreråd. Samarbeidet på individnivå skal sikre foreldrenes medvirkning i forhold til tilrettelegging av tilbudet til deres barn (Kunnskapsdepartementet, 2017).

3.3 Viktige lovbestemmelser for PP-tjenesten

3.3.1 Barnehageloven, § 19 a. Rett til spesialpedagogisk hjelp

«Barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det. Dette gjelder uavhengig av om de går i barnehage.»

«Spesialpedagogisk hjelp etter § 19 a inkluderer nødvendig opplæring i bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon.» (2005, §19a).

De barna som trenger ekstra støtte henvises til PP-tjenesten for en vurdering. Barnet gjennomgår da en utredning, etter avtale med foresatte og barnehagen. Etter endt utredning konkluderer PP-tjenesten med om behovet er av en slik karakter, at barnet vil trenge spesialpedagogisk hjelp etter §19a.

Utdanningsdirektoratet forklarer spesialpedagogisk hjelp på følgende måte:

«Hvis et barn har spesielle utfordringer, kan han eller hun ha rett til spesialpedagogisk hjelp. Barnet kan ha rett på hjelp fra fødselen, og uansett om han eller hun går i barnehage eller ikke» (Utdanningsdirektoratet, 2018, punkt 1). Hjelpen kan for eksempel være trening, stimulering eller støtte til personalet i barnehagen. Det kan for være støtte til språklig-, sosial- eller motorisk utvikling som er grunnleggende for barnets trivsel og helhetlige utvikling. Spesialpedagogisk hjelp kan omfatte bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK).

3.3.2 Barnehageloven, § 19 c. Pedagogisk-psykologisk tjeneste

«Kommunens pedagogisk-psykologiske tjeneste er sakkyndig instans i saker om spesialpedagogisk hjelp. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal sørge for at det blir utarbeidet lovpålagte sakkyndige vurderinger. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov.» (2005, §19c)

Da PP-tjenesten skal utarbeide sakkyndige vurderinger og bistå med kompetanseutvikling, vurderer vi at kunnskap om at gutter er sterkere representert i forhold til ulike utviklingsforstyrrelser, er nyttig for at vi skal kunne gå inn og støtte barnehageansatte med tilrettelegging av det ordinære tilbudet.

3.3.3 Barnehageloven, § 19 d. Sakkyndig vurdering, og andre lovfestede rettigheter

Det utarbeides flere sakkyndige vurderinger på gutter kontra jenter, som tidligere dokumentert. Barn som viser utviklingsforstyrrelser, har mange rettigheter ifølge barnehageloven. Det må foreligge en sakkyndig vurdering, om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp, før kommunen eller fylkeskommunen fatter vedtak:

«Den sakkyndige vurderingen skal ta stilling til blant annet om det foreligger sen utvikling og lærevansker hos barnet. Barnets realistiske mål for utvikling og læring. Vurderingen skal også ta stilling til om barnets behov kan avhjelpes innenfor det ordinære barnehagetilbudet. Den skal også si noe om hvilken type hjelp og organisering som vil bidra til barnets utvikling.» (Barnehageloven, 2005, §19d)

Barnehagelovens §19 g omhandler kommunens forpliktelser i forhold til barn med nedsatt funksjonsevne og deres rett til et individuelt tilrettelagt barnehagetilbud. § 19 h gir barn med behov for tegnspråkopplæring retten til dette. Det gjelder om det er ny innlæring av tegnspråk eller deres førstespråk som de kommuniserer med. §19 omhandler barn med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Den spesialpedagogiske hjelpen skal tilby opplæring i forhold til ASK for barn som helt eller delvis mangler funksjonell tale (2005).

3.3.5 Veileder til spesialpedagogisk hjelp

Det er også utarbeidet en veileder til Spesialpedagogisk hjelp (2017), hvor kapittel 10, sier noe om skillet mellom spesialpedagogisk hjelp og tilrettelegging i barnehagen:

«Noen barn vil imidlertid ha behov for tilpasninger utover det som kan dekkes innenfor det ordinære tilbudet. Barnehageloven gir barn med nedsatt funksjonsevne rett til individuell tilrettelegging av barnehagetilbudet. Barnehageloven gir også barn rett til spesialpedagogisk hjelp, dersom barnet har særlig behov for det. I noen tilfeller vil barnet kunne ha behov for både tilrettelegging av barnehagetilbudet og for spesialpedagogisk hjelp. Kommunen må derfor i enkelte tilfeller vurdere barnets rettigheter etter begge bestemmelsene.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 33).

Vi erfarer at det å vurdere om tiltak er tilrettelegging eller spesialpedagogisk hjelp kan variere mellom barnehager og være ulikt mellom kommunene. PP-tjenesten er sakkyndig i forhold til spesialpedagogisk hjelp etter §19a og det utarbeides da en individuell opplæringsplan og årsrapporter, i Lister regionen. Når det gjelder barn som får støtte etter §19g er det ingen krav om skriftlig evaluering av hvordan tiltaket har fungert. Det er barnehagen som er ansvarlig for veiledning til den assistenten som settes inn. Vi ser en økning av at §19g i større grad blir anvendt i forhold til selvregulering og barn som strever med sosialt samspill, innenfor disse områdene er det overvekt av gutter som strever. Tabell 1 viser også at det er disse vanskeområdene som er hyppigste henvisningsårsak til PP- tjenesten.

4.0 Kort presentasjon av NOU 2019:3

04.02.19 kom Kunnskapsdepartementet med Norges offentlige utredninger (NOU) 2019:3 *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Her presenteres en kunnskapsoversikt med funn i forhold til at jenter har bedre språkferdigheter, allerede før de begynner på skolen, sammenlignet med guttene. Jenter i skolen har bedre karakterer enn guttene i alle fag, utenom kroppsøving. Nesten 70% av alle som mottar spesialundervisning i skolen er gutter. Konkret fordeling på barnehagebarn og kjønn finnes ikke på landsbasis, men de antar at det er noe av det samme. I forhold til barnehagene har de blant annet kommet med forslag om en egen Rammeplan for de barna som går siste året i barnehagen. Dette gjør de da de mener at Rammeplanen i dag er for lite konkret i forhold til hvordan barnehageansatte skal få alle barna med på språklige- og andre læringsfremmende aktiviteter fram mot skolestart. De ønsker mer standardisert kartlegging av barns utvikling, ved 4- og 6- årsalderen, som kan brukes til forskning og systemrettet arbeid. De foreslår at det opprettes et nasjonalt register for barnehage og grunnskole forvaltet av Statistisk Sentralbyrå, som gjør det mulig å følge enkeltpersoners læring og utvikling over tid. Det fremkommer også forslag om et lovkrav om at enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp/spesialundervisning skal utløse rett til at hjelpen/undervisningen gjennomføres av personell med relevant spesialpedagogisk kompetanse i 80 prosent av timene som vedtaket omfatter. Gratis førskoletilbud med minimum fem timer lekbasert læring i uken for alle femåringer er også foreslått. Et mindretall av utvalget går inn for utprøving av flere former for fleksibel skolestart, men hva barnehagen skal tilby de barna som skal gå et ekstra år i barnehagen, fremkommer det lite konkret informasjon om.

Det anbefales mer forskning på feltet da de ikke har funnet svaret på hvorfor det er så store kjønnforskjeller og det beskrives som komplekst. Det har i ettertid vært mange ulike diskusjoner i media i forhold til denne rapporten og ikke minst til noen av forslagene som fremmes. En av faktorene vi har lest og funnet interessant i forhold til vår forskning, er funnene de fremlegger i forhold til at gutter er mer utsatte, om de har foreldre med lav utdanningsbakgrunn. Sett ut fra sosioøkonomiske faktorer gjør gutter det svakere i skolen enn jenter i samme situasjon (NOU, 2019:3). Dette er relevant informasjon for oss som bor i et geografisk område hvor en stor del av innbyggerne er i yrker som ikke krever ansatte med høyere utdanning Det presiseres også at det er viktig å være oppmerksom på at det er store forskjeller innad i kjønn og ikke bare mellom dem (Myklebust, 2019).

4.1 Tidlig og tilpasset innsats

Det er fokus og forventinger fra Regjeringen i forhold til tidlig innsats og oppfølging av barn som har behov for noe ekstra støtte. I Stortingsmelding nr 16, ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2006), introduserer departementet en ny strategi. «Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen i når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller voksen alder» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.10). Det påpekes fra departementet at det på alle nivåer i utdanningssystemet må vektlegges å identifisere de barna som ikke har en tilfredsstillende læringsutvikling. I følge Stortingsmeldinger til Kunnskapsdepartementet finner vi begrepet tidlig innsats som en rød tråd. Dette nevnes i Meld. St. 23, Meld. St. 31 og Meld. St. 41. Felles for alle disse er at man finner tidlig innsats presentert som en forebyggingsfaktor, ned til barn i førskolealder. Som nevnt i Meld. St. 18, *Læring og fellesskap*, fremheves det et ønske om at PP-tjenesten skal være tilstede i barnehager og skoler. Dette for å raskere sette i gang aktuelle tiltak og strategier innenfor de rammene de har til rådighet (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Prinsippene om tidlig og tilpasset innsats fremmes som viktige i NOU 2019:3. Det er stort forskningsmessig belegg for at barn profeterer godt på læring allerede i de første barneårene. De nevner for eksempel at språkopplæring i barnehagen gir bedre leseferdigheter på skolen.

«Tilpasset innsats handler om at barnehage og skole bør ta hensyn til den betydelige individuelle variasjonen mellom barn, som på gruppenivå resulterer i systematiske forskjeller mellom kjønn.» (NOU 2019:3, s. 180)

Gutter utvikler blant annet kognitive ferdigheter generelt senere, og jenter viser bedre ferdigheter på selvregulering. Videre viser de til forskning om at gutter og jenter kan øve opp selvreguleringsevnen i tidlige barneår. På bakgrunn av dette er det viktig at barnehagene har god kunnskap om hva som er forventet utvikling utfra alder (NOU, 2019). Økt kunnskap om tiltak som kan bidra positivt, for de som tidlig viser tegn på forsinkelser i forhold til utvikling av språk, kognitiv- og sosiale ferdigheter, er viktig for PP- tjenesten å bidra med.

5.0 Relevant empiri

Universitetet i Agder (UiA) har gjennomført en undersøkelse om PP- tjenestens arbeid i barnehagen (2011). Deltakergruppen i denne undersøkelsen er ledere av og ansatte i PP-tjenesten, samt styrere i barnehagene. Tall fra GSI 2007 viser at det finnes en konstant økning av barn som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagene. Denne økningen strekker seg tilbake til de siste to tiår. Det finnes mye forskning på det spesialpedagogiske feltet som viser at det ofte er gutter som mottar spesialundervisning i skolen (Cameron, Kovac & Tveit, 2011, s. 35). Det finnes imidlertid for lite kunnskap om hvilke vansker PP-tjenesten blir involvert i og hva som utløser spesialpedagogisk hjelp, men det bekreftes at det er vansker som innbefatter språk og sosioemosjonelle-/ atferdsvansker som er de dominerende vanskeområdene. De har også sett på hvordan deltakergruppene ser på barnehagens kompetanse og at det ses en stor kompetanse i forhold til språk og kommunikasjon i barnehagene. Dette er ikke uventet da barnehagene over lang tid har opparbeidet stor kompetanse på dette området. Deltakergruppene opplever lavest kompetanse innenfor spesifikke vanskeområder som syn, hørsel og autisme (Cameron et al., 2011).

Rapporten til Nordal og kolleger presenterer også en jevn økning av barnehagebarn som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen fra 2,3% i 2012 til 3,2% i 2018. Gjennomsnittlig tilrås det 15 uketimer med hjelp, fordelt på pedagog og assistent. Økningen kan skyldes at det nå er flere barn som går i barnehagen og at flere barn med vansker blir oppdaget. Det har vært stort fokus på tidlig innsats, og dette kan ha bidratt til at barnehagene fortere tar grep ved mistanke om at et barn kan ha behov for spesialpedagogisk hjelp. Tallene viser at det er flere barn i kommunale barnehager enn private som mottar spesialpedagogisk hjelp, dette er uavhengig av alder (Nordahl et al., 2018).

Utdanningsdirektoratet henter barnehagetallene fra BASIL, og her finner man en oversikt over hvilke vansker som utløser spesialpedagogisk hjelp, samt hvilke vansker som er mest representert. Forskning på vansker til barn som mottar spesialpedagogisk hjelp viser at det er språk og kommunikasjonsvansker som er den største gruppen, etterfulgt av sosioemosjonelle og atferdsvansker (Wendelborg, 2015).

Reiling og Wendelborg (2015) ved NIFU og NTNU samfunnsforskning, og har i en rapport skrevet om barn med særlige behov i barnehage. Her ses en klar overvekt av at barn med

nedsatt funksjonsevne eller særlige behov går i kommunale barnehager. De er usikre på hvorfor dette er slik, det kan ha mange ulike grunner, blant annet med foresattes valg av barnehager. Resultater fra denne undersøkelsen viser imidlertid at mange kommuner veileder foreldrene til å velge kommunale barnehager. I denne rapporten ser man også to tendenser for organiseringen av den spesialpedagogiske hjelpen; den ene er at kompetansen legges til enkelte av barnehagene i kommunen og den andre er at kompetansen følger barnet der barnet er (Reiling & Wendelborg, 2015, s. x). Vårt utvalg består av kommunale barnehager, og også her viser tallene at flere gutter enn jenter er henvist.

Stangelands doktoravhandling synliggjør sammenhenger mellom språkferdigheter og sosial kompetanse hos barn når de er 2 år og 9 måneder gamle. Avhandlingen peker på at det er kjent at jenter er foran gutter i forhold til språkutvikling. En studie fra Lesesenteret (Stangeland, Lundetræ & Reikerås, 2018) viser at jenter viser en større interesse for aktiviteter som er med på å fremme språklig bevissthet, som blant annet lesing. Å være språklig bevisst betyr at man oppdager språket og man ser barn som har oppdaget at ord kan rime, de leker med ordene og kjenner igjen sin egen og andres bokstav. En slik bevissthet fremmes særlig med aktiviteter som lesing, sang, rim og regler. Funnene i Stangelands avhandling viser at jenter i treårsalderen er mer delaktige og interesserte i slike aktiviteter enn guttene. Det er tilrettelagt for slike aktiviteter i barnehagene og personalet oppfordrer guttene til å delta, men man ser allikevel at gutter gjerne velger dem bort fremfor andre aktiviteter. Da kan guttene stå i fare for å miste verdifull språkstimulering og språklige ferdigheter som er viktige når de skal til med å lære å lese. Hun stiller spørsmål om hvorfor det er slik, og om de språklige aktivitetene er tilrettelagt på guttenes premisser? Hun understreker at språklig bevissthet ikke kommer av seg selv og at det må tilrettelegges for alle barn og på den enkeltes premisser og arena. Ulik deltakelse i språklige aktiviteter i barnehagen kan være med på å opprettholde den forskjellen som allerede er dokumentert mellom gutter og jenters leseferdigheter i skolen (Stangeland, 2018).

Selv om kjønnsforskjellen i tidlige språkkunnskaper ikke er satt i direkte sammenheng med kjønnsforskjeller rapportert i lesing, er det funnet enkelte individuelle forskjeller i ordforråd som kan sies å være stabile. I lys av dette og at det er kjønnsforskjeller i deltakelse og interesse for språkstimulerende aktiviteter, kan det skape en forståelse for hvorfor jenter får leseferdigheter noe raskere enn gutter. Videre understreker Stangeland (Stangeland et al, 2018) at man i et sosiokulturelt perspektiv har sosiale fordeler ved å ha et godt utviklet

ordforråd, barna tilegner seg lettere sosiale sammenhenger og de mestrer å ha en mer presis kommunikasjon. Dette gir et potensiale for en rikere språkopplevelse og samhandling med de andre barna, som igjen øker deres sosiale og språklige læring. Den store spredningen av ordproduksjon som Stangeland og kolleger (op.cit.) finner i sin studie blant 2 – 3 åringene, varierer fra barn til barn og vil også være preget av blant annet oppvekstvilkårene til barna. Resultatene fra studien har gitt ytterligere bevis for at jenter er litt foran gutter i språklige ferdigheter, og at disse kjønnsforskjellene har festet seg i barns språkhverdag i barnehagen. Gutter som har dårlig forståelse og produksjon av dagligdags språk, kan få innvirkning på deres sosiale innflytelse og læring. Disse funnene fremkaller spørsmål om den pedagogiske praksisen i barnehagene tar hensyn til denne kjønnsforskjellen i sitt pedagogiske innhold. Det vil være behov for ytterligere forskning på dette området.

I Mor og Barn- studien til Folkehelseinstituttet, *Sårbare barn i barnehagen- betydningen av kvalitet*, finner de blant annet at lange dager i barnehagen (over 40 timer i uka), henger sammen med flere typer symptomer på språkvansker og eksternaliserende atferd både ved 1,5 år og 5 år. Gruppestørrelsen henger også sammen med språkutvikling og atferd. Samlet sett finner de i denne undersøkelsen viktige sammenhenger mellom bruk av barnehagen og kvalitet i barnehagen, da spesielt for de sårbare barna (Brandlistuen et al., 2015).

5.1 Empiri som dokumenterer ulike forventninger til gutter og jenter

En svensk doktorgradsavhandling av Eidevald (2009) med tittelen: *Det finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. finner at barnehageansatte har ulike forventninger til gutter og jenter (3 – 5 år) og at disse forventningene former hvordan de blir møtt i ulike situasjoner i barnehagen (op.cit.). Han ser en forskjellsbehandling mellom kjønnene og mener at dette kommer av og er formet av den kjønnsstereotypiske oppfatningen vi har. Eidevald (op. cit.) finner blant annet at gutter får tre ganger så mye tilsnakk som jenter, og at de i tillegg får mye mer hjelp eksempelvis i påkledning, uten at de ber om det. Han ser at jenter ikke får hjelp til dette, selv om de ber om det. Språklig har han funnet at gutter får mye mer ja-/ nei- spørsmål, mot jenter som får flere åpne spørsmål. I avhandlingen finner han at til tross for at barna posisjonerer seg likt, blir de behandlet ulikt av både barn og voksne. I en annen studie fra Danmark, finner forskerne at

jenter viser bedre trivsel i barnehagen, opplever appellerende aktiviteter og får oftere trøst av voksne. Guttene blir oftere sinte på de voksne og får mer kjeft og tilsnakke enn det jentene gjør (Hansen, Nordahl, Nordahl, Hansen & Hansen, 2016).

I norske barnehager har Meland og Kaltvedt (2017) gjort observasjoner som underbygger at de voksne i barnehagene opprettholder de tradisjonelle kjønnsmønstrene, ved at de har ulike forventninger til gutter og jenter. Det forventes at gutter skal være aktive og fysiske i leken, mens jenter forventes å være stille og rolige. Med dette ses det at de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene fortsatt preger dagens barnehager. Resultater fra denne forskningen viser at barna ikke får like muligheter i aktiviteter og samlingsstunder, da det begrenses av tradisjonelle forventninger til kjønnsrollene. Jenter og gutter blir ofte begrenset av de ansattes tradisjonelle kjønnsrolleoppfatninger. Dette til tross for at barna selv kan bryte med dette mønsteret. Både norsk og internasjonal forskning viser at de ansatte i barnehagen bevisst eller ubevisst bidrar til at disse mønstrene opprettholdes. Studien til Meland og Kaltvedt (op.cit.) finner at de voksne gir ulik oppmerksomhet til jenter og gutter, og til tross for at barna gjerne velger annerledes, oppmuntrer de voksne til tradisjonell stereotypisk lek. De voksne i barnehagen kommenterer også annerledes i forhold til klær og utseende. Jenter er ofte søte, vakre og omtales som prinsesser, mens gutter gjerne omtales som tøffe og kule. De finner også at personalet har andre forventninger til kjønnene ved at de forsterket jenter på typiske omsorgsoppgaver, som f. eks dekke bord og hjelpe med påkledning. Gutter og jenter får ulik respons fra de voksne, der gutter får mer verbal- og nonverbal respons, må gjerne jentene vise tålmodighet og vente på tur – slike observasjoner finner de mange av. I aktive leker, blir jentene i større grad enn guttene roet ned, eller tatt ut av leken, og oppfordret til roligere aktiviteter som f.eks. perle eller andre bordaktiviteter. Studien til Meland og Kaltvedt (op.cit.) gir funn som er overraskende. Dette ses ved de ansattes kommunikasjon og væremåte overfor jenter og gutter. På bakgrunn av dette sier Meland at barnehagene ikke er kjønnsnøytrale. Denne forskjellsbehandlingen kan blant annet føre til at gutter og jenter får ulik sosial trening og stimulering av kognitive ferdigheter (op.cit.).

Bø har forsket på kjønn og finner at lærere og barnehagelærere mener de arbeider for likestilling og har kontroll på dette. Hun finner at det ofte er ulikt mellom det de gjør og det de tror de gjør. Observasjon viser at voksne tåler mer uro og forstyrrelser fra guttene framfor jentene, og bekymringen hennes er at om guttene ikke stoppes, vokser de opp med å tro at en slik atferd er akseptert. Hun beskriver garderobesituasjonen, hvor guttene får mer hjelp enn

jentene, og at de ansatte ofte lar guttene gå først ut fordi de er mer urolige. En konsekvens av dette er at gutter får førstevalg av utstyr til lek ute. Hun understreker at dette ikke er likeverdig behandling. Likestillingsarbeid er ikke synonymt med likebehandling. Det er viktig å behandle ulikt utfra hvor den enkelte står. Personalet bør være bevisst overfor de uskrevne reglene for hva som passer for jenter og gutter. Dette gjelder både for interesser og ferdigheter. Kunnskap om hvordan barn sosialiseres inn i sitt kjønn, ser hun et behov for å få inn i både lærer- og barnehagelærerutdanningen (Bø, 2014).

6.0 Forskningsmetode

Problemstillingen vår er

«Hvorfor henviser barnehageansatte flere gutter enn jenter til PP- tjenesten i Lister?»

I dette kapittelet gir vi en oversikt over forskningsmetoden vi ha valgt og beskrive de valgene vi har tatt. Forskningsmetode handler om hvilken vei man velger for å finne svar på det man forsker på (Kvale & Brinkmann, 2009). Først presenterer vi vår forankring i kvalitativ metode. Videre går vi inn på vår forforståelse og utvalg. Deretter gir vi en beskrivelse av fokusgruppeintervju, som var vår datainnsamlingsmetode. Hvordan vi gjennomførte intervjuene, transkriberte og analyserte materialet er beskrevet etter det. Til slutt har vi tatt med en refleksjon rundt studiets kvalitet og etikk gjennom forskningsprosessen.

6.1 Kvalitativ tilnærming

For å undersøke denne problemstillingen, valgte vi en kvalitativ tilnærming. Ønsket vårt var kunnskap om hvordan barnehagelærere erfarer barnehagen gjennom å be dem drøfte påstander, fra nyere forskning, i et fokusgruppeintervju. Vår begrunnelse for valg av kvalitativ metode er at vi ønsker dybdekunnskap og forståelse. Forskningsstrategien bygger gjerne på at den sosiale verden konstrueres gjennom individers handlinger. Søken etter mening og formålsforklaringer kjennetegner ofte denne forskningen (Ringdal, 2013). Ordet kvalitativ viser til kvaliteten, det vil si egenskapene eller karaktertrekkene ved de sosiale fenomenene vi studerer og ønsker å få mer innsikt i (Thagaard, 2009).

Innen samfunnsvitenskap har hermeneutikken vært en inspirasjonskilde til å fremheve betydning av fortolkning. Vi har tolket intervjuene gjennom å omgjøre dem fra muntlig til skriftlig materiale og deretter analysere dem. Hermeneutikk er fortolkningskunst. En hermeneutisk tilnærming vektlegger at fortolkning står i bevegelse mellom helhet og del. Denne vekselvirkningen kalles den hermeneutiske sirkel, noe som ofte legges til grunn i kvalitative analyser. Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng vi studerer, og er en del av (Thagaard, 2009). Vårt mål med forskningen er ikke å generalisere, men å kunne trekke noen linjer til andre med samme

rammer og kriterier. «Overførbarhet i slik forskning kan også knyttes til at tolkningen vekker gjenklang hos lesere med kunnskap til de fenomenene som studeres»

(Thagaard, 2009, s. 190).

6.2 Deduktiv tilnærming

Vi har valgt en deduktiv tilnærming i vår studie, «(...) kvalitativ kan også ha en deduktiv karakter ved at forskningen tar utgangspunkt i hypoteser fra tidligere teorier» (Thagaard, 2009 s. 189). Vi har i hovedsak en deduktiv tilnærming, med begrunnelse i at det er solid forskningsmessig grunnlag på det vi ønsker å undersøke. Vår intervjuguide er utarbeidet som påstander med presentasjoner av konkret forskning på barnehagefeltet. Vi ønsket å undersøke om disse hypotesene har støtte i vår empiri. Samtidig ønsket vi oss mer kunnskap om hvordan barnehageansatte benyttet seg av kunnskapen og forholdt seg til de forskningsresultatene vi presenterte for dem. Vi valgte å bruke en åpen tilnærming i intervjuene for å ha muligheten til å stille oppfølgende spørsmål, for slik å få en utdyping av deres meninger. En slik tilnærming, ble for oss viktigere enn å benytte oss av en spørreundersøkelse og kvantitativ tilnærming. «En åpen tilnærming kan være fornuftig i en tidlig fase, når vi ønsker å utvikle en dypere forståelse for det vi undrer oss over» (Jacobsen, 2015, s. 36). Vi ser også at vår forskning har elementer av en abduktiv tilnærming. «Abduksjon kan også knyttes til at forskerens teoretiske bakgrunn gir perspektiver for fortolkningen av dataenes meningsinnhold» (Thagaard, 2009, s. 189). Ettersom vi har forsket i eget arbeidsfelt var det vanskelig å ikke ha noen forestillinger om hva vi kom til å finne. Datamaterialet er også tolket av oss etter at det ble oversatt fra muntlig til skriftlig materiale. Vi har forsøkt å være åpne, men ser at vi kan ha påvirket svarene ved blant annet måten vi stilte oppfølgingsspørsmål på under intervjuene.

6.3 Forskerens forforståelse

I forkant av intervjuene leste vi gjennom teori, artikler og ulike forskningsrapporter for å finne relevant informasjon til intervjuguiden. Vi tok utgangspunkt i de som hadde med blant annet temaene førskolebarn, spesialpedagogisk hjelp, risikofaktorer og fordeling gutter og jenter. Underveis, blant annet i samtale med veileder, fant vi ut at det kunne være spennende å formulere spørsmålene som påstander. Dette håpet vi kunne bidra til at vi fikk i gang gode diskusjoner og drøftinger rundt de temaene vi ønsket å belyse.

Vår bakgrunn som PP- rådgivere, har nok bidratt til at vi har hatt en forforståelse på de temaene vi ønsket å forske på. Vi forsker i eget felt og er ofte tett på systemene vi jobber i. Vi deltar i drøftinger i barnehagene, blant annet i forhold til tilrettelegging og støtte til barn som utfordrer systemene og strever med å være i positivt samspill med andre. Vi hadde tanker om at barnehageansatte har en del kompetanse om barn som strever med språkutvikling, atferd eller andre utfordringer, men at det kan være ulikt hvilke tiltak de bruker og på hvilket tidspunkt de settes inn. Vi erfarer ofte en variasjon mellom barnehagene på hvilket tidspunkt de inviterer foreldrene med i drøftinger og hvor mye de er villige til å sette inn av tiltak, innenfor det ordinære barnehagetilbudet.

Tidligere drøftinger og vårt ønske om å støtte de barna som har utfordringer knyttet til utvikling, språk og atferd har nok påvirket våre valg av fokus i oppgaven og spørsmålene. Vi har forsøkt å være bevisste gjennom hele prosessen hvordan vår forforståelse påvirker oss gjennom dette arbeidet. Vår problemstilling er av interesse for oss både fordi vi ønsket mer kunnskap i forhold til de barna som henvises, men også fordi vårt mandat som PP-rådgivere er å veilede barnehageansatte til å tilrettelegge best mulig innenfor et ordinært barnehagetilbud. Vi opplever kunnskapen vi har tilegnet oss som meningsfull og et bidrag til at vi kan være bedre rustet som rådgivere for barnehageansatte i vår region. Vi ønsker at informantenes erfaringer og meninger skulle være i fokus under intervjuene. Vi ser at vårt engasjement for å finne faktorer som kan endres, til det beste for disse barna, kan ha påvirket måten vi stilte oppfølgingsspørsmål på. Vi var bevisste dette i intervjuene og prøvde å oppsummerte deres svar, for å sjekke ut deres forståelse, før vi gikk videre eller stilte nye oppfølgingsspørsmål.

Det faktum at vi begge er utdannet førskolelærere, har spesialpedagogikk og PP-spesialiserende utdanning, har også en betydning for vår faglige forståelse av fenomenet vi har forsket på. Vi har tro på at gode barnehageansatte i møte med foreldre og barn kan gjøre en forskjell for barn som har ulike risikofaktorer og utfordringer i livet sitt.

Forskningkunnskap er et resultat av relasjonen mellom forsker og det som blir studert, og forsker har stor innvirkning på funnene (Thagaard, 2009).

Vi har forsket i eget fagområde og i et miljø vi har en aktiv rolle i og det er elementer i funnene våre, hvor vi ser at vi kan ha fått noe politisk korrekte svar og ikke klart å få i gang

gode refleksjoner på et dypere nivå. Vi har tolket datamaterialet og har i denne prosessen vært bevisste på at vi kan ha oppfattet noe annerledes enn hva intervjuobjektene har ment.

6.4 Utvalg

Vårt utvalg har bestått av én kommunale barnehage i hver av kommunene vi betjener. Barnehagene har alle 4 – 6 avdelinger og intervjuene er gjennomført i tiden som var avsatt til pedagogisk team. Disse teamene er avtalte samarbeidsmøter, bestående av PP- tjenesten, styrer og barnehagelærere fra hver avdeling. Vi måtte velge kommunale barnehager for å få et best mulig sammenligningsgrunnlag, da to av kommunene kun har kommunale barnehager. Dette kan ha begrenset vårt utvalg noe og det forklarer hvorfor det er en spredning på 4 – 6 avdelinger på de utvalgte barnehagene. Informantene er i hovedsak kvinner med minimum 10- års arbeidserfaring som barnehagelærere. Av de 5 barnehagen som deltok i studien, hadde 3 av dem mannlige ansatte. Kun to barnehager deltok med mannlige informanter. Til tross for denne spredningen var dette de mest sammenlignbare barnehagene som var å finne blant det utvalget vi hadde til rådighet i Lister. Pedagogisk team er en kjent arena for alle parter og gjennomføres på fastsatte tidspunkt og da ble det naturlig å avtale gjennomføring av intervjuene her. Dette ble også valgt da dette er en tid da styrer og barnehagelærer allerede er borte fra avdelingen, og vi la ikke beslag på mer av deres tid.

I forkant hadde vi sendt ut en forespørsel på mail, til de ulike styrerne, om de ønsket å delta i vår studie. De fikk vedlagt en beskrivelse av hva vi ønsket å undersøke, slik at de hadde god informasjon når det skulle presenteres for personalet. Etter at mailen var sendt ut, ringte vi til den enkelte barnehage for å høre om det var aktuelt for dem å delta. Alle var positive til deltakelse, og vi avtalte tid for gjennomføring av intervjuet med hver enkelt styrer.

For å avgrense studien valgte vi å gjennomføre et intervju i hver kommune, i til sammen 5 barnehager. I kvalitative studier er informantene strategisk valgt, med mål om å belyse problemstillingen best mulig (Thagaard, 2009). Vi valgte å kun involvere det pedagogiske personalet i barnehagen, da det er disse som har ansvaret for det pedagogiske innholdet og har den overordnede oversikten over hva som til enhver tid rører seg på avdelingene.

Intervjuene ble gjennomført i barnehagens egne lokaler. I ettertid ser vi at gruppene nok var litt for store, i forhold til at dette er første gang vi gjennomfører et fokusgruppeintervju. Vi

antar at vi kunne fått enda mer ut av intervjuene, kommet mer i dybden, ved eksempelvis å gjennomføre to intervjuer i hver barnehage, men halve gruppen av gangen.

6.5 Fokusgruppeintervju

Da vår oppgave er en kvalitativ undersøkelse, var det nærliggende å tenke intervju som metode for å belyse problemstillingen. Etter å ha gjennomgått forskning og annen litteratur, ønsket vi å benytte oss av fokusgruppeintervju, slik at vi hadde muligheter for samtaler og drøftinger. For oss var det en god måte å få belyst de temaene vi ønsket å ha fokus på. Et fokusgruppeintervju består av 6 – 10 deltakere og det er 1 – 2 personer som leder intervjuet (Helsebiblioteket, 2016). Fokusgruppeintervju gir oss muligheten for å komme dypere og mer konkret ned i den problemstillingen vi ønsket å forske på. Diskusjoner innenfor gruppen, kan bidra til å utdype de temaene som er relevant for vår studie og gi mer informasjon, enn om man intervjuet en og en informant. En styrke ved gruppe intervju er at deltakeren er trygge på hverandre. En svakhet ved en slik form for intervju er at gruppen kan ha etablert ulike roller som vi forskere ikke vet noe om.

Vi sendte forespørsler til fem barnehager og informantgruppen vi hadde til rådighet, bestod av barnehagelærere og styrere. Vi reflekterte nøye gjennom hvilken gruppe som kunne drøfte våre påstander best, og landet på at pedagoger som jobber i relasjon med barna, var den best egnede gruppen. Thagaard (2009) understreker at det er viktig å være klar over at det i slike former for intervju, ofte kan være en tendens til at det er de mest dominerende synspunktene som kommer frem, da de med andre synspunkter kan vegre seg for å komme med sine ytringer. Dette var vi bevisste på i forberedelsene, og hadde på forhånd laget en liste med oppfølgingsspørsmål, og en strategi for at alle skulle bli hørt. Vi mente at gruppene hadde et felles grunnlag å diskutere ut i fra, da alle hadde pedagogisk bakgrunn. Ved å gjennomføre intervjuene på en slik måte, må deltakerne forholde seg til hverandres meninger, kontra det å bare formidle sin egen, når man intervjuer en og en. Denne intervjuformen gir oss muligheter for å stille oppfølgende spørsmål, grave ytterligere i det man lurer på, for slik å komme dypere ned i den problemstillingen man ønsker å belyse. I forarbeidet til intervjuet, gikk vi gjennom hva som var formålet med studien og hva vi ønsket innsikt i. Informantene fikk utdelt en intervjuguide som de kunne følge med på under intervjuet og alle samtaler ble tatt opp på bånd. I etterkant av hvert intervju gjorde vi egne notater, reflekterte over inntrykk vi

hadde gjort oss og evaluerte gjennomføringen. Kvale og Brinkman (2018), ser en økende bruk av denne form for intervju.

6.6 Intervjuguide

I forkant hadde vi laget en intervjuguide med seks ulike påstander som vi ville drøfte med barnehagens pedagogiske personale (se Vedlegg 5). Vi hadde laget påstander som hadde til hensikt å fokusere på hvorfor det blir henvist flere gutter enn jenter til PP-tjenesten, på bakgrunn av den forskning og teori som vi hadde funnet på feltet. Da vi er to som forsker sammen, fordelte vi roller i forkant av intervjuene og begge hadde tydelig fokus på å stille oppfølgende spørsmål, slik at man fikk belyst ytringene på best mulig måte.

6.7 Gjennomføring av intervjuene

Målet med et forskningsintervju er å produsere kunnskap. Gjennomføringen av intervjuene er viktig for kvaliteten i alle ledd for forskningsprosessen og rapporteringen (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi reflekterte både i for- og etterkant av intervjuene på hvordan vi skulle få et så godt resultat som mulig. For å være best mulig forberedt til intervjurunden avtalte vi å gjennomføre et prøveintervju i en barnehage, som ikke skulle være deltaker i studien. Etter prøveintervjuet kom det tilbakemelding på at det i forhold til noen av påstandene var vanskelig å få med seg hele utsagnet. På bakgrunn av dette valgte vi derfor å dele ut intervjuguiden i forkant, slik at informantene fikk mulighet til å lese påstandene flere ganger, om de hadde behov for det. Prøveintervjuet var viktig for oss også i forhold til tid, da vi hadde avtalt å ha en time til disposisjon i de barnehagene som sa skulle delta. Vi måtte derfor sjekke om en time var tilstrekkelig i forhold til vår intervjuguide. Vårt ønske var å engasjere med temaene slik at informantene skulle bidra aktivt og lage gode diskusjoner. Prøveintervjuet ble en positiv bekreftelse på at temaene vi hadde valgt, var spennende for de barnehageansatte og drøfte. De gav oss også tilbakemeldinger på at den måten vi hadde fordelt oppgavene på var formålstjenlig.

Vi la vekt på at deltakerne skulle oppleve seg trygge og ivaretatte, slik at man hadde en best mulig forutsetning for å få fram gode diskusjoner og drøftinger. Vi fordelte rollene i forkant av intervjuene, og gikk gjennom påstandene og aktuelle oppfølgings spørsmål. Før intervjuet

startet, presenterte vi oss kort, hvem vi var og hvorfor vi var kommet til deres barnehage. De fikk også informasjon om hvordan vi hadde gått frem for å få kontakt med de aktuelle barnehagene og kriteriene de var valgt ut fra. For å skape en hyggelig stemning kom vi til barnehagene i god tid før intervjuet og hadde med brus, sjokolade og lys som vi tente. Vi ønsket å skape en god stemning og gjøre situasjonen så uformell som mulig. En av oss gikk gjennom samtykkene og vi samlet dem sammen før vi startet. Den andre hadde ansvaret for å lese opp påstandene og vi hadde begge en rolle i forhold til å komme med oppfølgingsspørsmål.

Vi forsøkte å være fleksible i forhold til tiden hver gruppe med informanter hadde behov for på hver påstand. Erfaringen ble at noen av gruppene var ivrige og at vi måtte bidra aktivt for å komme videre til neste påstand, mens andre hadde behov for mer oppfølgingsspørsmål og oppsummering av informasjon, for å komme videre. Hver av gruppene bestod av 5 – 7 informanter. I forhold til oppfølgingsspørsmål forsøkte vi å sette det aktivt i sammenheng med at vi sjekket ut vår forståelse av det de hadde sagt. Det anbefales at en som intervjuer verifiserer sine fortolkninger av informantenes svar i løpet av et intervju, som et kvalitetskriterium (Kvale & Brinkman, 2015).

6.8 Analyse og transkribering

Under intervjuene brukte vi båndopptaker, som ble låst inn etter hvert intervju. I etterkant av intervjuene hørte vi gjennom deler av opptaket, for å sjekke at det var blitt av god kvalitet. Før vi begynte transkripsjonen, hørte vi gjennom alle opptakene enda en gang, slik at vi fikk en oversikt over hva som var blitt sagt. Transformasjonen består av at den muntlige samtalen blir gjort om til tekst. Denne prosessen gjør at en som forsker får bedre oversikt over samtalen og er viktig for å gjennomføre analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi valgte å ikke bruke symboler i transkriberingen, da vi vurderte at dette ikke hadde noen hensikt i vår oppgave og ville for oss virke forstyrrende i teksten. Vi skulle ikke bruke den skriftlige transkripsjonen til en språklig analyse og derfor valgte vi å ikke fokusere på den språklige stilen. Det er ikke en riktig måte å transkribere på da det er avhengig av studien hvor detaljerte krav som stilles ifølge Kvale og Brinkmann (op.cit.). Vi fordelte intervjuene mellom oss og transkriberte rett inn i Google docs. Vi avtalte hvor detaljert det skulle gjøres og etter hvert, som intervjuene var ferdige, leste vi korrektur for hverandre. Samtidig som vi hørte

gjennom intervjuene og dobbeltsjekk at alt var med. Da fikk vi begge en god oversikt over hva som hadde blitt sagt i alle intervjuene og vi fikk bort feil. Det var en stor jobb å transkribere fem fokusgruppeintervjuer og vi sto til slutt igjen med 139 sider transkripsjon. Vi valgte å transkribere på bokmål og ikke på dialekt. Dette ble valgt for å ytterligere anonymisere, og for at det skulle bli enklere å lese. I det skriftlige materialet brukte vi ulike ikoner for å skille mellom svarene i intervjuet; I: intervjuer, IO: informant. I de barnehagene som hadde mannlige deltakere skilte vi mellom IOK: informant, kvinne, og IOM: informant, mann. I det ferdige materialet, finner vi at samtalene er preget av ufullstendige setninger, og at informantene avbryter hverandre.

Da vi var ferdige med å transkribere og skulle analysere det skriftlige materialet, valgte vi å sortere informasjonen på ulike måter. Vi valgte å gi hver barnehage et nummer og har nummerert sitatene i drøftingsdelen med nummer på barnehagen, dato for når det ble gjennomført og sidetall i det transkriberte materialet. Dette for å kunne gå tilbake til materialet og finne sitatene igjen. Vi laget et eget skjema hvor vi satte inn svarene fra hver påstand fra de ulike barnehagene. På denne måten fikk vi en god oversikt over hvor mange av barnehagene som pekte på det samme og om det var noen som skilte seg ut. Dette hjalp oss i å sammenligne funnene og plukke ut relevant informasjon. I presentasjonen av funnene har vi valgt ut sitater fra hver påstand som vi har vurdert som interessante. Funnene har vi sett opp mot teorien vi har presentert, og deretter gjennomført en drøfting av dem. Vi har jobbet hver for oss med analysene, så drøftet dem og tilslutt skrevet dem inn i oppgaven.

«I forhold til reliabilitet, om forskningen er pålitelig, kan det knyttes til at en gjør rede for hvordan data utvikles og er viktig for å sikre kvalitet. En må ha et tydelig skille mellom informasjon en har fått i feltarbeid og egne vurderinger.» (Thagaard, 2009, s.190)

For å ivareta dette i analyseprosessen har vi valgt ut sitater, kommentert om det er mange informanter som hadde samme meninger, og deretter sett på annen forskning i forhold til temaet. Vi valgte å beholde temaene fra intervjuguiden og har i drøftingsdelen fremstilt funnene i samme rekkefølge som intervjuguiden. Vi opplevde at mange av setningene var ufullstendige og at mange hadde en del unødvendige ord og uttrykk som «ehhh», «men» og kommentarer til andre osv, da brukte vi symbolet (...) i sitatet for å illustrere det. Vi har hele tiden forsøkt å ikke ta bort noe som er meningsbærende i sitatene.

6.9 Studiets kvalitet

I forhold til studiets kvalitetskriterier i kvalitativ forskning finnes ulike kriterier.

Metodelitteratur beskriver ulike kriterier i forhold til både pålitelighet, overførbarhet og transparens i forskningen. «Kvalitative beskrivelser skal være klare nok slik at leseren kan danne seg et bilde av kulturen og til en viss grad forstå den» (Moen & Karlsdottir, 2011, s. 18). Det vil si at når forskningen presenteres må den være beskrevet sånn at leseren kan danne seg et bilde av hva som har blitt forsket på. Det er en presentasjon i form av tekst som beskriver essensen av opplevelsen en er ute etter og det stiller krav i forhold til forskerens evne til fremstilling av sine datafunn. Dette har vi forsøkt å ivareta i vår presentasjon av funnene.

Forskningsresultatenes troverdighet og overførbarhet er avhengig av at grunnlaget som kunnskapen hviler på, gjøres eksplisitt (Thagaard, 2009, s. 11). Dette har vi forsøkt å ivareta ved å gi en beskrivelse av kunnskapsgrunnlaget i innledning og teoridel. Videre beskriver Thagaard at fremgangsmåte for datainnsamling og analyse, samt tolkning, skal beskrives. Dette har vi redegjort for i denne metodedelen.

For å ivareta påliteligheten i studien har vi presentert studiets innsamling og bearbeiding av data så grundig som mulig. Pålitelighet dreier seg om å beskrive valgene som er tatt og hvordan en har gått frem i forskningsprosessen (Thagaard, 2009). I forhold til gyldighet som kvalitetskriterier handler det om tolkning av data og om tolkningen er dekkende for det en har studert. For å ivareta dette har vi presentert funnen våre og drøftet dem sammen med annen relevant empiri og teori i drøftingsdelen. Ettersom funnene i vår studie viser sammenheng med annen forskning og teori, underbygger det at det kan ha en viss overførbarhet til andre barnehageansatte.

6.10 Etikk og søknad til og godkjenning fra NSD

I forhold til etikk skal det alltid foreligge et informert samtykke fra informanten slik at vedkommende vet hva han eller hun sier ja til. Gjennom denne rapporten er informant og steder behandlet slik at det er konfidensielt. Vi har hele tiden forsøkt å behandle data slik at informantens identitet er skjult. Vårt mål er at ingen skal kunne klare å forstå hvem som har vært informant etter å ha lest rapporten.

I forkant av intervjuene ble deltakerne informert om vår studie via et informasjonsskriv som ble formidlet via mail og det ble undertegnet en samtykkeerklæring før intervjuene startet. Alle studier som innebærer behandling av personopplysninger må meldes til personvernforbundet for forskning, Norsk senter for Forskningsdata (NSD) (Thagaard, 2009). Dette gjorde også vi og fikk godkjent vår søknaden 29.11.2019 med referansekode 887346. Ettersom vi har lydopptak og navnene på informantene finnes i samtykkene måtte vi gjennom en del skjemaer for å få godkjenning fra NSD.

Vi har gjennom hele prosessen vært oppmerksomme på at resultatene skal presenteres og leses av deltakerne. Da intervju er den mest vanlige metoden innenfor kvalitativ metode, må man være bevisst og vise aktsomhet for informanten gjennom hele prosessen. «Å være sensitiv: følsomhet overfor mennesker og det sosiale samspillet er et uomgjengelig krav til den kvalitative forskeren» (Moen & Karlsdottir, 2011, s. 15). Dette gjelder gjennom hele prosessen, ikke bare når intervjuene gjennomføres. Når en analyserer og beskriver funnene må en også være oppmerksom. Det kan oppleves provoserende for informanten å lese forskerens perspektiv (Thagaard, 2009).

7.0 Presentasjon av funn og drøfting

Vi har valgt å presentere funnene våre påstand for påstand, ha en kort oppsummering av hva som har kommet fram fra de ulike barnehagene. Videre vil vi drøfte resultatene opp mot tidligere presentert teori og empiri.

7.1 Påstand 1

«Tidligere studier har vist at barnehagelærere har forskjellige forventninger til jenter og gutter. Hvordan opplever dere dette?»

7.1.1 Presentasjon av funn

- (1) (...) *«Det har vært mye fokus på likestilling, i flere år, så jeg tenker at vi er mer bevisst (...) det er stort fokus på det i omsorg, viser omsorg for hverandre, viser at man bryr seg og setter ord på følelsene.»* (Barnehage 1, 10.12.2018, s. 1)
- (2) *«(...) det er jo interessant også det der med hvilke krav vi setter til gutter og jenter, om vi på en måte om en tåler mer av kanskje gutters uro en av jenters uro. Eh selv om det på en måte vi er opptatt av å behandle dem likt, så kan det jo hende at i praksis at tålmodighet terskelen er litt ulik, møte med jenter og gutter- at vi kanskje... kanskje tolererer mer av gutter før vi griper inn enn kanskje vi gjør av jenter, jeg vet ikke.»* (Barnehage 1, 10.12.2018, s. 2)
- (3) *«Merker en jo det litt i forhold til leken på guttene. Kanskje de er i litt mer boltrelek lengre enn jentene.»* (Barnehage 2, 03.12.2018, s. 2)
- (4) *«Jeg tror vi bruker mye ressurser på å roe ned guttene – eller å roe ned de som har masse energi, og trenger litt mer plass.»* (Barnehage 4, 11.12.2018, s. 1)
- (5) *«(...) jeg tror at vi på min avdeling hadde satt mer forventninger, ikke ... ikke jeg nødvendigvis, men jeg tror andre på avdelingen hadde nok satt mer forventninger til at det skulle gjøres ferdig på den og den måten, som kanskje*

personalet hadde sett for seg skulle ha sett ut. I: tenker du at det ville ha blitt gjort ulikt på gutt og jente da? IOK: deeeet tror jeg.» (Barnehage 5, 13.12.2018, s. 7)

- (6) *«Det er jo ofte sånn at hvis du deler ungene i grupper (...) tar du ofte kanskje med deg flere jenter for det går ofte mye greiere, på en måte. De leker greiere. Hvis du skal ha med deg en gruppe med gutter så er det mange ganger ikke fullt så mange, for det blir ofte litt sånn mer... tumler mer.» (Barnehage 3, 03.12.2018, s. 2)*

Etter å ha drøftet gjennom denne påstanden, er flertallet av informantene enige i at det er ulike forventning til jenter og gutter. Til tross for dette ble denne påstanden fort vinklet mot temaet likestilling (1). De sier at de møter barna likt uavhengig av kjønn, og vektlegger deres personlighet og interesser.

De barnehageansatte ser at guttene har en mer aktiv lek; de «tumler» mer – krever mer aktivitet. Dette blir tydeligere jo eldre barna blir. Barnehagene ser en mer likestilt rolle mellom kjønnene på liten avdeling, både i forhold til valg av fysiske- og språklige aktiviteter. Barnehagene opplever at de nok tolererer mer av gutters tumlelek, aktivitet og lyd enn de kanskje gjør av jentene (2). Gutter holder lengre i aktiv boltrelek enn jenter. Det er muligens på bakgrunn av dette at de bryter inn på ulike tidspunkt (3 og 4).

Noen av barnehagene har ulik sammensetning av ansatte i forhold til kjønn, den faktoren er en utfordring å endre på. Dette kan ha innvirkning på de forventningene som er til gutter og jenter. Ved formingsaktiviteter og liknende, er det i noen sammenhenger større forventninger til at jenter skal fullføre enn til guttene (5).

Under intervjuene kommer det fram at barnehagene ved deling av grupper sjelden eller aldri deler i rene jente – og guttegrupper (6). Det som er tydelig er at det ved gruppeinndeling, deles slik at det er flertall av jenter i gruppene. Begrunnelsen for dette er at flere gutter på én gruppe gjerne betyr høyere aktivitetsnivå og dermed støy. Dette er imidlertid sagt av barnehager som kun har kvinnelige ansatte. Under samtalen kommer det også fram at mange av dem har jobbet i mange år, og de opplever at de tåler mindre støy og kaos nå enn det de

gjorde da de var nyutdannede. De bruker mer tid på å roe ned guttenes aktivitet og lyd inne, enn de gjør i forhold til jentene (4).

7.1.2 Drøfting

Forskning viser at det jobbes for lite systematisk med kjønnsroller og likestilling. En svensk doktorgradsavhandling (Eidevald, 2009) viser til at barnehageansatte har ulike forventninger til gutter og jenter (3–5 år). Disse forventningene former hvordan de blir møtt i ulike situasjoner i barnehagen. Det ses en forskjellsbehandling mellom kjønnene og han mener at dette kommer av, og er formet av, den kjønnsstereotypiske oppfatningen vi har. Han finner blant annet at gutter får tre ganger så mye tilsnakk enn det jenter gjør. I tillegg får gutter mye mer hjelp i for eksempel påkledning, uten at de ber om det. Jenter får ikke alltid denne hjelpen selv om de ber om det. Språklig viser studien at gutter får mye mer ja-/nei-spørsmål i hverdagen, mot jenter som får flere åpne spørsmål. I barnehagen viser hans studie at barna blir behandlet ulikt av både voksne og barn, selv om de posisjonerer seg likt.

En studie fra Danmark, (Hansen et al., 2016), finner at jenter viser bedre trivsel i barnehagen. Jentene opplever appellerende aktiviteter og får oftere trøst av voksne. På den andre siden finner de at guttene oftere blir sint på de voksne og får mer kjeft og tilsnakke enn det jentene gjør. I norske barnehager har Meland og Kaltvedt (2017) gjort observasjoner som underbygger at de voksne i barnehagene opprettholder de tradisjonelle kjønnsmønstrene ved at de har ulike forventninger til gutter og jenter. Dette ses ved at de snakker annerledes til dem og behandler dem ulikt. Denne forskjellsbehandlingen kan føre til at gutter og jenter får ulik sosial trening, svakere praktiske og kognitive ferdigheter. Samtidig blir det gitt en forståelse av at en type aktivitet og atferd er mer riktig for ett kjønn enn for et annet. Funnene våre viser refleksjoner over at det kan være noen ansatte i barnehagen som viser ulike forventninger, da henviser de til ansatte som ikke er pedagoger (5).

NOU 2019:3 viser til studier som finner at det jobbes lite systematisk med kjønnsroller og likestilling i barnehagen. Dette er det motsatte av hva funnene våre viser i forhold til likestilling og deres oppfatning av egen rolle (1). Hos barn utvikles kjønnsidentitet i barnehagealder og frem til ca. 8-årsalder, men det ses lite toleranse for avvik fra egen kjønnsrolle (Leer- Salvesen & Eidhamar, 2000). NOU 2019:3 henviser samlet sett til funn som viser at selv ved lik atferd, behandles gutter og jenter ulikt i barnehagen. I sitatene 2 og 3, ser vi også dette i våre funn. De ser at de tolererer mer av gutters aktive lek enn om jenter er i

samme type lek. Alle barnehager er satt til å jobbe under Barnehageloven. I lovens §2, tredje ledd, sier den at barnehagen: «(...) skal ta hensyn til barnets alder, funksjonsnivå, kjønn og sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn». NOU 2019:3 stiller spørsmål om denne formuleringen i lovteksten utilsiktet er med på å opprettholde og legitimere den forskjellsbehandlingen som er avdekket i barnehagen mellom jenter og gutter.

Under intervjuet dreide samtalen fort inn på likestilling, framfor ulike forventninger til jenter og gutter. Det var utfordrende å få fram et tydelig budskap på hva vi var ute etter, til tross for flere vinklinger på oppfølgingsspørsmålene. Funnene viser at det i forhold til bordaktiviteter og produksjon kan være noe de opplever forskjellsbehandling rundt. De ser at noen av assistentene kan ha ulik forventning til gutter og jenter, i forhold til produksjon og resultat (5). Det pedagogiske personalet har faste arenaer til å drøfte faglige spørsmål, om dette bidrar til at de er mer reflekterte rundt temaet, kan være en medvirkende faktor. Pedagogene var ikke villige til å gå dypere inn i dette teamet og det kan ha medført at vi ikke fikk frem de refleksjoner vi hadde forventet. Hva det handler om vet vi ikke, men vi undrer oss over dette. Handler dette om at vi fikk politisk korrekte svar eller at de opplever det uetisk å erkjenne at det er ulike forventninger? Det er ikke tvil om at det gjøres mye godt arbeid i barnehagene og de har stort fokus på likestilling (1). Men om det kommer bedre kvalitet ut av at de ikke erkjenner den forskjellsbehandlingen forskning tydelig viser, stiller vi oss spørrende til. Kan fokuset på likestilling ha blitt så sterkt at de slutter å reflekterer over gutter og jentes ulike behov, slik Bø hevder (2014). De erkjenner at de ser at de har ulik toleranse for barnas lek i forhold til aktivitetsnivå (4 og 5). De erkjenner også å bruke mer energi på å roe ned gutters lek og energi. Funnene viser ikke konkrete tiltak og planer for hvordan de imøtekommer gutters behov for fysisk aktivitet, samtidig som de tilrettelegger for språklig og kognitiv utvikling.

Vi finner at barnehageansatte sier de er bevisste i forhold til likestilling. Informantene beskriver at de ikke plasserer barna i definerte roller. Det er likevel en overvekt av pedagogene i barnehagene som påpeker at det er helt i orden at gutter inntar mer feminine roller. Det går på både valg av klær og farger. Det fremkommer ingen uttalelser i forhold til jenter, annet enn at noen selvfølgelig kan være like aktive som guttene, slik sitat 1 beskriver. Om vi hadde fått andre svar dersom det var en mer likevektig gruppe, i forhold til kjønnsfordeling blant informantene, kunne vært spennende å se videre på.

Handlingsplan for likestilling i barnehagene 2004–2007, knytter arbeidet med kjønns sosialisering til det å utvikle og styrke en likestillingsfremmende pedagogikk. Dette for at gutter og jenter skal bli reelt likestilt og sosialisert i sitt voksenliv (Askland & Rosholt, 2012). Man kan se et biologisk og et konstruert kjønn; Det finnes medfødte kjønnsforskjeller, men også forskjeller som er tillærte. Hvem lærer barna at Barbie er jenteleker, og superhelter er gutteleker? Det finnes biologiske forskjeller mellom kjønnene, men utover dette er det mye i omgivelsene som påvirker hvordan de danner sin egen identitet. Utfra gjennomgang av teori og forskning, ser vi at nære relasjoner, som foreldre og søsken, samt barnehageansatte er med på å forme barna. Barnehageansatte må være seg bevisst den ubevisste påvirkningen, ved at man gjerne tilbyr gutter typiske maskuline aktiviteter og motsatt med jenter.

I tråd med at barna påvirkes av de menneskene de omgis av, hviler et stort ansvar på personalets skuldre. På den annen side må barna selv tolke og legge sin egen mening i den påvirkningen som de får i barnehagen. Da er det viktig å møte dem som det individet de er og ikke kjønn. De er unike individer, som utvikles ulikt og som påvirkes av utallige faktorer (Bø, 2014). Å ha faste drøftinger i personalet rundt dette teamet, vil kunne fremme bevisstheten i forhold til hvordan man tenker om kjønn.

Legger vi Meland og Kaltvedts (2017) forskning til grunn, er det klart at det fortsatt er tydelige kjønnsforskjeller i barnehagene. Det forventes ulikt av jenter og gutter; de blir møtt ulikt på lik atferd og deres kjønn blir forsterket ved at deres kjønnsstereotypisk atferd blir forsterket. Utfra våre funn, synes barnehagene og være lite bevisste på dette, og de mener at de ikke behandler kjønn ulikt, da de har hatt stort fokus på likestilling.

Barnehageansatte opplever at de selv er gode på å møte barna for den de er og ikke skiller mellom kjønn. Til tross for dette, sier de likevel at de opplever en ulikhet mellom gutter og jenter (3 og 4). Vi stiller spørsmål om barnehagene er bevisste nok i forhold til denne problemstillingen, og vi finner heller ikke spesifikke tiltak tenkt rundt tilrettelegging for ulike behov bandt gutter og jenter. De barnehageansatte synes å oppleve seg selv som gode støttespillere, som legger til rette for hvem barnet er som person, uavhengig av kjønn. Det er ofte tydelige signaler i forhold til lekemateriell, på hva som er jente- og gutteleker, og det samme gjelder for blant annet klær. Butikkene er tydelig sortert i blått og rosa, prinsesser og superhelter. Er det da naturlig å tenke at dette ikke følger med barn og voksne inn i barnehagen? Vår opplevelse under intervjuene, var at barnehagene benektet å gå inn i dette

temaet og erkjenne at det forekommer ulike forventninger til jenter og gutter i deres barnehage. Vi mener at likestilling i barnehagen ikke skal dreie seg om at alle skal være like, men at de skal ha like utviklingsmuligheter til å delta i gode pedagogiske aktiviteter i barnehagen, uavhengig av kjønn. Rammeplanen sier at barnehagen skal bidra til at barna møter og skaper et likestilt samfunn. Alle barn skal ha like muligheter til å bli sett og hørt, og oppmuntres til å delta i alle aktiviteter i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

7.2 Påstand 2

«Norsk skole er på OECD-toppen i kjønnsforskjeller. Kjønnsforskjellene på mestring i skolen er større i Norge enn i de fleste andre land. Gutter trenger mer fysisk bevegelse enn jenter i 6-årsalderen. Hvordan legges det til rette i deres barnehage for å ivareta gutters og jenters ulike behov?»

Presentasjon av funn

- (7) *«(...) det er begge deler, men jeg tror det er i overkant gutter som trenger (...) som trenger mer». (...) Jeg er enig. Det er erfaringen jeg har også. Selvfølgelig ikke alle, men de har mer behov for fysisk aktivitet. Men om det er noe vi legger til rette for at det blir sånn, det er ikke godt å si.»*
(Barnehage 1, 11.12.2018, s. 4)
- (8) *«Det ser vi også, vi har også et tomlerom (...) Må tenke annerledes i forhold til guttene. En annen måte å organisere det på (...) Det kreves en annen kunnskap fra oss voksne. Vi må legge det opp på en annen måte for at de skal tilegne seg kunnskap. Vi voksne er jo bare damer (...) det blir mye hysj(...) vi må tåle at de får lov å herje litt.»* (Barnehage 4, 11.12.2018, s. 4)
- (9) *«Jeg kan si hvordan vi gjør det, på femårsgruppa (...) hvis det er gutter som er, ja litt mer herjelek, så har vi forskjellige rom laget til som de kan være, hvis ikke tar vi de med ut (...) Bruke all energien de har ute (...) fordi det ønsker de jo egentlig selv, vi gir de alltid valget; har de lyst å gå ut, så gjør vi det.»* (Barnehage 5, 13.12.2018, s. 10)

Barnehagene kjenner seg igjen i denne påstanden. De opplever variasjoner fra barnehage til barnehage og det er også variasjoner fra år til år. Disse variasjonene går blant annet på hvordan sammensetningen er med tanke på fordelingen mellom jenter og gutter.

Vi kan i ettertid se at påstand 1 og 2 overlapper hverandre. I sitat 3 og 4 ser vi at barnehagene er ærlige på at det brukes mer tid på å roe ned gutters aktive lek. Deres aktivitet og lek krever mer plass og rom i barnehagen (7, 8 og 9).

Guttene får gjerne tilbud om å ta seg en tur ut, slik at de får utløp for sin energi. Det opplyses lite om hvilke pedagogiske tiltak og oppfølging som de da blir tilbydd, noe sitat (7) bekrefter. Hvilken oppfølging de får av personalet i forhold til blant annet språkstimulering når de er ute, viser heller ikke funnene.

Denne påstanden har fokus på de eldste barna i barnehagen og hva slags tilrettelegginger de har for dem siste året i barnehagen (heretter kalt førskolegruppe). Vi finner ulikheter mellom barnehagene, både i forhold til geografisk beliggenhet og pedagogisk innhold. Noen har en egen avdeling til førskolegruppa, med eget uteområde. Andre har blandet aldersgruppe med eget førskoleopplegg på bestemte dager og tidspunkt. Alle benyttet faste turer med lengre avstander for de eldste barna.

Barnehagene opplever at de aktive guttene krever mer av dem og at de blir tvunget til å tenke annerledes i forhold til hvordan de legger opp det pedagogiske opplegget (8 og 9). Mange får tidlig på dagen tilbud om å ta en tur ut og flere sier de opplever at barna begynner å kjede seg siste året i barnehagen. Mange har gått i barnehagen siden de var 1 år. De kjenner lekene, lokalene og uteområdet godt, noe som kan by på utfordringer i forhold til motivasjon og trivsel. De barnehagene som har eget sted og område for førskolegruppene, beskriver at barna gleder seg til å begynne siste året og er motiverte for de utfordringene de møter der, både ute og inne. Disse barnehagene beskriver mindre utfordringer i forhold til aktivitet og tilrettelegging. Barna er lettere å fenge og engasjere. Funnene viser også at en av barnehagene har lagt til rette med et «tumlerom» inne på avdelingen (9) for å tilpasse for fysisk utfoldelse og aktivitet inne.

7.2.2 Drøfting

I rapporten *Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år* (Engvik et al., 2014), presenteres et fokus på lek med tall og bokstaver er forbundet med på sikt bedre lese-, skrive- og tallforståelse hos barna. Når barnehagen bruker tid på å leke med tall og bokstaver, henger dette sammen med bedre språklige ferdigheter og en kan styrke barnas utgangspunkt for skoleaktiviteter. Når barnehagen tilrettelegger slik at de fenger alle barna i disse aktivitetene, vil de kunne være med å styrke de som har noen utfordringer knyttet til skoleferdigheter senere, som det å lære å lese og skrive.

Rammeplanen for barnehagen, sier at de skal fremme læring, men det er i liten grad konkretisert hva barna skal lære og på hvilken måte dette skal gjøres. Det avhenger i stor grad av barnehagen selv og hvordan de velger å organisere det pedagogiske innholdet. Dette kan føre til en variasjon i kvalitet mellom barnehagene, noe Mogstad og Rege (2009) også påpeker. Deres forskning viser ulikheter i måten å sikre barna det grunnlaget de bør ha for videre utvikling og læring. De påpeker at dette avhenger av de ansattes kompetanse. Sitat (7) viser at vi i våre funn også ser at barnehagene er usikre på om de tilrettelegger godt nok.

Psykologisk institutt ved universitetet i Oslo har gjennomført et forskningsprosjekt som viser en betydelig gevinst av mye utelek for barn i barnehagen. Ulset, Vitaro, Brendgen, Bekkhus og Borge (2017) har funnet at mye utetid i barnehagen gir positive effekter for barna også etter at de har begynt på skolen. Utelek beskrives nærmest som en vaksine for barn med konsentrasjonsvansker, uoppmerksomhet og hyperaktivitet senere i livet. De viktigste funnene i denne studien viser at barn som har hatt flere timers utelek blir mer konsentrerte, flinkere til å dele og være en god venn og de ble mindre hyperaktive. Denne effekten viste seg positiv helt til barnet begynte på 2. klassetrinn. Det er en betydelig forskjell på de barna som har hatt tre timer med utelek til dagen, kontra syv timer per dag. Barna med tre timer til dagen hadde tre ganger så høy score for hyperaktivitet og uoppmerksomhet ved 5–6-årsalderen. Våre funn viser at barnehagelærerne ikke er bevisste de funn som Ulset og kolleger (op.cit.) presenterer. I uteleken ser vi potensiale for å legge inn lek og praktiske aktiviteter, med blant annet tall og bokstaver. Barna skal selvfølgelig få boltre seg og ha sin egen frie lek. Men ved å ha små planlagte økter, med innslag av førskoleforberedende aktiviteter, kan det være med på å gi de aktive barna stimulering. Det kan bidra til kunnskap som igjen kan være positivt i forhold til skoleferdigheter. Vi finner at de ofte øker utetiden for de eldste barna, men ingen av

barnehagene vi intervjuet er utebarnehager, og dermed er det vanskelig for dem å oppnå det antall timer som anbefales. På bakgrunn av dette, mener vi det er desto viktigere å ha en pedagogisk plan for hva barna skal foreta seg den tiden de er ute.

Alle barnehagene har førskolegrupper, som inneholder ulike skoleforberedende aktiviteter. Ut fra erfaring, vet vi at dette ofte er stillesittende aktiviteter, hvor de jobber med oppgaver i en bok. Barnehagene kjenner seg igjen i påstanden, men det kommer ikke fram noen konkrete planer på hvordan de tilrettelegger for denne gruppa fram mot skolestart. I Norge er det store kjønnsforskjeller i skoleferdigheter, og det er i barnehagen det kan legges et grunnlag for å utjevne denne ulikheten (NOU 2019:3). I våre funn er det ikke framkommet noen plan på hvordan det tilrettelegges for de aktive guttene i skoleforberedende aktiviteter. Med lite planer for innhold i uteleken kan guttene gå glipp av verdifull trening i regulering av atferd, og språklige ferdigheter. Her fant vi stor variasjon i forhold til organiseringen rundt førskolebarna, noe som kan føre til kvalitetsmessige forskjeller i seg selv. Spesifikke planer for å fenge guttene, som ikke engasjeres av det ordinære barnehagetilbudet, finner vi ikke.

7.3 Påstand 3

«I vår region er det stor overvekt av kvinnelige ansatte, hvordan kan dette påvirke barnehagens pedagogiske innhold i forhold til jenter og gutter?»

7.3.1 Presentasjon av funn

- (10) *«(...) tror ikke det pedagogiske hadde vært annerledes (...) men, det sosiale hadde mest sannsynlig vært annerledes, både innenfor personal og ungene.»* (Barnehage 5, 13.12.2018, s. 17)

- (11) *«(...) for mangfoldets skyld egentlig, heller enn for kjønnets skyld». (...) Tenker det viktigste er at barna får mannlige rollemodeller (...) den personligheten til de tre mennene som er her, gjenspeiler også mangfoldet blant menn og at dermed så kan barn lettere identifisere seg fordi man er opptatt av om man er gutt eller jente (...).»* (Barnehage 1, 10.12.2018, s. 7)

- (12) «(...) de tilføyer flere aktiviteter inn i barnehagen som ikke er så vanlig at, at damene gjør egentlig. (...) at ungene får lov til å få en kniv og sånn, jeg tror nok at det er de (menn) som driver det i gang på en måte. (...) Litt mer mangfold av aktiviteter, tenker jeg.» (Barnehage 3, 13.12.2018, s. 8)
- (13) «Jeg tror menn tåler mer kaos og rot, faktisk. Og det fungerer litt sunt og godt i hverdagen, selv om kjøkkenet jo må ryddes.» (Barnehage 4, 11.12.2018, s. 8)
- (14) «Men det går jo på interesser, og jeg tenker at vi kanskje er heldige at vi har mange damer som er interessert i så mangt, jeg vet ikke. Men jeg føler ikke det er en sånn veldig kjønns-sak.» (Barnehage 2, 03.12.2018, s. 15)
- (15) «En blir jo påvirket av det miljøet en er i, en gjør jo det – og det er klart hadde det vært 50 % menn så hadde det vært lettere å kjøre på. I: Hva tenker du det hadde blitt mer av hvis du hadde hatt flere menn og spille på? Da tror jeg det hadde blitt mer – jeg tror det hadde blitt et annet aktivitetsnivå. I: Ja, mer fysisk? Mer fysisk, ja (...) det tror jeg.» (Barnehage 4, 11.12.2018, s. 7)
- (16) «Jeg tror det hadde vært ganske annerledes hvis det hadde vært 50/50 (...) når det er så mange menn så – de leker på en helt annen måte (...) måten de går inn også, å setter rammer og grenser for ungene, gjør de på en helt annen måte enn det vi damene gjør. Så jeg tror det hadde vært ganske annerledes om vi hadde vært flere.» (Barnehage 4, 11.12.2018, s. 7)

Overvekt av kvinnelige ansatte i barnehagen ses over hele landet og er ikke spesielt for vår region. Tre av de fem barnehagene vi intervjuet, hadde mannlige ansatte, men de var i et klart mindretall. Det fremkommer uenighet om menn påvirker det pedagogiske innholdet, men det er helt klart stor enighet i at de tilfører miljøet mye, både blant barn og kolleger. De ser at menn kan tilføye andre aktiviteter i barnehagen, de er gode rollemodeller og har en annen tilnærming til lek.

Et av funnene som er tydelige er at menn tåler å være i mer støy og kaos enn det kvinner gjør. De kvinnelige ansatte opplever at menn lever mer i nuet, og er gjerne ikke så opptatt av å være i forkant og planlegge neste aktivitet (12 og 13). Damene er mer opptatt av planer, være forberedt og i forkant, og mister da noe av den spontaniteten de ser hos menn. I uteleken er det mennene som får flest invitasjoner fra barna om å delta på for eksempel politi og røver og annen fysisk, aktiv lek.

Under drøftingen, blir det klart at alder til de ansatte spiller inn og dette gjelder for begge kjønn. De mener at man tåler mer aktivitet og støy ved ung alder enn det man gjerne gjør når man har nådd en viss alder.

Barnehager som ikke hadde mannlige ansatte, mente at de selv kunne utføre oppgaver like godt som menn, at det handlet om interesse hos de ansatte (14). På den annen side ser de at det i noen tilfeller krever mer forberedelser og innsats fra dem.

En av barnehagens mannlige ansatte forteller at man blir påvirket av det miljøet man jobber i, og at menns aktivitet blir dempet av overvekten av kvinner. Alle er enige i at hverdagen nok ville sett annerledes ut om det var 50/50 kvinner og menn som jobbet der (15 og 16).

7.3.2 Drøfting

Drange og Rønning (2017) finner i sin forskning at barn som har gått i barnehage og har hatt overvekt av mannlige ansatte, viser bedre resultater på kartleggingsprøver i lesing og regning på 1–3. klassetrinn. En mulig forklaring på dette kan være at menn har ulike måter og tilnærme seg på og tilføyer et mangfold av aktiviteter (12). De finner at det også kan handle om at kvinner og menn søker seg til ulike typer barnehager. At menn gjerne søker seg til barnehager med pedagogikk som fremmer kognitive ferdigheter. En annen mulig forklaring kan være at kvinner og menn har ulike tilnærminger til barna i barnehagen. Dette bekrefter også våre funn (12). De har også forsøkt å se på om det er andre observerbare tegn ved barnehager som har høy andel av mannlige ansatte, men Drange og Rønning finner ikke noe holdepunkter for dette (op.cit.). I deres forskningsstudie *Child Care Senter Staff Composition and Early Child Development*, har de sett på hvilke komponenter som forbedrer barns utvikling i barnehagen. De finner at barn som har gått i barnehager med høy andel av menn, gjør det bedre på språk og regnetester i småskolen. Det er godt dokumentert at gode barnehager gjør en forskjell for barn som kommer fra familier med lav sosioøkonomisk status,

dette kommer vi tilbake til under påstand (6). Man vet mindre om hvilke komponenter en barnehage bør inneholde for å sikre barn en god utvikling. Forskerne finner imidlertid at menn har en positiv påvirkning i barnehagen, slik også våre funn viser (10 og 16).

Etter drøfting av denne påstanden, ses det tydelig at å ha menn i barnehagen gir et større mangfold for både ansatte og barn. Dette kommer riktignok tydeligst fram fra de barnehagene som selv har mannlige kolleger. Det ses en bred enighet i at menn tilfører noe annet i barnehagehverdagen, men noen mener det ikke har noen påvirkning på det pedagogiske innholdet (10 og 12). De barnehagene som ikke hadde mannlige ansatte, mente at de selv kunne tilrettelegge for aktiviteter på lik linje med menn. De hadde en personalgruppe med mange ulike interesser (14). På den annen side viser forskning at menn utgjør en forskjell for barna i barnehagen, men at dette ses tydeligst når andelen av menn er høy (Drange & Rønning, 2017). Dette er ikke tilfelle for noen av de barnehagene vi intervjuet, da det høyeste antallet var tre, og størrelsen på barnehagen var fire–seks avdelinger.

Forskning viser at menn i barnehagen har positiv effekt på senere skoleferdigheter, og vi kan ikke finne at det er laget noen handlingsplan for å rekruttere flere menn i barnehagene i vår region. Vi finner at det i vår region er en lav andel menn i den enkelte barnehage.

Kunnskapsdepartementet beskriver i sin strategi for fremtidens barnehage at de ansatte skal gjenspeile variasjon i etnisitet og mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2017). Da det er små forhold i vår region, ses ikke dette mangfoldet i våre barnehager på nåværende tidspunkt. Funnene er tydelig på at de barnehagene som har mannlige kolleger er positive til menn i barnehagen. Deres tilnærminger til barna kan være en positiv faktor for at de aktive guttene trives i barnehagen, blir stimulert på en annen måte og blir bedre rustet til det som møter dem i skolen.

Vi vet at barn som vokser opp i dag møter en stor overvekt av kvinner i barnehage og i skolen – spesielt på småskoletrinnet. Først på mellomtrinnet og oppover i utdanningssystemet, er det en noe høyere andel av menn. Ser man dette opp mot presentert forskning (Eidevald, 2009) og Meland & Kaltvedts (2017) kan man lure på om dette kan være en faktor som påvirker menns yrkesvalg. Hadde flere gutter søkt seg til barnehagelærerutdanning, om de hadde hatt gode erfaringer med mannlige pedagoger i barnehagen?

7.4 Påstand 4

«Ny forskning (Stangeland, 2018) viser at gutter gjerne velger bort språklige aktiviteter framfor annen aktivitet. Hvordan opplever dere dette? Ses dette i deres barnehage?»

7.4.1 Presentasjon av funn

- (17) *«(...) og ville lese bok det kan være like mye gutter som jenter hos oss på små.» (Barnehage 4, 11.12.18, s. 9)*
- (18) *«(...) den språklige stimuleringen for de guttene er kjempeviktig, ofte, eller en kan jo se at noen som strever senere i forhold til skrivevansker, har ofte valgt de fysiske aktivitetene og ikke den stimuleringen, de aktivitetene som stimulerer til språkutvikling, for de de føler at de ikke helt mestrer det.» (Barnehage 4, 11.12.2018, s.10)*
- (19) *«Men, vi har fulgt dette Språkløype og jobbet med det, og en av disse filmene viser jo på en måte guttene som sitter og holder på å leke med en lastebil og jenta som sitter ved bordet(...) I: Hvor sitter de voksne da? IOK: (...) det er klart det skjer mer språklig aktivitet med bordet selv om vi er bevisste på det – jobbet med det.» (Barnehage 1, 10.12.2018, s. 10)*
- (20) *«Tror det handler om temaer som barn er interessert i (...) i møte med jenter så kan en mer snikksnakke om det meste, mens med guttene har de en større fascinasjon for enkelte temaer eller ting de har sett og da forutsetter det også at vi har kunnskaper om det for å gå inn i en samtale(...) derfor blir samtalen med jentene noen ganger rikere.» (Barnehage 1, 10,12.18, s. 12)*
- (21) *«De humorbøkene – den boka om den gutten med det store hodet(...) den var en kjempe slager. Guttene ville ha den boka.» (Barnehage 4, 11.12.18, s. 9)*
- (22) *«Å rime og tøyse med ord(...) vel så aktive der som jentene.» (Barnehage 4,11.12.18 s. 11)*

Under drøfting av denne påstanden, var alle barnehagene opptatt av at språklig aktivitet handlet om å lese bøker. Vi brukte litt tid sammen med dem, og kom fram til at språklige aktiviteter, var mer enn å bare lese bøker. Barnehagene opplever at det ikke er noe tydelig skille på liten avdeling, da er interessen for å delta på ulike språkaktiviteter likt fordelt mellom kjønnene (17). Her er det tydelig at guttene også viser interesse for lesing og språklige aktiviteter, når de voksne tilrettelegger for dette.

Funnene viser en større forskjell når barna kommer over på stor avdeling. Her stilles det større krav til språklige ferdigheter, og barn som strever med dette, velger gjerne aktiviteter som ikke stiller så store krav til språket (18).

De barnehagene som har vært med på prosjektet Språkløype fra Lesesenteret i Stavanger (barnehagene 1, 2 og 3) erfarer at de nå ser at jenter får mer språklig stimulering i barnehagen enn gutter. Dette ses ved at jenter gjerne velger bordaktiviteter hvor det stort sett alltid sitter en voksen. Her oppstår gode samtaler om det man holder på med, andre dagligdagse hendelser, og samtalene gir gjerne muligheter for oppfølgingsspørsmål og refleksjoner. Gutter velger gjerne en annen form for aktivitet og lek som ikke skjer rundt bordet, med de følger at de voksne ikke er tett på og verdifull språkstimulering uteblir.

Når de voksne er bevisste på valg av tema og bøker, som for eksempel bøker med fakta og humor, er guttene enklere å engasjere og motivere (21 og 22). Guttene liker en annen type litteratur enn jentene og det krever bevisste valg fra de voksne.

Med barnehager som er dominert av kvinnelige ansatte, krever det ekstra innsats fra dem for å engasjere seg i gutters interesser. Dinosaurer og anleggsmaskiner er ikke nødvendigvis det temaet de har like mye kunnskap om, som de har i forhold til familielek i dukkekroken. Dette fører til at samtalene i lek blir rikere sammen med jentene (20).

7.4.2 Drøfting

Et stort antall forskere viser at det er forskjell på jenter og gutters språkutvikling, og at jentene allerede ved 1–2-årsalderen viser bedre ferdigheter. Vi vet også at språkferdigheter påvirker skoleferdigheter senere i livet. Ser vi dette opp mot våre funn finner vi at de barnehageansatte har en oppfatning av at de klarer å fenge guttene på småbarnsavdelingene, slik sitat (17) bekrefter. På småbarnsavdelingen ses de ikke et tydelig skille mellom kjønnene i forhold til

valg av aktivitet som lesing og spill. Våre funn viser at guttene lar seg engasjere for språklige aktiviteter i like stor grad som jentene. Det kommer derimot tydelig frem fra flere at guttene i større grad mister interessen for blant annet lese- aktiviteter når de kommer over på stor avdeling. De peker på at det ofte henger sammen med økt valg av aktiviteter, som er av mer fysisk karakter, slik sitat (18) beskriver. De er reflekterte over at disse valgene i ettertid er tatt av de barna som senere har strevd med lese og skriveferdigheter. De nevner selv flere tiltak i forhold til positive erfaringer om hvilke tema og aktiviteter som fenger guttene. Det fremkommer ikke noen informasjon om at dette brukes bevisst i planlegging av språklige aktiviteter for de eldste barna. Flere av barnehagene peker på at gutter fenges av bøker med humor (21) og fakta. Dette er også anbefalinger fra Lesesenteret i Stavanger. Hoel har jobbet med en studie ved Lesesenteret i forhold til at språkaktiviteter i barnehagen appellerer mer til jentene enn guttene. Hun anbefaler de ansatte å hekte seg på barnas interesser og understreker viktigheten av at kvinner er bevisste sine valg av bøker som de presenterer for guttene. Sitatene 20 og 21 viser at dette er kjent kunnskap for de barnehageansatte. Hun understreker også verdien av å bruke bøker med humor for å vekke lesegleden hos barna. Anbefalingene fra Lesesenteret i Stavanger, samsvarer med våre funn, noe som bekrefter at dette er kjent for dem (Rongved, 2017). Lesesenteret er ansvarlig for prosjektet Språkløyper. Dette er en nasjonal strategi som skal styrke norske barns språk, lesing og skriving. Språkløyper har til hensikt å styrke kompetansen til barnehagepersonalet, samt vise dem hvordan barnehagen kan jobbe med språk og ivareta de barna som tidlig viser tegn på forsinkelser i språkutviklingen (19).

På bakgrunn av funn i denne påstanden, påpeker vi viktigheten av kompetanse og teoretisk bakgrunn. Når man ser at jenter allerede i 2-årsalderen viser bedre ferdigheter enn guttene, er man da klar over dette på stor avdeling? Lages det et felles opplegg for begge kjønn, uten at det kartlegges hvilket nivå de er på og hva som er naturlig at de strekker seg videre mot, slik Vygotskijs grunntanker beskriver. De voksne skal bidra til å bygge stilas sammen med barna, slik at de kan strekke seg mot nye mål og ferdigheter (Lyngsnes & Rismark, 2007).

Stangeland (2018) understreker i sin avhandling at språklig bevissthet ikke kommer av seg selv, og at det må tilrettelegges på den enkeltes premisser, nivå og arena. Dersom barna deltar ulikt i de språklige aktivitetene, kan dette bidra til å opprettholde den ulikheten som allerede er dokumentert mellom gutter og jenters ferdigheter i skolen. Norske barnehager har et stort innslag av valgfrie aktiviteter, og ifølge Stangeland viser internasjonal forskning, at denne

valgfriheten kan bidra til kjønnsforskjeller i utvikling av språklige ferdigheter. På bakgrunn av dette presiseres det at aktiviteter som barnehagene gjennomfører, ikke alltid bør være valgfrie. Dette vil være et tiltak som med små endringer vil kunne la seg gjennomføre i det ordinære barnehagetilbudet og bidra til utjevning av den språklige ulikheten man finner mellom jenter og gutter.

I NOU 2019:3 presenteres ulike forslag til hvordan det kan jobbes for å motvirke kjønnsforskjellene i norsk barnehage og skole. Et av forslagene de presenterer for barnehagene er nettopp at barna ikke skal få velge bort språklige aktiviteter.

«Utvalget mener at rammeplanen for barnehagen bør presisere at aktiviteter som barnehagene allerede gjennomfører på områder som språk og kommunikasjon ikke alltid skal være valgfrie for barna og delta i.» (Kunnskapsdepartementet 2019, s. 182)

Utvalget presenterer forslag om egen Rammeplan, med føringer for hva innholdet i førskolegruppa bør være. Kommunene skal ha plikt til å tilby gratis førskole minst fem timer pr uke. Det er lagt vekt på lekbaserte læringsaktiviteter som vil kunne påvirke hvordan barnehagene legger opp førskoletreningen og jobber med språk og begreper siste året før skolestart. Som PP-rådgivere erfarer vi at det er variasjoner på hva barnehagene tilbyr barna innenfor det ordinære tilbudet. Et slikt forslag ville kunne gjort det mulig å forvente konkrete tiltak, samt at det ville kunne føre til en kvalitetsøkning i barnehagene generelt. Forslaget om å tilrettelegge for planlagte økter, med innhold som barna ikke kan velge bort, vil kunne bidra til at flere av guttene deltar i språklige økter i større grad enn nå. Hvis de bruker kunnskapen sin, i forhold til tema som humor og fakta bøker, kan det bidra til at flere av guttene lar seg inspirere til å finne glede i de språklige aktivitetene i barnehagen.

Som PP-rådgivere vil det bli spennende å følge barnehagene fremover og se hvilke forslag som blir vedtatt ut fra NOU 2019:3. Etter vår vurdering er det små endringer som må til, det handler mest om bevisstgjøring blant de voksne. Vi håper også at den kunnskapen vi har tilegnet oss gjennom dette forskningsarbeidet, gjør oss til bedre veiledere. Vi ser viktigheten av å drive god språkstimulering for de sårbare barna. Dette er tema som barnehagene er opptatt av og har mye kunnskap om. Vi opplevde dem som reflekterte og engasjerte. Om de omsetter sine kunnskaper om de aktive guttene, og forskningen på barns språkutvikling, kan

de tilrettelegge og dermed fenge flere av guttene i sine språklige økter innenfor det ordinære barnehagetilbudet.

7.5 Påstand 5

«Barn som henvises til PP- tjenesten, fungerer ofte dårligere sosialt enn sine jevnaldrende (Ogden, 1995). Det kan skyldes at de ikke har lært hvordan de skal etablere relasjoner til andre, eller at de har problemer med å praktisere de ferdighetene som relasjon bygger på. Hvordan møter dere denne utfordringen i deres barnehage?» (Ogden, 2011).

7.5.1 Presentasjon av funn

- (23) *«Begynner jo egentlig på småbarns siden (...) samtale med foreldrene, at vi har en dialog med de. Jeg vil jo si at det er et tiltak, vi sitter ikke alene og venter, venter og ser hva som skjer (...) det er viktig å ha foreldrene med, at de føler seg trygge i barnehagen.» (Barnehage 1, 10.12.18, s. 15)*
- (24) *«Vi har jo skrevet tiltakslogg på flere av de, med tanke på det sosiale, når de er 1 – 2 år, med hvordan de tar kontakt med hverandre, ikke sant, hvor viktig det er at de ikke allerede som 1- åring får det der “syndebukk” stempelet, for det ser vi at mange får ganske fort (...) hjelpe dem med hvordan ta kontakt hvis de har lyst å være med.» (Barnehage 2, 03.12.2018, s. 19)*
- (25) *«Ja, altså det er jo... vi har jo henvist til PPT- på liten avdeling også. Men det er ikke alltid at det blir noe tiltak på liten avdeling.» (Barnehage 3, 03.12.2018, s. 15)*
- (26) *«Det går jo mye igjen. Det er ikke ofte du henviser noen til PPT som ikke strever med samspill med andre barn, når en tenker på de jeg har henvist opp igjennom.» (Barnehage 3.03.12.18, s. 18)*
- (27) *«Ja, jeg kjenner det igjen. (...) det har jo noe med det som er viktig, ikke sant, det med å kunne sosialisere seg, og ha gode ferdigheter til det (...) vet at det er kjempeviktig.» (Barnehage 4, 11.12.2018, s. 12)*

- (28) *«Ja, absolutt! Jeg synes vi jobber ganske intenst med den sosiale biten, på liten avdeling og det er jo som sagt der de begynner å finne (...) en lekekamerat og du ser at noen har mer til felles og trives bedre enn andre. Noen stanger, og har problemer med å nå disse retningslinjene og reglene og det er noe vi jobber ganske intensivt med føler jeg, absolutt! Og der kommer språkbiten også inn, ikke sant. Det er veldig stor forskjell på hvor de befinner seg i språkutviklingen. Og det er med på å gjøre at de har problemer med å knekke den koden, og noen ligger lenger fremme, og har knekt de, mens andre ikke helt får det til.»* (Barnehage 5, 13.12.2018, s. 21)
- (29) *«Jeg vil absolutt si at dette er en av de store utfordringene vi har i barnehagen. En av de største, det er den der sosiale kompetansen, og det med å være støttespillere i det, for det er en kjempejobb og det begynner helt fra begynnelsen av. Det er ikke noe en ser etterhvert, det begynner kjempetidlig!»* (Barnehage 5, 13.12.2018, s. 22)
- (30) *«Men det å lære å bli avvist også, si “nei, du kan ikke være med” det er greit, hvis det ikke skjer hver gang ikke sant (...) det er sånn livet er faktisk (...) da må ikke verden falle i grus. Da må vi voksne si “okey”, se en annen vei, kan jeg og du finne på noe?»* (Barnehage 2, 03.12.18 s. 20)

Samtlige av de fem barnehagene som deltok i intervjuene kjente seg igjen i denne påstanden. De sier alle at det tidlig ses når barna strever sosialt. Flere påpeker viktigheten av et godt samarbeid med foreldre, når de skal jobbe med dette. Flere av pedagogene mener at det å jobbe med relasjoner og følelsesregulering er noe av det viktigste de jobber med. Dette finner vi i sitatene (28 og 29).

Det fremkommer også variasjoner i denne påstanden i forhold til når barnehagene setter inn tiltak og hva de definerer som tiltak. Noen av informantene presenterer et syn på at det ikke er satt inn tiltak før PP-tjenesten er inne (25). Andre er tydelige på at de lager tiltaksplaner allerede på småbarnsavdeling, med konkrete mål for hva som skal jobbes med. De ser viktigheten av å inkludere foreldre tidlig i dette arbeidet (24).

Å være tett på disse barna og støtte dem i forhold til å bli attraktive å leke med, er noe flere av barnehagene er bevisste på. Det å komme inn i leken på en god måte er en viktig faktor, de ser tidlig de barna som strever med dette. Å kunne spørre om å låne leker som er opptatt eller utsette egne behov, kommer også frem som faktorer.

7.5.2 Drøfting

Vi finner at alle barnehagene kjenner i at de barn som henvises PP-tjenesten ofte fungerer dårligere sosialt enn sine jevngamle (25, 26 og 27). Svarene fra de ulike barnehagene viser forskjeller i når tiltak settes inn og at barnehagene benytter ulike tiltak. Flere av barnehagene er tydelige på at foreldre er en viktig samarbeidspartner i denne sammenhengen, men vi finner en ulikhet i hvor mange samtaler som gjennomføres og om det utarbeides skriftlige tiltaksplaner (24). Rammeplanen forutsetter samarbeid mellom hjem og barnehage, det skal vektlegges samarbeidet rundt barnets trivsel, læring og utvikling, og foreldre skal tillegges medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Rammeplanen beskriver at barna skal få støtte i blant annet å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med følelser (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 11). For å imøtekomme disse kravene, tenker vi som PP-rådgivere, at de som skriver tiltaksplaner allerede på småbarnsavdeling, har et godt verktøy. Ved å involvere foreldrene tidlig og sammen definere konkrete mål de skal jobbe mot, imøtekommer de Rammeplanens krav. Men hvordan de som ikke tenker at tiltak settes inn før de er på stor avdeling ivaretar disse kravene, er vi noe spørrende til. Om barna der får oppfølging på annen måte vet vi ikke. Hvordan foreldre sikres medvirkning, hvis en ikke setter av tid til å drøfte observasjoner sammen, er også uklart for oss. Vår erfaring er at mange pedagoger ønsker å drøfte saker i pedagogisk team, som omhandler foreldresamarbeid og deres rolle som veileder. Det å være konkrete når de legger frem deres observasjoner i forhold til barn som strever sosialt, krever dyktige og trygge voksne i barnehagen. Når vi vet at mange barn strever med å etablere gode relasjoner tenker vi det er ekstra viktig å oppmuntre barnehagene til å være raske til å reagere når de ser barn som strever. De er enige i at de fleste barna som henvises PP-tjenesten strever sosialt, men vi erfarer at ikke alle de som henvises, har god oversikt over konkrete tiltak de har jobbet med over tid.

NOU 2019:3 beskriver at Rammeplanen bør tydeliggjøre hvordan barnehagene skal bidra til at barna øver opp blant annet evnen til selvregulering og hvordan barns emosjonelle utvikling

kan fremme læring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 182). Vi vet at barn i barnehager i dag er i store grupper med barn. Det er 6 barn på en voksne på stor avdeling og dette kan utfordre noen med tanke på å kunne tilpasse seg andres behov. Dette er ofte barn som har utfordringer knyttet til å tilpasse seg i barnehagen, og det er vanskelig for dem om det ikke er voksne som kan være tett på og støtte dem. Barna trenger gode voksne rollemodeller i lek, de trenger en som er i bakgrunnen når de skal prøve på egenhånd og som kan oppmuntre til å prøve igjen om det ikke lykkes. Barnehagene opplever at de har liten mulighet til å frigjøre personer som kan sette av denne tiden, om barna ikke har støtte i form av spesialpedagogisk ressurs via enkeltvedtak eller via §19g i barnehageloven 2005, for tilrettelegging. Det påpekes i NOU 2019:3 at utvalget mener terskelen for å fatte enkeltvedtak bør være høy og at barna i størst mulig grad skal tilbys støtte innenfor det ordinære tilbudet. De fremhever også at det er ønskelig å heve kvaliteten på det spesialpedagogiske tilbudet og at dette vil komme mange gutter til gode, ettersom de er overrepresentert blant barn som mottar slike tilbud i dag

Med bakgrunn i Rammepanens krav, stiller vi oss undrende til at vi finner så store forskjeller på når tiltak settes inn og hvordan det tilrettelegges for foreldresamarbeid. Vi har også dokumentert i forhold til teori og andre undersøkelser at barn som kommer fra familier med lav sosioøkonomisk bakgrunn, har flere risikofaktorer knyttet til seg. Funnene våre viser en variasjon i forhold til når tiltak settes inn og vi er spørrende til om dette kan gi kvalitetsforskjeller som kan ramme de sårbare barna (24 og 25).

Livsmestring er et dagsaktuelt begrep og som Rammepanen beskriver at barnehagen skal fremme. Dette omhandler å støtte barna i å mestre motgang, håndtere utfordringer, og bli kjent med egne og andres følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det å ha voksne som er gode til å hjelpe barna (30), mener vi er et konkret tiltak for å jobbe med livsmestring i barnehagen. Når barn strever sosialt, men får tidlig og god støtte, i forhold til regulering, vil de kunne få god sosial trening i barnehagetiden, allerede fra småbarns avdelingen. I sitat 30, ser vi eksempel på hvordan leken kan være en god arena for å øve på vanskelige ting, uten at det får store konsekvenser. Det å takle å bli avvist eller få et nei, er for noen viktig å øve på. Dette kan igjen føre til positiv utvikling for det enkelte barnet. Kunnskap om hvordan vennskap utvikles og opprettholdes, hva som fremmer god sosial utvikling, vil være tema barnehageansatte kan ha fokus på for å gi barna et tilbud av god kvalitet

Vi ser variasjoner i når det settes inn tiltak, samt også når de involverer foreldrene. Dette kan igjen føre til at barna får barnehagetilbud av ulik kvalitet.

7.6 Påstand 6

«I to norske studier basert på den norske Mor og Barn- studien, er det påvist en sammenheng mellom lav familieinntekt i barnets tre første leveår og utagerende atferd hos femåringer. En studie av fireåringer viser en høyere forekomst av ADHD, atferdsvansker og angst hos barn fra familier med lav sosioøkonomisk status, som bodde med en forelder (Bøe, 2015, s. 6). Hvilke pedagogiske tilbud har dere for barn med en slik risiko?»

7.6.1 Presentasjon av funn

- (31) *«(...) å tune seg inn på foreldrene, er utrolig viktig (...) tenker det er våres oppgave å styrke dem (...) ta tak i de som faktisk er positivt.» (Barnehage 2, 03.12.18, s. 22)*
- (32) *«Kanskje vært mer tett på liksom, og eh (...) bevisst i måten en møter disse barna på – på alle områder.» (Barnehage 4, 11.12.18 s 16)*
- (33) *I: «Det er jo sånn at foreldre eller familier med lav inntekt kan søke refusjon i barnehagen (...) får dere informasjon om hvem dette er, slik at dere kan møte dem, hvordan er det? IO: “Jeg får beskjed som styrer for jeg må skrive dette inn i faktureringsystemet, men jeg gir ikke den informasjonen videre, nei.» (Barnehage 2, 03.12.2018, s. 23)*
- (34) *«(...) men jeg husker jo en far for en del år siden (...) mange damer som passet på at det barnet hadde alt, og han hadde god jobb, og alt det der, men vi passet nok litt sånn ekstra at han fikk det med seg. (...) litt på tilbudssiden, kanskje litt mer enn de som hadde to foreldre.» (Barnehage 4, 11.12.2018, s. 16)*

- (35) *«Foreldre som er alene, de har kanskje et lite nettverk, så er det litt økonomisk og hva kan barnehagen gjøre ekstra for å hjelpe de familiene?»*
(Barnehage 5, 13.12.18, s. 28)

I forhold til denne påstanden kom det frem informasjon som overrasket oss som PP-rådgivere. Barnehagene har ikke noe kompensierende tilbud til de familiene dette gjelder, ut over vedtak om redusert betaling. Ingen av barnehagene hadde reflektert over dette, slik de hadde i forhold til språkstimulering og kjønnsforskjeller. Et konkret funn er at ingen av de pedagogiske lederne, som deltok i studien, visste hvilke foreldre som fikk vedtak på redusert foreldrebetaling i deres barnehage (33). De forteller at de har faste samtaler for alle barna og at det ikke legges noen føringer for at noen barn bør følges opp med et økt nivå av samtaler. Det er opp til den enkelte pedagog å vurdere om det er behovet. Det kom frem i samtlige barnehager i utvalget, at det kun er styrer som vet om hvem som får vedtak om redusert betaling. Flere av informantene var derimot tydelige i forhold til tiltak de tenker kan være nyttige å komme inn med på et tidlig tidspunkt. De hadde flere forslag til hvordan pedagogisk leder kunne være på tilbudssiden i forhold til samtaler, oppmuntring og støtte til foreldre som er i denne gruppen (33).

Flere av informantene nevner at de ofte vet hvem som ikke har jobb, selv om det ikke fremkommer formell informasjon om dette. De er tydelige på at det er viktig å komme tidlig i dialog med familier som strever (31 og 35). De ønsker å informere foreldre om hva andre etater kan tilby. De nevner for eksempel helsestasjonen, som i flere kommuner har tilbud om foreldreveiledning og flere av barnehagene har positiv erfaring med å formidle dette. De ønsker å være en trygg samarbeidspartner, bygge tillit til systemene rundt foreldrene og støtte dem i å være gode foreldre. Barnehage 3 hadde mange foreldre som var enslige forsørgere, foreldre som stod utenfor arbeidslivet og foreldre med annen etnisk bakgrunn enn norsk. De var reflekterte i forhold til hvordan deres rolle kan bidra i forhold til barnas stimulering, når de kommer i god dialog med hjemmet. Barnehagene har gode erfaringer på å veilede og rådgi i forhold til språk, for å forebygge blant annet understimulering. De er også reflekterte i forhold til at foreldre som strever kan ha mange bekymringer i eget liv, noe som påvirker deres energi i forhold til barna og grensesetting (35). Informantene fra en barnehage forteller om positiv erfaring med en far som var alene og at personalet var ekstra på tilbudssiden for å støtte han, litt mer enn til de som hadde to foreldre (34).

7.6.2 Drøfting

I vår region og ut fra levekårsundersøkelser, vet vi at det er mange med lav utdanning. NOU: 2019 påpeker at det er sterk sammenheng mellom barns skoleprestasjoner og foreldrenes utdanningsbakgrunn. Det betyr at denne risikoen kan ha betydning også senere i livet for dem.

«Elever med foreldre som har høyere utdanning, oppnådde i 2018 i gjennomsnitt 5,9 grunnskolepoeng mer enn elever som har foreldre uten høyere utdanning. Jentene oppnådde i gjennomsnitt 4,6 flere grunnskolepoeng enn guttene.»

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 13)

NOU 2019:3 påpeker at nyere tall viser at det er et samspill mellom sosioøkonomisk bakgrunn og kjønn. Gutter med foreldre med høy utdanning, vil ha en positiv effekt av det, i forhold til kjønnsforskjeller i prestasjoner i skolen. Jenter er mindre sårbare for sosioøkonomiske forskjeller (Kunnskapsdepartementet, 2019). Tross informasjonen fra levekårsundersøkelsene viser ikke våre funn at de barnehageansatte aktivt setter inn mer ressurser og tiltak for å støtte de barna som har denne risikoen.

Vi vet at god kvalitet på barnehagetilbudet er av betydning for barn som er i risikozonen i forhold til utfordringer knyttet til både språk og atferd. Blant annet Brandlistuen og kolleger (2015), presenterer i sin rapport *Sårbare barn i barnehagen – betydning av kvalitet*, at god kvalitet i barnehagene kan ha en forebyggende effekt på språk og atferdsvansker. Rapporten tar for seg sårbare barn generelt og ikke sosioøkonomisk bakgrunn spesielt, men annen forskning viser at denne gruppen av barn også er å betegne som sårbare. Rapporten underbygger funnene våre som aktuelle med tanke på videre forskning og tiltak. For barn som kommer fra familier med lav sosioøkonomisk status kan kvaliteten i barnehagen være en positiv faktor for deres utvikling. Funn i rapporten viser blant annet at sjeldent tilbud av planlagte aktiviteter innenfor kreativ og fysisk lek, kan henge sammen med symptomer på språk- og atferdsvansker. Dersom personalet i barnehagen har en høy andel av ufaglærte, kan dette henge sammen med utvikling av internaliserende atferd, spesielt hos gutter. Derfor mener vi at de ansattes kompetanse er avgjørende for den kvaliteten barna får i sitt tilbud i barnehagen. Rapporten viser blant annet at det ses en sammenheng mellom høy andel av ufaglærte i barnehagen og flere symptomer på atferdsutfordringer hos gutter.

Barnehagelæreren er nøkkelen til den gode barnehagen, da det kreves faglighet og gode

kunnskaper om barn. Å ivareta alle barns behov, også de sårbare, er et krevende pedagogisk arbeid. Rapporten viser også til at lange dager og gruppens størrelse er av betydning for disse barna. På bakgrunn av denne rapporten, annen forskning og våre funn, ser vi viktigheten av at sårbare barn, med ulike utfordringer, bør gå i barnehager av god kvalitet. Det bør legges til rette for kompetanseheving for hele personalgruppa, slik at de sammen kan løfte kvaliteten. Å ha et tydelig og planlagt pedagogisk innhold, gjerne med små grupper, vil kunne ivareta mange av barna og stimulere dem i riktig retning fram mot skolestart.

Statistisk sentralbyrå rapporterer at ett av ti barn tilhører en husholdning med vedvarende lav inntekt. Etter år 2000 har det vært en betydelig økning i andelen av barn som lever i slike husholdninger. Det er et økt innslag av barn med innvandrerbakgrunn som forklarer denne økningen, men man ser at det etter 2011 også har blitt flere barn uten innvandrerbakgrunn som lever i husholdninger med vedvarende lav inntekt. Mye av denne økningen kan forklares med at mange bor sammen med én forelder. På bakgrunn av dette, har det blitt satt inn offentlige tiltak med gratis kjernetid og reduksjon i foreldrebetalingen (SSB, 2018).

Vi fant i vår studie at det kun var styrer som hadde oversikt over hvem som fikk reduksjon i oppholdsbetalingen, og dette overrasket oss. Hvis vi ser dette funnet i lys av familieinvesteringsprinsippet, som er presentert tidligere, kan dette være en økonomisk faktor som bidrar positivt (Bøe, 2015). Flere barn vil grunnet dette ha mulighet til å få et barnehagetilbud. Sett i lys av familieprosessmodellen, hvor familiens belastning medfører en stressende situasjon som igjen kan føre til at foreldre utvikler problemer som påvirker deres oppdragerpraksis, er dette et overaskende funn. Barnehagen har et samfunnsmandat i forhold til å «bidra til å utjevne sosiale forskjeller» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11.) Ut fra dette kan en god dialog med støtte og veiledning til foreldre være et godt tiltak, med mål om å støtte familiene i en positiv retning. Rutiner for at et slik vedtak utløser tilbud om ekstra samtale for sammen med foreldrene, for sammen å vurdere om det er behov for annen oppfølging i tillegg til barnehagen. Det bør være en god anledning til å informere om ulike veilednings- og oppfølgingstilbud i kommunen. Vi finner også i forskning at barn som bor i lavinntekstshusholdninger, gjerne blir språklig understimulerte og da kan disse samtalen være en god arena til å gi tips og råd for hvordan de kan skape gode språksituasjoner hjemme. Det kan gjøres avtaler om hvordan barnehagen kan støtte foreldrene, kan de låne noen bøker fra barnehagen og lese hjemme i helgen? Vi vet at økonomi påvirker foreldrenes muligheter til å kjøpe inn bandt annet bøker og leker som er aldersadekvat, vi vet videre at dårlige

skoleprestasjoner hos fattige barn kan ha en sammenheng med lite tilgang på bøker hjemme. Foreldre som lever i fattigdom opplever stress knytte til dette, noe som igjen kan ha konsekvens for hvordan de klarer å følge opp barna (Dearing et al., 2011).

Det jobbes for tidlig innsats i de barnehagene vi intervjuet, og et av forslagene i NOU:2019 omtaler prinsippet som tidlig og tilpasset innsats. Vi stiller spørsmål om rutiner kunne vært endret for å tilby en bedre tilpasset innsats i barnehagene vi har intervjuet. Dette understrekes av det som tidligere er nevnt av blant annet Zachrisson; at barnehager har stor betydning for de barna som vokser opp i lavinntektsfamilier. Barnehagen kan fungere som en buffer på blant annet språk, og redusere atferdsvansker Det understrekes at det har vært en markant økning av barn som vokser opp i lavinntektsfamilier de siste 20 årene. Norge er et av verdens rikeste land, men det er en realitet at barn vokser opp og ikke kan delta i felleskapet, grunnet økonomi. Det å ikke kunne delta i bursdager, være med på fotball eller andre organiserte aktiviteter er noen av konsekvensene barna opplever. Det forskes på området og de vet ikke om det er mindre stimulering hjemme, fravær fra skolen eller om kosthold og ernæring er involvert. Men det ses en tydelig sammenheng når det kommer til at barns læring påvirkes av sosial bakgrunn (Vartun, 2019). Med tanke på denne kunnskapen synes funnene våre overraskende. Zachrisson påpeker at barnehagedeltakelse virker positivt og at denne informasjonen er viktig å få ut til alle som møter disse familiene i hjelpeapparatet. Ettersom funnene viser at dette ikke er noe barnehagene har drøftet spesifikt, håper vi at vi kan bidra til at noen av dem vil vurderer om praksisen deres er verdt å endre, etter å ha blitt presentert for resultatene våre.

Forskning fra den norske Mor–Barn-studien viser at miljøfaktorer spiller inn i forhold til atferdsforstyrrelser og at det er høyere forekomst av barn med ADHD blant unge foreldre med lav utdanning (Ørstavik et al., 2016). Om barnehagene hadde satt tankene om til handlinger, for eksempel ved å gi økt veiledning og støtte (31 og 32), kunne kanskje flere barn fått et bedre tilbud. De er tydelige på at de ønsker å opptre på en støttende måte overfor foreldre og styrke dem i deres foreldrerolle (31). Barnehagen er i en unik posisjon i samfunnet i forhold til å bygge tillit og støtte foreldre som strever. De er i daglig kontakt med foreldrene og kan tilbakemelde observasjoner av samspillet mellom dem, nettopp med ønske om å støtte dem. Når barna begynner på skolen er avstanden til hjemmet større, ved at den daglige kontakten forsvinner. Sett i lys av teorien vi har beskrevet om transaksjonsmodellen vil det også være positivt om de ansatte aktivt støttet foreldrene i forhold til grensesetting og stimulering. Da

det igjen vil kunne gi positiv effekt på barnets utvikling. Vi vet at foreldre i dag opplever at det er store forventninger både til deres barn og til dem, i forhold til foreldrerollen. For barn som viser atferdsvansker allerede tidlig i førskolealder kan foreldrerollen være utfordrende. Foreldre påvirkes også av barnas utfordringer. Hverdagen kan være krevende og ved at disse foreldrene kan oppleve barnehagen som en god støttespiller vil de kanskje tørre å oppsøke hjelp tidligere, om ting oppleves utfordrende. Om barnehagene er beviste kunnskapen som presenteres av Bøe er vi usikre på. Han sier tydelig at det er godt dokumentert at det er sammenheng mellom dårlig økonomi, psykiske vansker hos voksne og et høyere konfliktnivå mellom foreldrene. Alt dette har en negativ påvirkning på oppdragerpraksis. Hvis barnehagene kan støtte foreldre i å vise gode ferdigheter i forhold til barna, vil barna møtes på en mer forutsigbar måte. Dette vil være utviklingsfremmende både i forhold til språk og atferd.

Vi erfarer i vår praksis at flere barnehageansatte i økende grad opplever å veilede foreldre. Om dette er en av grunnene til at de ikke setter hyppigere samtaler med enkelte foreldre, i et system, ha sammenheng med at de er usikre på deres mandat eller handle om for lite faglig kompetanse, finner vi ikke. Funnene viser derimot at de har positive erfaringer med å følge tettere opp. Men vi finner variasjon i forhold til når, hvor ofte og om det skriftliggjøres i form av tiltaksplaner. Vi vet at barnehagelærerutdanningen ikke har foreldreveiledning som eget fag, men om dette er en faktoren som spiller inn, vet vi ikke. Vi opplever også at enkelte barnehageansatte mener at det er andre etater, for eksempel helsestasjonen, som skal tilby foreldreveiledning. Men når barna er passert to år er det ikke ny kontroll før ved fire års alder. Da er det en lang periode helsestasjonen ikke møter barnet og familiene. Her tenker vi barnehagen kan være en brobygger, opp mot helstasjonen, dersom det framkommer behov for ytterligere tiltak. Å støtte foreldre i å søke veiledning, for å fremme best mulig utvikling for barnet vil være en faktor som kan hjelpe dem i å utjevne sosiale forskjeller. Vi finner at barnehagene som har erfaring med å være på tilbudssiden og bygge tillit til hjelpeapparatet, slik at familiene får riktig hjelp tidlig, har utelukkende positive erfaringer. På den annen side krever det at barnehagelærer har tillit hos foreldrene, er trygg på sin rolle og viser forståelse for den situasjonen familien er i (31).

Avslutningsvis ser vi at de funn som har kommet fram, er tema som barnehagene enkelt kan lage rutiner for, uten at det blir merarbeid. Her er det muligheter for å starte samarbeidet tidligere, slik at barna får god oppfølging og stimulering. Målet her vil være å støtte barna i en

best mulig utvikling både språklig og sosialt. Et mål bør være at deres bakgrunn påvirker mulighetene deres senere i livet, i minst mulig grad. Vi finner ikke noen forklaring i våre funn på hvorfor styrer, som fatter vedtakene (33), ikke informerer pedagogisk leder på barnets avdeling. Det er mulig det er et tema som er vanskelig å snakke om og som enda er tabubelagt, eller at barnehageansatte er noe utrygge i forhold til sitt mandat og faglige tyngde når det kommer til foreldreveiledning. Vi vet at fattigdom er økende i vårt samfunn og håper at våre funn kan inspirere noen av barnehagene til å endre sin praksis, tilby en mer tilpasset oppfølging for disse barna og deres familier. Barnehagen har et samfunnsmandat i forhold til å fremme allsidig utvikling i samarbeid med hjemmet, her mener vi funnene våre viser at barnehagene har et utviklings potensiale.

8.0 Oppsummering og avsluttende kommentarer

I denne studien har vi sett på hvorfor de ansatte i barnehagene henviser flere gutter enn jenter til PP-tjenesten. Vi har gjennomført en kvalitativ studie med fokusgruppeintervju som metode. I avslutningen velger vi å oppsummerer sentrale og perifere funn. Av sentrale funn ser vi at barnehagene kjenner seg igjen i den forskningen vi presenterer i påstandene (26, 27). Men det fremkommer i varierende grad funn som belyser hvordan de omsetter kunnskapen og viser det i form av handlingskompetanse (7). Vi fant få konkrete tiltak som viser planlagte pedagogiske aktiviteter, hvor kunnskap fra nyere forskning er lagt til grunn for planleggingen. Det fremkommer at de innenfor området språk har god kunnskap om hva som fenger guttene, og hvilken tilrettelegging de opplever som positiv (19 og 20). Men når det kommer til de eldste guttene, som har et større behov for fysisk aktivitet, viser ikke funnene konkrete tiltak hvor dette ses i sammenheng. Barnehagene beskriver at de er klar over de aktive guttene som ofte får mindre språkstimulering enn jenter, på grunn av valg av aktiviteter, men det skisseres lite tiltak i forhold til dette (18). Tiltak som settes i gang rundt de aktive guttene, er tilbud om å gå ut å leke, samt tilrettelegging av aktivitetsrom (8 og 9). Funnene vise ikke hvordan de jobber for å stimulerer guttene språklig i sin lek når de er ute. Forskning viser at mye utetid i barnehagen (mer enn 7 timer), gir en positiv effekt helt opp i 2. klasse på lesing, hyperaktivitet og atferdsvansker (Ulset et al., 2017). Dette finner vi ikke at barnehagene er klar over. På den annen side er det ingen barnehager i vår region som er ute- eller naturbarnehager. Det er heller ikke lagt til rette for så mye utetid, selv om de benytter lengre turer og mer utetid med de eldste. Om det er frilek har dette en verdi i seg selv, men de har også et pedagogisk ansvar for å stimulerer barna både språklig og kognitivt. Et større fokus på utelek og de fysisk aktive guttene, kombinert med lek med tall og bokstaver og annen språklig stimulering, kunne gitt noen av guttene et fortrinn når de kommer på skolen. En større kreativitet på dette området, kunne motivert flere gutter, slik at de blir fenget av det ordinære tilbudet. Vi stiller oss spørrende til om en bevissthet rundt forskningen vi har presentert, ville bidratt til bedre tilrettelegging for stimulering av de aktive guttene. Funnene våre gir ikke svar, men vi mener at dette er et område som kan bedres med tanke på kvalitet for å støtte de barna med høyest risiko. Stangeland (2018) viser til at det er ulikt mellom kjønn i forhold til valg av språklige aktiviteter. Barnehagene ser denne ulikheten, men i mindre grad på liten avdeling. Da oppleves de som en mer homogen gruppe, og kjønnsulikhetene er ikke så

tydelige. Det sammen gjelder i forhold til valg av aktiviteter, de velger mye likt, og guttene skiller seg ikke mer ut enn jentene (17).

Under drøftingen med barnehagene vedrørende de kjønnsforskjellene vi ser, kom de over på temaet likestilling. Dette var ikke vår intensjon. I følge Bø, er dette er ikke ukjent (Bø, 2014). Det var viktig for dem å understreke at de på bakgrunn av mye jobbing med likestilling, ikke skilte mellom gutter og jenter. Eksempelene de fremmet var toleranse for at gutter kan velge rosa og gå i kjole. Vi stiller spørsmål om det er dette likestilling handler om; at gutter skal bli mer feminine? Vil tenker at funnene ville sett annerledes ut om gruppen informanter bestod av 50 % menn. Forskning viser imidlertid at vi fortsatt har med oss et stereotypisk kjønnsrollemønster og behandler jenter og gutter ulikt (Eidevald, 2009). Melberg og Kaltvedt (2017) ser det som viktig at personalet kontinuerlig analyserer eget arbeid og egen praksis, for slik å kunne motvirke tradisjonelle kjønnsmonstre. De finner i sin forskning at barnehagepersonalet fortsatt møter gutter og jenter ulikt utfra kjønn. Utfra dette tenker vi at det ikke det ikke er grunn for å anta at det er annerledes i Lister.

Av perifere funn, som vi ikke hadde forutsett, var at barnehagene har informasjon, som de ikke anvender. Informasjonen kunne vært benyttet for å støtte familier som har barn med større risikofaktor for understimulering av språk og atferdsutfordringer (Dearing, Zachrisson & Mykletun, 2011). Dette fant vi da vi drøftet påstand 6 (Vedlegg 5). Her kommer det fram at det kun er styrer som kjenner til hvem det er som får redusert foreldrebetaling, det er de som fatter vedtak og fører det inn i barnehagens budsjetter og regnskap (33). Om det fortsatt er tabu å snakke med foreldre om deres sosioøkonomiske status, finner vi ikke, men de kjenne igjen den beskrevne atferden i påstand 6. Her viser ikke funnene at barnehageansatte aktivt foretar seg noe for å reduserer risikofaktoren for disse barna. Vi vet at denne faktoren kan følge dem videre opp i skolen og barnehagene er en viktig buffer, da de er tett på familiene og dermed i en god posisjon for å støtte dem det gjelder. Forskningen vi har presentert, viser at dette kan være et verdifullt tiltak, særlig for de sårbare guttene. Utfra familieprosessmodellen (Bøe, 2015) kunne de hatt faste rutiner for en ekstra samtale, være støttespiller, skape trygghet og gi eventuelle anbefalinger om tiltak som kan være aktuelle for disse familiene. Familiene kan ha behov for veiledning, da de opplever situasjonen stressende, som igjen kan påvirke dere oppdragerpraksis. En slik oppfølging, kan bety en stor forskjell for noen av disse familiene (34 og 35). Funnene viser at de er klar over og har gode erfaringer med dette, men dette er ikke satt i noe system. Forskning som viser at barnehagene er en buffer i forhold til

språklige ferdigheter og reduksjon av atferdsvansker, burde være en motivasjon for dem til å gå tettere på disse familiene (Dearing et al., 2011). I forhold til det vi har funnet og presentert som risiko, når barn vokser opp i familier med lav sosioøkonomisk status, er dette tidsaktuelt å jobbe videre med (Dearing, Zachrisson & Mykletun, 2011).

Kunnskapsdepartementet beskriver i sin strategi for fremtidens barnehagen *Kompetanse for framtidens barnehage revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022* at et mål er å sikre at alle barn får et barnehagetilbud av høy kvalitet. Det omlegges i forhold til kompetanseheving i barnehagene. Nå skal barnehagene selv si mer om hva de trenger i deres barnehage og utdanningene skal tettere på praksisfeltet fremover. Det er tydelig at styrer og barnehagelærer har et stor ansvar i forhold til å drive barnehagens pedagogiske tilbud og skape en kultur for læring og kvalitetsutvikling i deres barnehage. Det er også eksempler på tiltak for å få flere menn inn i barnehagene og det er beskrevet at de bør etterstrebe at barnehagens ansatte speiler samfunnets mangfold i forhold til kjønn og etnisitet. De viser til tall fra 2016 hvor kun 14 % av de som var ferdige med barnehagelærerutdanningen var menn. Det skal jobbes videre i forhold til hvilke faktorer som skal til for å rekruttere flere menn til å arbeide i barnehagen. Det er også satt opp oversikt over tema som skal være satsningsområder i disse årene og språk og kommunikasjon er beskrevet som et av barnehagens viktigste områder å jobbe med. De viser til Rammeplanen i forhold til å skape et godt språkmiljø for alle og kunne tilby tilpasset språkstimulering (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette aktualiserer våre funn da det ikke finnes konkrete planer på hvordan de skal fenge de aktive guttene i forhold til for eksempel planlagte økter med førskoleaktiviteter. Det fremkommer også tydelig at de skal jobbe for et inkluderende miljø hvor lek, læring og danning er tema. Her er tilrettelegging i forhold til barn som trenger ekstra støtte et punkt på temaer de kan jobbe med. Vi håper vi kan tilbakemelde våre funn til barnehagene i Lister og inspirere noen til å endre på sin praksis. Slik kan flere barn oppleve barnehagen som en positiv støtte i forhold til deres utvikling.

Det hadde vært spennende å gjennomført intervjuguiden i de samme barnehagene, men med fagarbeidere og assistenter, i stedet for pedagoger. For så å sammenligne funnene for å se om det samsvarer med pedagogene. Dette kunne gitt oss andre funn. Ut fra denne undersøkelsen, kan vi ikke generalisere, men resultatene peker på noen tendenser som man kan se i det pedagogiske innholdet i barnehagene (Tagaard, 2009). Vi fant blant annet variasjon i forhold

til deres tanker om når tiltak skal settes inn og på hvilken måte de involverer foreldrene. Dette til tross for at alle barnehagene er kommunale og av sammenlignbar størrelse.

Forskning viser at gutter har høyere risiko for utviklingsforstyrrelser som kommer til syne tidlig i livet, blant annet atferdsforstyrrelser (Folkehelseinstituttet, 2018). Dette er en av grunnene til at flere gutter henvises til PP- tjenesten. Presentert forskning viser også at gutter er mer sårbare overfor miljøfaktorer, som blant annet foreldre med lav sosioøkonomisk status. Funnene viser at barnehagene ikke benytter nyere forskning konkret i forkant av planlagte pedagogiske aktiviteter. Dette kan også være en medvirkende årsak til at flere gutter henvises til PP- tjenesten i Lister.

Som avslutning håper vi at vi kan bidra til at barnehagene får kunnskapsrike, aktive og engasjerte voksne, som er klar over sin egen betydning i å bidra til barnas utvikling og læring, spesielt med tanke på de sårbare barna.

10.0 Referanser

Askland, L. & Rossholt, N. (2012). *Kjønnsdiskurser i barnehagen: mening, makt og medvirkning*. Bergen: Fagbokforlaget

Barnehageloven (2005, 17 juni) Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64) Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_5#§19

Barne-, ungdoms- og familiedepartementet. (2019, 20 februar) *Psykisk helse*. Hentet fra https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Helse/Psykisk_helse/. Lastet ned: 01. mars, 2019

Brandlistuen, R.E., Helland, S.S., Evensen, L., Schjølberg, S., Tambs, K., Aase, H. & Wang, M.W. (2015). *Sårbare barn i barnehagen- betydning av kvalitet*. Oslo: Folkehelseinstituttet, Rapport 2015:2.

Bø, I. (2014). *Kjønnsblind, kjønnsnøytral eller kjønnsbevisst? Pedagoger møter kolleger, barn og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget

Bøe, T. (2015). *Sosioøkonomisk status og barn og unges psykologiske utvikling: Familiestressmodellen og familieinvesteringsperspektivet*. Oslo: Helsedirektoratet, IS-2412.

Cameron, D.L., Kovac, V.B. & Tveit, A.D. (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Kristiansand: Universitetet i Agder.

Campbell, S. B., Shaw, D. S. & Gilliom, M. (2000). *Early externalizing behavior problems: toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment*. *Developmental Psychopathology*, 12 (3), 467 – 488

Dearing, E., Zachrisson, H.D. & Mykletun, A. (2011). Fattigdommens konsekvenser for utvikling og psykisk helse. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 48(8), 785–787.

Dearing, E., Zachrisson, H.D., Mykletun, A. & Toppelberg, C.O. (2018). Estimating the Consequences of Norway's National Scale-up of Early Childhood Education and Care (Beginning in infancy) for Early language Skills. *Aera Open*, 4 (1) , 1–16.

Drange, N. & Rønning, M. (2017). *Child care senter staff composition and early child development*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare: att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

Engvik, M., Evensen, L., Gustavson, K., Jin, F., Johansen., Lekhal, R., Schjøberg, S., Wang, M.V. & Aase, H. (2014). *Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år. Resultater fra den norske mor og barn-undersøkelsen*.

Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt, Rapport 2014:1.

Epland, J. & Kirkeberg, M.I., (2017, 28. Februar). Ett av ti barn tilhører en husholdning med vedvarende lav inntekt. Hentet fra <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/artikler-og-publikasjoner/ett-av-ti-barn-tilhorer-en-husholdning-med-vedvarende-lavinntekt>. Lastet ned: 05. februar, 2019

Folkehelseinstituttet. (2015, 01 februar). 10 ting du bør vite om spesifikke språkvanser. Hentet fra <https://www.fhi.no/fp/barn-og-unge/utviklingsforstyrrelser/10-ting-du-bor-vite-om-spesifikke-s/>. Lastet ned: 19. november, 2019

Folkehelseinstituttet. (2016, 4. august.) Barn med språkvanser risikofaktorer og utviklingsforløp-prosjektbeskrivelse. Hentet fra <https://www.fhi.no/prosjekter/barn-med-sprakvanser---risikofaktorer-og-utviklingsforlop/>. Lastet ned: 19. november, 2018

Amundsen, B., (2015, 27. April). Sånn får vi en god skole, mener skoleforskeren. Hentet fra <http://forskning.no/samfunn-barn-og-ungdom-samfunnskunnskap-skole-og-utdanning/2015/04/sann-far-vi-god-skole-mener>. Lastet ned: 14. februar, 2019

Goswami, U. (2008). *Cognitive development: the learning brain*. Hove: Psychology Press.

Hansen, O. H., Nordahl, T., Øyen Nordahl, S., Hansen, L. S. & Hansen, O. (2016). *Dagtilbud Læringsrapport 2015 MULIGHEDER OG VARIATIONER- I DAGTILBUD Billund, Fredericia, Hedensted, Nordfyn og Svendborg kommuner*. Aalborg: Aalborg Universitet

Haavind, H. & Øvereide, H. (2007). *Barn og unge i psykoterapi. Samspill og utviklingsforståelse, Bind 1*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Helsebiblioteket. (2016, 26. mai). Fokusgruppeintervju. Hentet fra <https://www.helsebiblioteket.no/kvalitetsforbedring/brukermedvirkning/fokusgruppeintervju>. Lastet ned: 14. september, 2018

Helsedirektoratet. (2016, 17 juni) Statistikk om fysisk aktivitetsnivå og stillesitting hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/tema/fysisk-aktivitet/statistikk-om-fysisk-aktivitetsniva-og-stillesitting>. Lastet ned: 08. februar, 2019

Imsen, G. (2008). *Elevers verden* (4 utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Jacobsen, I.D. (2015). *Hvordan gjennomføre en undersøkelse? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3 utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademiske

Kittellsaa, A., Kristensen, G.K. & Wiik, S.E (2016). *Kjønn i forskning om funksjonshemming. En litteraturstudie*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning

Kjøbli, J., Drugli, M.B., Fossum, S. & Askeland, E., (2012), Evidensbasert foreldretrening: hvordan kan forskning bidra til at flere barn med atferdsvansker får bedre hjelp. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 49 (2), 145-149

Kompetansesenter for kriminalitetsforebygging. (2017, 3. februar). Hjem og sosial bakgrunn. Hentet fra <http://kriminalitetsforebygging.no/veiviser-til-kriminalitetsforebygging/analyse/hjem-og-sosial-bakgrunn/>. Lastet ned: 05. januar, 2019

Kunnskapsdepartementet. (2006). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslanglæring*. (St.meld. nr 16 (2006–2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Språk bygger broer — Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. (St.meld. nr 23 (2007–2008)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/>

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr 31(200–2008)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen* (St.meld. nr 41(2008–2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap*. (St.meld nr 18 (2010–2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>

Kunnskapsdepartementet. (2017) *Kompetanse for framtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetanse-strategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no>

Kvale, S & Brinkmann, S, (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg) Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvello, Ø. (2018). *Barn i risiko. Skadelige omsorgspersoner* (2. utg). Oslo: Gyldendal

Leer- Salvesen, P. & Eidhamer, L. G. (2000). *Nesten som deg selv: barn og etikk* (2. utg). Kristiansand: høyskoleforlaget

- Meland, A.T. & Kaltvedt, E.H. (2019). Tracking Gender in Kindergarden. *Early Child development and Care*, 189 (1), 94-103
- Moen, T. & Karlsdottir, R (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademiske forlag
- Myklebust, E. (2019, 26. mars). Leken skal få en mer sentral plass. *Fædrelandsvennen*, s. 5.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C.B, Henestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J. (...) Paulsrud, P., (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget
- NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser - bedre læring – Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. (Norges offentlige utredninger) Oslo: Departementet
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). About the OECD. Hentet fra <https://www.oecd.org/about/>. Lastet ned: 01. februar, 2019
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø: læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen (2. utg)*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Ogden, T. (2011). Sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 2011, 48, 64-68.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Reiling, R. & Wendelborg, C. (2015). *Barn med særlige behov i barnehage. Delrapport for prosjektet av tilbud til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder*. NTNU Samfunnsforskning

Ringdal, K. (2013) *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3 utg) Bergen: Fagbokforlaget

Rongved, E. (2017, 16 februar). Gutter mindre interessert i språkaktiviteter i barnehagen. Hentet fra <https://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/gutter-mindre-interessert-i-sprakaktiviteter-i-barnehagen-article97369-12719.html?articleID=97369&categoryID=12719>. Lastet ned: 04. januar, 2019

Rongved, E. (2017, 02 august). Språkstimulering i barnehagen: slik fenger du guttene. Lesesenteret Universitetet i Stavanger. Hentet fra <https://lesesenteret.uis.no/leseopplaering/lesing-i-barnehagen/spraakstimulering/tips-til-spraaklige-aktiviteter/sprakstimulering-i-barnehagen-slik-fenger-du-guttene-article96974-13102.html>. Lastet ned: 04. januar, 2019

Lyngsnes, K.& Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. 2 utg. Oslo: Gyldendal

Rye, H. (2007). *Barn med spesielle behov: et relasjonsorientert perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Sameroff, A. (2009). *The transactional model of development. How children and contexts shape each other*. Washington DC: American Psychological Assosiation.

Skogen, J.C. & Torvik, A.F. (2013). *Atferdsforstyrrelser blant barn og unge i Norge: Beregnet forekomst og bruk av hjelpetiltak*. Oslo: Folkehelseinstituttet

Smith, L. & Ulvund, S. E. (2004). *Spedbarnsalderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Stangeland, E.B. (2018). *Språklig mestring, lek og sosial kompetanse hos de yngste barna i barnehagen- en studie av variasjon og sammenheng*. (Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger).

Stangeland, E.B., Lundetræ, K. & Reikerås, E. (2018). Gender differences in toddlers' language and participation in language activities in Norwegian ECEC institutions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26 (3), 375-392

Statistisk sentralbyrå. (2018). Flere barn i husholdninger med vedvarende lavinntekt. Hentet fra <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/artikler-og-publikasjoner/flere-barn-i-husholdninger-med-vedvarende-lavinntekt>. Lastet ned: 5. februar, 2019

Statistisk sentralbyrå. (2018). Flere menn i barnehagen styrker barns ferdigheter i skolen Hentet fra <https://www.ssb.no/forskning/demografi-og-levekaar/levekaar-og-sosial-deltaking/flere-menn-i-barnehagen-styrker-barns-ferdigheter-i-skolen>. Lastet ned: 05. februar, 2019

Statistisk sentralbyrå. (2019). *Kommunefakta*. Hentet fra <https://www.ssb.no/kommunefakta> Lastet ned: 4. januar, 2019

Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2019). Språkvansker og begrepsavklaring: Statped. Hentet fra <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/sprak-og-tale/sprakvansker-og-begrepsavklaring/>. Lastet ned: 05. februar, 2019

Steene-Johannessen, J., Anderssen, S.A., Bratteig, M., Dalhaug, E.M., Andersen, I.D., Andersen, O.K., (...) Dalene, K.E. (2019). *Kartlegging av fysisk aktivitet, sedat tid og fysisk form blant barn og unge 2018* (UngKan3). Oslo: Norges Idrettshøgskole og Folkehelseinstituttet

Statped. (2019, 24. januar). Språkvansker og begrepsavklaring. Hentet fra <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/sprak-og-tale/sprakvansker-og-begrepsavklaring/>. Lastet ned: 05. februar, 2019

Thagaard, T. (2009) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Ulset, V., Vitaro, F., Brendgen, M., Bekkhus, M. & Borge, A.I.H. (2017). Time spent outdoors during preschool: Links with childrens cognitive and behavioral development. *Journal of Environmental Psychology*, 52, 69-80

Utdanningsdirektoratet. (2016, 30. mars). Hva er sosial kompetanse? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/motivasjon-og-forventninger/>. Lastet ned: 12. oktober, 2018

Utdanningsdirektoratet. (2018, 21. mars). Spesialpedagogisk hjelp. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/spesialpedagogisk-hjelp---til-deg-som-er-forelder/>. Lastet ned: 14. september, 2018

Utdanningsdirektoratet. (2017). Veilederen til spesialpedagogisk hjelp. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>. Lastet ned: 14. september, 2018

Utdanningsdirektoratet. (2017). Tall og analyse av barnehager 2017. (2019,15 februar). Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/tall-og-analyse-av-barnehager-2017/spesialpedagogisk-hjelp/>. Lastet ned: 1. mars, 2019

*Utdanningsdirektoratet. Tall og analyser i barnehager 2018 (2019, 23. April). Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/tall-og-analyse-av-barnehager-2018/>. Lastet ned: 25. april, 2019

Utdanningsdirektoratet. (2018, 19. desember). Foreldrebetaling. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/barnehage/foreldrebetaling/>. Lastet ned: 03. januar, 2019

Vartun, M. (2019, 16. Januar). Sosial bakgrunn er avgjørende for barns læring. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-universitetet-i-oslo/sosial-bakgrunn-er-avgjorende-for-barns-laering/1280686>. Lastet ned: 05. februar, 2019

Velferdsinstituttet, NOVA ved OsloMet (2016). Finn Ungdata-tall for sin kommune. Hentet fra <http://www.ungdata.no/Kart>. Lastet ned: 05. februar, 2019

Vygotskij, L. S. (1962). *Thought and language*. New York: Wiley.

Wendelborg, C., Caspersen, J., Kittelsaa, A.M., Svendsen, S., Haugset, A.S., Kongsvik, T. & Reiling, R.B. (2015). Barnehagetilbudet til barn med særlige behov. NTNU Samfunnsforskning

Ørstavik, R., Gustavson, K., Rohrer-Baumgartner, N., Biele, G., Furu, K., Karlstad, Ø., (...) Aase, H., Folkehelseinstituttet. (2016). *ADHD i Norge en statusrapport* (Rapport 2016:4) Oslo: Folkehelseinstituttet