



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Kjønnsforskjeller i et spesialpedagogisk perspektiv.

En kvantitativ undersøkelse om kjønnsforskjeller blant barn med vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehage.

Ingunn Jensen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk PED - 3901 oktober 2019

Forord

Etter mange våkenetter der resultater, oppsett og ulike teorier har surret rundt i hodet, ser jeg endelig enden på ei heftig, men spennende tid. Å balansere skriving av masteroppgave ved siden av jobb og familie har vært utfordrende, og det skal nå bli godt å komme ut av «skrivebobla».

Til tross for at arbeidet med å skrive masteroppgaven har vært en krevende prosess, så har jeg også læret mye. Jeg har fått muligheten til å ta et dypdykk i et fenomen som interesserer meg, og dette har gitt meg mye kunnskap som jeg vil ta med meg videre i mitt arbeid. Studiet har ført til bredere forståelse av det spesialpedagogiske feltet, og at det finnes mange farger mellom sort og hvitt.

Å skrive en masteroppgave er en ensom prosess. Det har til tider vært tårer og tenners gnissel, samt slitt hårtuster i frustrasjon, og jeg er blitt godt kjent med mitt eget følelsesregister, på godt og vondt. Vil rette en takk til min veileder, Førsteamanuensis Roald A. Øyen, som med sin tilbaketente ro har gjort en utålmodig student særdeles selvstendig. I avgjørende stund har han gjennom tilbakemeldinger gjort meg mer klarsynt og forhåpentlig klart å lede meg i riktig retning.

Den største takken går til min familie som i flere år tålmodig har sett studentmamma/kone over bunken av bøker, fordypet bak en pc-skjerm. Jeg lover at det ikke skal ligge ei eneste fagbok i stua på lenge. Disse byttes nå mot belønningen, Jo Nesbø's siste bok, **Kniv**, i tillegg til noen spennende strikkeprosjekter.

Nå gledes det til en fin og rolig førjulstid sammen med familien.

Ingunn Jensen

Lundenes 29.oktober 2019.



Til minne om min gode pappa som måtte gi opp kampen mot kreft juli-2019.

Sammendrag.

Det har vært gjort lite studier i Norge om kjønnsforskjeller hos barn med vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehager. Temaet for denne oppgaven er kjønnsforskjeller i vedtak om spesialpedagogisk hjelp for barn i barnehagen. Studiens problemstilling har vært formulert som en hypotese:

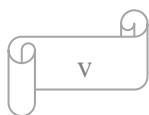
«Flere gutter enn jenter får vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen».

Videre er det jobbet ut fra to forskningsspørsmål:

- A- I hvor stor grad er det kjønnsforskjeller i vedtak for vanskene kommunikasjon/tale og atferd?*
- B- Hvilke årsakssammenhenger kan man knytte til kjønnsforskjeller ut fra tidligere forskningslitteratur?*

Studien tar utgangspunkt i innhentet tallmateriale fra en PP-tjeneste fra en mellomstor kommune med informasjon om hvilke vansker barna er registret med og hvor mange jenter/gutter som har fått vedtak om spesialpedagogisk hjelp de siste fire årene.

Resultatet viser at hypotesen er riktig, det er stor overvekt av gutter som får vedtak om spesialpedagogisk hjelp. For samtlige vansker viser det store kjønnsforskjeller i vedtak, den største effekten er for vansker knyttet til kommunikasjon/tale Cohen`s d 4.479925, tett fulgt av atferdsrelaterte vansker Cohen`s d 4.170353. Funnene viser at det er disse vanskene som har flest vedtak både for jenter og gutter alle årene.



Innhold

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	2
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.3	Avgrensing.....	5
1.4	Oversikt over oppgaven.....	6
2	Teori og begrepsavklaring.....	7
2.1	Normalbegrepet	7
2.2	Kjønnsbegrepet.....	9
2.2.1	Kjønnsidentitet	10
2.2.2	Kjønnsroller.....	10
2.2.3	Kjønns spesifikk atferd.....	11
2.3	Kjønnsstereotyper eller likestilling.....	12
2.3.1	Barnehagens rolle for å utjevne kjønnsstereotyper	12
2.4	Utviklingspsykologi.....	14
2.4.1	Hjernens utvikling.....	14
2.4.2	Individuelle forskjeller i hjerneutvikling.....	15
2.4.3	Kjønnsforskjeller i hjerneutviklingen.....	15
2.4.4	Kjønnsforskjeller i vansker	16
2.5	Miljø	19
2.6	Allmennpedagogikk og spesialpedagogikk	20
2.6.1	Allmenpedagogikk	21
2.6.2	Spesialpedagogikk.....	23
2.7	Kartlegging	24
2.7.1	Kjønnsforskjeller i kartlegging.....	25
3	Metode.....	26

3.1	Valg av metode	26
3.2	Vitenskapelig tilnærming	27
3.3	Utvalg	29
3.3.1	Studiens utvalg	30
3.4	Relabilitet og validitet.	34
3.4.1	Relabilitet.	34
3.4.2	Validitet.	34
3.4.3	Begrepsvaliditet.....	34
3.4.4	Indre validitet	35
3.4.5	Ytre validitet.....	35
3.5	Analyseprosessen.....	36
4	Resultater.....	39
4.1	Kjønnsforskjeller i antall barn med vedtak.....	39
4.2	Registrerte vansker fordelt på kjønn.....	40
4.3	Hvilke hovedvansker viser størst kjønnsforskjell?	42
4.3.1	Kommunikasjon/tale-vansker.....	43
4.3.2	Atferdsrelaterte vansker	44
4.4	Oppsummering resultater	45
5	Drøfting	47
5.1	Det er store forskjeller!.....	47
5.2	Generelle forskjeller i utvikling.....	48
5.3	Kjønnsforskjeller knyttet til kommunikasjon/talevansker.....	49
5.4	Kjønnsforskjeller knyttet til atferdsrelaterte vansker	51
5.5	Sammenhengen mellom kommunikasjon/tale- og atferdsvansker	54
5.6	Kjønnsforskjeller eller kjønnsstereotyper.....	55
5.7	Tidlig innsats eller spesialpedagogisk hjelp	59
5.8	Konklusjon og oppsummering.....	62

6	Avslutning	64
6.1	Videre forskning	64
6.2	Avsluttende betraktninger.....	65
	Referanseliste	6-i

1 Innledning

Fra tidenes morgen har det vært skille mellom hva som er kvinners og menns rolle i små og store samfunn, fra stammen rundt leirbål til styrevelde i stormakter. Jenter og gutter fødes inn i ulike roller i familien, nabolaget og samfunnet, og de sosialiseres inn i samfunnet til å bli kvinner eller menn (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1989). Ifølge store norske leksikon har muligheten til utdanning i Norge i lang tid for det meste vært forbeholdt gutter, men sist på 1800-tallet ble folkeskolen skapt, en fellesskole for alle samfunnslag. Kvinners rett til utdanning ble bedret og pikeskolene ble borte på begynnelsen av 1900-tallet. I løpet av de siste 120 årene har det vært en voldsom utvikling i utdanningssystemet. Fra 7-årig folkeskole til dagens system der også barnehagen regnes som en del av utdanningssystemet. Tidligere var det stort sett gutter som studerte etter endt folkeskole og med det fikk tilgang til stillinger i samfunnet som krevde faglig kompetanse (Thune, 2019).

De siste årene har synet på kjønn og utdanning endret seg kraftig. Stadig flere jenter velger nå å ta høyere utdanning og er i overvekt innen mange fagområder mens guttene derimot stiger på statistikken for de som dropper ut av skolen og i media blir omtalt som «skoletapere» (NOU: 3, 2019). Stoltenbergutvalget beskriver utviklingen fra 1970 hvor andelen menn med høyere utdanning var 12% mot 8% kvinner. I 1990 var forskjellen utlignet, og i 2015 var andelen menn 40% mot 57% kvinner. I tillegg til at man ser at jenter stadig gjør det bedre på skolen, mens gutter faller av, så viser behovet for spesialundervisning også store kjønnsforskjeller (Bredesen, 2004). Tre av fire barn som får spesialundervisning i grunnskolen er gutter (Nordahl, T. m.fl, 2018; NOU: 3, 2019). I tillegg viser Stoltenbergutvalget til at gutter gjennomsnittlig har lavere karakterer enn jenter i de fleste fag. Oversikter i senere år viser at skille mellom kjønn starter før barna begynner på skolen. For også i barnehagen opplever man de omtalte kjønnsforskjellene blant barn med vedtak om spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2019 A). Det viser seg at antall barn med vedtak om spesialpedagogisk hjelp øker, og at det er overvekt av gutter som mottar hjelp (ibid.).

Forskning viser at det er forskjeller i kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter i barns utvikling (Bouchard et al. 2009; Connellan et al. 2000; Halpern, 1997; Lutchmaya & Baron-Cohen, 2002; Maughan et al. 2004; Reilly, et al., 2009; Riddoch, et al., 2007; Zambrana et al. 2012). I tillegg viser undersøkelser at det fortsatt er kjønnsforskjeller i barnehagen knyttet til kjønnsstereotyper som gjør at jenter og gutter behandles ulikt (NIFU, 2014:30; Østrem, et al.,

2009). Det vil være vanskelig å si om kjønnsforskjeller i vedtak om spesialpedagogisk hjelp komme av ulik utvikling eller miljømessige faktorer som kjønnsstereotyper. Dette viser at utfordringene med kjønnsforskjeller mest sannsynlig er sammensatt.

På lik linje med skolen har barn i førskolealder med behov for det, rett til spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017). Til tross for at statistikk fra skole i flere år viser store kjønnsforskjeller i spesialundervisning, er det få oversikter over disse forskjellene blant barn som mottar hjelp i barnehagen. Stoltenbergutvalget viser til tall fra Trondheim kommune hvor ca 70% av barn med vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehage er gutter (NOU: 3, 2019). Utdanningsdirektoratets *tall og analyse for barnehager 2018* har for første gang i sin oversikt registrert barn med vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehager registreres ut fra kjønn (Utdanningsdirektoratet, 2019 A). Denne oversikten og tallene fra Trondheim viser at det er stor overvekt av gutter som får vedtak om hjelp også i barnehagen. Det vil si at man ser kjønnskjævheten allerede før barna begynner på skolen. Hvorfor kjønnsdelt statistikk ikke har vært offentlig for førskolebarn tidligere har fått meg til å lure på om man lukker øynene for noe. Med tanke på hvordan utdanningsstatistikken viser at stadig flere jenter tar høyere utdanning mens gruppen med gutter som faller ut av skolesystemet er økende, ønsker jeg å se hvor det hele starter; *i barnehagen*.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I min grunnutdanning valgte jeg å se nærmere på likhet mellom gutter og jenters muligheter til læring i barnehagen. Gjennom observasjoner på en barnehageavdeling samt intervju med personalet kom jeg da frem til at det er lite fokus på aktivt arbeid for å utjevne forskjeller mellom gutter og jenter. De siste fire årene har jeg arbeidet som spesialpedagog ute i ulike barnehager hvor jeg gjennomfører vedtakstimer med barn som har fått vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Min erfaring viser at det er flere gutter enn jenter som har vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagene. Det vil si at henvisningene til Pedagogisk-Psykologisk tjenesten (PPT) i mye større grad omhandler gutter enn jenter.

«Barnehagen skal bygge sin virksomhet på prinsippet om likestilling og ikke-diskriminering og bidra til at barna møter og skaper et likestilt samfunn.». «Barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, også når noen barn har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder. Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud». (Kunnskapsdepartementet, 2017 B).

Rammeplanen er tydelig på at barnehagen har en viktig rolle for å fremme likestilling og utjevne forskjeller ved å tilrettelegge det allmenpedagogiske tilbudet på en slik måte at alle barn får tilbud i forhold til forutsetninger og behov. At alle barn får et inkluderende og likeverdig tilbud har over flere år vært intensjonen for regjeringens utdanningspolitikk (NOU: 8, 2010). Det menes at et barnehagetilbud av høy kvalitet bidrar til sosial utjevning, tidlig innsats og livslang læring. Barnehagens arbeid skal også inkludere å utjevne forskjeller mellom kjønnene. Viktigheten av dette tas opp i meldingene «Kvalitet i barnehage» (Meld. St. 41, 2008-2009) «...og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring» (Meld. St. 16, 2006-2007) og «Tid for lek og læring - Bedre innhold i barnehagen» (Meld. St. 19, 2015-2016). I rapporten «Alle teller mer» kommer det frem at mange pedagoger gir tilbakemelding om at de gjennom studietiden i liten grad får kompetanse for å motvirke uheldige kjønnsroller i barnehagen (Østrem, et al., 2009). Dette kjenner jeg igjen fra egen utdanning. Det var lite fokus på ulikheter hos gutter og jenter både i utvikling og hvordan man kan jobbe for å bryte tradisjonelle kjønnsroller. Videre skrives det i rapporten at det er for lite fokus på kjønnsforskjeller i tilrettelegging av aktiviteter i barnehager. Det menes at dersom intensjoner om at jenter og gutter skal få like muligheter, og at likestilling mellom kjønnene skal realiseres så kreves det både kompetanse og bevisste strategier (Østrem, et al., 2009).

I tillegg til at det jobbes for lite for å motvirke uheldige kjønnsroller i barnehagen så viser det seg også å være flertall av gutter som får vedtak om spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2019 A). I «Veilederen Spesialpedagogisk hjelp» heter det om innholdet i den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen at: «Hovedformålet med hjelpen er å bidra til at barnet blir bedre rustet til å begynne på grunnskolen» (Utdanningsdirektoratet, 2017). De seneste årene har det vært stort fokus på spesialpedagogisk hjelp til barn i barnehage og spesialundervisning i skole. Blant annet har dette vært debattert mye i etterkant av Nordahl-utvalgets rapport «Inkluderende felleskap for barn og unge» (Nordahl, T. m.fl., 2018). At det tidligere ikke har vært laget oversikter over spesialpedagogisk hjelp fordelt på kjønn i barnehage kan være en årsak til at fokuset på kjønnsforskjeller har vært mindre i barnehage enn i skole. Nordahl m.fl. mener det er god grunn til å tro at tall i skole vil være retningsgivende også for det man opplever om kjønnsforskjeller i barnehage. Hovedvansker som viser seg hyppigst er språkrelaterte vansker og atferdsproblemer uten diagnose (Nordahl, T. m.fl., 2018).

At temaet om kjønnsforskjeller i spesialpedagogisk hjelp har økende fokus vises blant annet ved at det i 2016 ble satt ned et ekspertutvalg under ledelse av Camilla Stoltenberg med

formål om: «...å bygge et nyansert og balansert kunnskapsgrunnlag om hvorfor kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner oppstår, og å foreslå effektive tiltak for å redusere disse forskjellene.» (NOU: 3, 2019). Om barnehage kan man lese: «Det pedagogiske arbeidet i barnehagen har betydelig innvirkning på barns utvikling og dermed også deres skoleprestasjoner. Utvalgets arbeid skal derfor også omfatte barnehagens arbeid ut fra barnehagens oppdrag slik det er formulert i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver» (ibid.). Rapporten ble presentert i februar 2019.

Med bakgrunn i egne erfaringer om kjønnsforskjeller i vedtak om spesialpedagogisk hjelp, lite informasjon om kjønnsforskjeller blant førskolebarn og den siste tidens fokus om temaet har ført til mange spørsmål hos meg. Jeg lurer på om de erfaringene jeg har fra eget arbeid også kan sees i andre kommuner. Videre lurer jeg på om skjevfordelingen mellom kjønnene i de mest vanlige vansker er like stor, og om det er mulig å se noen årsakssammenheng mellom kjønn og vedtak om spesialpedagogisk hjelp.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.

Som beskrevet i bakgrunn for valg av tema har mine erfaringer gitt meg en formening om at det er flere gutter enn jenter som får vedtak om spesialpedagogisk hjelp. For å bekrefte eller avkrefte dette har jeg dannet meg en hypotese å jobbe ut fra:

- **Flere gutter enn jenter får vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.**

Med denne hypotesen som bakteppe ønsker jeg å skape en forståelse for om dette kan skyldes arv eller miljø, altså ulikheter i barns utvikling eller miljøbetingede faktorer. Kan biologiske forskjeller mellom kjønnenes utvikling gi utslag i hvem som får vedtak, eller får gutter og jenter ulik respons fra miljøet som igjen fører til ulikt behov for støtte. I tillegg vil det være nyttig å se på om politiske føringer til utdanningssystemet kan være med på å forsterke eller utjevne eventuelle kjønnskjevheter i vedtak om spesialpedagogisk hjelp.

For å kunne si noe om årsaken til kjønnsforskjeller har jeg valgt å se nærmere på de to hovedvanskene med flest vedtak. Ut fra dette har jeg laget to forskningsspørsmål å jobbe ut fra:

- C- **I hvor stor grad er det kjønnsforskjeller i vedtak for vanskene kommunikasjon/tale og atferd?**
- D- **Hvilke årsakssammenhenger kan man knytte til kjønnsforskjeller ut fra tidligere forskningslitteratur?**

Ved å jobbe ut fra problemstillingene kan jeg forhåpentligvis få noen svar på om kjønnsforskjellene er like store i de to vanskene. I drøftingen vil jeg forsøke å se på hvilke faktorer som kan medvirke til forskjell mellom kjønn i vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Målet med oppgaven vil være å belyse kjønnsforskjeller mellom gutter og jenter med vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, og med det økt bevisstheten om temaet.

1.3 Avgrensing

Kjønnsforskjeller er et stort tema. Jeg har avgrenset oppgaven til å se på kjønnsforskjeller knyttet til førskolebarn som har vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Da barn som har vedtak om hjelp meldes inn for mange ulike vansker, har jeg valgt å se nærmere på de to vanskene som er meste vanlig å få vedtak for. Grunnen til at jeg har valgt bare to vansker er oppgavens omfang og et begrenset utvalg. Oppgaves størrelse er begrenset, og jeg har valgt å gå i dybden på to vansker i stedet for å danne meg et overfladisk bilde av mange vansker. Jeg har valgt å se nærmere på vanskene kommunikasjon/tale og atferder fordi dette er de mest typiske utfordringer for barn med vedtak, og fordi forskning viser at det kan være sammenheng mellom disse (Baker & Cantwell, 1987; Løge , 2011; Rescorla, Ross, & McCure, 2007). Videre er utvalget som brukes i oppgaven er hentet fra bare en kommune vil enkelte vansker ha svært få registrerte tilfeller. Lave tallverdier gjør at det vil være vanskelig å lage god statistikk over dette, samt at dette ikke vil kunne generaliseres. Dette forklares nærmere i metodedelen om utvalg.

Det innhentede tallmaterialet gir meg informasjon om fordeling av jenter og gutter i ulike vanskegrupper. Jeg har ikke innhentet informasjon som gir meg mer inngående informasjon om noen av barnas vedtak har opprinnelse i språk- og atferdsrelaterte diagnoser. Da det er fenomenet kjønnsforskjeller jeg ser på har jeg valgt å se bort fra diagnostiske vansker til tross for at forskning viser at det er noe kjønnsforskjeller i risiko for utvikling av en del vansker, særlig atferdsrelaterte vansker (Bredesen, 2004; Dworzynski, et al., 2012).

I teori og drøfting vil Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) nevnes. Da oppgaven omhandler barn som har fått vedtak om spesialpedagogisk hjelp, vil oppgaven i liten grad omhandle PPT`s arbeid annet enn som samarbeidspartner til barnehagen.

1.4 Oversikt over oppgaven

Oppgaven er delt inn i fire hoveddeler; teoretisk del, metodedel, resultatdel og drøftingsdel.

- I den teoretiske delen beskrives studiens teoretiske forankring samt begrepsforklaringer.
- Metodedelen beskriver den vitenskapelige tilnærmingen jeg har til temaet og den metoden som oppgaven er jobbet ut fra.
- I resultatdelen presenteres resultatene jeg har kommet frem til ut fra innhentet tallmateriale.
- Drøftingsdelen knytter teori og resultater opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene, før det hele samles i en konklusjon og avslutning.

2 Teori og begrepsavklaring

I denne delen vil det teoretiske grunnlaget for å studere kjønnsforskjeller hos førskolebarn som har vedtak om spesialpedagogisk hjelp presenteres. Første i teoridelen kommer forklaring om *normalbegrepet* og *kjønnsbegrepet*. For at forfatter og leser skal ha samme oppfatning av temaet som presenteres vil det være nødvendig å ha en felles førforståelse av hva som menes med de ulike begrepene som brukes i oppgaven.

Videre presenteres de teoretiske perspektivene som kan være med på å belyse problemstillingen. Her kommer teorier om utvikling av kjønn og kjønnsstereotyper. For å kunne si noe om normalutvikling må man ha forståelse for utviklingspsykologi, hvordan utvikling kan ha individuelle- og kjønnsmessige forskjeller, og videre beskrives kjønnsforskjeller i vanskene kommunikasjon/tale og atferd. Det er med en del om miljøbetingede faktorer. Da oppgaven omhandler vedtak om spesialpedagogisk hjelp vil det for leser være viktig å vite hva som skiller spesialpedagogikk fra allmenpedagogikk. Begrepene tidlig innsats og tilpasset innsats blir også beskrevet. Avslutningsvis er kartlegging beskrevet.

2.1 Normalbegrepet

Når man søker på synonymer for begrepet «normal» kommer ord som alminnelig, vanlig, ordinær, middels og gjennomsnittlig opp. Man er altså normal dersom en ikke fremstår som annerledes ved å vise seg bedre eller dårligere enn andre. Hva som regnes som normalt kan være mangt, og svært ulikt, alt etter hva og hvem som definerer det normale. Det som tilsynelatende er normalt i Norge trenger nødvendigvis ikke å være det i land fra Asia, Afrika eller i vårt naboland Sverige for den saks skyld. Det kan også være store variasjoner innad i Norge, mellom nord og sør, by og land, fattig og rik eller blant ulike familier i samme nabolag. I følge Bjerrum Nielsen & Rudberg kan dette omtales som kulturer og man har for det meste forståelse for at det er forskjellige oppfatningene av hva som regnes som normalt innen ulike kulturer (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1989).

Å ha en felles forståelse av normalbegrepet er et viktig grunnlag for det spesialpedagogiske feltet. Hva man ser på som avvik fra det normale vil påvirke arbeidet knyttet til når man mener et barn har behov for spesialpedagogisk hjelp (Morken, 2012). F.eks. kan barnehager med kultur og fokus på mye fysisk aktivitet i liten grad melde om barn med atferdsutfordringer. Her vil det være normalt at barn har mye energi og sjelden sitter stille i

rolige aktiviteter. Kanskje vil noen av barna i denne barnehagen bli oppfattet som utagerende i en annen barnehage med kultur for flerspråklighet og stort fokus på språkaktiviteter. I motsetning vil kanskje barnehager med kultur for språkstimulering og mye kunnskap om variasjonene i språkutvikling i mindre grad melder om barn med språkutfordringer. Dette er to tenkte eksempel på barnehagekulturer som kan medvirke til hva som regnes innenfor det normale.

I historisk sammenheng dukket normalbegrepet og fokus på *særskilt undervisning* for de som falt utenfor opp i utviklingen av det moderne industrisamfunnet på slutten av 1800-tallet (Korsvold, 2016). Den første IQ-testen kom i 1905, og fra 1920-tallet har diagnostisering og kategorisering på bakgrunn av intelligensmålinger vært et viktig element i skolevesenet, og i de senere årene også i barnehager. I starten ble IQ-testing brukt til å skille mellom de «imbesile» (IQ 55-35) og «idiotene» (IQ 35-0). Det tungtveiende målet var seleksjon av de «ikke-opplæringsdyktige» (ibid.). Fortsatt benyttes det ulike tester for å kartlegge barns funksjonsnivå i forhold til IQ, språk og atferd. Den største forskjellen fra tidligere er at nå brukes testene for å oppdage de barna som av ulike årsaker ikke er innenfor det som betegnes som det normale (Pettersvold & Østrem, 2012). Med det har barnehager grunnlag for å tilrettelegge opplæringen for å hjelpe barnet til en mer normal utvikling.

Når man skal se på barns normale utvikling vil det være viktig å ha god kompetanse på hva som er den generelle normalutvikling hos barn (Morken, 2012). Man kan si at barnet utvikler seg i «riktig takt» med det som er normalt, ikke for raskt og ikke for sakte. Von Tetzchner skriver at det er viktig å ha god kunnskap om den typiske utviklingen som grunnlag for forståelse for atypisk utvikling (2012). Spørsmålet vil da være hva som er dette normale, og hvor store variasjoner som ligger mellom ytterkantene i det normale. For å si noe om hvor stor variasjoner kan være så er det ikke uvanlig at vanlig vokabular for en to-åring er mellom 19 og 615 ord (Flaten, 2018). Det vil si at man ikke bare kan se etter gjennomsnittlig normal utvikling, den utviklingen som de fleste barn har i forhold til sin alder, men man må også vite hva som er normale ytterpunkter i forhold til alder, men som allikevel ikke regnes som avvik.

For å kunne måle normalutvikling har man i de ulike kartleggingsverktøyene satt dette i et system der det regnes ut en norm for hva som er det normale, gjennomsnittet. Man tallfester da barns ulike ferdigheter og scorer dette ut i ferdige normerte skjemaer hvor man kan score ut hvordan enkeltresultater er plassert i forhold til gjennomsnittet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Ikke alle ferdigheter kan tallfestes ved bruk av normerte kartleggingsverktøy. Blant

annet kan atferd være vanskelig måle i et standardisert skjema. Da må man utvise skjønn for å fastslå om barnet har en normal utvikling eller om dets utvikling er så avvikende at det vil være behov for spesialpedagogisk hjelp (Morken, 2012). Hesselberg og von Tetzchner skriver at mange barn i perioder kan oppleve problemer på noen utviklingsområder som vil påvirke deres hverdag. Det kan f.eks. være snakk om forsinket eller utydelig tale som ikke er av en slik art at de oppfyller kriteriene for en språkvanske, men som med tilpassede tiltak kan hjelpe barnet inn mot en normal utvikling. For at utfordringen skal kunne betegnes som en vanske skal den være så omfattende og gi en relativ alvorlig reduksjon eller avvik i utvikling (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Det vil si at man må se på helheten i barnets utvikling for å kunne si noe om dets normalutvikling. I følge Morken må man ha kunnskap om individuelle forskjeller samt se dette opp mot den kulturelle konteksten barnet vokser opp i. Det stilles derfor store krav til fagpersoners kunnskap om alle variasjoner i normalutvikling for å vurdere om et barn har krav på spesialpedagogisk hjelp (2012).

2.2 Kjønnsbegrepet

Når man møter nybakte forelder er ofte det første spørsmålet som stilles: «er det en gutt eller ei jente?». I dag får gjerne foreldre vite dette allerede mens barnet ligger i mor liv, og kan dermed planlegge innkjøp av klær og utstyr på bakgrunn av barnets kjønn. Kjønn defineres først og fremst av de ytre kjennetegn som viser om man er gutt eller jente (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1989). De viser videre til at kjønn er så mye mer enn det. Man kan skille kjønn i biologisk (sex) eller sosialt (gender) kjønn. Hovedskille mellom disse to måtene å definere kjønn på er at man er født med biologisk kjønn, mens sosialt kjønn blir man tillært i sosialiseringprosessen i det samfunnet barnet vokser opp i (ibid.). Det biologiske kjønn er genetisk betinget og kan sies å være relativt stabilt og likt uavhengig av hvor i verden man vokser opp. Til tross for likt kjønn vil det innad i gruppen gutter og gruppen jenter være store variasjoner i både kognitive- og fysiske ferdigheter (von Tetzchner, 2012). Det vil si at uavhengig av kjønn vil barn ha ulike medfødte forutsetninger.

Det sosiale kjønn er foranderlig og vil med det variere noe ut fra det samfunnet og kulturen en er omgitt av. Ivar Frønes omtaler sosialisering som den prosessen som skjer når barnet utvikler seg til et unikt individ samtidig som det blir en del av sin kultur og samfunn. (Frønes, 2006). Som det ble nevnt om normalbegrepet vil man i ulike kulturer ha forskjellig oppfatning av hva som er normalt. Dette ser man også i sosialiseringprosessen hvor det i ulike kulturer er forskjellige krav og forventninger til gutter og jenter (Bjerrum Nielsen &

Rudberg, 1989). I det Norske samfunnet kommer disse kulturforskjellene tydelig frem når man sammenlikner minoriteter og majoriteter. I en del innvandrer kulturer (også i enkelte etnisk norske miljøer) opplever man at gutter og jenter sosialiseres til typiske kjønnsroller, mens majoriteten i det norske samfunnet i økende grad har fokus på å motvirke typiske kjønnsstereotyper. I *Nye gutter og jenter* skriver Ole Bredesen at til tross for at det biologiske kjønn tydelig skiller mellom to kjønn blir gutter og jenter i dagens samfunn ofte omtalt som barn eller individer. Denne tankemåten vitner om at man forsøker å viske ut forskjellene mellom de to sosiale kjønnene. Man ignorerer at kjønn kan være en medvirkende faktor til hvilket liv barnet får, og det legges dermed et kjønnsnøytralt teppe over barndommen (Bredesen, 2004).

Den psykologiske kjønnsutviklingen kan ifølge Harriet Bjerrum Nielsen deles inn i tre områder, Kjønnsideidentitet, kjønnsroller og kjønnsspesifikk atferd (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1989). Kjønnsideidentitet er forståelse av todeling av kjønn basert på medfødt biologisk kjønn, samt oppfattelse og opplevelse av seg selv som jente eller gutt. Kjønnroller omfatter sosiale forventninger man har til kjønnene, de kulturelle forestillingene vi har om hva som er jentete og hva som er guttete. Kjønnsspesifikk atferd kommer til syne i barnas valg av leker og aktiviteter, samt hvilke forventninger man har til de to kjønnene (ibid.).

2.2.1 Kjønnsideidentitet

Det første området er å indentifisere seg selv som biologisk kjønn. Dette skjer i 2-3 årsalderen ved at barn begynner å forstå relasjoner samt identifiserer seg selv som jente eller gutt. De begynner å bli oppmerksomme på at det finnes jenter og gutter, og at det er en viss form for forskjell mellom kjønnene. Barna begynner å interessere seg for kjønnsforskjeller ved at jenter ser på Mor og andre jenter mens gutter ser på Far og andre gutter, og med det arbeider de med sin egen kjønnsideidentitet (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1989; Knudsen, 2005). Det er viktig, og helt naturlig, for barna å søke etter sin gruppe å tilhøre. I sin søken på å finne sin egen identitet er barna ofte usikre på hvem de er, men de er helt sikre på hvem de ikke er (Knudsen, 2005).

2.2.2 Kjønnroller

Der kjønnsideidentitet knyttes til biologisk kjønn kan kjønnroller knyttes til det sosiale kjønn (Frønes, 2006). Som nevnt om kjønnsbegrepet sier Frønes at det sosiale kjønn er foranderlig og utvikles i samspill med den kultur og samfunn barn vokser opp i. Man ser da på kjønn som

en sosial konstruksjon hvor tradisjonelle kjønnsroller står sterkt. Sosialt kjønn knyttes dermed opp til hvilke forventninger samfunnet har til jenter og gutter, såkalte kjønnsstereotyper (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1989). Barna blir mer opptatt av hva som er riktig væremåte i forhold til sitt kjønn, og streber etter å passe inn.

Kjønnsroller utvikles dermed i sosialiseringsprosess i samspill med andre (Evenshaug & Hallen, 2001). Det refereres til at Georg Herbert Mead brukte begrepet signifikante andre om de sosiale forhold som preger denne prosessen. De signifikante andre omhandler ikke bare personer men representere også kultur og forståelsesformer som samfunnets budbringere til barn (Frønes, 2006). I denne prosessen speiler barnet seg i andres reaksjoner og skaper dermed erfaring i hva som er riktig måte å være jente eller gutt. Man kan si at barn sosialiseres inn i kjønnsrolle fra generaliserte andre som representerer det generelle samfunnskravet (Evenshaug & Hallen, 2001).

2.2.3 Kjønnsspesifikk atferd

Den kjønnsspesifikke atferden preger hvordan jenter og gutter velger leker og lekaktiviteter. I dette er det også valg av lekekammerater, inndeling i jente- og guttefarger ol. (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1989). Forskninger viser at det er forskjell i atferdsutvikling mellom kjønnene (Connellan, et al., 2000; Halpern, 1997; Lutchmaya & Baron-Cohen, 2002; Riddoch, et al., 2007). Man ser at gutter i tidlig førskolealder foretrekker kjøretøy, byggeklosser samt fysisk herjelek mens jenter ofte velger dokker, rollelek og rolige aktiviteter som å tegne og perle (Bø, 2014). Det er usikkert om disse valgene er iboende egenskaper hos de to kjønnene eller om det er generaliserte kjønnsroller som ligger i en tillært barnekultur. For eksempel hvor mye blir barn påvirket av forventninger fra eldre søsken, foreldre, reklame, TV-programmer osv. Man kan allerede i 2-årsalderen se tendens til at barn velger lekekammerater av samme kjønn (Evenshaug & Hallen, 2001). Det er dermed grunn til å tro at denne utviklingen er et samspill mellom iboende egenskaper og forventninger i samfunnet. Evenshaug og Hallen skriver at i ulike land og kulturer viser gutter mer aggresjon, hyperaktivitet og asosiale atferdsforstyrrelser enn jenter. Jenters lek er også annerledes enn gutters ved at de bruker lang tid på å planlegge lek, mens gutter er mye mer spontane i sin lek (Knudsen, 2005).

2.3 Kjønnstereotyper eller likestilling

Som beskrevet kan de to kjønnene sees på som motpoler til hverandre og med det definere stereotyper om hva som er riktig måte å være jente eller gutt (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1989). Videre beskrives hva regjeringer de siste årene mener er viktig å fokusere på for å motvirke kjønnsforskjeller i barnehagen og barnehagens rolle for å utjevne etablerte kjønnsrollemønstre.

Det forekommer kjønnsforskjeller i barns valg av aktiviteter og lek i barnehagen (Bø, 2014; Bredesen, 2004). Forskning viser blant annet at gutter og jenter har ulike atferdsuttrykk (Connellan, et al., 2000; Halpern, 1997; Lutchmaya & Baron-Cohen, 2002; Riddoch, et al., 2007), og at jenter gjerne deltar i språkfremmede aktiviteter mens gutter i mindre grad deltar i dette (Stangeland, 2017; Stangeland, Lundetræ, & Reikerås, 2018).

Det har i flere meldinger til stortinget blitt beskrevet at barnehagen bør jobbe for å motvirke de stereotype holdningene for å fremme likestilling i barnehagen (Meld. St. 19, 2015-2016, Meld. St. 24, 2012-2013, Meld. St. 41, 2008-2009). Det beskrives her at man må økte bevisstheten hos personalet om å legge forholdene til rette for at tradisjonelle kjønnsrollemønstre ikke skal reproduseres. Dette kan gjøres ved å utfordre jenter og gutter på nye områder, samt endre tradisjoner og holdninger knyttet til kjønn (Rossholt, 2006). Til tross for dette kommer det frem i evalueringsrapporten av rammeplanen «*Alle teller mer*» at det er lite fokus på dette. Dette er et forsømt område (Østrem, et al., 2009). I en gjennomgang av strategiplan for likestilling- og kjønnsperspektiv i barnehager kommer det frem i rammeplanen for førskolelærerutdanningen skal studentene få kjennskap til forskjeller mellom gutter og jenter. Samtidig viser denne at der er bare for fagene pedagogikk og samfunnsfag at det nevnes at studentene skal kjenne til metoder og ha reflektert holdning for å fremme likestilling (Nordfjell & Askland, 2009). Også NOU-rapporten «*Nye sjanser-bedre læring*» viser til at det jobbes for lite systematisk på dette området. Det skrives at det fortsatt er lite toleranse for avvik fra tradisjonelle kjønnsroller blant barn i barnehagen, og viser til at flere skandinaviske studier viser at selv ved lik atferd behandles jenter og gutter ulikt, og at dette går utover voksenkontakt, trivsel og språkutvikling. (NOU: 3, 2019).

2.3.1 Barnehagens rolle for å utjevne kjønnstereotyper

I følge rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver skal barnehagen fremme likeverd og likestilling samt bidra til at barn møter og skaper et likestilt samfunn. Ved å bidra til at alle

barn føler seg sett og anerkjent skal alle få like muligheter og bli oppmuntret til å delta i fellesskap i alle aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017 B).

I 2008 ble det utarbeidet en handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2008). Her vises det til at barnehagepersonalets holdninger er viktig for å nå mål om endret kjønnsrollemønster blant barn. I følge Mead's speilingsteori speiler barnet seg i andres reaksjoner på egen handling (Evenshaug & Hallen, 2001). Når personalets holdninger og forestillinger speiler et tradisjonelt kjønnsrollemønster gir det seg utslag i valg av leker, hvordan man kommuniserer med barna, hvem som får mest oppmerksomhet, og kan med det føre til ulik behandling av jenter og gutter (Bø, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2008). For å kunne endre på kjønnsrollemønsteret blant barn må de voksnes holdninger endres. I motsatt fall vil barna fortsette i hver sin retning med stadig større skille mellom kjønnsstereotypiske væremåter og tankesett (Bø, 2014).

Videre har det vært fokus på om flere menn i barnehagen kan medvirke til å utjevne kjønnsforskjeller. I «*Temahefte om menn i barnehagen, om å rekruttere og beholde menn i barnehagen*» sies det at flere menn i barnehagen kan være med på å gi et mer nyansert syn på barns utvikling, samt gi en mer bredde og variasjon i det pedagogiske arbeidet. Blant annet ved at tradisjonelle aktiviteter og gjøremål som tidligere har vært valgt ut fra kvinners interesse og behov kan bli utfordret og beriket med flere menn i barnehagen (Friis, 2006). Et punkt i handlingsplanen for likestilling var mål om å utjevne kjønnsbalansen blant ansatte ved å øke andelen menn i barnehage til 20% innen 2010 (Kunnskapsdepartementet, 2008). I Utdanningsdirektoratets statistikk over andelen menn i barnehage kommer det frem at det er fortsatt langt frem til det målet. I grunnbemanning er det ingen fylker som har nådd målet på 20%, nærmest er Oslo med 17,1%, lavest Møre og Romsdal med 4,9%. På landsbasis var det pr. 15.12 2018 9,5% menn i barnehagene (Utdanningsdirektoratet, 2019 C). Til sammenligning var det ifølge handlingsplanen 9,2% menn i barnehagene i 2007 (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Uavhengig av hvordan barnehagen klarer å jobbe for å motvirke kjønnsstereotyper, skal de ha forutsetninger til å avdekke om de vansker de ser kommer av forsinkelser i den normale utviklingen eller om dette skyldes mer vedvarende vansker (Flaten, 2018; Knudsen, 2005). Det er derfor viktig at barnehagen har kunnskap om normalutvikling og forskjeller som kan være i jenter og gutters utvikling.

2.4 Utviklingspsykologi

Til nå har det vært fokus på normalbegrepet og kjønnsbegrepet i tillegg til hva som menes med likestilling for å motvirke etablerte kjønnsstereotyper. Videre tar jeg for meg utviklingspsykologi for få en forståelse av barns utvikling de første leveårene og med det hva som kan ligge til grunn for at noen får vedtak om spesialpedagogisk hjelp.

For å forstå hva som regnes som normalutvikling hos førskolebarn må man se på hvordan hjernen utvikles de første leveårene. Det kommer først en beskrivelse av hjernes generelle oppbygging og utvikling. Videre beskrives individuelle- og kjønnsforskjeller i utvikling før jeg sier noe om kjønnsforskjeller i utviklings- og lærevansker.

2.4.1 Hjernens utvikling.

Hjernens er kroppens mest kompliserte organ og er grunnlaget for vår bevissthet og atferd. De fleste menneskelige egenskaper er knyttet til hjernens funksjon (Knudsen, 2005). Den overordnede hjernestrukturen utvikles allerede i fosterlivet, og de fleste cellene er på plass ved fødsel. Etter fødselen skjer det likevel en betydelig utvikling av hjernen. Det er nå hjernen tar i bruk læringsprosessene (ibid.). I følge von Tetzchner (2012) skjer dette i prosessene produksjon og reduksjon av nerveceller og nerveforbindelser. Hjernens er full av nerveceller som ikke har noen funksjon. Disse cellene dør og gjør at hjernefunksjonen blir mer tilpasset og gir plass for flere celleforbindelser. I løpet av de to første årene har barnet dobbelt så mange synapse-forbindelser som voksne (ibid.). For å utvikle en funksjonell hjernestruktur er det derfor behov for omstrukturering ved at synapser som ikke er i bruk bli borte, mens andre synapser blir forbundet og styrket. Formålet med denne prosessen er å unngå bruk av funksjoner som er lite aktuelle (Knudsen, 2005; von Tetzchner, 2012).

Hjernens består av ulike deler hvor utførelse av oppgaver og funksjoner er knyttet til bestemte deler, f.eks. er noen områder i venstre hjernehalvdel særlig viktig for utviklingen av persepsjon, motorikk og språk, mens lillehjernen er viktig for utførelsen av koordinerte bevegelser (Knudsen, 2005). Hjernens utvikling foregår parallelt på mange områder, men de ulike prosessene skjer ikke samtidig, altså kan ikke hjernen utvikle alle områder samtidig men prioritere stadig noen områder foran andre. Dette omtales som *lateralisering* som er spesialisering av de to hjernehalvdelen (Evenshaug & Hallen, 2001; Knudsen, 2005; von Tetzchner, 2012).

2.4.2 Individuelle forskjeller i hjerneutvikling

Hjernens utvikling er i stor grad forhåndsbestemt, men utviklingsforløpet kan tilpasses miljøfaktorer eller skader (afasi) (von Tetzchner, 2012). I følge Knudsen (2005) er det en fleksibilitet i utviklingen både i forhold til tid og prioriteringer som gjør at noen kan få omvendt eller usikker lateralisering. Det vil si at ved skade i en del av hjernen kan andre deler overta for det området som vanligvis blir brukt. Man kan utvikle funksjoner normalt i andre hjerneområder, men på grunn av omvendt lateralisering vil tidsaspektet på utviklingen kunne være noe avvikende fra det normale (Knudsen, 2005; von Tetzchner, 2012).

At det er individuelle forskjeller i hjernes utvikling kommer tydelig til syne ved hånddominans. 90% av befolkningen er høyrehendte som vil si at 10% har en noe avvikende utvikling (Evenshaug & Hallen, 2001). Slik ulikhet i utvikling forekommer også i andre ferdigheter. Ifølge Evenshaug og Hallen henger modning og erfaring tett sammen, særlig i motorisk utvikling. De mener at barn trenger mulighet til å øve opp ferdigheter for å hindre uheldige konsekvenser for videre utvikling så som hemmet eller forsinket utvikling (2001). Von Tetzchner viser derimot til tvillingstudier der en tvilling tidlig får trening i å gå i trapp, mens den andre lærer dette på eget initiativ. Tvilling 1. lærer ferdigheten tidligere, men at forspranget bare var midlertidig da tvilling 2. etter litt tid ble like god til å gå i trapp som søsteren (von Tetzchner, 2012). Disse to eksemplene viser at det ikke er enten eller når det gjelder utvikling, og at selv om noen har et annet utviklingsmønster vil de i de fleste tilfeller tar igjen sine jevnaldrende (ibid.).

2.4.3 Kjønnforskjeller i hjerneutviklingen

Flere forskninger viser til ulik utvikling av hjernestrukturen (Friederici, 2006; Torkildsen, et al. 2007). Når vi ser på forskjell mellom hjerner er det ikke størrelsen i seg selv som undersøkes, men heller hvordan hjerner utvikles og hvordan den fungerer noe ulikt når forskjellige oppgaver skal gjøres. Knudsen viser til undersøkelser gjennomført av Mogens Hansen og Keld Fredsen som viser at jenters hjernebjelke i 97% av tilfellene er nesten dobbel så tykk som gutters ved skolestart (lest i Knudsen, 2005). Det sies at hjernebjelkens tykkelse ikke har noe med intelligens å gjøre, men sier noe om det nevrologiske potensialet for hurtigere og bedre koblinger mellom hjernehalvdelen. Videre har Knudsen kommet frem til at jenters hjerne modnes og ferdigmyeliseres hurtigere enn gutters. Det kan skille så mye som et og et halvt til to års forskjell (ibid.). At jenters hjernebjelke er tykkere og at hjernen modnes raskere gjør at jenter kan ha hurtigere prosesseringshastighet, språkområdet utvikles tidligere,

økt selvregulering og at de kan holde på oppmerksomhet dobbelt så lenge som gutter. Videre har Knudsen sett på kjønnsforskjeller i hvordan hjerner jobber. Det viser seg at gutter bruker en hjernehalvdel av gangen og bytter på sidene, mens jentene bruker begge halvdelene aktivt når de stilles ovenfor problemstilling (Knudsen, 2005). Disse forskjellene i hjernens utvikling knyttet til evner ser man i flere forskninger (Connellan, et al. 2000; Halpern, 1997; Lutchmaya & Baron-Cohen, 2002).

Von Tetzchner skriver at årsaken til biologiske kjønnsforskjeller på hjernens struktur og organisering skyldes produksjonen av androgener (mannlige kjønns hormoner, bl.a. testosteron) i fosterstadiet og etter fødsel. Han påpeker at forskjellene dreier seg om gjennomsnittsverdier, og at stor spredning innad for gruppen jenter eller gruppen gutter er større enn mellom kjønnene (von Tetzchner, 2012).

Til tross for at det er beviselige kjønnsforskjeller i hjernens utvikling er det lite som tyder på at dette i seg selv påvirker hvilken atferd barn viser (von Tetzchner, 2012). Det vises allikevel til at ulikheter i spebarns temperament er med på å utvikle atferd (Evenshaug & Hallen, 2001). Dette finner man igjen i forskning, blant annet ved at gutter viser et høyere aktivitetsnivå enn jenter i tidlig alder (Connellan, et al., 2000; Halpern, 1997; Lutchmaya & Baron-Cohen, 2002; Riddoch, et al., 2007). Evenshaug & Hallen skriver videre at barn som er rolige blir oftere lest for, mens aktive barn utsettes for mer fysiske leker. Det kan virke som at foreldres forventninger til jenter og gutters temperament kan påvirke hvilke erfaringer de får senere. Blant annet forventes det at gutter er mer aktiv enn jenter, og dette kan påvirke deres atferdsutvikling (von Tetzchner, 2012).

2.4.4 Kjønnsforskjeller i vansker

Det finnes ulike teorier som forklarer at gutter i større grad enn jenter utvikler vansker. Noen viser til biologiske årsaker hvor man antar at gutter mer enn jenter er disponert for å en del vansker knyttet til kognitiv-, atferds- og språkutvikling (Evenshaug & Hallen, 2001; Knudsen, 2005; von Tetzchner, 2012). Dette finner man også igjen i forskning (Bouchard et al. 2009; Reilly, et al., 2009; Zambrana et al. 2012; Connellan et al. 2000; Halpern, 1997; Lutchmaya & Baron-Cohen, 2002; Riddoch, et al., 2007; Maughan et al. 2004). Andre mener at samfunnspåvirkninger er med på å opprettholde et skjevt kjønns mønster og at dette er en medvirkende årsak til at gutter i større grad viser vansker (Bredesen, 2004; Bø, 2014).

Som tidligere beskrevet kan forskjeller i hjernen hos gutter og jenter medvirke til at gutter i større grad enn jenter utvikler vansker eller har forsinket utvikling sett opp imot normalutviklingen. Forskning viser at det er ulike tidsaspekter når jenter og gutter utviklere utfordrende atferd (Moffitt T. E., 2006; Moffitt & Caspi, 2001). De aller fleste mener allikevel at det er en kombinasjon mellom biologisk betingede- og miljømessige faktorer som medvirker til dette. Det vil si at alle de forventinger og kjønnsstereotypier som vi har i samfunnet, både hjemme og i barnehagen, vil være faktorer som påvirker barns utvikling (Knudsen, 2005; von Tetzchner, 2012).

Jeg blir videre kort å beskrive de to vanskene som det er mest vanlig å få vedtak om spesialpedagogisk hjelp for, kommunikasjon/tale og atferd. Jeg blir ikke å gå dypere inn i vanskene, men gir leser en forståelse av de utfordringer dette kan medføre for barnet.

2.4.4.1 Kommunikasjon/talevansker

Dette er et bredt område som favner mange forskjellige vansker. Det kan være *uttalevansker* hvor barnet ikke klarer å uttale alle språklyder, som gjøre det vanskelig å forstå hva barnet sier. Dette kan skyldes fonologiske vansker som handler om at barnet ikke har utviklet oppmerksomhet knyttet til språklyder eller artikulasjonsvansker hvor utfordringen er å produsere språklydene (Helland, 2012). En annen vanske er *manglende ordforråd og forståelsesvansker*. Det vil si at barnet kan ha utfordringer med å lagre ord og forstå betydningen av disse i ulike kontekster slik at det får et hensiktsmessig språk. Dette fører til at barn kan misforstå beskjeder og i samtale må «lete» etter ord (Golden, 2014). Noen barn kan ha *grammatiske utfordringer* i form av å forstå og bruke verb i riktig tidsform, flertallsbegreper osv. Dette er områder som det er mest fokus på i skolealder, men som man også er bevisst på i barnehage fordi det kan si noe om senere lese- og skriveutvikling (Helland, 2012). *Flerspråklighet* har fått stadig større fokus som en vanske. I utgangspunktet er ikke flerspråklighet i seg selv en vanske, men for noen barn kan det å skulle forholde seg til to- eller flere språk være utfordrende (Egeberg, 2016). Det kan være at språklydssystemet i de ulike språkene er forskjellig, og det dermed kan oppfattes som uttalevansker, eller at barnet mangler ord på norsk som gjør at det får et uhensiktsmessig språk. I tillegg er ofte grammatiske regler ulike på de forskjellige språkene. Denne siste gruppen er særlig utsatt fordi andre og mer dyptgående vansker kan bli fordekt av et flerspråklig perspektiv (ibid.).

Som beskrevet i Pkt. 2.4.3 Kjønnsforskjeller i hjerneutvikling viser forskning at jenters hjerne modnes noe raskere enn gutters (Bouchard, et al., 2009; Kamhi & Catts, 1991; Reilly, et al.,

2009; Zambrana, et al., 2012). Dette påvirker blant annet prosesseringshastigheten som er viktig for blant å kunne tilegne seg og lagre ord og begreper. Språkområdet hos jenter er også generelt tidligere utviklet, og dette sammen med at de kan ha oppmerksomhet lenger enn gutter gir jenter en fordel i språkutvikling (Knudsen, 2005).

2.4.4.2 Atferdsrelaterte vansker

Også i forhold til atferdsrelaterte vansker tyder forskning på at jenter og gutter har noe forskjell når det gjelder skjevutvikling av atferd. Moffitt (2006) beskriver to utviklingsløyper, avhengig av når atferdsvansker oppstår. Betegnelsen «tidligstartere» brukes om barn som utvikler atferdsvansker i samspill med temperament og miljø i tidlig alder (gjerne før skolestart). «Senstartere» kalles de som utvikler atferdsvansker når barnet er eldre (ungdomsalder). Det viser seg at gutter er mer disponert for tidligstarts-utvikling enn jenter. Han viser til forholdet 10:1 for tidligstartere, mens det er mer jevnt hos senstartere 1,5:1 (Moffitt T. E., 2006; Moffitt & Caspi, 2001). Disse kjønnsforskjellene i utviklingsforløpene kommer også frem i tverrsnittsundersøkelse om utvikling av atferdsvansker hos gutter (Maughan, et.al 2004). Det viste seg at jentes forekomst av vansker var relativt lav i barneår, med en oppgang ved økende alder. (Moffitt & Caspi, 2001)

Atferdsrelaterte vansker er som ordet sier vansker mer atferd. Dette kan ha mange uttrykk. Det mest iøynefallende er *utagerende atferd* i form av lav selvkontroll, temperament, snakker høyt, er urolig, ikke gjennomfører beskjeder osv. og ved grovere uttrykk ved slag, dytting, biting, plaging og erting/mobbing (Ogden, 2015). Dette er atferd som i større eller mindre grad utfordrer voksne i samhandling med barn. Dette kan føre til at barn blir stigmatisert som slemme, bli holdt utenfor i leken, få mye irettesettelse ol. (ibid.).

Men atferdsrelaterte vansker kan også omhandle *innagerende vansker* som depresjon, frykt og angst. Denne gruppen barn blir mindre lagt merke til enn de som har en utagerende atferd, men er desto like viktig å være bevisst på (Bru, 2011). Årsaken til innagerende vansker kan være mange, blant annet mobbing, omsorgssvikt, overgrep, traumer, men også en iboende sårbarhet. I følge Bru vil slike vansker kunne føre til at barn trekker seg vekk fra situasjoner og det vil da hemme deres mulighet til å dra nytte av sosiale læringsinteraksjoner. Det er viktig at denne gruppen identifiseres fordi disse vanskene vil gjerne utvikle seg til større utfordringer dersom det ikke jobbes med. Barn med innagerende vansker er også mer utsatt sosialt sårbare for å bli utsatt for mobbing og utestengning (ibid.).

Det er flest gutter som viser utagerende atferd (Nolen-Hoeksama, 2001; Nordahl, et.al 2007), mens jenter er mest utsatt for innagerende vansker (Bru, 2011; Dworzynski, et.al 2012). Von Tetzchner skriver at tidlige temperamentforskjeller og væremåte blir møtt ulikt. Dette kan vise seg ved at jenter som viser aggresjon blir presset til å endre seg, mens gutter ikke blir det. Derimot kan gutter som er introverte bli presset til å endre på atferdsmønsteret, mens introverte jenter blir sett på som sårbare som man må behandle forsiktig (von Tetzchner, 2012).

Man ser at barn med atferdsrelaterte vansker ofte også har utfordringer med kommunikasjon/tale (Baker & Cantwell, 1987; Løge, 2011; Nordahl, T. m.fl, 2018; Rescorla, et. al 2007). Om manglende språkferdigheter utvikler atferdsvansker, eller om det er atferdsvansker som gjør at språklige ferdigheter blir dårligere utviklet er vanskelig å si. I følge Løge viser flere undersøkelser at barn som sliter med atferd ikke har aldersadekvat språkmestring (Benner, et al., 2002; Eek, 2009; Walstad, 2007)

Hva årsaken til atferdsrelaterte vansker er, både utagerende og innagerende, er ofte vanskelig å si noe om. Ofte handler det om miljøet, negative livshendelser som konflikt, avvisning, mobbing og overgrep, men det kan også være sårbarhet eller medfødt risiko som prematur (NOU: 8, 2010). På lik linje som med kommunikasjon/talevansker kan hjernens ulike utvikling mellom kjønnene føre til at gutter kan ha noen utfordringer med selvregulering og oppmerksomhet (Knudsen, 2005). Men med god tilrettelegging av miljøet vil dette ha mindre å si for atferdsrelaterte vansker (von Tetzchner, 2012)

2.5 Miljø

Foreldre velger i stor grad hva som vektlegges i omsorgen for sine barn (Kvello, 2013; Sveen, 2013). Barn blir tidlig preget av det miljøet de vokser opp i, og mange vil i møtet med barnehagen oppleve sterk kontrast til hjemmemiljøet når de skal innordne seg i det sosiale fellesskapet (Frønes, 2006). Videre beskrives hvordan miljø preger barns utvikling.

Von Tetzchner skriver at mennesker er en biologisk organisme som utvikler egenskaper i et fysisk, sosialt og kulturelt miljø (2012). Alle fysiske- og kjemiske påvirkninger individet utsettes for forklarer det fysiske miljøet, mens de mennesker som i ulik grad omgir barn i ulike former for samspill forklarer det sosiale og kulturelle miljøet (I.bid.). Foreldre har sterkere påvirkning på barns utvikling enn barnehagen (Kvello, 2013). Videre skriver Kvello at hjemmemiljøet er den arenaen hvor kunnskap og kultur overføres mellom generasjoner.

Man kan si at barn vokser inn i, og lærere om en kultur som allerede er der. Samtidig påpeker Frønes (2006) at barnehagen i dagens samfunn vil ha betydelig påvirkningskraft for hvordan barn utvikler seg da de tilbringer mye tid i barnehagen gjennom barneårene. Det er det gjengse samspillet som preger barn sterkest, ikke enkeltstående episoder (Kvello, 2013). I møte mellom barn-barn erfarer barn deltakelse, posisjon, status og vennskap. Her er det flere ulike kulturer som møtes på en felles arena, og sammen må forme en felles kultur. Denne formen for sosialisering fordrer aktiv deltakelse av barna. Frønes omtaler dette som gruppesolisering og løfter frem betydningen av det barn lærer av hverandre (2006). For å skille hjemmemiljø og barnehagemiljø bruker Kvello begrepene delt og ikke-delt miljø for å beskrive hovedtypene av påvirkning. De erfaringene søsken har felles som hvor de bor, foreldre og slekt er delt miljø. Det søsken ikke har felles betegnes som ikke-delt miljø, for eksempel at de går på ulike barnehageavdelinger, omgås forskjellige voksenpersoner og venner (Kvello, 2013). At barns utvikling påvirkes av miljømessige forskjeller kan man eksempelvis se i tvillingstudier hvor det forklares hvordan ulike oppvekstmiljøer påvirker utviklingen av individuelle forskjeller (Trouton, Spinath, & Plomin, 2002).

Da det viser seg at miljøet har stor betydning for barns utvikling har barnehagen en viktig oppgave med å være tydelige rollemodeller i å støtte barns utvikling gjennom å lytte, observere og gi respons (Kvello, 2013). I Vygotsky sin teori om læring finner vi begrepet støttende stilas, der en mer kompetent person hjelper barnet i den nærmeste utviklingssonen (Evenshaug & Hallen, 2001; Kvello, 2013). Det vil si at en mer kompetent person støtter barnet ved å være tilstede, hjelpe der det er behov, veilede og gi positiv respons til barn. At barns utviklingen er et resultat av interaksjoner mellom biologiske, psykologiske og sosiale faktorer i samspill kan knyttes til transaksjonsmodellen (Sameroff & Chandler, 1975). Denne går ut på at utviklingen er en kontinuerlig prosess i et samspill mellom individet og miljøet. Det vil si at man må se på utvikling av barnet i sammenheng med de miljøene det er i, både hjemme, i barnehagen og evt. andre miljøer (Sveen, 2013). Modellen tar også hensyn til barnets påvirkninger av miljøet, som vil si at ulike barn kan lokke frem ulike sider ved miljøet og andre de er sammen med (Sameroff & Chandler, 1975).

2.6 Allmennpedagogikk og spesialpedagogikk

Begrepet pedagogikk brukes om både allmennpedagogikk og spesialpedagogikk (Morken, 2012). Fagdisiplinene er nær hverandre i målsettinger, midler og samarbeid og omhandler kunnskap om oppvekst, utvikling, læring og undervisning i barnehage og skole. For å kunne

forstå hva som ligger i begrepet spesialpedagogikk må man først forstå hva som er den alminnelige pedagogikken (ibid.). Grensene mellom disiplinene kan være uklare og vanskelig å definere. Morken skriver at pedagogikk er mer enn den læringen som skjer i barnehagen, den har også fått en samfunnsmessig rolle ved at oppdragelse og opplæring er blitt mer samfunnspolitiske aktiviteter. Det vil si at det er lagt politiske føringer for hvilke ferdigheter, kunnskaper og holdninger som barnehagen skal formidle til neste generasjon. Disse føringene vil være med på å definere hva som ligger i det alminnelige og det spesielle (Morken, 2012).

Jeg vil videre kort forklare hva som menes med de to fagdisiplinene.

2.6.1 Allmenpedagogikk

Allmenpedagogikk bygger på kunnskap om oppvekst, utvikling, læring og undervisning i barnehage eller skole. Man kan si at dette i praksis handler om det alminnelige, det som passer for de fleste (Morken, 2012). Allmenpedagogikk skal i tillegg være forebyggende ved at alle barn skal få mulighet til læring ut fra egne forutsetninger. Det vil si at barnehagen pedagogisk må legge til rette for at barn utvikler seg i et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017 B).

Men i barnegruppen vil det alltid være variasjoner. Barn har ulike læringskurver som gjør at enkelte kan være noe forsinket og trenger støtte for å hente igjen gruppen, eller også kan noen ha så rask utvikling innen enkelte områder at de har behov for ekstra utfordringer. For at disse barna skal få best mulig utbytte av opplegg i barnehagen kan de i perioder ha behov for ekstra oppfølging, også kalt tilpasset innsats. Dersom barnehagen kan legge til rette for tilpasning i det ordinære tilbudet slik at barn får et individuelt tilpasset og likeverdig tilbud trenger det ikke å være behov for særskilt hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017).

2.6.1.1 Tidlig innsats og tilpasset innsats

Når pedagoger i barnehagen observerer at et barns utvikling på ett eller flere områder avviker fra det normale for alderen, og det gir barnet store eller små utfordringer i sin hverdag, skal de drøfte dette med foreldre og i samarbeid med dem sette inn støttende tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2017 B). Å fange opp disse barna tidlig, og legge til rette for tilpasset opplegg i barnehagens ordinære opplegg er innenfor det allmenpedagogiske arbeidet. Det står i rammeplanen at: *«barnehagen skal tilpasse det allmenpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, også når barn har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder.»* (ibid.). Det vil si at barnehagen skal legger til rette for tidlig innsats og

tilpasset innsats for de barna som har behov for det. I meldingen «*Tid for lek og læring*» skrives det at tidlig innsats skal medføre iverksettelse av tiltak når problemet oppstår eller avdekkes. Dette handler om å gi alle barn et kvalitetsmessig godt barnehagetilbud (Meld. St. 19, 2015-2016). Å komme tidlig i gang med tilpasset innsats er en fordel både for barn, foreldre og barnehage dersom man kan avhjelpe problemer før det oppstår, i motsetning til den tidligere vente og se-holdningen (Flaten, 2018). Flaten påpeker også at man ikke må bli så opptatt av å finne det uvanlige med barn at man glemmer å se det opp mot vanlig utvikling.

Prinsippet i tidlig innsats er at barnehagen tar hensyn til barnas individuelle variasjoner og forskjeller, og gir tilpasset innsats i kortere eller lengre perioder (Utdanningsdirektoratet, 2017). I tidligere stortingsmeldinger kunne man lese at Regjeringen med tidlig innsats vektla at barnehagen skulle legge et godt grunnlag for videre utdanningsløp, og med det bedre elevresultater i skolen (Meld. St. 41, 2008-2009). Det mentes at barnehagen skulle ha økt oppmerksomhet på arbeid som ville fremme lese- og regneforståelse når barna kommer på skolen (ibid.). Det har vært en endring i denne måten å tenke om tidlig innsats i senere meldinger. Her presiseres det at personalet skal jobbe særlig systematisk og målrettet over kortere eller lengre tid med å inkludere barn med behov i meningsfulle fellesskap (Meld. St. 19, 2015-2016). Stoltenbergutvalget viser til forskning som sier at det er lettere å påvirke ferdigheter i tidlig barndom enn senere – ettersom tidlig barndom er en sensitiv periode for læring – og at tidlig læring fremmer senere læring (NOU: 3, 2019). Her menes det at skal man utjevne forskjeller i utdanning, kan det derfor være virkningsfullt å sette inn tiltak tidlig, for eksempel ved treårsalderen (Cunha & Heckman 2007; Cunha, Heckman & Schennach 2010 lest i NOU: 3, 2019).

Stoltenbergutvalget mener at man må se på om virkningen av tidlig innsats kan påvirkes av variasjoner i barns utvikling. Blant annet viser de til at kjønnsforskjeller mellom gutter og jenter i utviklingen av kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter, er tilstede fra tidlig alder (NOU: 3, 2019). Det stilles spørsmål til om «tidlig innsats-perspektivet» står i motsetning til «utviklings-perspektivet». Det siste perspektivet har blitt kritisert for å ha en vent-og-se holdning hvor man tar utgangspunkt i barns variasjoner i utvikling og mener at barn «vokser seg inn i det» eller «vokser det av seg med alderen». Kritikere av «tidlig innsats-perspektivet» mener at dette fører til et kartleggings- og testregime med innsnevring av normalbegrepet og sykeliggjøring av barn med normal utvikling, men som utvikler seg noe senere enn andre (ibid.).

2.6.2 Spesialpedagogikk

Spesialpedagogikk bygger på lik linje som allmenpedagogikk på kunnskap om oppvekst, utvikling, læring og undervisning *i lys av ulike lærehemmende barrierer og særlige opplæringsbehov*. Det vil si at spesialpedagogikk er et fagområde med spesialisert kompetanse om lærevansker, funksjonshemming, tilrettelegging og forebygging (Morken, 2012). Man ser på spesialpedagogikk som spisskompetanse og et supplerende alternativ til ordinær pedagogikk (ibid.).

2.6.2.1 Spesialpedagogisk hjelp

For barn med særskilte behov, eller barn som har behov for særskilt hjelp og støtte fordi de ikke har tilfredsstillende utbytte av barnehagens ordinære tilbud har krav på spesialpedagogisk hjelp etter barnehagelovens §19a:

”Barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det. Dette gjelder uavhengig om de går i barnehage. Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter. Spesialpedagogisk hjelp kan gis til barnet individuelt eller i gruppe. Hjelpen skal omfatte tilbud om foreldrerådgivning”.

(Kunnskapsdepartementet, 2017 A)

Særlig behov vil si at barnets behov må skille seg fra, eller være mer omfattende enn andre barn på samme alder vanligvis har, f.eks. forsinkelse- eller annerledes utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017). Alle barn som henvises skal ha individuell skjønnsmessig vurdering. Hjelpen skal bidra til at barnet tidlig får den hjelpen det trenger, og hjelpen skal ha et pedagogisk mål. Innholdet i hjelpen kan være øvings- og stimulerings tiltak, samt veiledning til personalet. Det er kommunene som har plikt til å oppfylle retten til spesialpedagogisk hjelp (ibid.).

Det er Pedagogisk-Psykologisk tjeneste (PPT) som ved grundig utredning og kartlegging konkluderer om et barn har rett til spesialpedagogisk hjelp etter barnehagelovens § 19a (Kunnskapsdepartementet, 2017 A). I tillegg til å skrive sakkyndig vurdering skal PPT arbeide både individ- og systemrettet. Med individrettet menes at de skal bidra til å styrke individets utviklingsmuligheter og psykiske helse, mens med systemrettet menes det at PP-tjenesten gir råd til barnehagen for å tilrettelegge opplæring på generell basis (Hesselberg &

Tetzchner, 2016). Den sakkyndige vurderingen skal inneholde konkrete tiltak rettet mot enkeltbarnets behov.

2.7 Kartlegging

Denne delen omhandler kartlegging generelt, men da det fra sentralt hold over år har vært større fokus på språk og systematisk kartlegging av språk enn på andre utviklingsområder, er det flere oversikter å vise til på dette området. Til tross for at det vises mest til språkkartlegging, dreie kartleggingsfokuset seg om alle deler av barns utvikling.

I 2013 la Folkehelseinstituttet frem en barnehageundersøkelse om femåringer der det ble sett nærmere på barnehagers kartlegging og observasjon av barns lek, språklige, motoriske og sosiale utvikling (Lekhal, et al., 2013). Undersøkelsen viste at ca 40 % av utvalgets barnehager brukte kartlegging og observasjoner ut fra behov, mens ca 55% kartla eller observerte rutinemessig. I undersøkelsen *Spørsmål til Barnehage-Norge 2015* oppgis det at de fleste barnehager benytter kartleggingsverktøy når de skal kartlegge barns språk (Haugset, Dyblie Nilsen, & Haugum, 2015). De fleste kartlegger etter behov, på forespørsel fra foreldre eller barnehageansatte. Men undersøkelsen avdekker også at barn kartlegges rutinemessig i tre av ti barnehager. Østrem m.fl. fant i sin undersøkelse at 87% av barnehagene hadde rutiner for å informere foreldre om kartlegging (Østrem, et al., 2009).

Systematisk kartlegging er et tema som har vært diskutert mye de senere år.

Kunnskapsdepartementet har foreslått at alle barnehager skal ha tilbud om kartlegging, og mener blant annet at ved periodiske kartlegginger vil det være enklere å skaffe informasjon om måloppnåelse. Formålet er blant annet å tidlig oppdage barn med behov for ekstra språkstimulering (Meld. St. 41, 2008-2009). Det kommer frem i rapporten *«Alle teller mer»* (Østrem, et al., 2009) at flere kommuner pålegger barnehager å bruke bestemte kartleggingsverktøy. I rapporten påpekes det at slik systematisk kartlegging av alle barn kan være i strid med rammeplanens bestemmelser. Rammeplanen for barnehagen sier at innhenting av dokumentasjon om enkeltbarn og barnegruppen skal gjøres når det er nødvendig for å gi tilrettelagt tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2017 B). Til tross for hva rammeplanen sier om bruk av kartlegging i barnehagen er et av forslagene fra Stoltenbergutvalget å *«utvikle og innføre en forskningsbasert kartlegging av barns språklige, numeriske og sosiale utvikling ved fire- og seksårsalderen, og gi kommunen plikt til å gjennomføre kartleggingen for alle barn i kommunen»* (NOU: 3, 2019, lest i pkt. 1.6 Mål og utvalgte tiltak).

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet en språkveileder, «*Språk i barnehagen. Mye mer enn bare prat*», som viser til hvordan språkkartlegging må sees i en helhetlig sammenheng. I tillegg til barnets språkkompetanse må også omgivelsene og språkmiljøet rundt barnet inngå i vurderingen. (Utdanningsdirektoratet, 2019 B). Her påpekes det at dokumentasjon av barnehagens språkmiljø er et viktig grunnlag for å vurdere eksisterende praksis samt forbedring og videreutvikling. Veilederen viser til at alle barns språkutvikling skal observeres for å danne et bilde av den enkeltes kommunikasjons- og språkferdigheter. Det vil si at når det observeres at et barn skiller seg i særlig grad fra jevnaldrende, bør det settes inn mer systematisk kartlegging, for å vurdere behov for styrket innsats og evt. tilrettelagt tilbud. Dersom barnehagen gjennom egne observasjoner, kartlegging og styrket innsats fortsatt er bekymret for barnets utvikling kan det være nødvendig å ta kontakt med andre tjenester for få bistand til videre utredning, dette i samarbeid med foreldre (ibid.).

For å kunne kartlegge grundig vil kvaliteten på kartleggingsverktøyene være en viktig faktor. I 2010 nedsatte Kunnskapsdepartementet et ekspertutvalg som skulle ta stilling til hvilke kartleggingsverktøy som er egnet til bruk i barnehage. Videre skulle de ta stilling til hvordan kartleggingen kunne anvendes for å gi resultater som virker språkstimulerende og forebyggende av språkproblemer. Konklusjonen var at ingen av de åtte vurderte kartleggingsverktøyene alene kan imøtekomme kravene som stilles til språkkartlegging (Nordahl, T. m.fl, 2018). En annen faktor for god kartleggingskvalitet er pedagogenes kartleggingskompetanse. De kartlegginger som gjøres ute i barnehagen krever ingen sertifisering, men det vil allikevel være behov for kompetanse for å kunne tolke disse.

Dersom det er mistanke om et barn kan ha særlige behov, vil PPT gjøre grundigere kartlegging og utredning av barnet.

2.7.1 Kjønnforskjeller i kartlegging

De kartleggingsverktøy som brukes ute i barnehagen, både av barnehagen selv og PPT registrer ikke, så langt jeg kan se, forskjeller mellom jenter og gutters utvikling, men tar utgangspunkt i det gjennomsnittlige barnet. Det vil si at verktøyet ikke tar hensyn til kjønnsmessige forskjeller i utviklingen som gjøre at gutter kan komme noe mer uheldig ut ved skåring. Med tanke på tidligere omtalte kjønnforskjeller i utvikling av kognitive-språklige og sosioemosjonelle ferdigheter vil det være viktig at den som kartlegger har gode kunnskaper om dette, og tar hensyn til utviklingsforskjeller hos jenter og gutter (Pettersvold & Østrem , 2012).

3 Metode

I følge Kleven og Hjordemaal er forskningsmetode en fremgangsmåte for å besvare eller belyse de spørsmål vi har stilt. Forskningsmetode brukes også for å få kunnskap (Kleven & Hjordemaal, 2018). Det vil si at forskning handler om å stille spørsmål om temaer man ønsker å belyse, og at forskningsmetode handler om den fremgangsmåten man tar i bruk for å skaffe kunnskap. Hvilken metode som bør velges avhenger av hvilket formål og problemstilling en skal jobbe med, samt hvilket undersøkelsesdesign det legges opp til (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Vitenskapelige undersøkelser innebærer at man søker svar på ukjente spørsmål. Disse kan formuleres som hypoteser, en antakelse om sammenheng mellom fenomener. Man har da på forhånd dannet seg et bilde av hva man venter å finne gjennom undersøkelsen (ibid.). Jeg har gjennom egen erfaring dannet meg en formening om at flere gutter enn jenter får vedtak om spesialpedagogiske hjelp, og har en forventning til at dette også kommer frem i det innsamlede datamaterialet.

I denne delen presenteres forskningsmetode og den vitenskapelig tilnærming jeg har valgt for mitt prosjekt. Videre forklares metode for innsamling av data og utvalg, samt de statistiske variablene som blir brukt for å belyse problemstillingen og analyseprosessen. Avslutningsvis i denne delen vurderes resultatenes reliabilitet og validitet slik at leseren skal kunne vurdere troverdigheten av det som presenteres.

3.1 Valg av metode

I forskning skiller man mellom to metoder, *kvalitative-* og *kvantitative metoder*. Skillet dreier seg om fremgangsmetodene for innsamling av datamateriale, og videre bearbeiding, analyse og tolkning av datagrunnlaget (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Kvalitative metoder brukes der hensikten er å tolke eller forstå et fenomen med utgangspunkt i en eller flere informanternes opplevelser. Det er ønskelig å løfte frem informantens perspektiver og meninger om et fenomen for så å tolke og skape forståelse for dette i sammenheng med teori og den sosiale virkeligheten. Ved å bruke intervju eller observasjon vil en få mye informasjon (data) fra et begrenset antall informanter. Hensikten med kvalitativ forskning er å beskrive sosiale forhold slik de er ved å være mest mulig nøytral. Da det er mennesker som forsker er det ikke til å komme bort fra at forskerens perspektiver vil kunne sette farge på funn og resultater. En fordel med kvalitativ metode er at man har muligheten til å følge opp interessante tråder som dukker opp i et intervju, for så å spinne videre på dette. Faren er at

forskerens egne perspektiver kan prege de resultater som presenteres i så stor grad at resultatet blir subjektivt og i liten grad kan generaliseres (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Kvantitativ metode brukes dersom en er opptatt av å tallfeste fenomener. Det innhentes gjerne et stort datagrunnlag ved bruk av spørreskjemaer med faste svaralternativer, tallmaterialer fra statistikker eller man kan observere og tallfeste et gitt fenomen. I kvantitativ undersøkelse snakkes det ikke om informanter men om enheter eller respondenter. Noen ganger ønsker man å vite noe om hele befolkningen, andre ganger en bestemt målgruppe. Uavhengig av gruppens størrelse betegnes dette som populasjonen. Ved å bruke disse begrepene får forskeren større avstand til fenomenet som undersøkes (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Kvantitativ forskning bygger på at sosiale fenomener har så stor stabilitet at man kan fremstille meningsfulle målinger. Man antar at fenomenet er relativt konstant i tid og situasjon og med det kan kategoriseres og telles opp (ibid.). I denne typen forskning går man i bredden ved å registrere strukturert sammenlignbar data i et stort utvalg. Da det er rene tallmaterialer som analyseres vil forskerens subjektive holdning i liten grad prege resultatet. Kritikken ved bruk av kvantitativ metode er at en forskningen lite preges av forståelse av menneskelige forhold og sosiale strukturer (Nyeng 2004:67, lest i Johannessen, Tufte, & Christoffersen 2010:362).

Jeg skal jobbe ut fra en hypotese der min påstand er at flere gutter enn jenter får vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehager. Vider skal jeg se om forskjellene er like store mellom gutter og jenter i ulike hovedvansker. For å finne ut om det er hold i mine påstander innhentes data med spesifikke kjennetegn som kan telles opp og settes inn i statistikker for signifikanstesting. Da det er rene tallmaterialer som er grunnlaget for undersøkelsen er det naturlig å bruke kvantitativ metode. Ved å bruke kvantitativ metode får jeg systematisert innhentede tallmateriale i ulike variabler og kan videre bruke dette til å teste ut hypotesen, samt se om det er noen sammenheng mellom kjønn og ulike utfordringer hos førskolebarn. Dette kommer jeg nærmer inn på i av analysebeskrivelsen.

3.2 Vitenskapelig tilnærming

Ved å bruke vitenskap kan man fremskaffe objektiv kunnskap. Vitenskapelige teorier kan ifølge Gilje og Grimen være med på å skape nye teoretiske rammeverk. Hvilket rammeverk man befinner seg i er avgjørende for hvordan man ser og forstår verden (Gilje & Grimen, 1995). Jeg ønsker å utvide viten om et fenomen som det allerede er skrevet en del teori om. Det vil si at jeg deler et paradigme og jobber innenfor en felles matrise (ibid. s.89). Mitt

prosjekt er en sosiologisk forskning som kan forklare samfunnsstrukturens innvirkning på et individs atferd, og kalles faktaparadigme. Man er opptatt av det sosiale makronivået og vier aktørperspektivet liten rolle. Det vil si at jeg blir å se nærmere på hvordan samfunnet via sine føringer (lovverk, rammeplaner, stortingsmeldinger, forskningsrapporter ol.) er med på å skape (og muligens opprettholde) et fenomen.

Denne tilnærmingen knyttes opp til kritisk realisme der en forsøker å forstå virkeligheten ved å bidra til mer innsikt i et fenomen (Danermark, Ekstøm, Jakobsen, & Karlson, 2003). Med en slik tanke legges det til grunn at virkeligheten finnes uavhengig av teorier og våre oppfatninger. Vitenskapsfilosofen Roy Bhaskar mente at virkeligheten er bygd opp av nivåer som ikke er synkronisert med hverandre, men som påvirker hverandre til hendelser i et kompleks samspill mellom ulike årsaksfaktorer (Kleven & Hjordemaal, 2018). Jeg søker dypere forståelse av de ulike nivåene for å få best mulig innsikt av virkeligheten knyttet til mitt prosjekt. Det innsamlede datamaterialet vil gi meg innblikk i om virkeligheten stemmer med min hypotese, mens teori rundt dette gir mange mulige perspektiver (paradigmer) og mulige forklaringer om årsaken. Den filosofiske fremgangsmåten i kritisk realisme baserer seg ikke bare på observasjoner eller selvnlysende innsikter. Det er like viktig å kunne stille kritiske spørsmål om forutsetningen for en virksomhet eller praksisform. Bhaskar legger vekt på ontologien (det værende) som en forutsetning for epistemologien (kunnskap om det værende) i sin kritiske realisme. Bhaskar mener at vitenskapens mål er å avdekke strukturene, kreftene og mekanismene i virkelighetsoppfatning (Skinningsrud, 2013)

I mitt prosjekt ønsker jeg å kunne bekrefte eller avkrefte hypotesen om at flere gutter enn jenter får vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Kleven og Hjordemaal beskriver hvordan den hypotesedannede forskningen er en fase hvor man ønsker å komme frem til gode problemstillinger, mens den hypotesetestende forskningen forsøker å stille påstander på kritisk prøving. Vider kan man si at dette er et kartleggingsstudium der man kartlegger en tilstand som den er, og evt. forklare hvorfor det er slik (Kleven & Hjordemaal, 2018). Jeg søker kunnskap om det er noen tendenser i samfunnet som er med på å skape og opprettholde eventuelle kjønnsforskjeller. For å finne ut om noe er generelt, har et mønster eller en sammenheng må man være åpen for å tro på alle oppfatninger av virkeligheten. Denne tilnærmingen kalles ifølge Danermark m.fl. abduksjon (2003). Ved å bruke abduksjon som slutning sier man at noe *kan* være en sannhet, men at man *ikke kan* sikre en sann konklusjon. I motsetning vil deduksjon sikre korrekt konklusjon såfremt premissene er korrekte. For at et resultat skal kunne regnes som gyldige deduksjoner må man ha uforholdsmessig mange

tilleggsforutsetninger og premisser for at konklusjonene skal være logisk holdbare (Kleven & Hjørdemaal, 2018). Jeg vil ikke ha mulighet til å se på alle mulige årsaksfaktorer som ligger til grunn for at barn får eller ikke får vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Dette gir igjen en utfordring i forhold til å generalisere resultatet, også kaldt induksjonsproblemet. Så lenge man ikke har data om alle aktuelle tilfeller vil det alltid kunne tenkes at det er tilfeller som kan motbevise konklusjonen (ibid.). Jeg ønsker se nærmere på generelle strukturer og mønster knyttet til et fenomen og med det få grunnlag for å se en overhengende sammenheng. Altså om det er noe i dagens praksis som er med på å opprettholde fenomenet. Man søker ikke en sannhet, men en dypere forestilling gjennom å betrakte, tolke og forklare noe i en ny kontekst (Danermark, Ekstøm, Jakobsen, & Karlson, 2003).

3.3 Utvalg

For å kunne fremstille noe forskningsmessig er man avhengig av data. Data er registrering av noe som allerede har skjedd og som gir grunnlag for undersøkelser. Med data kan man registrere fenomener som med det første ikke er i øyenfallende (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Som forsker har man ansvar for å innhente data som er relevant for undersøkelsene som skal gjøres. Man må ha en klar formening om hva man ønsker informasjon om før man innhenter data.

I forskning ønsker man å kunne si noe om en populasjon som gjelder for mange mennesker. Populasjon er samling av alle de enheter som forskningsspørsmålet vil gjelde for (Grønmo, 2016; Johannesen et al., 2010). I dette tilfellet vil populasjonen være alle førskolebarn med vedtak om spesialpedagogisk hjelp i Norge. Det vil imidlertid være vanskelig å lage en undersøkelse som omhandler alle disse barna. Ved en utvalgsundersøkelse kan man gjøre en undersøkelse av en liten del av den tenkte populasjonen. Man velger et representativt utvalg som har tilsvarende sammensetning som populasjonen. Med det kan man trekke slutninger om at resultatene fra et utvalg også vil gjelde for resten av populasjonen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

Jeg har valgt å innhente data om antall førskolebarn med sakkyndig vedtak om spesialpedagogisk hjelp fra en mellomstor kommune i Norge. Tallmaterialet er innhentet fra PP-tjenestens innrapporteringsregister HK-data. Dette er et fagsystem hvor PPT får tilpasset registrering slik at rapporter og statistikker kan hentes ut til ulike oversikter (HKdata, 2018). Alle tall er registrert og kodet inn i ferdige tabeller som omfatter hele materialet, samtlige enheter og variabler. I følge Grønmo (2016) kalles en ferdig kodet tabell datamatrikse.

3.3.1 Studiens utvalg

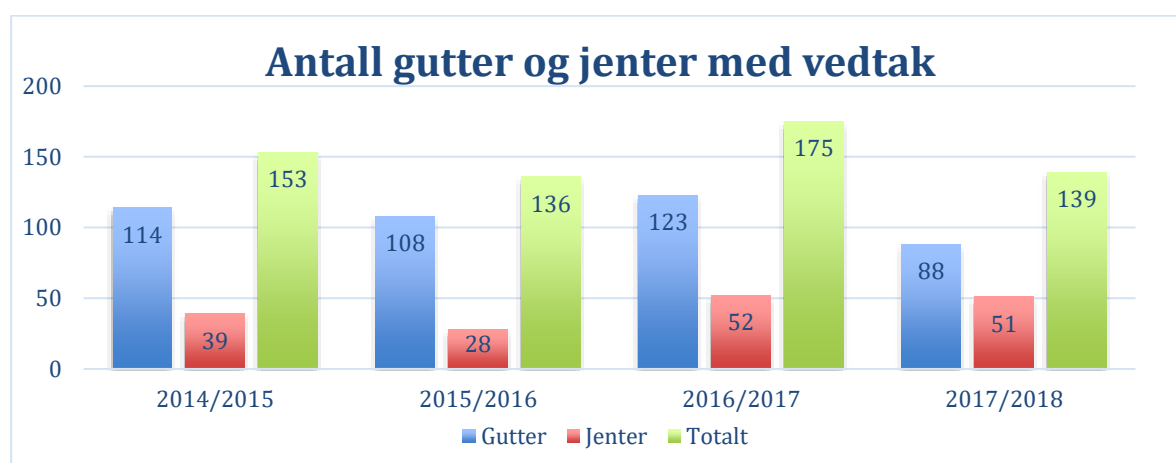
Datamaterialet som brukes i oppgaven er innhentet for de fire siste årene. Da det er kjønnsforskjeller jeg ønsker å se nærmere på er barna delt inn i grupper, jenter og gutter.

Tabell 1. Oversikt over barn med vedtak i barnehage de fire siste årene fordelt på kjønn, prosent i parentes.

	2014/2015		2015/2016		2016/2017		2017/2018		Samlet fire siste år	
	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter
Førskole	(25,5%) 39	(74,5%)114	(20,6%)28	(79,4%)108	(29,7%)52	(70,3%)123	(36,7%)51	(63,3%)88	(28,2)170	(71,8%)433
Sum	(100%) 153		(100%) 136		(100%) 175		(100%) 139		(100%) 603	

Tabell 1. viser en oversikt over alle barn med vedtak om spesialpedagogisk hjelp de fire siste årene i antall og prosent. For å visualisere dette er det laget et stolpediagram, figur 1.

Figur 1. Stolpediagram over antall gutter og jenter med vedtak om spesialpedagogisk hjelp fordelt på de fire siste årene.



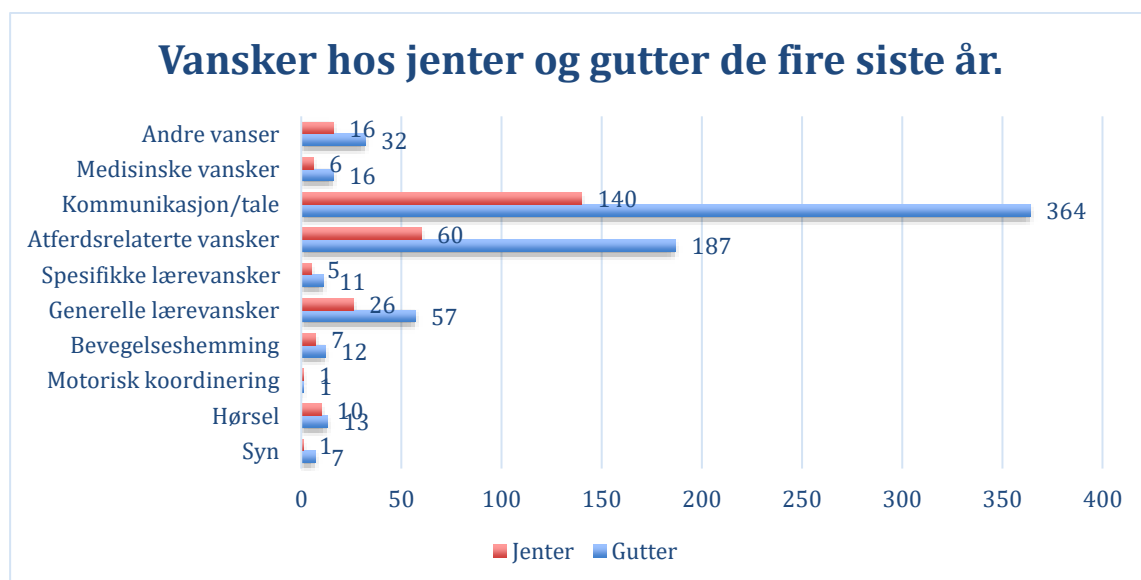
Hovedvanskene er registrert som ulike variabler: syn, hørsel, motorisk koordinering, bevegelseshemming, generelle lærevansker, psykososiale/atferdsrelaterte vansker, kommunikasjon/tale, medisinske vansker og andre vansker. I tillegg er det fordelt antall gutter og jenter innenfor alle variablene. At summen av alle registrerte vansker fordelt på gutter og jenter er vesentlig høyere enn oppgitt antall barnehagebarn med vedtak, vitner om at en del barn er registrert med to eller flere vansker (se sum tabell 1. og 2.). Det kommer ikke frem av tabellen hvilke områder barn med flere vansker har da jeg ikke har hatt tilgang til tallmateriale om enkeltbarn. Det kan være at barn med hørsel også har en vanske med kommunikasjon/tale ol.

Tabell 2. Oversikt over registrerte vansker de fire siste år fordelt på kjønn, prosent i parentes.

Vanske	Kjønn	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	Totalt
Syn	Jente	(0,0 %) 0	(0,0 %) 0	(0,4 %) 1	(0,0 %) 0	(0,1 %) 1
	Gutt	(1,2 %) 3	(0,4 %) 1	(0,7 %) 2	(0,5 %) 1	(0,7 %) 7
Hørsel	Jente	(0,4 %) 1	(1,3 %) 3	(0,7 %) 2	(2,0 %) 4	(1,0 %) 10
	Gutt	(0,4 %) 1	(1,3 %) 3	(1,1 %) 3	(2,9 %) 6	(1,3 %) 13
Motorisk koordinering	Jente	(0,0 %) 0	(0,0 %) 0	(0,0 %) 0	(0,5 %) 1	(0,1 %) 1
	Gutt	(0,0 %) 0	(0,4 %) 1	(0,0 %) 0	(0,0 %) 0	(0,1 %) 1
Bevegelsehemming	Jente	(1,5 %) 4	(0,8 %) 2	(0,4 %) 1	(0,0 %) 0	(0,7 %) 7
	Gutt	(1,2 %) 3	(1,3 %) 3	(1,1 %) 3	(1,5 %) 3	(1,2 %) 3
Generelle lærevansker	Jente	(3,5 %) 9	(3,3 %) 8	(1,9 %) 5	(2,0 %) 4	(2,7 %) 26
	Gutt	(4,2 %) 11	(4,6 %) 11	(9,3 %) 25	(4,9 %) 10	(5,9 %) 57
Spesifikke lærevansker	Jente	(0,0 %) 0	(1,3 %) 3	(0,7 %) 2	(0,0 %) 0	(0,5 %) 5
	Gutt	(0,8 %) 2	(2,1 %) 5	(1,1 %) 3	(0,5 %) 1	(1,1 %) 11
Atferdsrelaterte vansker	Jente	(6,2 %) 16	(7,1 %) 17	(5,6 %) 15	(5,9 %) 12	(6,2 %) 60
	Gutt	(23,9 %) 62	(17,5 %) 42	(16,7 %) 45	(18,6 %) 38	(19,2 %) 187
Kommunikasjon/tale	Jente	(15,1 %) 39	(10,8 %) 26	(14,5 %) 39	(17,6 %) 36	(14,4 %) 140
	Gutt	(35,9 %) 93	(42,1 %) 101	(38,3 %) 103	(32,8 %) 67	(37,4 %) 364
Medisinske vansker	Jente	(0,4 %) 1	(0,4 %) 1	(0,4 %) 1	(1,5 %) 3	(0,6 %) 6
	Gutt	(1,5 %) 4	(2,1 %) 5	(1,1 %) 3	(2,0 %) 4	(1,6 %) 16
Andre vansker	Jente	(0,8 %) 2	(1,3 %) 3	(1,9 %) 5	(2,9 %) 6	(1,6 %) 16
	Gutt	(3,1 %) 8	(2,1 %) 5	(4,1 %) 11	(3,9 %) 8	(3,3 %) 32
Sum		(100 %) 259	(100 %) 240	(100 %) 269	(100 %) 204	(100 %) 972

Videre er det laget stolpediagram for å visualisere forskjellene mellom ulike vansker fordelt på kjønn totalt for alle fire år, figur 2.

Figur 2. Stolpediagram over registrerte vansker fordelt på jenter og gutter de fire siste år.



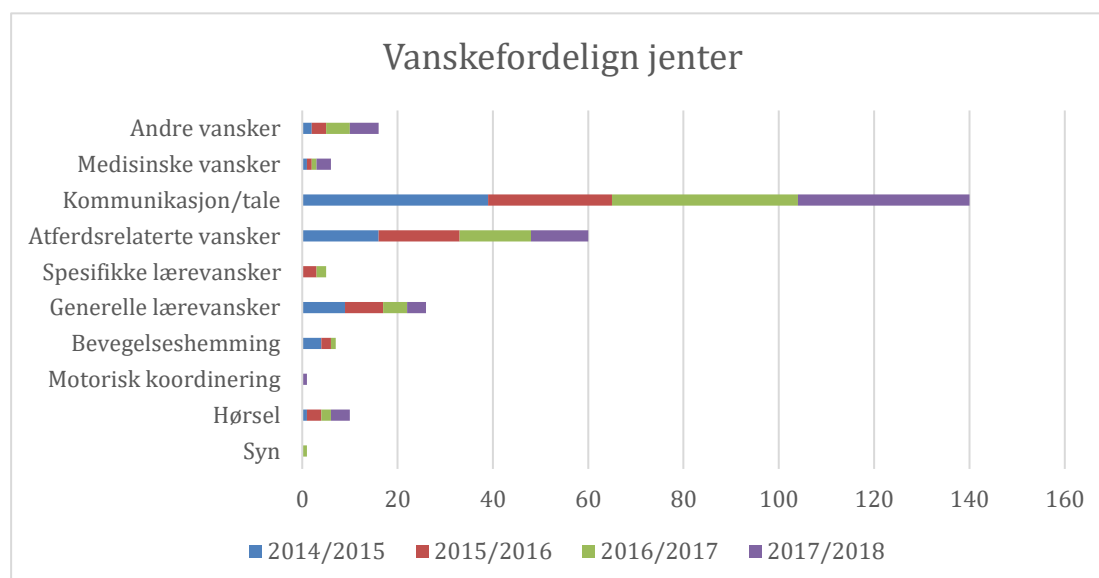
For å få en bedre oversikt over fordeling av vansker for henholdsvis jentene og guttene er det laget egne krysstabeller for hver av gruppene, tabell 3. og 4. Her er det også regnet ut prosent fordeling av ulike vansker for hvert år og samlet alle fire år innad i gruppen jenter og gruppen gutter.

Videre visualiseres forskjellene mellom ulike vansker for alle fire år i stolpediagram for hvert kjønn, figur 3. og 4.

Tabell 3. Oversikt over registrerte vansker de fire siste årene for jenter, prosent i parentes.

Vanske	Kjønn	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	Totalt
Syn	Jente	(0%) 0	(0%) 0	(1,4%) 1	(0%) 0	(0,4%) 1
Hørsel	Jente	(1,4%) 1	(4,8%) 3	(2,8%) 2	(6,1%) 4	(3,7%) 10
Motorisk koordinering	Jente	(0%) 0	(0%) 0	(0%) 0	(1,5%) 1	(0,4%) 1
Bevegelseshemming	Jente	(5,5%) 4	(3,2%) 2	(1,4%) 1	(0%) 0	(2,6%) 7
Generelle lærevansker	Jente	(12,5%) 9	(12,7%) 8	(7,1%) 5	(6,1%) 4	(9,5%) 26
Spesifikke lærevansker	Jente	(0%) 0	(4,8%) 3	(2,8%) 2	(0%) 0	(1,8%) 5
Atferdsrelaterte vansker	Jente	(22,2%) 16	(27,0%) 17	(21,1%) 15	(18,2%) 12	(22,0%) 60
Kommunikasjon/tale	Jente	(54,2) 39	(41,2%) 26	(54,9%) 39	(54,5%) 36	(51,5%) 140
Medisinske vansker	Jente	(1,4%) 1	(1,5%) 1	(1,4%) 1	(4,5%) 3	(2,2%) 6
Andre vansker	Jente	(2,8%) 2	(4,8%) 3	(7,1%) 5	(9,1%) 6	(5,9%) 16
Sum		(100%) 72	(100%) 63	(100%) 71	(100%) 66	(100%) 272

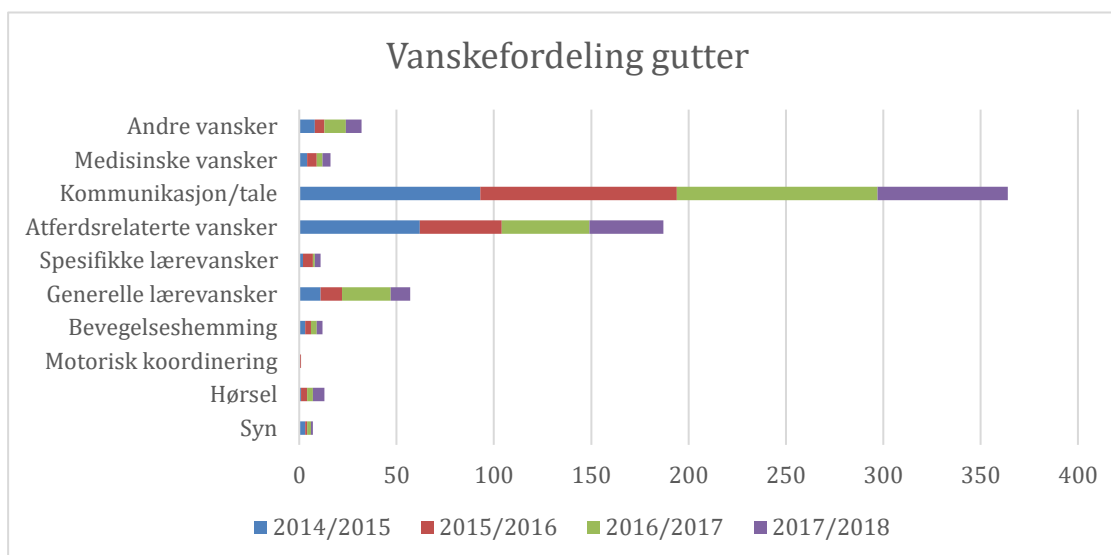
Figur 3. Stolpediagram over registrerte vedtak alle år for jenter.



Tabell 4. Oversikt over registrerte vansker de fire siste år for gutter, prosent i parentes.

Vanske	Kjønn	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	Totalt
Syn	Gutt	(1,6%) 3	(0,6%) 1	(1,0%) 2	(0,7%) 1	(1,0%) 7
Hørsel	Gutt	(0,5%) 1	(1,7%) 3	(1,5%) 3	(4,4%) 6	(1,9%) 13
Motorisk koordinering	Gutt	(0%) 0	(0,6%) 1	(0%) 0	(0%) 0	(0,1%) 1
Bevegelseshemming	Gutt	(1,6%) 3	(1,7%) 3	(1,5%) 3	(2,2%) 3	(1,7%) 12
Generelle lærevansker	Gutt	(5,9%) 11	(6,2%) 11	(12,7%) 25	(7,2%) 10	(8,1%) 57
Spesifikke lærevansker	Gutt	(1,1%) 2	(2,8%) 5	(1,5%) 3	(0,7%) 1	(1,6%) 11
Atferdsrelaterte vansker	Gutt	(33,2%) 62	(23,7%) 42	(22,7%) 45	(27,5) 38	(26,7%) 187
Kommunikasjon/tale	Gutt	(49,7%) 93	(57,1%) 101	(52,0%) 103	(48,6%) 67	(52,0%) 364
Medisinske vansker	Gutt	(2,1%) 4	(2,8%) 5	(1,5%) 3	(2,9%) 4	(2,3%) 16
Andre vansker	Gutt	(4,3%) 8	(2,8%) 5	(5,6%) 11	(5,8%) 8	(4,6%) 32
Sum		(100%) 187	(100%) 177	(100%) 198	(100%) 138	(100%) 700

Figur 4. Stolpediagram over registrerte vedtak alle år for gutter.



Hva tall fra tabellene og figurene viser i forhold til problemstillingen vil bli nærmere forklart i resultatdelern.

3.4 Relabilitet og validitet.

Relabilitet og validitet brukes innen kvantitativ metode som kriterier for kvalitet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Når det vurderes i hvor stor grad man kan ha tillit til undersøkelsens resultater, snakker man om lav eller høy relabilitet og validitet. I vitenskapelig forskning vil det alltid være spørsmål om kvaliteten på det arbeidet som er gjort. Ifølge Grønmo (2016) er dette avgjørende for å komme frem til analyseresultater som er holdbare.

3.4.1 Relabilitet.

Forskning stiller store krav til datas pålitelighet, også betegnet som relabilitet. Dette handler om nøyaktigheten av undersøkelsens data, måten dataene er innsamlet, hvilke data som brukes og hvordan disse bearbeides (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Med relabilitet ønsker man si noe om påliteligheten i det innsamlede materialet på målingstidspunktet. Relabilitet vil også være spørsmål om resultatene kan reproduseres på andre tidspunkt og av andre forskere. I kvalitativ forskning innebærer dette at empiri som presenteres bygger på data som er innsamlet systematisk i samsvar med undersøkelsesopplegget og omhandler de faktiske forhold (Grønmo, 2016). Jeg har benyttet et ferdig tallmateriale, en datamatrikse, fra en innrapporteringsregister for kommuner. God relabilitet betyr at dataene i liten grad påvirkes av målingsfeil (ibid.). For å sikre dette brukes mange deltakere. Jeg har valgt å bruke innrapporteringstall for de fire siste årene for å sikre at dataene ikke bare er tilfeldige for det aktuelle målingstidspunktet, og med det sikre god relabilitet.

3.4.2 Validitet.

I kvantitative undersøkelser må man sikre seg at vi måler det vi tror vi måler for at resultatet skal bli pålitelig. Validitet handler altså om datamaterialets gyldighet i forhold til den problemstillingen man ønsker å belyse (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Validitet deles inn i tre delkomponenter, begrepsvaliditet, indre- og ytre validitet (Kleven & Hjordemaal, 2018).

3.4.3 Begrepsvaliditet

Jeg har to dikotome variabler i min undersøkelse, jenter og gutter. Videre er de ulike vansker satt opp som variabler på forholdstallsnivå. Det vil si at barnas vansker er fordelt i ulike kategorier med et absolutt nullpunkt og lik avstand mellom verdiene (Johannessen, Tufte, &

Christoffersen, 2010). Da det ikke er jeg selv som har laget oversikten som brukes i undersøkelsen, kan jeg ikke med sikkerhet si noe om kriteriene som er lagt til grunn for barnas plassering i de ulike kategoriene. Som spesialpedagog vet jeg at utfordringer med språk kan føre til atferdsmessige uttrykk som igjen kan tolkes som en atferdsvanske. Om dette er tilfelle i innhentet datamatrikse har jeg ikke mulighet til å kontrollere, og må anta at innrapporteringsstatistikker oppgis riktig. Det vil si at jeg ikke kan ta for gitt at alle tallene jeg har samlet inn har god begrepsvaliditet, også kalt operasjonaliseringsproblemet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Kleven skriver at det er viktig at begrepsvaliditeten uttrykker samsvaret mellom begrep og gjennomført måling. Så lenge man tar på alvor at det aldri kan bli fullt samsvar mellom det teoretiske begrepet og det man har operasjonalisert må resultatene kunne betraktes som en mulig feilkilde. Jeg vil allikevel med sikkerhet kunne jobbe med hypotesen, da variablene jenter og gutter er spesifikke kjennetegn.

3.4.4 Indre validitet

Indre validitet handler om hvorvidt de konklusjoner som trekkes har dekning i undersøkelsens empiriske data. Dersom man nøyer seg med å påvise statistiske sammenhenger er ikke indre validitet aktuelt, men legger man inn tolkning om hva som påvirker hva, vil dette være viktig å tenke over. For å kunne stole på den tolkningen som presenteres om relasjoner mellom variabler må den indre validiteten være god (Kleven & Hjordemaal, 2018).

I mitt prosjekt vil ikke den hypotesetestende delen av forskningen være avhengig av indre validitet, da denne jobbes ut fra statistiske tallverdier. Det samme gjelder når jeg skal se på forskjeller mellom kjønn i de to vanskene kommunikasjon/tale og atferd. Når jeg i drøftingsdelen videre skal se på årsakssammenhenger mellom mine funn og forskning/teori vil den indre validiteten være viktig. Det vil si at de tolkninger jeg gjør av datamatriksen og hvordan jeg kan knytte dette opp mot forskning vil være avgjørende for at konklusjonen skal kunne overføres til andre sammenhenger (Kleven & Hjordemaal, 2018).

3.4.5 Ytre validitet

Ytre validitet handler om resultater fra en undersøkelse kan generaliseres fra et mindre utvalg til populasjonen. Altså om resultatene fra utvalget kan antas å være realistiske og gyldige for resten av populasjonen utvalget er hentet fra (Grønmo, 2016). Dersom utvalget er representativt for populasjonen kalles det *statistisk validitet*. Dersom det er lite bortfall i utvalget, kan det sies å være statistisk valid. Oppfylles forutsetningene om statistisk validitet

må en stille spørsmål om resultatet kan overføres i rom og tid (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

Datagrunnlaget i mitt utvalg er innhentet fra en mellomstor kommune i Norge. Alle førskolebarn med vedtak om spesialpedagogiske hjelp er med i datagrunnlaget, og jeg kan med det si at undersøkelsen er statistisk valid. Å bruke bare en kommune i undersøkelsen gir ikke et nøyaktig bilde av hvor mange gutter og jenter som har vedtak om spesialpedagogisk hjelp i hele landet, men gir en indikasjon som kan gi svar på min hypotese. Ved å innhente tall fra flere kommuner i Norge ville jeg ha fått et bredere datagrunnlag for å sikre generalisering. Da har jeg også fått mulighet til å se på andre sammenhenger som forskjeller mellom landsdeler, store og små kommuner osv. Jeg er imidlertid kommet frem til at dette mest sannsynlig har gitt meg et så stort datamateriale at fenomenet jeg skal undersøke har blitt borte i andre analyseprosesser.

3.5 Analyseprosessen

Analyse er å kategorisere data i ulike variabler og ved hjelp av statistiske metoder se om det er noen sammenhenger som kan gi forklaring på forskningsspørsmålet. Alle analyser jeg har gjort i oppgaven er regnet ut i et Excel-program.

I dette prosjektet brukes en ferdig tabell, datamatrikse, innhentet fra PP-tjenestens innrapporteringsregister HK-data (HKdata, 2018). Da dette ikke er en oversikt på individnivå har jeg ikke mulighet til å se hvilke vansker enkeltbarn er meldt inn for, og om barnet er registrert med flere vansker. Det er ikke uvanlig at barn registreres med flere vansker, og dette komme frem i tabell 1. og 2. Da det ikke er mulig å se av tabellen hvilke vansker et enkelt barn er registrert for kan jeg ikke analysere sammenhenger mellom to eller flere vansker hos enkeltbarn. Alle analyser er derfor gjort på gruppenivå. Det er brukt deskriptiv statistikk i form av univariat og bivariat analyse, samt at datamaterialet fremstilles i ulike stolpediagram for å vise tendenser og gjennomsnitt.

Det første man gjør ved dataanalyse er en frekvensanalyse for å få tallmaterialene satt i et system. Denne oppgaven omhandler kjønnsforskjeller i vedtak om spesialpedagogisk hjelp, og det er derfor viktig å få en oversikt over hvordan barna er fordelt på kjønn. For å få et bredere bilde har jeg laget frekvensanalyse for hvor mange gutter og jenter som er registrert med vedtak for hvert av årene 2014/2015, 2015/2016, 2016/2017 og 2017/2018. Til dette er

det brukt univariat frekvensfordeling som beskriver en og en variabel av gangen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

Vider er det laget frekvensfordeling over hvor mange gutter og jenter som er registrert innenfor hver vanske for å få en oversikt over hvordan de ulike vanskene fordeler seg mellom gutter og jenter, og om det er noen sammenheng mellom vanske og kjønn. Når man skal studere sammenhengen mellom flere variabler bruker man en krystabell som viser bivariat frekvensfordeling (I.bid.). Resultatene fra krystabellene gir meg muligheten for å studere eventuelle kjønnsforskjeller knyttet til de ulike vanskene, og med det kunne belyse eventuelle tendenser. For å visualisere resultatene er disse også fremstilt grafisk i form av stolpediagram. Det er laget krystabeller for variablene *kommunikasjon/tale og atferdsrelaterte vansker* for hvert av de ulike årstallene.

Jeg ønsker i oppgaven å se på forskjeller mellom jenter og gutter knyttet til ulike vansker. Det er gjort en korrelasjonsanalyse for å se om den forskjellen jeg har funnet er så stor at det kan regnes som lite sannsynlig at den har oppstått ved en tilfeldighet. Med dette kan jeg finne et statistisk mål som kan karakterisere sammenheng mellom to variabler, og med det se hvor sterk sammenhengen mellom variablene er (Grønmo, 2016).

Man kan knytte effektstørrelse til forskjellen mellom to grupper ved å se forskjellen mellom gruppegjennomsnittet (Cohen, 1988). Dette blir gjort ved å regne ut gjennomsnitt (mean) og standardavvik (std) for henholdsvis jenter og gutter for hver av de to vanskene.

$$\text{Cohen's } d = \frac{\bar{x}_j - \bar{x}_g}{s}$$

Ut fra dette regnes effektstørrelse med utgangspunkt i differansen mellom gjennomsnittene etter formelen:

$$s = \sqrt{\frac{(n_1 - 1)s_1^2 + (n_2 - 1)s_2^2}{(n_1 - 1) + (n_2 - 1)}}$$

For mitt utvalg blir effektstørrelsen for kommunikasjon/tale:

Jente 35 STD: 6,16, Gutt 91 STD: 16,57

$$\text{Cohen's } d = (91 - 35) / 12.50021 = \underline{4,479925}$$

Effektstørrelsen for atferd:

Jente: 15 STD: 2,1, Gutt 46,75 STD: 10,56

$$\text{Cohen's } d = (15 - 46,75) / 7,613265 = \underline{4,170353}$$

Til hjelp for tolkning av effektstørrelsen har Cohen laget en tommelfingerregel for Cohen's d :

liten $s = 0,2$, liten, $s = 0,5$, medium og $s = 0,8$, stor

Ut fra dette viser effektstørrelsene regnet ut ifra mitt tallgrunnlag seg å være svært store for begge vansker.

4 Resultater

I dette kapittelet vil jeg analysere og presentere resultatene fra innhentet datamatrikse.

Kapitelet er organisert rundt problemstillingen ved at jeg først legger frem tall og analyse som bekrefter eller avkrefter min hypotese om at det er flere gutter enn jenter som får vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Videre ser jeg på kjønnsforskjeller i hver av de to vanskene med flest vedtak: *kommunikasjon/tale og atferdsrelaterte vansker*.

4.1 Kjønnsforskjeller i antall barn med vedtak

I kap. 3.3.1 Studiets utvalg, er datamatriksen jeg jobber ut fra presentert i form av tabeller og stolpediagram. Her kommer det tydelig frem av stolpediagrammet at det for alle de fire årene er stor overvekt av gutter som har vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Tabell 1. viser at i snitt for alle fire årene mottar 28,2% jenter og 71,8% gutter hjelp. Fordelingen mellom jenter og gutter varierer noe fra år til år. 2015/2016 var året med størst forskjell mellom jente- og guttegruppen (20,6% jenter, 79,4% gutter) som vil si at ca 4 av 5 barn med vedtak er gutter. Samtidig viser figur 1. at dette året var det totalt færrest antall registrerte barn med vedtak. Det vil si at det i forhold til året før og året etter var det færre antall gutter med vedtak dette året.

Etter toppåret 2015/2016 viser tabell 1. en utjevning av kjønnsforskjellene de neste to årene. 2017/2018 er året med minst forskjell mellom jente- og guttegruppen (36,7% jenter, 63,3% gutter) som vil si at ca 2 av 3 barn med vedtak er gutter. I figur 1. ser man at årsaken til denne utjevningen er at guttegruppen har blitt betraktelig mindre fra året før (28,5% nedgang), mens antall jenter er ganske likt med året før, henholdsvis 52 og 53 registrerte.

Til tross for at kjønnsforskjellene i 2016/2017 er nest minst målt i prosent, ser man av figur 1. at det er dette året flest registrerte barn med vedtak, totalt 175 fordelt på 123 gutter og 52 jenter.

4.2 Registrerte vansker fordelt på kjønn

Jeg ønsker å vite noe om hvilke type vansker som er registrert på henholdsvis jenter og gutter. Dette for å finne de vanskene med størst kjønnsforskjell. Som beskrevet tidligere er det oppgitt flere vansker enn antall barn som vitner om at ett barn er registrert med to- eller flere vansker. Resultatet videre knyttes derfor ikke opp til antall barn med vedtak, men sier noe om kjønnsfordelingen i de ulike vanskekategoriene. For å kunne se hvor stor andel av hver enkelt vanske som er registrert på henholdsvis jenter og gutter er tallene i tabell 2. også regnet om til prosenter for hvert enkelt år og totalt for alle fire årene.

Tabell 2. og figur 2. viser at det er flertall av gutter i alle typer vansker bortsett fra kategorien motorisk koordinering hvor det totalt for de fire årene er lik andel jenter og gutter. Resultatene viser videre at det er vansken kommunikasjon/tale som har registrert flest vedtak både for jenter og gutter totalt alle fire år, henholdsvis 140 og 364 vedtak. Atferdsrelaterte vansker er registrert med nest flest vedtak for de fire årene med totalt 60 vedtak for jenter og 187 vedtak for gutter. For hver av de fire årene gjelder over halvparten av vedtak knyttet til kommunikasjon/tale (50,4% - 52,9% samlet alle vansker for jenter og gutter). Tilsvarende tall for atferdsrelaterte vansker er 22,3% - 30,1% samlet alle vansker for jenter og gutter.

Det er verdt å legge merke til 2016/2017 som er året med flest vedtak. Til tross for en kraftig økning (10,7% fra året før) i antall vedtak viser ikke andelen kommunikasjon/tale- eller atferdsrelaterte vansker samme økning. Dette året er det laveste prosentandel for begge kjønn knyttet til atferd (5,6% jenter, 16,7% gutter), og andelen knyttet til kommunikasjon/tale viser at andelen er omentrent gjennomsnittlig for både jenter (14,5%, snitt 14,4%) og gutter (38,3%, snitt 37,4%). Tallene viser derimot at det var en stor økning i antall vedtak for jenter fra 26 til 39 mellom årene 2015/2016 til 2016/2017.

Man kan også se at i året 2015/2016 er det størst andel gutter registrert med kommunikasjon/tale-vanske, mens det dette året er lavest andel jenter registrert med vansken (42,1% gutter, 10,8% jenter). Året 2017/2018 har derimot lavest andel gutter registrert med denne vansken, mens dette året er den høyeste registrerte andel jenter (32,8% gutter, 17,6% jenter). Ser man på antall registrerte vansker viser tabellen at i året 2017/2018 er det lavest antall registrerte vedtak for gutter med 67 mot 103 året før. Dette er en nedgang på 35% vedtak. Fordi det samlet dette året er betraktelig færre vedtak registrert på gutter i alle vansker vil andelen målt i prosent ikke gi det samme utslaget som man ser i antall.

Resultatene for atferdsrelaterte vansker viser større spredning i andelen vedtak fra år til år (22,3% - 30,1% samlet for jenter og gutter). Andelen vedtak registrert på jenter er ganske stabil over alle fire årene for atferdsrelaterte vansker, lavest andel i 2016/2017 (5,6%), og høyest i 2015/2016 (7,1%). Antall registrerte vedtak virker også å være relativt stabile mellom 12 og 17 vedtak. For gutter derimot viser andelen med denne vansken en større variasjon, lavest andel i 2016/2017 (16,7%), og høyest i 2014/2015 (23,9%). Antall registrerte vedtak varierer fra 38 til 62. Disse store variasjonene gir seg utslag som gjør det vanskelig å tolke tallene. F.eks. er det i året 2017/2018 lavest registret antall gutter med atferdsrelaterte vansker, mens prosentandelen viser allikevel relativt høy andel gutter med denne vansken.

Videre har jeg sett på fordelingen av vansker innad i hver av gruppen jenter og gruppen gutter. Dette er presentert i kap 3.3.1 Studiets utvalg, i form av tabell 3. og 4. samt stolpediagram figur 3. og 4.

I tabell 3. og figur 4. ser man at innad i gruppen jenter er det klar overvekt av vansken kommunikasjon/tale registrert alle år. Samlet alle år er 51,5% av vanskene språkrelaterte. Tre av årene viser ganske lik andel for denne vansken 54,2%, 54,9% og 54,5%, mens året 2015/2016 skiller seg ut med den laveste registreringen 41,2% . Dette året er det færrest vedtak registrert på jenter samlet alle vansker.

Til tross for lavt antall registrerte vedtak for jenter i 2015/2016 er det dette året flest antall vedtak registret for atferdsrelaterte vansker. Det vil si at andelen vedtak knyttet til atferd er høy i året 2015/2016 (27%) i forhold til de andre årene. Lavest registrerte antall og andel jenter med vedtak for atferdsrelaterte vansker er 2017/2018 (12 registrerte, 18,2% av vedtak dette året).

Akkurat som for jentene ser vi at innad i guttegruppen er det stor overvekt av vansken kommunikasjon/tale registrert alle år (Tabell 4. og figur 4.). Samlet alle år er 52% av vanskene språkrelaterte. Det er relativ stor spredning i andelen registrerte gutter med denne vansken fra 48,6% til 57,1%. 2017/2018 er året med lavest andel (48,6%), dette året er det færrest antall registrerte gutter samlet alle vansker.

I forhold til atferdsrelaterte vansker har gutter også en relativt stor spredning i andel registrerte vansker, fra 22,7% til 33,2%, samlet 26,7% for alle år. Året 2014/2015 ble det registrert det størst antall og andel gutter med denne vansken (62 registrerte, 33,2% av vedtak dette året). Lavest registrerte antall vedtak for vansken var 2017/2018 med 38 registrerte.

Andelen er allikevel stor (27,5%) fordi det dette året var få registrerte gutter samlet for alle vansker.

Hvis man sammenligner kjønnsfordelingen fordelt på jenter og gutter (tabell 3. og 4.) ser man at året 2015/2016 skiller seg noe ut ved at det er her er lavest andel jenter registrert for vansken kommunikasjon/tale (41,2%), mens dette året har høyest andel registrerte gutter med samme vanske (57,1%). Samtidig har jenter dette året den største andelen registrert med atferdsrelaterte vansker (27%), mens guttene har relativ lav andel med 23,7% som er den nest laveste andelen registrerte for denne vansken.

4.3 Hvilke hovedvansker viser størst kjønnsforskjell?

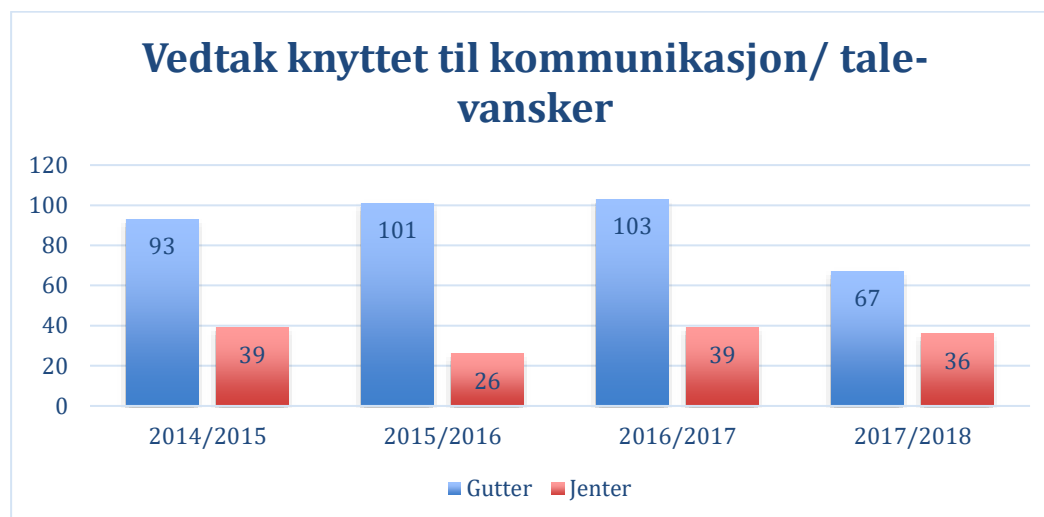
Ved å se på tabellene og søylediagrammene er det vanskene kommunikasjon/tale og atferdsrelaterte som har størst kjønnsforskjell. Jeg ser at det prosentvis også er store forskjeller i de andre vanskene, men fordi det er lite antall registrert for disse vanskene vil det være lite realistiske tall å bruke statistisk.

Underspørsmålet i problemstillingen er å se i hvor stor grad det er kjønnsforskjeller for vanskene kommunikasjon/tale og atferd. For å få en bedre oversikt over hvor store kjønnsforskjellene er i hver av disse vanskegruppene har jeg laget søylediagram og krystabeller for hver av vanske-kategoriene. I tillegg har jeg regnet ut gjennomsnittet (mean) og standardavviket (std) for henholdsvis gutter og jenter for hver vanske pr. år. Ut fra dette er det regnet ut effektstørrelse og Cohen's d for å si noe om effektstørrelse viser forskjeller og om man med det kan regne tallene som signifikante.

4.3.1 Kommunikasjon/tale-vansker

Kommunikasjon/talevansker er den hovedvansken som flest registrerte antall vedtak for både gutter og jenter.

Figur 5. Oversikt over kommunikasjon/tale-vansker fordelt på jenter og gutter de fire siste år.



Tabell 5. Oversikt over kommunikasjon/tale-vansker fordelt på jenter og gutter de fire siste år (prosent i parentes).

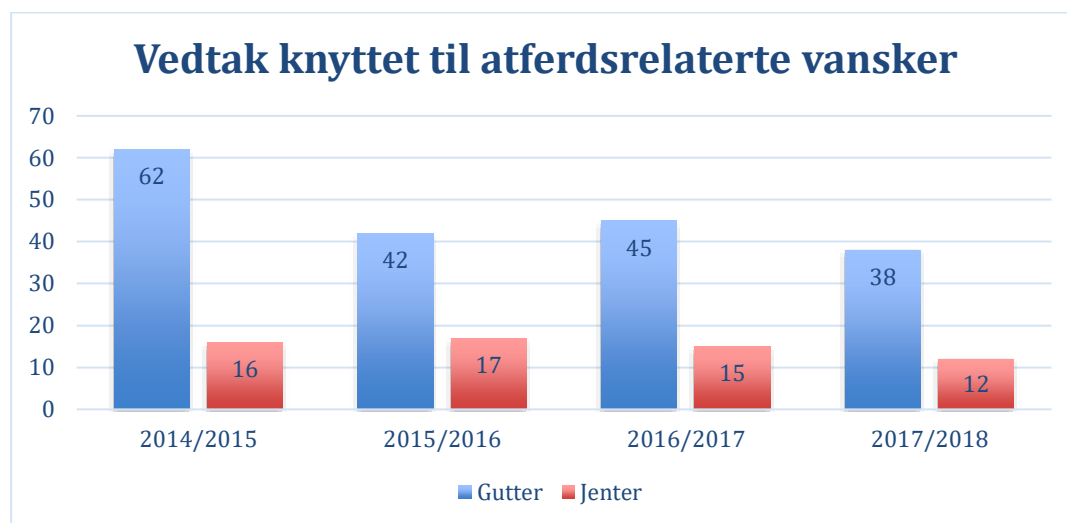
Kjønn	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	Samlet fire siste år
Jente	(29,5%) 39	(20,5%) 26	(27,5%) 39	(35%) 36	(27,8%) 140
Gutt	(70,5%) 93	(79,5%) 101	(72,5%) 103	(65%) 67	(72,2%) 364
Sum	(100%) 132	(100%) 127	(100%) 142	(100%) 103	(100%) 504

Når man ser på antall og andel jenter og gutter med kommunikasjon/talevansker viser resultatene at det klar overvekt av gutter registrert med vedtak i forhold til jenter. Samlet over alle årene viser en snittandel på 72,2% gutter og 27,7% jenter registrert med denne vansken. Resultatene viser at gjennomsnittet for gutter over alle årene er $m = 91$, $STD = 16.57$, for jenter $m = 35$, $STD = 6,16$. Dette gir Cohen`s $d = 4,4$ som er stor effektstørrelse.

Året 2015/2016 hadde høyest andel gutter i forhold til jenter (79,5% gutter, 20,5% jenter), mens det siste året, 2017/2018, hadde lavest andel gutter i forhold til jenter (65% gutter, 35% jenter). Man ser av tallene at antallet gutter registrert med vedtak for denne vansken har vært relativt stabile de tre første årene og en kraftig nedgang det siste året (35% nedgang). Antall registrert vedtak med på jenter har også vært relativt stabile, bortsett fra året 2015/2016.

4.3.2 Atferdsrelaterte vansker

Figur 6. Oversikt over atferdsrelaterte vansker fordelt på jenter og gutter de fire siste år.



Tabell 6. Oversikt over atferdsrelaterte vansker fordelt på jenter og gutter de fire siste år (prosent i parentes)

Kjønn	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	Samlet fire siste år
Jente	(20,5%) 16	(28,8%) 17	(25%) 15	(24%) 12	(24,3%) 60
Gutt	(79,5%) 62	(71,2%) 42	(75%) 45	(76%) 38	(75,7%) 187
Sum	(100%) 78	(100%) 59	(100%) 60	(100%) 50	(100%) 247

Når man ser på antall og andel jenter og gutter med atferdsvansker for de ulike årene viser resultatene at det er klar overvekt av gutter registrert med vedtak i forhold til jenter. Samlet over alle årene viser en snittandel på 75,7% gutter og 24,3% jenter registrert med denne vansken, det vil si at 3 av 4 registrerte med atferdsrelaterte vansker er gutter. Resultatene viser at gjennomsnittet for gutter over alle årene er $m = 46,75$, $STD = 10,56$, for jenter $m = 35$, $STD = 6,16$. Dette gir Cohen's $d = 4,1$ som er stor effektstørrelse.

Året 2014/2015 hadde høyest andel gutter i forhold til jenter (79,5% gutter, 20,5% jenter), mens året etter 2015/2016 hadde lavest andel gutter i forhold til jenter (71,2% gutter, 28,8% jenter). Hvis man ser på antall registrerte vedtak er jentene stabile disse to årene med 16 og 17 registreringer, mens guttene har hatt en markant nedgang fra 62 til 42 registreringer (32%). De to siste årene har fordelingen mellom jenter og gutter med atferdsrelaterte vansker vært relativt stabile.

4.4 Oppsummering resultater

Som referert i resultatkapittelet (kap. 4.1) er det i hvert av de fire årene stor overvekt av gutter som får vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen i forhold til jenter. Samlet over disse fire årene er 71 % av barn med vedtak gutter mot 29 % jenter. Til tross for de store kjønnsforskjellene kan man se at det har vært en positiv utvikling de to siste årene hvor andelen gutter har sunket i forhold til jenter. Ved å se på figur 1. og tabell 3. kan årsaken til dette være at det er flere jenter med vedtak i 2016/2017 og 2017/2018 enn årene før. Også for guttene var 2016/2017 året med flest registrerte vedtak, men fordi økningen for jentene var større slår dette positivt ut når man ser på prosentandelen gutter. Det siste året er det lavest antall registrerte gutter for alle år, noe som kan sees på som positivt i forhold til å utjevne kjønnsforskjeller. Dersom tallmaterialet mitt viser at prosentandelen gutter synker i forhold til jenter vil dette være en positiv tendens i forhold til å utjevne kjønnsforskjellene. Men som man ser av figur 1. er det store svingninger i antall barn med vedtak fra år til år, både i jente- og guttegruppen.

At det er kjønnsforskjeller i vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehage vet man fra forskning, selv om det tidligere ikke har vært ført statistikk over dette slik som for barn i grunnskole (Nordahl, T. m.fl, 2018). Da Stoltenbergutvalget jobbet med sin NOU-rapport *Nye sjanser-bedre læring* hentet de inn tall om kjønnsforskjeller i barnehager fra Trondheim kommune. Her viste det seg at dobbelt så mange gutter som jenter mottok spesialpedagogisk hjelp (NOU: 3, 2019). Fokuset som har vært på dette har ført til at det for 2018 (som første år) er laget en landsoversikt over barn i barnehage med spesialpedagogisk hjelp fordelt på kjønn. Oversikten viser at 71 % av barn med vedtak er gutter og 29 % jenter (Utdanningsdirektoratet, 2019 A). Det vil si at mine erfaringer og resultatene fra mitt tallmaterialet ikke er noen overraskelse, men viser et realistisk virkelighetsbilde av fenomenet

I forhold til kjønnsforskjeller innad i ulike vanskene viser resultatene mine at guttene er overrepresentert i omtrent alle de ulike hovedvanskene. Til tross for at det er registrert desidert flest vedtak for kommunikasjon/talevansker, og det ifølge figur 2. kan se ut til at det er størst flertall av gutter registrert med denne vansken, er det atferdsrelaterte vansker som viser størst kjønnsforskjeller i prosent. Samlet over alle fire årene viser snittandelen at det er vedtak for atferdsrelaterte vansker som har størst kjønnsforskjell (75,7% gutter, 24,3% jenter) mens vansker med kommunikasjon/ tale har nest størst kjønnsforskjeller (72.2% gutter, 27,8% jenter). Også for vansken generelle lærevansker kan man se en tydelig kjønnsforskjell

(68,7% gutter, 31,3% jenter). Effektstørrelsene målt i Cohen's d for de tre vanskene jeg har analyser viser: kommunikasjon/tale $d = 4,4$, atferd $d = 4,1$ og generelle lærevansker $d = 1,4$. Dette viser at differansen mellom gjennomsnittene er svært store, størst for kommunikasjon/tale og atferdsrelaterte vansker. Til sammenligning hadde Trondheim kommune registrert 60% gutter og 40% jenter med atferdsrelaterte vansker, mot 75% gutter og 25% jenter med språk- og kommunikasjonsvansker (NOU: 3, 2019). Det vil si at Trondheim kommune oppgir størst kjønnsforskjell blant barn registrert med vansker knyttet til kommunikasjon/tale enn det jeg har kommet frem til.

At det forekommer noe variasjoner i tallmaterialet mellom kommuner om hvilke vansker som har størst kjønnsforskjell vitner om lokale variasjoner i fordeling mellom jenter og gutter og de ulike vanskene. Grunnen til dette kan være kulturbetinget knyttet til de ulike utfordringer man har geografisk. Barnehager i sentrale strøk med mange minoritetsspråklige har naturlig nok også flere barn med behov for hjelp med kommunikasjon/tale. Tall og analyse av barnehager 2018 viser til henholdsvis 35% og 30% av barnehagebarn i Drammen og Oslo som er minoritetsspråklige, mens tilsvarende tall for Trondheim og Tromsø er 15% og 13% (Utdanningsdirektoratet, 2019 A).

I tabell 5. og 6. ser man at det er vansken kommunikasjon/tale som både for jenter og gutter har størst andel registrerte vansker samlet alle fire år (jenter 52,5%, gutter 52%). Ser man derimot årene hver for seg kommer det frem at jenter har størst andel registrerte med denne vansken alle år bortsett fra 2015/2016 (jenter 41,2%, gutter 57,2%). De andre årene er fordelingen 2014/2015: jenter 54,2%, gutter 49,7%, 2016/2017: jenter 54,9%, gutter 52%, 2017/2018: jenter 54,5% og 48,6% gutter. Da det er stor overvekt av gutter som registreres med vansker vil det allikevel si at det er større antall gutter som har denne vansken. Men denne oversikten sier allikevel noe om at dersom utvalget hadde vært like stort ville det vært flere jenter enn gutter med vanske knyttet til kommunikasjon/tale.

Resultatene viser klare kjønnsforskjeller i vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Dette kan tolkes til at flere gutter enn jenter er utenfor det som regnes som normalutvikling. Om dette er individuelle forskjeller i utvikling eller om det er kjønnsforskjeller i utvikling vil bli drøftet videre.

5 Drøfting

Oppgavens drøftingsdel tar utgangspunkt i hypotesen «*flere gutter enn jenter får vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen*», og de funnene som er gjort om store kjønnsforskjeller i de to hovedvanskene. Funnen drøftes opp mot forskningsspørsmålene;

- A-« *I hvor stor grad er det kjønnsforskjeller for vanskene kommunikasjon/tale og atferd*»
- B- «*Hvilke årsakssammenhenger kan man knytte til kjønnsforskjeller ut fra tidligere forskningslitteratur?*».

5.1 Det er store forskjeller!

Som resultatene viser er det store kjønnsforskjeller mellom jenter og gutter som får vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. De resultatene jeg er kommet frem til samsvarer med oversikten *Tall og analyse av barnehage 2018*, og Stoltenbergutvalgets tall hentet fra Trondheim kommune (Utdanningsdirektoratet, 2019 A; NOU: 3, 2019). Det viser seg at nær 3 av 4 barn i barnehagen som får spesialpedagogisk hjelp er gutter, dette er samme tendensen som man ser i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det vil si at en god del gutter allerede i barnehagen henger etter jenter i en slik grad at det er behov for å sette inn spesialpedagogisk hjelp.

Man kan anta at disse kjønnsforskjellene har vært tilstede i flere år, men det er først det siste året at Utdanningsdirektoratet har laget oversikt som skiller gutter og jenter med vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen ut fra kjønn. Tidligere har det i oversiktene vært brukt begrepet «barn». I følge Bredesen kan faren ved å ikke skille mellom de to kjønnene være med på å viske ut forskjeller som det er viktig å ta hensyn til når man jobber med barn (Bredesen, 2004). Dersom kjønn ignoreres som faktor vil man heller ikke være bevisst på de forskjeller som er mellom jenter og gutter, både i generell, språklig og atferdsmessig utvikling. Til tross for at det i flere stortingsmeldinger og at det er laget egen handlingsplan for likestilling i barnehagen som blant annet har som mål å utjevne kjønnsstereotyper, viser det seg fortsatt å være stort skille i hvordan jenter og gutter møtes i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2008,; Meld. St. 19, 2015-2016; Meld. St. 24, 2012-2013; Meld. St. 41, 2008-2009). Flere rapporter viser også at det er for lite fokus i barnehagens arbeid for å endre kjønnsforskjeller (Nordfjell & Askland, 2009; NOU: 3, 2019; Østrem, et al., 2009). Jeg tenker at så lenge det ikke er fokus på at det forekommer forskjeller mellom kjønn, vil det

heller ikke bli jobbet for endring. Dette vil trolig også kunne påvirke at det forekommer så store kjønnsforskjellen i vedtak om spesialpedagogisk hjelp.

Som beskrevet i resultatdelen er det store kjønnsforskjeller for begge vanskene jeg har analysert, og resultatene viser at forskjellene er relativt stabile over år. Hva kjønnsforskjellene skyldes er mer usikkert. Om dette handler om forsinket utviklingen, biologiske faktorer eller miljøpåvirkning er vanskelig å si. Jeg vil vider forsøke å belyse noen faktorer som kan medvirke til kjønnsforskjeller i vedtak om spesialpedagogisk hjelp for førskolebarn.

5.2 Generelle forskjeller i utvikling

Man vet fra forskning at den normale utviklingen hos barn har store variasjoner, og at det er forskjeller i jenter og gutters normale utvikling av språkferdigheter og atferd (Bouchard et al. 2009; Reilly, et al., 2009; Zambrana et al. 2012; Connellan et al. 2000; Halpern, 1997; Lutchmaya & Baron-Cohen, 2002; Riddoch, et al., 2007; Maughan et al. 2004). Jeg vil i denne delen beskrive kort om generelle kjønnsforskjeller i utvikling før jeg videre går mer spesifikk inn på de to vanskene, kommunikasjon/tale og atferd, og videre sammenhengen mellom de to vanskene.

Hjernen som er kroppens mest kompliserte organ styrer de fleste menneskelige egenskaper og er derfor den viktigste faktoren for å se etter individuelle- eller kjønnsmessige forskjeller i utvikling. I følge den danske hjerneforskeren Ann Elisabeth Knudsen blir man født med den intelligensen man har, men at hjernen utvikler seg ut fra hvordan den påvirkes (Knudsen, 2005). Med det mener hun at det er individuelle forskjeller i hjernens utvikling blant annet ved at utviklingen ikke alltid følger et bestemt mønsteret. Det vil si at noen barn kan ha en kognitiv utvikling som ikke følger kronologisk alder og som ved kartlegging vil regnes for ikke å være aldersadekvat. Slike forsinkelser er normalt for både gutter og jenter og de fleste barn med forsinkelser vil med god tilrettelegging vokse seg ut av problemene (ibid.). Det menes at mange av utfordringene med kommunikasjon/tale ligger i hjernestrukturen, blant annet er det funnet at barn med avvikende språkutvikling oftere viser uregelmessigheter i den strukturelle hjerneutviklingen (Friederici, 2006; Torkildsen et. al. 2007). Jentenes hjernebjelke er tykkere enn gutters som gir en hurtigere og bedre kobling mellom begge hjernehalvdelen. Dette er med på å styrke jentenes evne til oppmerksomhet og selvregulering, hurtigere prosesseringsevne og tidligere språkutvikling (Knudsen, 2005). Ved at gutters hjerne for det meste bruker en hjernehalvdel av gangen, fortrinnsvis høyre halvdel, styrkes det nevralt nettverket her og med det den analoge læring og tenking. Dette gjør at

gutter er bedre på å se praktiske løsninger innen romlige ferdigheter som gir seg utslag i evne til å konstruere, finne veien, mønstergjenkjennelse ol. hvor gutter har et forsprang i forhold til jenter (ibid.). Det er viktig å presisere at dette regnes som generelle forskjeller (Evenshaug & Hallen, 2001; von Tetzchner, 2012). Von Tetzchner mener at de biologiske forskjellene i hjernens struktur kan skyldes ulike mengde androgener hos barn. Videre skriver han at det er større variasjonen innad i gruppen jenter og i gruppen gutter enn variasjonen mellom jentegruppen og guttegruppen (2012).

Barn møter verden på ulike følelsesmessige måter. Noen er rolige og forsiktige, mens andre er aktive og spenningsøkende. Noen viser sterke følelsesreaksjoner, andre ikke. Enkelte barn må ha god oversikt og liker ikke endringer mens andre hopper i nye aktiviteter uten frykt. I følge von Tetzchner handler dette om temperament som er en viktig del av barns individuelle særtrekk (2012). Hvordan barn utvikler personlighet kan sees på som et samspill mellom biologiske faktorer som emosjoner og temperament i individet og påvirkninger fra omgivelsene. F.eks. leser man mer for rolige barn, mens man leker mer fysiske leker med aktive barn. Disse ulike erfaringene blir gitt ut fra barns ulike temperament og bidrar til forskjellig utvikling av barns atferd (Evenshaug & Hallen, 2001). Man kan se på barns utvikling som en kontinuerlig prosess hvor gjensidig samspill mellom individuelle faktorer i barnet og miljøfaktorer spiller en stor rolle, også kalt transaksjonsmodellen (Sameroff & Chandler, 1975; von Tetzchner, 2012). I transaksjonsmodellen sees utviklingen som et resultat av interaksjoner mellom biologiske, psykologiske og sosiale faktorer i stadig samspill (Sveen, 2013). Det vil si at man må se på utvikling av barnet i sammenheng med de miljøene det er i, både hjemme, i barnehagen og evt. andre miljøer. Modellen tar også hensyn til barnets påvirkninger av miljøet, som vil si at ulike barn kan lokke frem ulike sider ved miljøet og andre individer de er sammen med (Sameroff & Chandler, 1975).

5.3 Kjønnforskjeller knyttet til kommunikasjon/talevansker

Utfordringer med språk er et stort felt med mange ulike vanskeområder som uttale, språkforståelse, grammatikk, flerspråklighet, generelle forsinkelser osv. (Egeberg, 2016, Golden, 2014, Helland, 2012). Flere forskninger viser til at jenter har et bedre utviklet språk enn gutter i tidlig alder på alle disse områdene (Bouchard, et al., 2009; Reilly, et al., 2009; Zambrana, et al., 2012).

Kommunikasjon/tale er den vansken som både jenter og gutter ifølge mine resultater oftest får vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Resultatene viser at ca 52% av henholdsvis jentenes og

guttenes vedtak omhandler språk (tabell 3.og 4.). At dette er et stort felt som favner mange utfordringer kan være årsaken til at gruppen som registreres med denne vansken er så stor. Et godt språk har stor betydning for barn, ikke bare i forhold til evnen til å formidle, men det er også viktig for sosialiseringprosessen og evnen til å lære (Bloom & Lahey, 1978; Kamhi & Catts, 1991; Stothard, et al., 1998). Til tross for at denne vansken er overrepresentert både hos jenter og gutter, viser resultatene stor overvekt av gutter med vedtak knyttet til språkrelaterte vansker i forhold til jenter (72,2% gutter, 27,8% jenter, se tabell 5.). Dette er ganske likt med tallene innhentet fra Trondheim hvor 75% gutter var registrert med denne vansken (NOU: 3, 2019).

Forskning viser at det er forskjeller i tidlig utvikling av språk hos gutter og jenter (Bouchard et al. 2009; Reilly, et al., 2009; Zambrana et al. 2012). Dette viser seg blant annet i uregelmessigheter i den strukturelle hjerneutviklingen (Friederici, 2006; Torkildsen et al. 2007). De strukturelle forskjellene viser at jenter har omlag dobbel tykkelse på hjernebjelken i forhold til gutter som medfører hurtigere koblingen mellom de to hjernehalvdelen og at hjernen modnes og ferdigmyeliseres raskere. Det er videre funnet at gutter i mindre grad bruker venstre hjernehalvdel enn jenter. I denne hjernehalvdelen ligger de to dominerende språksentrene *Broca* og *Wernicke* hvis oppgave er uttale av ord, setningsproduksjon, ordforståelse og begrepsdanning (Knudsen, 2005). Konsekvensen av dette skillet gjør at gutter i denne alderen normalt har noe kortere oppmerksomhet og lavere prosesseringshastighet enn jenter. Dette gir seg utslag i at gutter bruker noe mer tid på å etablere et bredt ordforråd, utfordringer i å få med seg lange beskjeder, samt overføre informasjon mellom ulike kontekster (Halpern, 1997; Reilly, et al., 2009). Dette gjenspeiler seg i kartlegging hvor barn kan få spørsmål om noe som ikke passer inn i en kjent kontekst. Her vil jenter i større grad klare å resonere seg frem mens gutter ikke klare å se en sammenheng (Knudsen, 2005).

Det store fokuset på språkferdigheter har også ført til økende bruk av kartleggingsverktøy i barnehagen (Haugset, et al., 2015; Meld. St. 24, 2012-2013; Østrem, et al., 2009). Å kartlegge små barn kan være utfordrende. Barn er «her- og- nå» som gjør at de ikke alltid klarer å fokusere på de oppgaver de skal gjøre. Dette krever stor kompetanse og forståelse hos testpersonen. Disse situasjonene kan også virke stressende på barn, til tross for at en del av verktøyene er lekbaserte (Flaten, 2018). Min erfaring er at barn raskt oppdager om de blir observert og kan unnvike dersom de opplever å bli vurdert. Når man vet at gutter har kortere oppmerksomhet og kan ha utfordringer med å se sammenhengen i nye kontekster (Reilly, et

al., 2009), vil en del av kartleggingsverktøyene muligens være mer utfordrende for dem enn for jenter. Å gjøre seg opp en mening av barnets språkfungering bare på grunnlag av tester vil bare gi et bilde av hvordan barnet fungerer i kartleggings situasjonen, og lite om generell fungering. Det vil derfor være viktig å se språkkartlegging som en del av en helhetlig utredning, der miljøet rundt barnet skal inngå i vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2019 B). I følge Flaten (2018) skal man være forsiktig med å kartlegge for å lete etter feil hos barn. Man må heller fokusere på å finne frem til barns ressurser slik at man kan bygge videre læring på deres styrker (ibid.). For å kunne gjøre god kartlegging må man vite og forstå hva verktøyet er ute etter. En undersøkelse av verktøyene som brukes ute i barnehagene viser at disse ikke er gode nok til å imøtekomme dagens krav til språkkartlegging (Nordahl, T. m.fl, 2018). Det er få gode verktøy som kartlegger flerspråklige barn i barnehagens totale språkferdigheter (Egeberg, 2016), og jeg kan ikke finne at de kartleggingsverktøyene som brukes av barnehagene selv skiller mellom jenter og gutters utvikling. Jeg tenker at fokuset på at det ikke tas hensyn til at jenter og gutter har ulik språkutvikling kan medvirke til at gutter oftere enn jenter blir tilmeldt for videre utredning på grunnlag av dårlige språkferdigheter.

I tillegg til at gutter nevrobiologisk kan ha noe forsinket språkutvikling, vet man også at de er mindre opptatt av språklige aktiviteter som å lese bøker, rim- og regler, samtale om ulike temaer, dialogpreget rollelek osv. (Stangeland, et al., 2018; Stangeland, 2017). Dette er aktiviteter som stimulerer til språkutvikling. Når gutter deltar mindre i språkstimulerende aktiviteter får de ikke de samme erfaringene med språklige ferdigheter som jenter. I følge Stangeland (2017) må det legges til rette for at gutter får språkstimulering i aktiviteter på deres premisser og på de arenaer der gutter er.

5.4 Kjønnforskjeller knyttet til atferdsrelaterte vansker

Til tross for at det er lite statistikk for barnehager over kjønnsfordeling i atferdsrelaterte vansker er det mye som tyder på at gutter også i denne vansken er overrepresentert slik som for kommunikasjon/tale. Mine resultater viser at denne vansken er registrert med nest flest vansker for begge kjønn. 22 % av jenters vedtak og 26,7% av gutters vedtak omhandler atferd (tabell 3. og 4.). Til tross for relativt høye tall for begge grupper viser resultatene at 24,3% av atferdsrelaterte vedtak registreres for jenter mot 75,7% for gutter (tabell 6.). Dette viser større kjønnforskjell for atferdsrelaterte vansker enn for vansker knyttet til kommunikasjon/tale i mitt tallmateriale.

Som beskrevet om kjønnsforskjeller knyttet til kommunikasjon/tale vises det til kjønnsforskjeller i hjerneutvikling, og at dette kan påvirke barns generelle utvikling. Det er ikke like tydelige sammenhenger mellom hjernens struktur og atferd som struktur og språk (Knudsen, 2005; von Tetzchner, 2012). Det vil allikevel være grunn til å tro at en del gutter kan få utfordringer som knyttes til atferd blant annet på grunn av kortere oppmerksomhet enn jenter og fordi de bruker mer tid på å overføre kunnskap til nye kontekster (Reilly, et al., 2009). Knudsen (2005) viser til kort konsentrasjon og dårlig oppmerksomhet når gutter sliter med flerleddede beskjeder, å vente på tur og ikke minst sitte rolig å vent uten å ha noe å gjøre. Med dette kan noen gutter oppleves som urolige og at de har lav selvregulering. Dette stemmer med hva Stoltenbergutvalget skriver om at jenter fra tidlig barndom har mer utviklede ferdigheter i selvregulering, og da spesielt selvregulering av oppmerksomhet, aktivitet og impulser (NOU: 3, 2019). Om kjønnsforskjeller i hjernes utvikling mener von Tetzchner at disse i seg selv i liten grad påvirker utvikling av atferdsrelaterte vansker. Han mener at det er reaksjoner fra omgivelsene som medvirker til at barnet utvikler god eller vanskelig atferd (von Tetzchner, 2012).

Det viser seg at biologiske forskjeller kan medvirke til at noen er mer i risikosonen enn andre. Det er gjort flere studier som viser kjønns spesifikke forskjeller i utvikling av atferd. Gutter viser høyere aktivitetsnivå, mens jenter er bedre på sosial orientering, gjensidighet og øyekontakt (Connellan et al. 2000; Halpern, 1997; Lutchmaya & Baron-Cohen, 2002; Riddoch, et al., 2007). Videre viser forskning at jenter og gutter har noe forskjell når det gjelder skjevutvikling av atferd. Moffitts beskrivelse av to utviklingsløyper forklarer hvordan gutter er mer disponert for å utvikle atferdsvansker i samspill med temperament og miljø i tidlig alder (tidligstartere), mens jenter kan utvikle vansker senere i skolealder (senstartere) (Moffitt T. E., 2006; Moffitt & Caspi, 2001). Disse kjønnsforskjellene i utviklingsforløpene kommer også frem i tverrsnittundersøkelse om utvikling av atferdsvansker hos gutter (Maughan et al. 2004). Forskjellen i utvikling av atferdsvansker viser seg i forholdene tidligstartere 10 gutter pr. jente, og senstartere 1,5 gutter pr. jente. Dette viser at jentes forekomst av vansker er relativt lav i tidlige barneår i forhold til gutter (Moffitt & Caspi, 2001).

Man skiller atferdsvansker i utagerende og innagerende vansker. Den utagerende atferden er ofte den som utfordrer mest i form av uro, lav selvreguleringsevne, ikke ta imot beskjeder, dytting, mobbing osv. (Ogden, 2015). Det er flere gutter enn jenter som viser utagerende atferd (Nolen-Hoeksama, 2001; Nordahl, T. m.fl., 2018; Nordahl, et al., 2007). Innagerende

atferd kan være mer skjult som lav selvfølelse, frykt, depresjon og angst . Det kan virke som flere jenter sliter med slike utfordringer (Bru, 2011; Dworzynski, Ronald, Bolton, & Happè, 2012). Når atferd blir av en slik art at den blir vanskelig å håndtere for barnehagen søkes det gjerne om hjelp. Da den utagerende atferden utfordrer personalet i større grad enn innagerende, kan det være grunn til å tro at flere gutter enn jenter får vedtak på grunnlag av atferd. Det er grunn til å tro at det ikke er så mange barn som får vedtak på grunn av innagerende vansker i barnehagen, men mye tyder på at disse utfordringen utvikler seg med alderen dersom det ikke blir jobbet med (Nolen-Hoeksama, 2001).

Årsaken til at flere gutter utvikler atferd som kan være vanskelig kan altså ligge i både de biologiske forutsetningene hvor gutter er med disponert for å utvikle vansker tidlig enn jenter, og i omgivelsene (transaksjonsmodellen). Ifølge von Tetzchner er samfunnets forventninger til hva som er grei atferd for jenter og gutter også av betydning (2012). Barn blir tidlig oppmerksom på om de er gutt eller jente, og blir påvirket til hva som er greit for sitt kjønn gjennom respons fra foreldre, søsken, venner, andre voksne, TV, reklame, bøker, leker, klær, farger mm. Dette gjelder også atferd. Barn lærer hvilke atferd de får oppmerksomhet og respons av (Ogden, 2015). Jenter blir oppdratt til å være hjelpsomme og rolige mens gutter skal være tøffe og sterke (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1989). Typisk utsagn i barnehager er «så fin du er» til jenter, og «oj, det var en tøff genser» til gutter. Utsagnene er ganske uskyldige, men gjentatte ganger påvirkes jentene til å være pene, guttene til å være tøffe. Man kan si at jenter og gutter sosialiseres til typiske kjønnsroller gjennom samspill med andre og de forventninger samfunnet formidler (Bredesen, 2004; Frønes, 2006). Kjønnstereotyper og miljømessige påvirkninger som dette er faktorer som kan spille inn på utvikling av barns atferd.

Å kartlegge barns sosioemosjonelle og atferdsrelaterte utvikling kan være utfordrende fordi barn kan vise ulik atferd i ulike miljøer. Foreldre kan gi tilbakemelding om at de utfordringer barnehagen opplever i liten grad forekommer hjemme (Knudsen, 2005; Sveen, 2013). Atferd henger sammen med miljøet, og for å få ett godt innblikk må det bred kartlegging i mange situasjoner til for å danne seg et godt bilde. Da det er voksne som er informanter om barnets handlinger og atferd i ulike situasjoner, vil denne holdninger ha stor betydning for utfallet om et barn har særlig behov for hjelp eller ikke. I barnehagen kan dette være en fare at man ser barnet som objekt, og med det glemmer å se sammenhengen med individet og miljøet (Nordin-Hultman, 2004).

Med de forskjeller i barns atferdsuttrykk der jenter oftere viser innagerende atferd mens guttene viser utagerende, tenker jeg at dette kan medvirke til kjønnsforskjeller i vedtak for denne vanskegruppen.

5.5 Sammenhengen mellom kommunikasjon/tale- og atferdsvansker

Som resultatene viser er det registrert flere vansker enn antall barn som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Det vil si at en del barn er registrert med to- eller flere vansker. I følge Nordahl har 15-30% av barn med språkrelaterte vansker også atferdsvansker (Nordahl, T. m.fl, 2018). Løge viser til undersøkelser som sier at det er en sammenheng mellom språk og atferd hos over 50% av barn med språkvansker, og ca 70% sammenheng hos barn med atferdsvansker (Baker & Cantwell, 1987; Løge, 2011). En studie av tre-åringer viser at det er klare sammenhenger mellom sen språkutvikling og atferdsvansker (Rescorla, et al., 2007). En tvillingstudie viser videre at sammenhengen mellom språkvansker og atferdsvansker ofte virker til å være genetisk betinget (Trouton, et al., 2002). Min erfaring er at det kan være vanskelig å slå fast om det er språkvansken eller atferdsvansken som er den primære vansken. Jeg skal videre forklare litt om sammenhengen mellom vanskene, hva dette kan bety for barnet og om dette kan medvirke til kjønnsforskjeller i vedtak om spesialpedagogisk hjelp.

Språklige ferdigheter er svært viktig i barns utvikling. Barn med manglende ordforråd og forståelsesvansker har større risiko for å utvikle atferdsvansker enn barn med «bare» uttalevansker (Løge, 2011). Det viser seg at barn som har dårlig utviklet språk deltar mindre i planlegging i lek, er lite i kommunikasjon med andre, både barn og voksne, og klarer i mindre grad å si ifra (Eek, 2009). Vider skriver Eek at språksvake barn har mindre forutsetning til konfliktløsning, og tyr da til andre metoder som oppfattes som utfordrende atferd. Dette kan være å slå, dytte, ta fra andre leker, stikke fra situasjoner og rope, samt at de klarer i liten grad å be om hjelp. I følge Løge kan språkvansker føre til at barn har snevrere handlingsrepertoar når de skal samhandle, som kan føre til et dårligere læringsutbytte enn barn som ikke har samme språkutfordringer (2011).

Det viser seg at barn med atferdsvansker ofte også har språkproblemer (skjulte språkvansker) (Benner, et al., 2002). Barn som har vedtak på bakgrunn av atferdsvansker sliter med å bruke språket i samhandling i form av turtaking, regelstyrt lek og rollelek (Walstad, 2007). Dette er viktige aktiviteter for å utvikle språklige ferdigheter. Språket er viktig for å kunne utvikle bl.a. selvreguleringsevner som er viktig i samspill med andre (Hesselberg & Tetzchner, 2016).

Dersom barn i liten grad deltar i disse samspillsaktiviteter kan de også bli hengende etter i språkutvikling. Konsekvensen av dette er blant annet at barn sliter med relasjoner i form av vennskap samt delta i leke- og gruppeaktiviteter (Vedeler, 1987; Vedeler, 2007). Jeg tenker at dette kan medføre at disse barna kan komme i en ond spiral det er vanskelig å komme ut av, der atferden forverres og språkutviklingen stagnerer.

I forhold til kjønnsforskjeller vet vi at jenter generelt har noe bedre språkutvikling enn gutter (Bouchard et al. 2009; Reilly, et al., 2009; Zambrana et al. 2012). Selv om også jenter har utfordringer med språk så kan det virke som de allikevel er bedre på konfliktløsning ved at de blant annet er bedre på å snakke om emosjoner (von Tetzchner, 2012). I tillegg kan de omtalte forventningene til jenters atferd føre til at disse i mindre grad utagerer, men at språkvansken derimot kan føre til innagerende vansker som depresjon og lav selvfølelse (Nolen-Hoeksama, 2001). Gutteres utagerende atferd kan komme av at de har dårlig språkmestring og stadig kommer i konflikter (Moffitt & Caspi, 2001). I tillegg kan gutters utagerende måte å vise atferd på gjør at deres språkutfordring kan bli fordekt som en atferdsvanske, mens den egentlige utfordringen er dårlig språkkompetanse (Benner, Nelson, & Epstein, 2002).

Som sagt kan det være vanskelig å si hva som er den primære vansken, språk eller atferd. Men fordi gutters atferdsmønster er mer utagerende kan det være grunn til å tro at det er en større sammenheng mellom vanskene kommunikasjon/tale og atferd hos gutter enn hos jenter. Dette kan også medvirke til at deres utfordringer blir mer synlig enn jenters utfordringer, som igjen kan være en årsak til at gutter oftere får vedtak om spesialpedagogisk hjelp.

5.6 Kjønnsforskjeller eller kjønnsstereotyper

I forskning kommer det frem at det er noe forskjell i hvordan jenter og gutter uttrykker sine vansker. I forhold til atferd kan jenter oppleves som mer stille og introverte mens gutter oppleves mer bråkete og utagerende (Nolen-Hoeksama, 2001; Nordahl, T. m.fl, 2018; Nordahl, et al., 2007). Videre ser man at jenter er mer opptatt av språklige aktiviteter enn gutter (Stangeland, et al., 2018; Stangeland, 2017). Videre ser jeg på om noen av disse kjønnsforskjeller kan skyldes kjønnsstereotyper.

Når man snakker om kjønnsstereotyper er det det sosiale kjønn som er i fokus, altså hvordan kjønn konstrueres inn i ulike kulturer ut fra de forventninger samfunnet har til henholdsvis jenter og gutter (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1989; Bredesen, 2004). Det er miljøet som er i fokus.

«Barn er i bevegelse hele tiden. Det er mye tempo og energi. Men en gutt og en jente som beveger seg i rommet i samme hastighet og med samme stemmebruk, får ofte ulik tilbakemelding fra de voksne. Gutter blir av de voksne definert som mer fysisk aktive og mer urolige. Derfor tillates de ofte å tøyse grenser mer enn jenter. Jenter lærer tidligere å roe seg».

Rosshold lest i «Hvem kan trøste Knøttet?» (NIFU, 2014:30).

Norge er et land hvor de aller fleste barn går i barnehage. I følge utdanningsspeilet gikk 91,7 % av barn i alderen 1-5 år i barnehage i 2018 (Utdanningsdirektoratet, 2019 A). Det vil si at alle barn uavhengig av kulturell bakgrunn tilbringer det meste av hverdagen i et miljø som er mer eller mindre ulikt hjemmemiljøet. I følge von Tetzchner er mennesket en biologisk masse som utvikler egenskaper i et fysisk, sosialt og kulturelt miljø (2012). Det vil si at barn blir påvirket både av det fysiske miljøet og de mennesker de omgis av i sosialt samspill. Det har vært sagt at hjemmemiljøet og foreldrene har største påvirkning på barns utvikling (Kvelling, 2013), men i dagens samfunn hvor barna tilbringer så mye av dagen i barnehagen er også denne arenaen blitt stadig viktigere for sosialiseringprosessen (Frønes, 2006). Det vil si at de forventninger som barn møter både hjemme og i barnehagen vil være med på å forme dem. Jeg tar ikke for meg hjemmemiljøet, men vil se nærmere på om barnehagen som arena som kan opprettholde eller motvirke kjønnsstereotyper, og om dette kan ha noe å si for kjønnsforskjeller i vedtak om spesialpedagogisk hjelp.

Det er opplagte fysiske forskjeller mellom jenter og gutter, men til tross for dette har kjønnene flere likheter enn forskjeller (von Tetzchner, 2012). Kjønnsforskjeller har over tid forandret seg, og dette vitner om at jenter og gutters evner blir påvirket av kulturelle forhold (Bø, 2014). Ser man historisk på kjønnsforskjeller hadde ikke jenter tidligere behov for å lære da de skulle være hjemme med barn, mens guttene som skulle ut i arbeid naturligvis fikk tilgang til å studere (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1989). De senere år har også jentene meldt seg på, og med det skapt konkurranse om studieplasser. I følge Stoltenbergutvalget var det i 1970 klar overvekt av menn med høyere utdanning (12% menn, 8% kvinner), og i 1990 var forskjellen utlignet. I 2015 var andelen kvinner med høyere utdanning betraktelig høyere enn menn (40% menn, 57% kvinner) (NOU: 3, 2019).

Hva som kan være årsaken til dette er uvisst. Men i stedet for å se hva som kan være årsaken til kjønnsforskjeller mener Bø at man må se på hva som er med på å opprettholde mønsteret. Hun mener at de forventninger som barn møter er med på å forsterke kjønnsstereotyper (Bø, 2014). Dersom vi forventer at gutter har mer utagerende atferd så tillater vi også dette ved at

de får lov til å snakke høyt, løpe, forlate matbordet osv. uten at det blir satt inn tiltak for å endre på dette (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1989; Bø, 2014) Likeså har vi forventning til at jenter er bedre til å sitte stille, hjelpe andre osv. og da er det selvfølgelig jenter som blir spurt om hjelp til å dekke bordet. Selv har jeg hørt utsagn som: «kan noen gå ut sammen med guttene slik at jentene får fred?». Med slike utsagn stigmatiseres alle gutter som urolige, som igjen gir en forventning om at gutter skal være slik (Bredesen, 2004).

Kan det tenkes at flere gutter får vedtak på grunn av atferd fordi de får lov til å utagere mer i barnehagen enn jenter? Som resultatene viser er det stor overvekt av gutter som tilmeldes for atferdsrelaterte vansker. Forskning viser at gutter biologisk utvikler utagerende atferd tidligere enn jenter (Moffitt T. E., 2006; Moffitt & Caspi, 2001). Samtidig må man se på utvikling av atferd som en kontinuerlig prosess i et samspill mellom individet og miljøet, transaksjonsmodellen (Sameroff & Chandler, 1975; von Tetzchner, 2012). Det vil si at man ikke bare kan se på biologiske faktorer hos barnet, men også ha fokus på miljøet barnet er i (Sveen, 2013). Normer og kultur i samfunnet stiller ulike krav til kjønnene, og reagerer ulikt på lik atferd og med dette lærer jenter og gutter hvordan de skal være (Bredesen, 2004; Knudsen, 2005; von Tetzchner, 2012). Det vil si at det kan være mulig at noen gutter utvikler en utfordrende atferd fordi miljøet tillater det.

I følge rammeplanen skal barnehagen legge til rette for at jenter og gutter får like muligheter (Kunnskapsdepartementet, 2017 B). Det handler ikke om at jenter og gutter skal være mest mulig like, men om hvordan barn blir møtt. Dette innebærer at barn ikke tildeles egenskaper på grunn av kjønn, og at både jenter og gutter skal få mulighet til å delta i alle former for aktiviteter (ibid.). I følge Rossholdt vil det si at voksne i barnehagen må se på hvordan de opptrer i møte med barn (Rossholdt, 2006). Målet med å være bevisst på kjønnsstereotyper er ikke å slette ut skillet mellom gutters og jenters valg av måte å leke på, men å se, og bli bevisst på, at de til tross for sine valg får de samme muligheter til utvikling (Bø, 2014). Med dette menes det at personalet i barnehagen må legge til rette for at jenter og gutter får delta i ulike aktiviteter ut fra sine forutsetninger. F.eks. at jenter får utviklet sine evner til å konstruere gjennom å bygge med lego ved å tilpasse leken slik at jenter ønsker å leke med dette, og at gutter får språkstimulering gjennom å lese bøker ved å velge bøker som er attraktive for gutter (Stangeland, 2017; Stangeland, et al., 2018). Til tross for at målet er å motvirke kjønnsstereotyper og med det utjevne kjønnsforskjeller viser det seg at det i liten grad jobbes med dette i barnehagen. Flere undersøkelser viser at det fortsatt er store forskjeller i hva som forventes av henholdsvis gutter og jenter. Dette kommer frem i

rapportene «*Hvem kan trøste Knøttet*» og «*Alle teller mer*» (NIFU, 2014:30; Østrem, et al., 2009). Det kan virke som det blir tatt for gitt at det er fokus på dette, mens det i virkeligheten viser seg at det jobbes for lite med dette. Blant annet viser barnehagens planarbeid at dette er et lite prioritert område (NIFU, 2014:30).

Til tross for at rammeplanen sier at det skal være fokus på like muligheter og tas hensyn til forskjeller mellom kjønn er det lite fokus i barnehagelærerutdanningen om hvordan barnehagen kan motvirke uheldige kjønnsroller (Meld. St. 41, 2008-2009; Nordfjell & Askland, 2009). Det ble utarbeidet en handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring hvor det ble satt opp mål om å øke kompetanse samt ha fokus på forhold som bidrar til å utjevne forskjeller mellom gutter og jenter (Kunnskapsdepartementet, 2008). Et av punktene var mål om å utjevne kjønnsbalansen blant ansatte ved å øke andelen menn i barnehage til 20% innen 2010. I Utdanningsdirektoratets statistikk over andelen menn i barnehage for 2018 kommer det frem at det er fortsatt langt frem til det målet. I grunnbemanning er det ingen fylker som har nådd målet på 20%, nærmest er Oslo med 17,1%, lavest Møre og Romsdal med 4,9%. På landsbasis var det pr. 15.12 2018 9,5% menn i barnehagene (Utdanningsdirektoratet, 2019 C). Til sammenligning var det ifølge handlingsplanen 9,2% menn i barnehagene i 2007 (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Om andelen menn i barnehagen kan påvirke for å endrer kjønnsstereotypisk atferd og evt. kjønnsforskjeller i vedtak om spesialpedagogisk hjelp er vanskelig å si. Så langt jeg kan se fremkommer det ingen statistikk som viser om det er flere eller færre gutter med vedtak i forhold til jenter i barnehager med mange menn. Det menes allikevel at menn i barnehagen kan være med på å gi barnehagen et mangfold og rollemodeller som på sikt kan motvirke kjønnsstereotypiske rollemønstre (Friis, 2006; Nordfjell & Askland, 2009; Rossholt, 2006). Muligens kan dette på sikt også påvirke kjønnsforskjeller blant barn som får vedtak om spesialpedagogisk hjelp.

Skal tradisjonelle kjønnsrollemønstre kunne endres må det arbeides med holdningene til personalet, både kvinner og menn. Personalets forestillinger og forventninger viderefremmes til neste generasjon og gir seg utslag i ulik behandling av jenter og gutter (NIFU, 2014:30; Nordfjell & Askland, 2009).

5.7 Tidlig innsats eller spesialpedagogisk hjelp

Videre vil jeg vil se på skillet mellom tidlig innsats og spesialpedagogisk hjelp. Når kan det legges til rett for tidlig innsats i barnehagens ordinære tilbud og når vil det være behov for spesialpedagogisk hjelp.

Barnehagen skal se alle barns behov og tilpasse det allmenpedagogiske tilbudet ut fra deres forutsetninger. For barn som i kortere eller lengre perioder har behov for ekstra støtte skal det snarlig tilrettelegges for dette (Kunnskapsdepartementet, 2017 B; Meld. St. 19, 2015-2016). Det har i føringer vært fokus på viktigheten av planlegging, organisering og dokumentasjon, og med det skape god kvalitet for alle barn (Meld. St. 24, 2012-2013; Meld. St. 41, 2008-2009). Til tross for at barnehagene gjennom planlegging og organisering skal legge til rette for at alle barn får godt tilpasset tilbud i barnehagen, så viser virkeligheten noe annet. I rapporten «Alle teller mer» kommer det frem at tid og kompetanse er faktorer som gjør planlegging og dokumentasjonsarbeid utfordrende, og med det også arbeid med individuelle planer for ekstra støtte til enkeltbarn (Østrem, et al., 2009). Man vet at utvikling av språk og atferd er en dynamisk prosess mellom kognitive- og sosioemosjonelle ferdigheter som utholdenhet, selvregulering og samspill (Vedeler, 2007). Videre vet man at dersom tiltak kommer i gang tidlig vil dette være mest effektivt for barn med utfordringer og kan virke forebyggende for barn som har ulike risikoer for videre lærevansker (Meld. St. 21, 2016-2017).

Barn som ikke har tilfredsstillende utbytte av barnehagens tilbud, eller har særlige behov, har etter loven krav på spesialpedagogisk hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2017 A). Som tabell 8. viser har andelen barn med vedtak om spesialpedagogisk hjelp økt jevnt de siste årene, dette til tross for økende fokus på tidlig innsats og individuelle tilpasninger. Mulig dette kan forklares med at stadig flere barn benytter barnehage. Dette er lite sannsynlig da loven om spesialpedagogisk hjelp gjelder alle barn, uavhengig av barnehageplass eller ikke, samt at det er de eldste barna i barnehagen som har flest vedtak, og denne gruppen har vært stabil på ca 97,5% over flere år (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det er imidlertid blitt mer kompetanse blant personalet samt økt fokus på å oppdage de barna som har behov for hjelp (NOU: 8, 2010). At en stor del av barna går i barnehagen vil dermed være med på å kunne oppdage disse tidlig. Pedagoger i barnehagen skal ha kompetanse på normalutvikling og kunne se når et barns utvikling ikke er som forventet. De siste årenes høye fokus på tidlig innsats kan også

være en medvirkende årsak til at andelen barn med vedtak om spesialpedagogisk hjelp er økende (Meld. St. 21, 2016-2017; Nordahl, T. m.fl, 2018).

Tabell 8. Antall barn med vedtak om spesialpedagogisk hjelp årene 2014 - 2018

Antall og andel barn som får spesialpedagogisk hjelp.					
	2014	2015	2016	2017	2018
Antall barn med enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp	7799	7950	8290	8674	8813
Andel av alle barn i barnehage	2,7%	2,8 %	2,9 %	3,1 %	3,2 %

Kilde: Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2018)

For å kunne si noe om skillet mellom tidlig innsats og spesialpedagogisk hjelp må man ha gode kunnskaper om barns normale utvikling (Morken, 2012). I følge Morken er spennet mellom ytterpunktene i den normale utviklingen stort, og for de barna som ligger i ytterkanten, særlig den nedre delen, er det viktig med god tilpasning. Dette både for å forebygge og for å ta tak i problemet når det oppstår. Ved å tilpasse barnehagens ordinære opplegg kan barn i kortere eller lenger perioder få god hjelp ved tilpasset innsats (Kunnskapsdepartementet, 2017 B). Målet med god tilpasning er å gi alle barn et kvalitetsmessig godt tilbud (Meld. St. 19, 2015-2016).

Med økende bruk av kartlegging har pedagoger fått bedre kompetanse på å finne de barna som har utfordringer (Haugset, Dyblie Nilsen, & Haugum, 2015, Meld. St. 24, 2012-2013, Østrem, et al., 2009). Målet med dette er å tidlig identifisere de barna som er i faresonen, og med det kunne hindre at noen faller utenfor det sosiale samspillet som er viktig for læring (Sveen, 2013). Morken stiller spørsmål til om pedagogikken har overtatt oppdragelsesrollen i samfunnet, og om det er det pedagogiske mandatet som har rett til, og ansvar for påvirkning, oppdragelse og opplæring av barn (Morken, 2012). Han er noe kritisk til objektivisering av barn og at grensen for å havne utenfor normal virker å han blitt mindre.

Av og til opplever allikevel barnehagen at de kommer til kort, de opplever barns utfordringer til å være av en slik art at de ikke klarer å gi barnet det tilbudet det har behov for (Østrem, et al., 2009). I følge barnehageloven har barn rett på spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det (Kunnskapsdepartementet, 2017 A). Behovet skal skille seg fra, eller

være mer omfattende enn barn vanligvis har (ibid.). I følge Brennautvalget er det ofte utfordrende å skille barn som har behov ut over det normale og det som omtales som «late bloomers», altså normale tempoforskjeller i modning og utvikling (NOU: 8, 2010). Det kan i en del tilfeller være vanskelig for barnehagen selv å se når barnets utfordringer er utenfor spennet i normalutviklingen. Det vil da være behov for å kontakte PPT for videre vurdering. Den spesialpedagogiske tiltakskjeden beskriver hvordan PPT kommer i kontakt med barnehagen, kommer med veiledning om tilrettelegging i barnehagens allmenpedagogiske tilbud, evaluering av barnets utbytte av tilretteleggingen for så å evt. henvise for spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017). Utfordringen vil være å sette skillet mellom når barnet får tilfredsstillende utbytte ved å tilrettelegge det ordinære barnehagetilbudet og når man må igangsette individrettet spesialpedagogisk hjelp. Det er PPT som etter loven utreder enkeltbarn og skriver sakkyndig vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2017 A). I tillegg skal de jobbe systemrettet for å hjelpe barnehager til organisasjonsutvikling for å være i stand til å håndtere ulike utfordringer (Hesselberg & Tetzchner, 2016).

Uavhengig av det ordinære tilbudet i barnehagen blir tilpasset eller om barnet får vedtak om spesialpedagogisk hjelp vil målet være å tidlig oppdage og hjelpe barn som trenger ekstra støtte (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det kan være grunn til bekymring at barnehager rapportere om at tid er en utfordrende faktor i hverdagen, da dette kan være en faktor som gjør at barnehagen i liten grad klarer å tilpasse det ordinære tilbudet for barn med utfordringer (Østrem, et al., 2009). Dette gjelder både utfordringer innen kommunikasjon/tale og atferdsrelaterte vansker.

Når man vet at gutters atferdsuttrykk viser seg i tidligere alder enn jenters (Moffitt T. E., 2006; Moffitt & Caspi, 2001), og at jenter er tidligere i sin utvikling av språkferdigheter enn gutter (Bouchard et al. 2009; Reilly, et al., 2009; Zambrana et al. 2012) er det grunn til å tro at dette kan være årsaker til kjønnsforskjeller i vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Da det er et utydelig skillet mellom tidlig innsats og spesialpedagogisk hjelp så kan noen barn, og da kanskje flest gutter, få vedtak i et «tidlig-innsats-perspektiv». Fokuset de siste årene på tidlig å oppdage barn som kan ha en vanske kan overskygge «utviklings-perspektivet» som skal ta hensyn til barns ulikhet i normalutviklingen (NOU: 3, 2019). Denne holdningen kommer til syne i meldinger som sier at fokuset i barnehagen skal være å legge til rette et godt utdanningsløp for å bedre resultater i skolen (Meld. St. 41, 2008-2009). I vurdering om et barn vil trenge spesialpedagogisk hjelp må man se på hva som er det egentlige behovet. I følge Morken (2012) kan ukritisk bruk av kartlegging og mangler ved det ordinære

barnehagetilbudet være mulige årsaker til at noen barn får vedtak som de egentlig ikke har behov for.

5.8 Konklusjon og oppsummering

Gjennom oppgaven har jeg sett på kjønnsforskjeller i vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen knyttet til vanskene kommunikasjon/tale og atferd. Jeg har i drøftingen forsøkt å belyse noen viktige årsakssammenhenger som kan medvirke til de store kjønnsforskjellene.

Resultatene mine viser tydelige kjønnsforskjeller i vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (28,2% jenter, 71,8% gutter), noe som stemmer godt med Stoltenbergutvalgets konklusjon om at 3 av 4 skolebarn med vedtak er gutter (NOU: 3, 2019). Dette tyder på at den tendensen som man ser i skole også forekommer i barnehagen. Min innhentede data matrise viser at det er størst kjønnsforskjell registrert for atferdsrelaterte vansker (24,3% jenter, 75,7% gutter), med nesten like store forskjeller registrert for kommunikasjon/talevansker (27,8% jenter, 72,2% gutter). De store forskjellene har vært relativt stabile over alle de fire årene dataene er henter fra.

Det kan være flere årsaker til de store kjønnsforskjellene i vedtak. Jeg har funnet forskning som viser at det er forskjeller i jenter og gutters biologiske utvikling i tidlig alder både for språk- og atferds-ferdigheter (Bouchard et al. 2009; Reilly, et al., 2009; Zambrana et al. 2012; Connellan et al. 2000; Halpern, 1997; Lutchmaya & Baron-Cohen, 2002; Riddoch, et al., 2007; Maughan et al. 2004). En viktig forskjell er hjernes utvikling hvor det viser seg at strukturen i jenter og gutters hjerne er ulik (Friederici, 2006; Knudsen, 2005; Torkildsen, et al. 2007; von Tetzchner, 2012). Dette påvirker de ulike kjønnenes evne til selvregulering av oppmerksomhet, aktivitet og impulser, prosessering av nye ord og overføre informasjon mellom ulike kontekster, hvor det viser seg at jenter generelt utvikler disse egenskapene i tidligere alder enn gutter (Halpern, 1997; Reilly, et al., 2009). Det kommer frem at gutter biologisk har høyere aktivitetsnivå enn jenter (Connellan et al. 2000; Halpern, 1997; Lutchmaya & Baron-Cohen, 2002; Riddoch, et al., 2007) og at i utvikling av atferdsvansker er gutter «tidligstartere» (Moffitt T. E., 2006; Moffitt & Caspi, 2001), som gjør at gutter har høyere risiko for å utvikle atferdsrelaterte vansker i tidlig alder.

Videre har jeg sett at det er en sammenheng mellom språkrelaterte vansker og atferdsvansker (Baker & Cantwell, 1987; Benner, et al. 2002; Løge, 2011; Rescorla, et al. 2007). At gutter er noe senere i sin generelle utvikling og deres mer utagerende atferdsuttrykk kan medvirke til at

de blir lagt mer merke til, mens jentenes mer inagerend atferd kan medvirke til at deres utfordringer kommer til syne i senere alder (Maughan, et al. 2004; Moffitt T. E., 2006; Moffitt & Caspi, 2001).

Jeg har kommet frem til at det fortsatt er store forskjeller i hvordan personalet møter barn i barnehagen og med det opprettholdes kjønnsstereotypiske atferdsmønster (NIFU, 2014:30; Østrem, et al., 2009). Forskjellene viser seg best i atferd, jenter oppleves som rolige mens gutter er mer bråkete (Nolen-Hoeksama, 2001; Nordahl, T. m.fl, 2018; Nordahl, et al. 2007), og i valg av aktiviteter der jenter mer enn gutter er opptatt av språkstimulerende aktiviteter (Stangeland, et al. 2018; Stangeland, 2017). Lite fokus på dette blant annet i barnehagelærerutdanning og lav andel av menn i barnehagen kan medvirke til at jenter og gutter får ulik tilbakemelding på lik atferd (Friis, 2006; Nordfjell & Askland, 2009; Rossholt, 2006), og at det i liten grad legges til rette for aktiviteter som utjevner kjønnsstereotyper (Bø, 2014).

Avslutningsvis har jeg sett at skille mellom tidlig innsats og spesialpedagogisk hjelp kan være uklart (Kunnskapsdepartementet, 2017 A; Kunnskapsdepartementet, 2017 B; Utdanningsdirektoratet, 2017 A). Jeg har kommet frem til at et økende fokus på kartlegging og «tidlig-innsats-perspektiv» i enkelte tilfeller kan overskygge bredden i normalutviklingen (Haugset, et al. 2015; Østrem, et al., 2009), og at man i prosessen må se på hva som er barnets egentlige behov for å unngå at barn får vedtak som de ikke har behov for (Morken, 2012).

6 Avslutning

Jeg tillater meg avslutningsvis å tenke høyt om videre forskning i forlengelse av funn i masteroppgaven, da jeg mener det er behov for mer fokus på kjønnsforskjeller også blant barnehagebarn. Jeg kommer også med noen avsluttende betraktninger knyttet til tanker jeg har gjort meg gjennom prosessen.

6.1 Videre forskning

Jeg har gjennomført en studie av kjønnsforskjeller blant barnehagebarn som har vedtak om spesialpedagogisk hjelp i en av Norges mellomstore kommuner. Det har i andre undersøkelser vært gjort tilsvarende innhenting av tallmateriale for å se på kjønnsforskjeller (NOU: 3, 2019), og det er i år for første gang lagt frem oversikt over barn med vedtak fordelt på kjønn (Utdanningsdirektoratet, 2019 A). På bakgrunn av mine funn over de store kjønnsforskjellene blant førskolebarn, og at disse kan speiles i kjønnsforskjeller blant skoleelever, mener jeg at det helt klart burde være tilgjengelig statistikker om dette.

Jeg tenker at denne studien kunne ha vært fulgt opp av en større forskning som er med på å belyse kjønnsforskjeller, samt se på forskjeller innen ulike vansker. Målet for en slik studie kunne være å undersøke pedagogers holdninger og kunnskap om kjønnsforskjeller i normalutviklingen. Vider kunne det gjennomføres en informerende kampanje om temaet for å øke kunnskapen, og i etterkant kjøre en undersøkelse for å se om kjønnsforskjeller i vedtak om spesialpedagogisk hjelp jevner seg noe ut.

Jeg tenker derfor at det burde gjennomføres en større undersøkelse på landsbasis for å se om kjønnsforskjellene er like store over hele landet. På denne måten kan man få frem de steder hvor forskjellene ikke er gjennomgående skjev og med det se hvilke konkrete grep som kan settes inn for å utjevne kjønnsforskjellene i vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Har f.eks. antall menn i barnehagen noe å si for kjønnsforskjeller i vedtak om spesialpedagogisk hjelp?

Andre relaterte forhold som kan være verdt å forske på er et longitudinelt studie av barn med vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehage er de samme barna som også får vedtak om spesialundervisning i skolen. Dette for å se om effekten av tidlig innsats i barnehage påvirker behovet for spesialundervisning senere.

6.2 Avsluttende betraktninger

Det er ikke tvil om at det er kjønnsforskjeller i vedtak om spesialpedagogisk hjelp til barn i barnehagene. Svarene jeg har fått gjennom arbeidet med masteroppgaven har styrket min oppfatning av dette. Jeg har ikke kommet frem til konkrete årsaker til de store kjønnsforskjellene, men jeg har funnet mange årsakssammenhenger som gjør at jeg videre vil være mer bevisst på hvordan jeg kan møte jenter og gutter med ulike utfordringer på best mulig måte. Jeg har sett at bildet er sammensatt av flere faktorer som arv og miljø, sosialiseringprosesser, modning og utvikling, hvordan barn møtes og behandles av familie og barnehage, og ikke minst hvilke krav og forventninger barn blir møtt med i samfunnet. Mitt inntrykk er at kunnskap og holdninger til kjønnsforskjeller er lite belyst ute i praksisfeltet. Dette kommer tydelig frem i svarene fra undersøkelsen «*Alle teller mer*», hvor flertallet mener de er bevisste på dette men at de sjelden eller aldri har dette oppe som tema i personalgruppa. Det har i flere stortingsmeldinger og NOU-rapporter blitt fremmet forslag til arbeid for å utjevne kjønnsforskjeller, og det er laget egen handlingsplan for dette. Til tross for dette er det lite endringer å spore knyttet til de store forskjellene man ser blant jenter og gutter.

I min grunnutdanning som førskolelærer var kjønnsforskjeller i normalutvikling ikke oppe som tema. Det ble derimot løftet frem at man kan jobbe med likestilling ved å oppmuntre guttene til å leker med dukker, perle og tegne, samt oppmuntre jentene til å bygge med lego. Dette er vel og bra for å jobbe med inngrodde kjønnsstereotyper, men for å kunne utjevne skillet i kjønnsforskjeller for barn med vedtak så mener jeg at dette ikke er nok. Økt kunnskap og holdningsendring er det som må til, og ikke minst fokus på temaet. Og med det jobbe for at både jenter og gutter får like muligheter i barnehagen til tross for at de kan ha noe ulikt utgangspunkt.

Jeg mener at det nå er på tide å heve blikket over brillekanten og se enkeltbarnet som det individet det er, og av og til tillate oss å ta av pedagogbrillene der kartlegging og normalnormen er det rådende. Man må bli mer bevisst på å se hva som ligger i det normale og vi må tørre å gjøre A4-boksen stor nok til å favne hele bredden i det normale. Jeg tenker at kartlegging er vel og bra, men bruk det når det er behov for det.

«Bare ved å løfte et fenomen frem i lyset kan man gjøre noe for å endre det».

Referanseliste

- Baker, L., & Cantwell, D. (1987). A prospective psychiatric follow-up of children with speech/language disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 546-553.
- Benner, J., Nelson, J., & Epstein, M. (2002). Language skills of children with EDB: A Literature Review. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 10, 43-57.
- Bjerrum Nielsen, H., & Rudberg, M. (1989). *Historien om jenter og gutter. Kjønns sosialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Bouchard, C., Trudeau, N., Sutton, A., Boudreault, M., & Deneault, J. (2009). Gender differences in language in French Canadian children between 8 and 30 months of age. *Applied Psycholinguistics* 30(04), 685-707.
- Bredesen, O. (2004). *Nye gutter og jenter -en ny pedagogikk?* Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. Ertesvåg, & E. Roland, *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (ss. 17-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2014). *Kjønnsblind, kjønnsnøytral eller kjønnsbevisst?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge: ISBN 978-1-134-74270-7.
- Connellan, J., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Bathi, A., & Ahluwalia, J. (2000). Sex differences in human neonatal social perception. *Infant Behavior and Development* 23(1), 113-118.
- Danermark, B., Ekstøm, M., Jakobsen, L., & Karlson, J. C. (2003). *Att förklara samhället*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.

- Dworzynski, K., Ronald, A., Bolton, P., & Happè, F. (2012). How different are girls and boys above and below the diagnostic threshold for autism spectrum disorders? *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(8), 788-797.
- Eek, I. (2009). "Tan jeg være me å lekt?" En studie om lekemestring hos barn med språkvansker. I *Masteroppgave i spesialpedagogikk. Stavanger: Det humanistiske fakultetet*. Stavanger: Det humanistiske fakultet, Universitetet i Stavanger.
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet. En håndbok i utredning og vurdering*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2001). *Barne- og ungdomspsykologi (4.utg)*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Flaten, K. (2018). *Et helt vanlig barn*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Friederici, A. (2006). The Neural Basis of Language Development and Its Impairment. *Neuron* 52(6), 941-952.
- Friis, P. (2006). *Temahefte om menn i barnehagen, om å rekruttere og beholde menn i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldredes betydning (3. utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapefilosofi (2. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring (4. utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder (2.utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halpern, D. (1997). Sex differescs in intelligence: Implications for education. *American Psychologist*, 52(10), 1091.
- Haugset, A. S., Dyblie Nilsen, R., & Haugum, M. (2015). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2015*. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen : Fagbokforlaget.

- Hesselberg, F., & Tetzchner, S. (2016). *Pedagogisk -psykologisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- HKdata. (2018). *HK data*. Hentet fra <https://www.hk-data.no/fagsystem/hk-oppvekst/pp-tjenesten>.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (4. utg.)*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Kamhi, A., & Catts, H. (1991). Language and Reading: Convergences, Divergences and Development. I A. Kamhi, & H. Catts, *Reading Disabilities* (ss. 1-34). ston: Allyn & Bacon.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering (3. utgave)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Knudsen, A.-E. (2005). *Snille jenter og dumme gutter. Hvorfor oppførere ingen barn seg som de har hjerne til?* Oslo: Pedagogisk Forum.
- Korsvold, T. (2016). *Perspektiver på barndommens historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring 2008-2010*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017 A, 11 13). *Barnehageloven*. Hentet fra Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven+likestilling>
- Kunnskapsdepartementet. (2017 B). *Rammeplan for barnehagen -innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvello, Ø. (2013). Personlighetsutvikling: barnehagens rolle i den fascinerende dynamikken mellom samspill og biologi. I Ø. Kvello, *Barnas barnehage 2. Barn i utvikling (2. utg.)* (ss. 27-64). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lekhal, R., Vartun, M., Gurtavson, K., Helland, S., Wang, M., & Schjølberg, S. (2013). *Den norkse mor og barn-undersøkelsen. Variasjon i barnehagekvalitet. Beskrivelser fra første datainnsamling fra barnehagene*. Folkehelseinstituttet: Artikkelnr. 50070191.

- Lutchmaya, S., & Baron-Cohen, S. (2002). Human sex differences in social and non-social looking preferences, at 12 months of age. *Infant Behavior and Development*, 25(3), 319-325.
- Løge, I. (2011). Språkvanskar og sosioemosjonelle vanskar. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. Ertesvåg, & E. Roland, *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. (ss. 56-73). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maughan, B., Rowe, R., Messer, J., Goodman, R., & Meltzer, H. (2004). Conduct disorder and oppositional defiant disorder in a national sample: developmental epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 609-621.
- Meld. St. 16. (2006-2007). *...og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Regjeringen.
- Meld. St. 19. (2015-2016). *Tid for lek og læring*. Oslo: Regjeringen.
- Meld. St. 21. (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 24. (2012-2013, 09 07). *Fremtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/sec9?q=kartlegging#match_21
- Meld. St. 41. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Regjeringen.
- Moffitt, T. E. (2006). Life-course-persistent versus adolescence-limited antisocial behavior. I D. Cicchetti & C. D. J. (Red.). *Developmental psychopathology: Risk, disorder and adaptation*, 570-598.
- Moffitt, T., & Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development and psychopathology*, 13(02), 355-375.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer -en innføring (2. utg.)*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- NIFU. (2014:30). *Hvem kan trøste Knøttet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

- Nolen-Hoeksama, S. (2001). Gender differences in depression. *Current Direction in Psychological Science*, 173-176.
- Nordahl, T. m.fl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manager, T., & Tveit, A. (2007). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordfjell, O. B., & Askland, L. (. (2009). *Gender Loops. Om integrering av perspektiver på kjønn og likestilling i førskoleutdanningens fagplaner. Norsk delrapport*. Oslo: Oslo university college.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- NOU: 3. (2019, 09 12). *Nye sjanser - bedre læring - Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/sec6>.
- NOU: 8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra [Regjeringen.no](https://www.regjeringen.no).
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og probelmatferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
- Reilly, S., Bavin, E., Bretherton, L., Conway, L., Eadie, P., & Cini, E. (2009). The Early Language in Victoria Study (ELVS): A prospective, longitudinal study of communication skills and expressive vocabulary development at 8, 12 and 24 months. *International Journal of Speech and Language Pathology* 11(5), 344-357.
- Rescorla, L., Ross, G., & McCure, S. (2007). Language delay and Behavioural/Emotional problems. I. Toddlers: Findings From Two Developmental Clinics. *Journal of Speech Language, and Hearing Research*, 50,, 1063-1078.

- Riddoch, C., Mattocks, C., Deere, K., Saunders, J., Kirkby, J., & Tilling, K. (2007). Objective measurement of levels and patterns of physical activity. *Archives of Disease in Childhood* 92(11), 963-969.
- Rossholt, N. (2006). *Temahefte om likestilling i det pedagogiske arbeidet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sameroff, A., & Chandler, M. (1975). Reproductive risk and the continuum caretaking casualty. I P. Horowitz, *Review of Child Development Research* (ss. Bind 4, 187-244). Chicago: Chicago University Press.
- Skinningsrud, T. (2013). Meta-teori: kritisk realisme. I *Fra reformasjonene til mellomkrigstiden. Fremveksten av det norske utdanningssystemet* (ss. 57-86). Tromsø: Universitetet i Tromsø, UIT.
- Stangeland, E. B. (2017). The impact of language skills and social competence on play behaviour in toddlers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 106-121.
- Stangeland, E. B., Lundetræ, K., & Reikerås, E. L. (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.
- Stothard, S., Snowling, M., Bishop, D., Chipchase, B., & Kaplan, C. (1998). Language-impaired pre-schoolers: A follow up into adolescences. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* (41), 407-418.
- Sveen, T. H. (2013). Å møte foreldre i barnehagen. I Ø. Kvello, *Barnas barnehage 2. Barn i utvikling* (2. utg.) (ss. 274-307). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Thune, T. (2019, 10 20). *Store norske leksikon*. Hentet fra Norsk utdanningshistorie: https://snl.no/Norsk_utdanningshistorie
- Torkildsen, J., Syvertsen, G., Simonsen, H., Moen, I., & Lindgren, M. (2007). Brain responses to lexical-semantic priming in children at-risk for dyslexia. *Brain and Language* 102(3), 243-261.

- Trouton, A., Spinath, F., & Plomin, R. (2002). Twins early development study (TEDS): A multivariate, longitudinal genetic investigation of language, cognition and behavior problems in childhood. . *Twin Research*, 5(05), 444-448.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Utdanningsspeilet*. Hentet fra <https://www.udir.no/utdanningsspeilet2018>.
- Utdanningsdirektoratet. (2019 A, 09 05). *Tall og analyser av barnehage 2018*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/tall-og-analyse-av-barnehager-2018/barnehager/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019 B, 09 05). *Språk i barnehagen - Mye mer enn bare prat*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019 C, 09 26). *Andel menn i barnehager*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/andel-menn-i-barnehager/>
- Vedeler, L. (1987). *Barns kommunikasjon i rollelek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- von Tetzchner, S. (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Walstad, T. (2007). Er det en sammenhagn mellom sosiale- og emosjonelle vansker og språkvansker hos barn i førskolealder? I *Masteroppgave i spesialpedagogikk*. Stavanger: Det humanistiske fakultet, Universitetet i Stavanger.
- Zambrana, I., Ystrom, E., & Pons, F. (2012). Impact of gender, maternal education, and birth order on the development of language comprehension: A longitudinal study from 18 to 36 months of age. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 146-155.

Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver blir innført brukt og erfart*. Vestfold: Høgskolen i Vestfold.

