



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling for Lærerutdanning og Naturvitenskap

BLUS

Kull: 2013-2016

Øyvind Rype

Bacheloroppgave

Gutter og bøker i barnehagen

Boys and books in preschool

Lvert: Våren 2016

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Sammendrag / Summary

Tittel: Gutter og bøker i barnehagen	
Forfatter: Øyvind Rype	
År: 2016	Sider: 31
Emneord: Bøker, Gutter, Likestilling, Rollemodeller	
Sammendrag: <p>Oppgaven min er basert på forskning som har kartlagt resultatene fra internasjonale leseprøver. Resultatene peker med noen unntak, i jentenes favør. Hvorfor er det slik? Biologer og kognitive forskere hevder at forskjellene kan ligge i hjernen. Noen skylder på den feminiserte skolen, med visstnok lite hensiktsmessig læremetoder. Andre har fokusert på endrede kjønnsroller, hvor bøker og lesing blir sett på som 'ukult'. I dette ligger det også en trussel mot guttenes maskulinitet. Min oppgave setter denne teorien opp imot barnehagen og hevder den må ha en rolle i denne nedadgående spiralen. Hvordan kan barnehagen og samfunnet for øvrig være en avgjørende faktor for å hjelpe fremtidige generasjoner av gutter til å begynne å lese bøker?</p>	

Title: Boys and books in preschool	
Author: Øyvind Rype	
Year: 2016	Pages: 31
Keywords: Books, Boys, Gender equality, Role models	
Summary: <p>My thesis is based on research that focus on boys' reading in school and how they score in international reading assessments. The results are, with some exceptions, in favor of the girls. Why is that? Biologists and cognitive researchers claim the brains differentiate. Some blame the feminized school, with its supposed inadequate teaching methods. Other focus on changed gender identities, in which books and reading have been labeled 'uncool'. By proxy, this also threatens boys' masculinity. My thesis utilizes this research and makes a claim that the preschool requires a role in this downward spiral. How can preschool and the community be a deciding factor, in which will help future generations of boys to pick up the book?</p>	

Forord

«Klokken er 14.00 og barna på avdeling Tertitten (5-6 år) har nettopp spist frukt i gangen. De sitter på plassene sine når assistenten Anna finner fram Dyrene i Hakkebakkeskogen. Hun begynner å lese videre fra forrige gang. To av de eldste guttene stønner og kjeder seg åpenbart, og plager de andre barna. Anna insisterer gjentatte ganger at de skal sitte stille og høre på. «Dette må dere lære dere for om noen måneder begynner dere på skolen vet dere, og da må dere sitte stille.» (Fra egenopplevd vikarjobb. Anonymiserte navn).

Jeg valgte dette teamet på bakgrunn av tidligere barnehageerfaringer, noe som bla.a. kommer til uttrykk i praksisfortellingen. Disse erfaringene fortalte meg noe om hvordan enkelte voksne i barnehagen i liten grad evner å tone seg inn på barns interesser. Dette inkluderer barnas egen kultur og bøker som de er glad i. Hvem har definisjonsmakten på valg av bøker og hvilke utfordringer står man ovenfor i dette valget? Det er en spennende dynamikk som oppstår i de ulike forventningene om hva en bok skal være i barnehagen. En dynamikk som involverer Rammeplanen, voksne, barn og kjønn. Etter interesse og nysgjerrighet fra medstudenter å bedømme er det også behov for en slik synliggjøring av bokdiskursen i barnehagen – «Hva er primærhensikten ved lesing?» Jeg har lært mye og fått utvidet mitt syn på gutters møte med bøker, likestilling, genus-perspektivet, og hva menn og kvinner tenker om kjønnsroller i barnehagen.

Jeg vil først og fremst takke Bergljot Østerås for givende veiledninger, tilbakemeldinger og spennende diskusjoner omkring kjønn. Vil også rette en takk til flinke forelesere på Høgskolen i Hedmark og medstudenter med gode innspill gjennom de tre siste årene. Sist men ikke minst, vil jeg takke tidligere kolleger Julie Thun Borg og Pål Haarberg Storhaug – to gode pedagogiske rollemodeller i mine formative barnehageår.

Øyvind Rype

Lillehammer 19.05-2016

Innholdsfortegnelse

Innledning	5
Metode i forhold til problemstilling	7
Teori	9
1. Gutter, bøker og lesing	9
1.1 Gutters resultater på leseprøver	9
1.2 Mulige årsaker til kjønnsforskjeller	9
1.3 Faktorer som kan snu guttenes trend	12
2. Kjønn	14
2.1 Kjønn i et kulturelt perspektiv	14
2.2 Likestilling	15
2.3 Kjønn og rollemodeller i barnehagen	17
3. Bøker og lesing i barnehagen	21
3.1 Språkutvikling gjennom bøker i barnehagen	21
3.2 Hvem bestemmer hva som er en god bok?.....	23
Drøfting	26
Referanseliste	29

Innledning

«Bok». Ordet har for mange ulike mennesker vidt forskjellige betydninger. Noen vil tenke gode opplevelser i godstolen med et glass vin akkompagnert av knitring i peisen. Eller kanskje den nyeste krimboken i påskesolen. Eller gode minner om da man var liten, og lå i armkroken til far og leste bok før man skulle sove. Andre mennesker kan ikke få nok av all læringen som ligger i bøker, hvor de kan få innsikt i alt som beveger seg mellom himmel og jord. For andre fortøner lesing seg tungt. Lesingen blir et ork. Noen tenker på bøker som en del av et pliktlop, f.eks. i forbindelse med studier, der skippertakene regjerer og bunken av uleste pensumbøker minsker i et irriterende lavt tempo. Vi har alle hver vår oppfatning av hva bøker betyr for oss, og vi tillegger bøker og lesing ulik verdi i møte med de menneskene som er rundt oss. Mennesker formes inn i bestemte kulturmønstre og inntar normer og verdier, samtidig som vi er med på å opprettholde eller endre de.

Med jevne mellomrom dukker det opp artikler i aviser eller tidsskrifter med krigstyper som «norske gutter vil ikke lese», «norske gutter er dårlige lesere» eller «norske gutter interesserer seg ikke for å lese». Det henvises til internasjonale lese- og skrivetester hvor det tydelig kommer fram at norske skolegutter sliter med lesing og skriving. Dette gjelder særsilt i forhold til skjønnlitterære tekster. Resultater fra de siste to drøye tiårene viser at guttene gradvis har blitt svakere lesere enn jentene og bruker mindre tid på lesing enn jentene. Kanskje alvorligst av alt: lesing som aktivitet er uaktuelt for mange gutter grunnet sosiale normer. Dette er etter min mening et samfunnsproblem som ikke løser selv eller har enkle svar, men som krever målrettet arbeid for å finne løsningene. Det er heller ikke slik at det er skolen alene som må finne svarene for å styrke leseinteressen hos guttene. Hvor oppstår egentlig problemet, hvor er kilden til den negative trenden vi ser blant ungdomsskoleguttene? Det finnes relativt lite forskning på barnehageguttenes forhold til bøker, men Lesesenteret ved Universitet i Stavanger peker også på en lignende tendens. Det viser seg at guttene i barnehagen er mindre interesserte i språkstimulering enn jenter. I denne nettartikkelen presenterer Lesesenteret forskningen til Elisabeth Brekke Stangeland og jeg siterer: «Da må vi spørre oss om hvorfor det er slik. Er aktivitetene attraktive for guttene? Er aktivitetene på

guttene premisser?» (Rongved, 2015). Kan det være seg slik at det er forhold i både barnehage og skole, som ikke er ideelt tilrettelagt for gutter? Barnehagen er i dag underlagt et lengre utdanningsløp, og etter min mening må barnehagen være seg bevisst over hvilke negative tendenser som utvikler seg blant barn i skolealder. Slik sett kan barnehagen sees på som en katalysator som aktivt kan motvirke tendenser, og i dette tilfellet styrke den tidlige leselysten. Barnehagen er nødt til å være en aktiv, lærende organisasjon som er villig til å sette opp et speil, og reflektere kritisk over hvordan det jobbes med bøker og høytlesning. Barnehagen må være villig til å granske seg selv i møte med guttene, og spørre seg om den skaper fundamentet som guttene trenger for å beherske lesing, utvikle utholdenhet til lengre tekster, og bli glad i bøker.

I min oppgave ligger det en grunnholdning som går ut på at guttene må få positive opplevelser med bokformatet, og hvordan disse opplevelsene potensielt kan være med på å styrke interessen for videre lesing. Barnehagen må altså tilrettelegge og forme ulike lese kulturer som passer ulike barn med ambisjoner om at den sår de første frøene for livslang lesing. Dermed kan en økt interesse for lesing bidra til en bedre skolegang, og gode estetiske opplevelser gjennom det videre liv. Spørsmålet er: hvordan skal barnehagen skape denne interessen, og hvilke utfordringer møter barnehagen i dette arbeidet? I neste kapittel vil jeg redegjøre for problemstillingen, mitt teoretiske perspektiv og den videre gangen i oppgaven.

Metode i forhold til problemstilling

Problemstilling: Hvordan kan barnehagen skape økt interesse for bøker blant guttene?

I forhold til retningslinjene som er satt i forbindelse med bacheloroppgaven er det to ulike innfallsvinkler som er hensiktsmessige for min problemstilling. Den ene muligheten er «Dokumenter som data- og analysemateriale», mens det andre er «Datamateriale fra praksisfeltet som empiri». I mine øyne kan begge metoder være egnet til min oppgave, og vil skunne overlapp hverandre og komplementere hverandre. Dette åpner for litt ulike framgangsmåter, hvor jeg kunne ha valgt barnehagefeltet for å innhente empirisk materiale. Med denne empirien kunne jeg ha kartlagt hva barnehagene hadde av erfaringer omkring gutter og bøker, for deretter å drøfte dette opp imot teori. Dokumentanalysen åpner for en mer teoretisk tilnærming, der jeg i større grad kan peke på problemer og utfordringer som i liten grad har blitt belyst i fagfeltet. Disse utfordringene kan da sees gjennom annen teori som ikke nødvendigvis hører hjemme i det konkrete fagfeltet. Duedahl & Jacobsen refereres til i *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* der de viser til at dokumentanalyse er mindre brukt enn felt-empiri innenfor samfunnsvitenskapelig fag. De mener at dokumentanalysen er mindre egnet i forhold til å gi konkrete svar på problemstillingen, sammenlignet med f.eks. spørreskjema (Bergsland & Jæger, 2014, s. 76). Dette er til dels sant i forhold til min oppgave. Oppgaven min vil ikke by på svært spesifikke bokråd, men vil heller påpeke de ulike dimensjonene og utfordringene i litteraturarbeidet i barnehagen.

Min problemstilling kan godt belyses gjennom kvalitative eller kvantitative studier av praksisfeltet, men utfordringen slik jeg ser det; er bacheloroppgavens begrensede omfang. Innfallsvinkelen «Datamateriale fra praksisfeltet som empiri» innebærer en del prosesser hvor man skal beskrive relevant teori, innhente feltempiri, presentere funn fra feltet, og til slutt drøfte og vurdere dette opp mot hverandre. Det potensielle omfanget krever etter min mening mer plass enn retningslinjene til en bacheloroppgave tillater. Begge metodene danner ulike veier til svaret, men etter mitt syn er dokumentanalyse i dette tilfelle det mest spennende, i og med at det er lite utforsket teoretisk. Som Dalland skriver i *Metode og oppgaveskriving*; det er ikke alle innfallsvinkler som kan inkluderes i oppgaven grunnet oppgavens omfang. Det

viktige i denne sammenhengen er å påpeke mulighetene og begrensningene som ligger i oppgaven (Dalland, 2015, s. 226).

Jeg har derfor valgt en mer teoretisk tilnærming til problemstilling. Fagfeltet som beskriver barnehageguttens forhold til bøker virker å være lite, sammenlignet med fagfeltet som beskriver skoleguttens forhold til bøker. Dette i seg selv er et tegn på at dette må undersøkes nærmere, noe jeg mener min oppgave kan gi et teoretisk belegg for. Barnehagen går også inn i en tid hvor «læringspresset» gradvis kommer inn i barnehagen, og jeg mener det er viktig for barnehagen å reflektere over dette i forhold til det helhetlige læringssynet. Dalland skriver at studenten må få oversikt over fagfeltet, lokalisere et problemområde og hvor vidt dette «problemet befinner seg midt i den faglige hovedstrømmen eller representerer en mer upåaktet del av faget». Er det få teorier knyttet til problemstillingen «må vi forsøke å se hvilke menneskelige fenomener eller egenskaper det dreier seg om». Dette åpner for at man kan bruke teorier som har sin opprinnelse innenfor andre fagfelt (Dalland, 2015, s.67). Kildekritikken blir her viktig. Jeg må kontinuerlig avveie kvaliteten til kilden og vurdere om de nye perspektivene som presenteres gjennom teorien er relevante for fagfeltet og gir svar på problemstillingen. Man må inneha informasjonskompetanse – altså kompetanse til å vurdere om informasjonsinnhenting er nødvendig, for så å finne, vurdere og anvende denne informasjonen (Dalland, 2015, s. 63). Jeg har bla.a. benyttet meg av *Temaheftet for menn i barnehagen, om å rekruttere og beholde menn i barnehagen*, skrevet av Pia Friis, utgitt av Kunnskapsdepartementet i 2006. Empirien her er ti år eller eldre, noe man naturligvis kan stille seg akademisk tvilende til. Friis har heller ingen akademisk forskerbakgrunn. Dette må jeg være klar over og jeg må være forsiktig med å treffe slutninger på bakgrunn av argumenter som ikke nødvendigvis er gjeldende. Mitt teoretiske utgangspunkt består av forskning som har fokusert på gutters resultater i leseprøver i skolen. Disse resultatene kan sees i sammenheng med at guttene har en lavere interesse for å lese og at deres holdninger til lesing kan sies å være kulturelt betinget. Jeg vil trekke frem teori som beskriver årsakene og hvilke løsninger som kan snu trenden. Disse løsningene vil jeg se i lys av kjønn som en sosial konstruksjon, likestilling, mannlige rollemodeller og barnehagens arbeid med bøker. I drøftingsdelen vil jeg trekke sammen trådene, og peke på hvordan barnehagen kan ha etiske utfordringer i sine litteraturvalg.

1. Gutter, bøker og lesing

1.1. Gutters resultater på leseprøver

Fra å være kunnskapsmessige jevne fram til 1991, har skoleguttene gradvis sakkett etter jentene i internasjonale leserundersøkelser. Undersøkelsene har som hensikt å kartlegge skoleelevers kompetanse innenfor ulike lesemetoder. Jentene har på sin side ikke blitt flinkere til å lese og slikt sett rast ifra, men det er guttene som har blitt svakere sammenlignet med sine forgjengere på begynnelsen av 90-tallet. Tallene er ganske tydelige og viser at gutter treffer dårligere i stort sett alle de ulike lesemetodene. Det er riktignok noen unntak (Kverndokken, 2013). Guttene leser langsommere, har dårligere abstrakt tolkningsveve, mindre hensiktsmessige lesestrategier, dårligere språkutvikling og har oftere dysleksi enn jenter (Hoel, Ofstad Oxborough & Wagner, 2008, s. 46). Dette kan medføre problemer i videre skolegang og i senere arbeidsliv, hvor nettopp evnen til å forstå og uttrykke seg er viktig. De som faller utenfor kan få det tøft i senere arbeidsliv, noe som blir ytterligere forsterket de neste årene. Undersøkelser innad i EU viser at antall arbeidsplasser som ikke krever særskilt utdanning vil synke med 30% i perioden 2010 til 2020 (Kverndokken, 2013, s. 28).

1.2. Mulige årsaker til kjønnsforskjeller

Hva er årsakene til den synkende kurven for guttene? Elin Borg ved Universitet i Oslo mener at premisset for spørsmålet er feil. Hun mener det er en feilslutning å se på kjønn som en årsak til dårligere resultater, og påpeker at det store forskjeller innen hvert kjønn. Hun er derfor kritisk til at man analyserer resultater på bakgrunn av kjønn, og at man ikke kan sette inn tiltak basert på kjønn alene. «Vi må forbi denne to-delte tenkningen om at dette handler om gutter versus jenter» (Bergstrøm, 2014). I NOVA-rapporten *Er det skolens skyld?* hevdes det at går et vesentlig skille i forskningslitteraturen som gir ulike forklaringer på hvorfor kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner oppstår. Den ene siden vektlegger forhold ved skolen, mens den andre siden ser kulturelle og individuelle faktorer som avgjørende (Bakken, Borg, Hegna & Backe-Hansen, 2008, s. 27). *Systemiske forklaringer* setter søkelys på om det er faktorer i skolen som skaper forskjeller i læringsutbytte og resultater. Sentralt i denne

kritikken ligger tanken om at skolen har blitt feminisert. Mange kvinner jobber i skoleverket, og det hevdes at kvinnelige lærere ikke evner å møte guttene på en hensiktsmessig måte. Det hevdes at kvinnene har en «skjult agenda», med myke verdier og et språk som passer jentene bedre. Innbakt i denne diskursen er det også en tanke om at gutter lærer bedre av mannlige pedagoger, og at kvinner egner seg bedre for jenter (Bakken, et al, 2008, s. 38-40). Ingerid Bø har innvendinger til denne diskursen som har skapt bekymringer om «den feminiserte skolen». Hun synes det er problematisk at guttene omtales som ofre av en feminisering i skolen, der skolen tillegges ansvaret for guttenes sviktende resultater (Bø, 2014, s. 93, 96-97). Kjønn har altså ingen betydning mener hun. Om det finnes belegg for å påstå at det er klare sammenhenger mellom lærers kjønn og elevers resultater er usikkert (Bakken, 2009, s.40). Likevel ser vi eksempler på skoler (eksemplifisert i artikkelen nedenfor med Vingar skole) som har en relativt sett jevn prosentandel kvinnelige/mannlige lærere i barneskolen. I artikkelen fra 2012 gjør guttene det bedre enn jentene i de nasjonale prøvene. Professor Thomas Nordahl mener dette er unormalt i norsk skolesammenheng, men antyder at det er en viss tendens mellom gutters prestasjoner på skolen og andel mannlige lærere. «Mannlige lærere ser antagelig på gutter på en litt annen måte. De er kanskje flinkere til å anerkjenne guttene, og ikke minst møte dem med litt mer konkurranseorienterte og fysisk orienterte tilnærminger». Nordahl oppsummerer videre med «tydelig struktur og forventninger», «anerkjennelse og oppmuntring» og «lesestoff som interesserer gutter» som viktige faktorer (Vespestad & Sivertsen, 2012). Bakke, et al viser til Dee (2007) og hvordan det samme kjønn kan skape passive effekter hos barnet. Dette innebærer at læreren kan sees på som en kjønnnet rollemodell. Dette påvirker igjen motivasjonen hos eleven. Fraværet av passive effekter eller mannlige rollemodeller kan således være ødeleggende for guttene (Bakken, et al, 2008, s.40)

Kognitive og biologiske ulikheter kan også sees i sammenheng med prestasjoner i skolen. Er det ulikheter i hjernestruktur og ulikheter i intelligens som påvirker problemløsningen hos gutter og jenter? Modner guttehjernen tregere enn jentehjernen? Det er også forskning som viser at gutter oftere er mer disponerte for lærevansker, deriblant ADHD, dysleksi, forsinket språkutvikling og utviklingshemninger (Bakken, et al, 2008, s. 29-31). Kverndokken presenterer i boka *Gutter og lesing* et tverrsnitt av annen relevant forskning. Psykologiske forklaringer peker på ulikheter i temperament, og gutters behov for fysisk aktivitet grunnet testosteron. Dette medfører ulikheter i lek og interesser og dermed mindre tid til å lese bøker.

Guttene har fått endrede lesevaner, hvor internett og elektroniske medier har fått stort innpass. Spesielt dataspill utgjør mye av gutters fritid. Gutter er også i større grad fragmenterte lesere enn jenter. De fordyper seg i mindre i grad i tekster og har lavere utholdenhet i lesingen. Nyere forskning har tillagt lesing en større sosial og kulturell verdi. I det ligger det en problematisering omkring lesing som aktivitet og hvordan lesingen gjennom diskurser har blitt tillagt visse sosiale og kjønnslige verdier (Kverndokken, 2013, s. 23-27). Forholdet gutter har til bøker og lesing har endret seg. Undersøkelser blant ungdom viser tendenser på at lesing ikke er «kult», der det å lese ofte blir sett på som en jenteaktivitet og/eller noe man gjør i forbindelse med skolen. Jenter har mer positive holdninger til det å lese enn gutter. Jentene leser også et større utvalg tekster, og slik sett får de en bedre og bredere lesekompetanse (Roe & Vagle, 2012, s. 438). I *Boys' Reading Commission* – en omfattende britisk undersøkelse gjennomført av National Literacy Trust (heretter forkortet til N.L.T.), ble både gutter og jenter spurt om de mente lesing hadde en kjønnslig tilknytning. 18% av guttene mente lesing var forbeholdt jenter. 19% av guttene svarer at de ville blitt flau om vennene deres så dem lese på fritiden (N.L.T., 2012, s. 21).

På nettsidene til barnebokforfatter Arne Svingen kan man lese om 'Gutter og lesing'. Han har som forfatter besøkt tusenvis av skoler og har en rekke spørsmål som han alltid stiller elevene, deriblant: «hvem leser på fritiden?» På barneskolen leser 80% av jentene og 70% av guttene. På ungdomskolen er dette tallet redusert til henholdsvis 20% og 5% (Arnesvingen.wordpress.com, s.a.). Disse tallene er høyst uoffisielle og følger nok ingen vitenskapelig standard. Man kan jo likevel spørre seg om tallene er av interesse. Uavhengig om tallene stemmer med faktiske tall, så er det altså bare 5% av guttene som vedkjenner seg blant medelever at de leser. Når man sammenligner dette med 70% på barneskolen så kan nedgangen kanskje sees i sammenheng med gruppepress, noe også N.L.T. påpeker på neste side. Finnes det ungdomsskolegutter som leser, men som ikke tørr å innrømme det siden nesten ingen andre medelever tørr å innrømme det? Som jeg kommer inn på senere i teoridelen, så er mennesker hele tiden på søken etter en identitet. Denne identiteten skapes i samspill med andre og i denne sammenheng kan man spørre seg om dagens «gutteidentitet» frastøter seg lesing og bøker?

Guttene oppfatter også skolen som feminin, og at den nærmest truer deres maskulinitet (Kverndokken, 2013, s. 56). For å motvirke kvinnenens innflytelse på deres hverdag kan guttene benytte seg av *self-handicapping strategies*. Disse strategiene innebærer at guttene velger å ikke gjøre skolearbeid og således går i opposisjon mot skolens disiplin. De går imot kvinnene. Dette er et ledd for å fremstå som ikke-feminin (Bakken, et al, 2008, s. 37). N.L.T.-kommisjonen fremhever tre, sammenhengende grunner til at guttenes lesekompetanse og interesse for bøker er svekket (N.L.T., 2012, s. 24).

- I. *Endret kjønnsidentitet knyttet til lesing*
- II. *Gruppepresset som oppstår i forbindelse med endret kjønnsidentitet*
- III. *Fritidsaktiviteter som er av større interesse*

1.3. Faktorer som kan snu guttenes trend

Kan trenden endres hvor guttene igjen får interesse får lesing? N.L.T-kommisjonen mener problemet er dypt forankret i kulturen, og dermed ikke kan løses raskt. De mener problemet og løsningene er mange-fasettete og må jobbes med over flere tiår. De trekker fram tre sammenhengende faktorer som både utdanningsinstitusjonene og samfunnet for øvrig må være bevisst over for å kunne endre situasjonen. (N.L.T., 2012, s. 24).

- I. *Kulturell definisjon på lesing og kjønn*
- II. *Hvordan skolen oppmuntrer til lesing*
- III. *Hvordan hjemmet oppmuntrer til lesing*

Kverndokken viser til noen unntak i testene som peker i guttenes i favør eller hvor kjønnsforskjellene er marginale. Analyser viser at guttene gjør det relativt sett bra i de tekstene som omhandler temaer og karakterer som gir de identifikasjonsmuligheter. Det er liten differanse mellom kjønnene i de tekstene som handler om krig, helter, historiske øyeblikk eller faglige tekster med fengende overskrifter. I tekster hvor hovedrollen er voksen eller en jente så gjør guttene det dårligere. Jenter er derimot mindre kresne når det kommer til identifikasjonsfigurer. Guttene ser også ut til å favorisere tekster med kart, skjemaer, diagram og grafer (Kverndokken, 2013, s. 16, 25, Roe & Vagle, 2012, s. 438). I slike oppgaver gjør guttene faktisk det noe bedre enn jentene, noe som kan skyldes at gutter ofte har mer erfaring

med multimodale tekster gjennom f.eks. dataspill (Roe & Vagle, 2012, s. 437). Roe mener også innholdet i teksten er av stor betydning for guttene, og peker på hvordan guttene kan ha interesse for skjønnlitteratur. Dette kan gi utslag i nasjonale prøver men hun. Hun viser til perioden 2000-2006 hvor resultatene til guttene steg noe, og spekulerer således om Harry Potter-bokserien har noe av skylden for oppgangen (Jacobsen, 2014).

Begrepet *paratekst* brukes om tekstene (sett med en utvidet tekstforståelse) rundt teksten, hvor omslaget har en viktig funksjon. Omslaget er en leasers første møte med boken og kan fortelle noe om bokens innhold og hvilken målgruppe den er skrevet for. Tittel på boka, designet, illustrasjoner og bokas baksidetekst kan gi leseren en pekepinne på hva boka handler om. Omslaget kan altså brukes for å vekke interesse og nysgjerrighet eller det stikk motsatte – å drepe interessen og nysgjerrigheten. Å begynne å lese kan nettopp skyldes møter med interessevekkende omslag (Kverndokken, 2013, s. 51). Gjennom barnelitteraturen har kjønnsinndelte bøker vært en gjenganger der man har sett bøker som har hatt tydelige henvendelser til gutter og jenter gjennom parateksten. Etter endringer på 70-tallet kan man se at kjønnsinndelte bøker igjen preger markedet. Markedet flommer over av bøker i rosa- og lillatoner med en tilsynelatende åpenbar målgruppe. Derimot er mange av disse bøkene påtenkt også for gutter, men bokens paratekst «diskvalifiserer dem som litteratur for gutter», poengterer Kverndokken. De få «guttebøkene» med et gutteomslag drukner i bøker med rosa bokomslag og jentesymboler. De blir i mindre grad sett. Dette bidrar til å gjøre skjønnlitteratur til en kjønnsstereotypi, «noe gutter ikke trår for nær» (Kverndokken, 2013, s. 55)

Informanter fra *Boys' Reading Commission* påpeker hvordan mannlige rollemodeller kan være med på å forme guttenes oppfatning av lesing (N.L.T., 2012, s. 21). Dette gjelder både skole og i hjemmet. Statistikk blant gutter mellom 4. og 7. klasse viser at mødre leser mer enn fedrene. Her har også guttene i mindre grad rollemodeller knyttet til lesing (Kverndokken, 2013, s. 28). N.L.T. bekrefter også sammenhengen mellom foreldrenes interesse lesing og deres barns interesse for lesing. Foreldrene er altså viktige rollemodeller for barna sine, hvor spesielt fedre har stor betydning for sine sønners leseinteresse (N.L.T., 2012, s. 18-19).

2. Kjønn

2.1. Kjønn i et kulturelt perspektiv

«Når kjønn både er et grunnleggende prinsipp for organiseringen av samfunnet, og preger vår fortolkning av andre mennesker, er spørsmålet ikke lenger **om** det har betydning for den enkeltes selvforståelse og for personlige forhold mellom kvinner og menn, men **hvilken** betydning det har» (Andenæs sitert i Bø, 2014, s. 25).

Rosa og blått. Sjørøvere og prinsesser. Lekeslåssing og perling. Gutter og jenter har lenge vært knyttet tett opp til dikotomier. Altså motsetninger og forventninger som forteller noe om hva gutter og jenter er. Burde det være slik? For hva er egentlig en gutt og hva er egentlig en jente? Det er ulike måter å se dette på. En åpenbar vinkling er biologien som vektlegger de fysiske og fysiologiske trekkene ved hvert kjønn. Sentralt i dette synet på kjønn ligger to-kjønnsorienteringen som primært baserer seg på det ytre kjønnsorganet og den kroppslige utviklingen – han og hun (Askland, 2015, s. 25). Det andre perspektivet er å se på kjønn som et uttrykk for *kultur* og som en *sosial konstruksjon*. Her tillegges kjønnene normer og verdier som da opprettholdes og utvikles om hverandre i kulturen personen vokser opp. Man kan altså snakke om det *sosiale kjønn*, *genus* på svensk eller *gender* på engelsk (Askland, 2015, s. 27). I stedet for at kjønn har medfødte egenskaper, jmf. biologisk kjønn, så virker det å være større konsensus i forskningen om at omgivelsene er det elementære i utviklingen av kjønns mønstre. Omgivelsene *attribuerer* egenskaper og forventninger til kjønn, noe som innebærer hva vi voksne ser, hva vi ikke ser, hva vi gjør, hva vi ikke gjør. Disse valgene påvirker barnas dannelsesprosess (Bø, 2014, s. 21). Barn skapes altså gjennom omgivelsene, være seg familie, venner, og utdanningsinstitusjoner. De speiler seg i møte med samfunnet hvor de bekrefter likheter og forskjeller. De søker etter tilhørighet. De leter etter *identitetsmarkører* – rettesnorer som viser hvordan de skal gli inn i det sosiale miljøet. Denne prosessen skjer gjennom «bekreftelse/avvisning» og samfunnets «subtile kommunikasjon», altså ordløse samspillmønstre der man indoktrineres inn i et felles tankegods (Askland, 2015, s. 33, 37-40). De erfarer også masse- og sosiale medier. Her møter de klare definisjoner på kjønn med fokus på utseende og væremåte. I vår medietid kan man i enkelte sammenhenger

hevde at samfunnet er mer kjønnsdelt enn noen gang (Askland, 2015, s. 25, 33). I mediebildet kan man i dag snakke om en seksualisering av barndommen, hvor barn raskt føres inn i kjønnsmonstre. Det forventes av jentene at de skal være søte, yndige, gå i rosa klær og leke med dukker, minikjøkkenutstyr, «jåleutstyr» og leke «stille leker». Guttene oppfordres til å være tøffe, støyende og leke med krigsleketøy og biler (Larsen & Slåtten, 2011, s. 180).

2.2. Likestilling

Å uttale seg om likestilling er et betent og komplekst område. Et begrep som har ulik betydning for mennesker og som har endret karakter de siste tiårene. På 70-tallet handlet likestilling om kvinnens ønske om økonomisk frigjøring, rettigheter knyttet til utdanning og arbeidsliv, selvbestemt abort og lik fordeling av makt, innflytelse og ressurser. Begrepet «statsfeminismen» ble brukt i etterspillet av 70-tallsfeminismen, og «betegner staten som en alliert for kvinner». Staten støttet opp om kvinnens rettigheter (Regjeringen.no, 2009). Bare noen tiår senere ser vi på disse rettighetene som gitte sannheter – de er innarbeidet i den norske kulturen. Likestillingsutfordringene er annerledes i dag, men ikke nødvendigvis mindre kompliserte. Utfordringene er kompliserte på den måten at begrepet likestilling ikke lenger er synonymt med kvinnekamp, men innehar en mer diffus forståelse av kjønn. Likestilling kan deles inn i *makro*- og *mikro*-nivåer. Makro-nivået beskriver hvordan samfunnets formelle strukturer er tilrettelagt for kjønn. Herunder regnes religiøse, juridiske og mediekulturelle institusjoner. Norge regnes i dag som et foregangsland innen makrolikestilling, hvor lover og forskrifter beskriver hvordan likestilling skal forstås. Med mikro-nivå menes bla.a. familien og individet – hvordan små grupper mennesker forholder seg til kjønn (Askland, 2015, s. 17-22). Kvinner og menn er langt på vei likestilte sammenlignet med situasjonen på 70-tallet. I dag handler det ikke lenger om at kvinnen opplever den samme undertrykkelsen som på 70-tallet. Kvinner og menn, jenter og gutter er formelt sett likestilte i samfunnet, men på mikronivå er det ikke nødvendigvis slik. Forskning tyder på at vi behandler gutter, jenter, menn og kvinner ulikt, ubevisst eller ikke. Denne forskjellsbehandlingen er med på å sette kjønn i fastlåste mønstre. Eva Skogen har skrevet om hvordan likestillingsdiskursen har endret karakter. Disse ulike diskursene vil bli henvist til senere i oppgaven gjennom «diskurs 1/2/3»:

Diskurs 1: Likestilling som overskridende likhet: Omtales som «70-tallslikestilling». Menn og kvinner betraktes ikke som komplementære kjønn, men hvor man bevisst skal bryte med tradisjonell kjønnsatferd. Kjønn skal ikke legge føringer for ønsker, ressurser og muligheter – kjønn er et biologisk skall.

Diskurs 2: Likestilling som utjevning av maktforskjeller: Dominant forestilling på 80-tallet. Endring av samfunnet som kjennetegnes av skjev maktfordeling, tradisjonelt knyttet til kvinnens underdanighet til mannen. Mannen sto i veien for kvinnens inntreden. Større fokus på kvinnens egenart enn i diskurs 1.

Diskurs 3: Likestilling som egenart: Gjeldende fra 90-tallet fram til i dag. Et komplementært syn på kjønn. Verdsetting av ulikhetene og i mindre grad likestilling som en kjønnskamp som i diskurs 1 og 2. Kvinner og menn blir oppfostret ulikt gjennom kulturen de vokser opp i, og det er barnehagens jobb å vurdere alle ulike kjønnslige retninger som like verdifulle (Skogen, 2014, s. 59-62).

I min oppgave og i likestillingssammenheng nevnes begrepet «tradisjonelle kjønnsmønstre» ofte. Det er etter mitt syn et litt ullent begrep som ikke nødvendigvis betyr det samme for alle. Askland mener begrepet er knyttet til kjønnslige stereotyper. Begrepet kan fort gi digresjoner til 50-tallet og idéen om «kjernefamilien» som bodde i blokk på Lamberseter. Dette er likevel fjernt fra dagens virkelighet og lite hensiktsmessig å bruke som eksempel. Samfunnet er i dag pluralistisk. Ulike livssyn og levemåter eksisterer side om side. Det normale i dag er mangfold. En må derfor finne bedre og mer oppdaterte beskrivelser om man vil bruke begrepet «tradisjonelle kjønnsmønstre» i likestillingsarbeid (Askland, 2015, s. 23). Jeg har likevel valgt å bruke begrepet siden det likevel henviser til kjønnslige stereotyper.

Askland mener vi i dag ser to trender innen kjønn- og likestillingsdiskursen i dag. Den ene preges av et syn hvor kjønn ikke skal tydeliggjøres og «at man ikke ser kjønn, men individet». Han mener barnehagelærerutdanningen står for et slikt syn. Den andre trenden peker på den massive synliggjøringen av kjønn gjennom samfunnets mange kanaler (Askland, 2015, s. 24). Dette er to diskurser som steiler mot hverandre. Den ene diskursen har et idealistisk syn på kjønn og beskriver hvordan kjønn bør betraktes. Den andre retningen beskriver etter mitt syn;

dagens «virkelighet». Barnehagen har et likestillingsmandat, men hvordan skal personalet forstå kjønn basert på disse to vidt forskjellige diskursene som lever side om side?

2.3. Kjønn og rollemodeller i barnehagen

«Jentene har identifikasjonsfigurane og modellane rundt seg heile dagen. Gutane har ikkje det. Dei veks opp i kvinneuniverset og må av eiga kraft finne ut korleis dei skal takle dette. Men det må då bli mange empatiske, «mjuke» og snakkande gutar av det - har eg høyrte mange seie. Nei, fullstendig misforstått konklusjon! Gutane går seg tvert imot vill i kvinnejungelen. Dei klatrar på veggen, dei slåss, dei oppfører seg asosialt, dei skrik og utfordrar kvinnene heile tida» (Sataøen, 1998).

«Menn i barnehage» - barnehagens livbøye? En gruppe livreddere som kommer stormende inn i barnehagen og skal redde guttene fra kvinnene som ufrivillig drukner dem? Kronikken til Sataøen peker unektelig i de baner - guttene er totalt avhengig av menn for å ha en god hverdag! Virkeligheten er nok litt mer nyansert. Barnehagen har lenge vært et kvinnedominert yrke og tall fra Statistisk Sentralbyrå forteller at kvinnene utgjorde 91% av ansatte i norske barnehager i 2015 (S.S.B., 2016). Dette har innvirkning på barnehagens utforming, både fysisk og tankemessig, ledelsesstruktur, syn på kunnskap, organisering av dagen, innredning av rom og grunnleggende verdier knyttet til barneoppdragelse og trygghet (Askland, 2015, s. 75). Dette innebærer en struktur/kultur som kan være basert på «kvinnens interesser og behov» (Friis, 2006 s, 12). Skogen skriver: betydningen av en kjønnslig overrepresentasjon er ikke kritisk i f.eks. frisørbransjen, men i barnehagen som har store «samfunnsmessige ringvirkninger», er en slik overrepresentasjon utfordrende. Barnehagen har som institusjon ansvar for barns utvikling og læring, og med en slik fordeling av kjønn kan det være utfordrende å fremme varierte normer og verdier knyttet til kjønn. Hvilken verdi får f.eks. kjønn i omsorgssituasjoner? Hvordan fordeles oppgaver i barnehagen i forhold til kjønn? (Skogen, 2014, s. 56). Det er i mange barnehager en manglende bevissthet i forhold til samhandling mellom kvinner og menn, og på samhandling mellom gutter og jenter. Dette faktumet er med på å reprodusere tradisjonelle mønstre, hvor det skapes forventninger om hvilken rolle og hvilke oppgaver menn skal ta i barnehagen. (Skogen, 2014, s. 65).

Rekruttering av menn i barnehage har vært et uttalt mål gjennom de siste 20 årene og man har forsøkt ulike metoder for å nå menn. Det foreligger en generell konsensus om at menn i barnehage er positivt, men på hvilke måter? Hvorfor er det bra med menn i barnehage? Leif Askland mener den offentlige satsingen på rekruttering av menn delvis kan tillegges en forestilling om at menn som velger utradisjonelle jobber er utradisjonelle som menn, og at dette kan skape likestilling. Denne tanken har ingen røtter i forskningen mener han.

«Likestillingsklima kommer ikke rekende med én mann alene», og mener at det har vært en feilslått politikk å bruke menn som et likestillingstiltak (Askland, 2015, s. 55-56). Ingerid Bø viser til noen antakelser om at menn i barnehage bidrar til at gutter ikke får et så stort trang for å markere avstand til kvinnene i barnehagen. Hun setter med dette også spørsmålsteget om hvorfor den offentlige debatten nesten utelukkende omhandler hvordan guttene har glede av menn, mens jenters nytte av menn har vært underkommunisert (Bø, 2014, s. 77, 163).

Tidligere har det offentlige forsøkt å nå menn med reklamefilmer som viste bilder fra en naturbarnehage og hevdet at det er «tøft å jobbe i barnehage». Her har man i større grad forsøkt rekruttere ved å spille på strenger som gir gjenklang i mer tradisjonelle kjønnsmonstre. Tall tyder også på at forholdsvis mange menn velger å jobbe i naturbarnehager, som da kan oppleves som et «maskulint alibi» - et sted hvor menn kan tenne bål og gå med kniv i beltet. (Friis, 2006, s. 12, 32). Barnehager som først har ansatt én mann, er således mer attraktive for menn som ønsker å jobbe innen barnehage. 'Menn søker hverandres fellesskap i barnehagen' kan man lese ut av denne Barnehage.no-artikkelen (Kvernes, 2016). Mange menn føler at de blir «vingeklippet» i miljøer hvor det er mange kvinner. Menn føler ikke alltid det er aksept for å gjøre aktiviteter som er litt utenfor normen. Utfordringen er at kvinnene tradisjonelt har hatt definisjonsmakten i barnehagen og skapt en pedagogisk plattform ut ifra det deres opplevelsesverden, og hva de mener er viktig i barnehagen. Dette samsvarer ikke nødvendigvis med de tankene menn har (Friis, 2006, s. 34).

I tidligere nevnte Barnehage.no-artikkel kan man lese følgende: «Som gammel rockemusiker tar han gjerne frem gitaren og drar noen metalrock-riff for barna. « - Her er det lite ”hometitten”. Ungene synes det er mer moro med litt kraftigere saker» sier den mannlige assistenten. En annen assistent med bakgrunn som sveiser, mener det er behov for folk med

godt håndlag, hvor det er mange oppgaver som krever kreativitet og praktiske løsninger (Kvernes, 2016). I disse utspillene kan man tolke en del implisitte holdninger omkring barnehagen som institusjon, og hvordan den gamle rockemusikeren tilbyr «kraftigere saker» enn det kvinnene gir. Ergo, han gir uttrykk for at han gir det barna det de egentlig vil ha. Bø mener en undersøkelse kan vise til at menn har en «... overdreven vekt på kvinners begrensninger – liten tro på at kvinner kan ha positiv virkning på sosialisering av unge gutter». Hun hevder også at mange menn tyr til «hypermaskulin» atferd for å veie opp for yrkets feminine karakter (Bø, 2014, s. 80). Friis skriver at det er problematisk om menn tildeles en form for helterolle som nærmest skal «rydde opp» opp i barnehagen og skole. Det viser til et utdatert kvinnesyn, hvor kvinner ikke er kapable, og at det må sterke, tydelige, maskuline menn til for å gjøre barnehagen bedre (Friis, 2006, s. 11).

En hører argumentet om at gutter trenger rollemodeller, men hvilken variasjon finnes det av mannlige rollemodeller i barnehagen og hvordan forvaltes denne variasjonen? Hvilke rom gir vi barna om kvinner og menn utelukkende følger tradisjonelle kjønnsmonstre? Dette snevrer inn kjønnsrollene. Ikke alle menn som jobber i barnehage eller menn generelt følger de tradisjonelle kjønnsmonstrene. Det er også et tankekors at «Kjønnsforskjeller i barnehagens oppgavefordeling blir langt på vei underkommunisert av de ansatte, mens kjønnsforskjeller i barnas lek gjerne fremstilles som problematisk» (Skogen, 2014, s. 64). Her ser altså de voksne problemer i barnas forestillinger omkring kjønn, mens de i liten grad evner å se seg selv som kjønnede rollemodeller. Barnehagen bør være preget av kjønnslig mangfold. Det innebærer at man må tydeliggjøre mangfold blant både kvinner og menn, noe som gir barna ulike rollemodeller å ta av (Friis, 2006, s. 11-12).

Friis poengterer også ulikheter mellom menn og kvinner i barnehagen, jmf. diskurs 3, og ser hvordan menn ofte tilfører andre aktiviteter i det pedagogiske arbeidet. Altså en komplementær likestilling hvor ulike kjønn tilfører ulike elementer inn i barnehagen. På én side er det viktig at både mannlige og kvinnelige ansatte får holde på med noe de liker, har kunnskap om, og som er relevant for barna og barnehagen (Friis, 2006, s. 21). Dette er i seg selv en god ting, men samtidig problematisk om det komplementære automatisk innebærer kjønn (Skogen, 2014, s. 64). Menn som snekrer utebod, måker snø, spiller fotball eller herjer med ungene. Kvinner som lager mat, perler eller leser bok i samlingsstund. Aktivitetene har

blitt kjønnede stereotyper, men sikkert reelle i noen barnehager. En barnehage som derimot ønsker å jobbe med likestilling må reflektere kritisk over aktivitetene de tilbyr, og om kjønn har innvirkning på aktiviteten. Barn erfarer hvilke aktiviteter de voksne er med på, og hvilke de ikke er med på. Dette er en del av deres danning - det skapes forventninger om deres rolle som jente eller gutt. Rammeplanen sier:

«Gutter og jenter skal ha like muligheter til å bli sett og hørt og oppmuntres til å delta i felleskap i alle aktiviteter i barnehagen» K.D., 2011, s. 10). «Personalet har som rollemodeller et særlig ansvar for at barnehagens verdigrunnlag etterlevs i praksis. Refleksjoner over egne verdier og handlinger bør inngå i personalets pedagogiske drøftinger. Barnehagen må systematisk vurdere om egen praksis og barnehagens kultur bidrar til å fremme verdiene som skal ligge til grunn for barnehagens virksomhet» (K.D., s 2011, s. 12).

Bø trekker frem et praksiseksempel hvor en gjeng barnehagegutter og en mannlig assistent spiller fotball i barnehagen. Det er flere jenter som står på sidelinjen og som har lyst til å være med. Guttene påstår at jenter ikke kan spille fotball, og sier at de ikke får lov til å være med. Dette forsterkes ved at ingen av kvinnene i barnehagen er med. Etter refleksjon innad i personalgruppen blir de kvinnelige ansatte mer involverte i fotballsparkingene i barnehagen, noe som medfører at jentene får være med (Bø, 2014, s. 164).

3. Bøker og lesing i barnehagen

3.1. Språkutvikling gjennom bøker i barnehagen

«Språket er både vårt viktigste kulturelle redskap og en ferdighet som skal læres. Det er språket som gir oss evnen til å dekontekstualisere opplevelser – å snakke om ting som har skjedd – og å legge planer for fremtiden. Gjennom språket kan vi gi uttrykk for læring, og språket gjør det også mulig å beskrive, sortere og klassifisere omgivelsene våre» (Hoel, et al, 2008, s. 30).

Gjennom Rammeplanen er barnehagen pliktet til å jobbe aktivt med barns språkstimulering. Denne stimuleringen skjer gjennom kommunikasjon - mellom å sende og motta buskap (KD, 2011, s. 34). Dette vekselspillet skjer i første fase mellom barn og voksen, men etter hvert også mellom barn. Hoel, et al viser til en sosiokulturell læringsteori kalt praksisfellesskap, hvor læringen oppstår i samspill med «det kompetente andres korrigeringer» - et samspill hvor eksempelvis en pedagogisk leder korrigerer bøyningen av sterke verb. Det er gjennom denne daglige bruken av språket vi fremmer barns språk. Barna erfarer gradvis mulighetene som ligger i språket (Hoel et al, 2008, s. 30-31). Språkstimuleringen betyr mye for barnets liv her og nå, men også senere skolegang og i forhold til å kunne delta i dagens kunnskapssamfunn (Høigård, 2013, s. 231). Høigård peker videre på fire hovedaktiviteter som fremmer språkutvikling best – musiske aktiviteter, god samtale, samvær omkring tekst, og allsidig lek. I samvær om en tekst, hvor den voksne høytleser for barnet, skaper barnet indre bilder gjennom språket. En kontrast til dette er om barna ser film. Her blir bildene «ferdig levert» og barnet utfordres ikke på samme måte. Billedbøker, konkrete, flanellografer er et godt supplement til det verbale språket. Gjennom høytlesningen tilegner barna seg kunnskap om språkets morfologi, som kjennetegnes av en klarere struktur enn det muntlige språket. De får også kjennskap til hvordan tekster er bygd opp, og tilegner seg på denne måten kunnskap om sjangre som igjen hjelper utviklingen av fantasi og tenkning (Høigård, 2013, s. 58, 230-236). I *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen* leser vi at «Barnelitteraturen tilbyr barn erfaringer med språk som er mer komplekst enn deres eget muntlige språk, og rike erfaringer med høytlesning utvikler barnas ordforråd» (Høigård, Mjør & Hoel, 2009, s. 35). Det er derfor elementært at alle barn i norske barnehager får muligheten

til å møte miljøer hvor språk og lesing er synliggjort i barnehagehverdagen (Hoel et al, 2008, s. 30-31). Gjennom Rammeplanen er barnehagen forpliktet til å: «Skape et miljø hvor barn og voksne daglig opplever spenning og glede ved høytlesning, fortelling, sang og samtale» (K.D., 2011, s.35) Barnehagen skal også tilrettelegge slik at barna «Får et positivt forhold til tekst og bilde som kilde til estetiske opplevelser og kunnskaper, samtaler, og som inspirasjon til fabulering og nyskaping» (K.D., 2011, s.34).

Hoel, et al viser også til at gutters språkutvikling går langsommere enn hos jentene. Hun mener noe av dette kan skyldes biologi, men stiller også spørsmålsteget om noe av dette skyldes mønstre i barnehagen. Hun trekker frem et scenario fra barnehagen, og påpeker hvordan jenter i større grad foretrekker bordaktiviteter (Hoel, et al, 2008, s. 46-47). Disse aktivitetene danner en annen forutsetning for læring enn guttenes aktiviteter. Dette medfører at jentene får mer språkstimulering gjennom voksen-barn-relasjoner deriblant mer høytlesing. Det er derfor viktig at barnehagen er oppmerksomme på dette, slik at «ingen slipper unna lesing» (Hoel, et al, 2008, s. 46-47). At barn i barnehagen «slipper unna lesing» i tidlig alder kan slå feil ut. Hoel, et al viser til undersøkelser som sier at ordforrådet et barn har i treårsalderen har påvirkning for barnets utvikling helt opp til 16-årsalderen. Et barn som er språksvak i 3-årsalderen vil altså kontinuerlig ligge etter en språklig normalkurve. Dette kalles for Matteus-effekten, hvor «... den som har, skal få, og det i overflod. Men den som ikke har, skal bli fratatt selv det han har». Denne effekten kan være problematisk i en nordisk barnehagemodell hvor frileken og medvirkning står sterkt (Hoel et al, 2008, s.48).

Alle barn må derfor lese og Hoel, et al påpeker viktigheten av å sette sammen lesegrupper basert på barnets kognitive og språklige ferdigheter, og ikke nødvendigvis bruke lesetips basert på alder. Leselysten bør også stå sentralt. I likhet med voksne har også barn ulike interesser, hvor noen liker dinosaurer og andre liker prinsesser. Hun mener disse ulike interessene bør vies oppmerksomhet fordi de er en viktig kilde for motivasjon og konsentrasjon. Det er heller ingen selvfølge at barn er interesserte i de samme bøkene som de voksne er interesserte i. Barnas interesser kan også stå i kontrast til hva de voksne anser som god litteratur. Tabubelagte områder som tiss, bæsje og promp står høyt i kurs hos barna, noe som ikke er selvfølge hos voksne (Hoel, et al, 2008, s.26-27, 53-54).

3.2. Hvem bestemmer hva som er en god bok?

Bøker kan ha mange funksjoner. De kan sees som et ledd i språkstimuleringen – et verktøy for å oppnå et godt språk. Man kan bruke bøker som skoleforberedelse hvor barna må lære seg å sitte stille og lytte. Bøker kan også brukes for å skape glede og entusiasme. Hvordan forvaltes dette i barnehagen? Hvem står for valgene av bøker i barnehagen og på hvilket grunnlag? I *Forventninger til kjønn i barnehagens litteraturutvalg* viser det seg at det stort sett personalet som bestemmer hvilke bøker som skal kjøpes, hvilke bøker som skal leses, og hvilke som skal være tilgjengelig for barna. Det er også en tendens at bokvalgene er noe tilfeldig og er preget av individuelle preferanser (Østerås, 2010, s. 25-28, 41).

Bøker kan ha idealistiske målsetninger, som da «spegler dei sosiale og ideologiske motsetnader som elles finst i samfunnet». Dette er produktene til «de gode oppdragerne», eksemplifisert gjennom pedagogisk godkjent kultur: barnetimen, barne-tv, barneteater og prisbelønte barnebøker. (Birkeland, 2013, s. 9-10). Dette er bøker som altså har et pedagogisk nyttestempel og vurderes som kvalitetsmessig gode. Som en slags motpart til denne kulturen finner vi «den kommersielle kulturen». Denne kulturen blir bla.a. kritisert for å gjøre barnet til forbruker og en brikke i en milliardindustri. Birkeland og Mjør trekker fram Terje Formoes Kaptein Sabeltann-foretak, og poengterer hvordan karakterene, historien og spin-off-produktene er tett sammenvevd. Kostymer, rekvisitter, iskrem, brød, cd'er, filmer, dataspill, tv-serie, bøker og til og med leverpostei har blitt skapt som supplement til forestillingen i Dyreparken (Birkeland & Mjør, 2013, s. 136-138). «Den kommersielle industrien» har en oppfatning av seg selv at det er produktene deres barna «egentlig vil ha» (Birkeland, 2013, s. 10). Barnekulturen i dag sies å være sterkt mediert. Her knyttes barnas lek og leker til konkrete massemedierte lekrutiner som er strømlinjeformede for å kunne nå flest mulig. Bøkene i den kommersielle kulturen preges av idyll, kjønnsdelte univers, flate karakterer, et infantilisert mediespråk, serieproduksjon, store opplag og lave produksjonskostnader (Birkeland & Mjør, 2013, s. 139-143). Oppsummert så kan man si at produkter innenfor denne kulturen ikke samsvarer med den idealistiske målsettingen barnehagen er en del av. Hvordan skal man forholde seg til dette spenningsfeltet mellom kommersiell kultur og kulturen til «de gode oppdragerne»? Birkeland & Mjør skriver om «dei vanskelege vala». Med dette menes hvordan barnehagen har etiske utfordringer i sine litteraturvalg. På den ene

siden skal barnehagen anerkjenne barnas kultur, deriblant den kommersielle. Samtidig kan det være problematisk å lene seg på denne tanken, siden barnehagen også har ansvar for å gi nye estetiske opplevelser og danning som kan oppstå gjennom barnelitteraturen (Birkeland & Mjør, 2013, s. 147).

I 1965 etablerte Norsk kulturråd innkjøpsordningen som sørger for at forlag og forfattere kan overleve i et så lite bokmarked som Norge er. Dette medfører at staten kjøper bøker fra forlagene og delegerer de til folke- og skolebibliotek. Riktignok etter at bøkene oppfyller en viss kvalitet. Gode anmeldelser fra litteraturkritikere og litteraturpriser gir utvalget i innkjøpsordningen en slik kvalitetsindikator (Birkeland & Mjør, 2013, s. 152). Disse indikatorene kan også pedagoger bruke for å navigere seg i myriaden av barnebøker, hvor de blir rettleidet til bøker som er kvalitetssikret. Man har også Genustest.no – en nettside som tilbyr en kvalitetssikring av barnebøker i forhold til kjønnsrepresentasjoner. Birkeland & Mjør viser til Per Thomas Andersen som har sett fire kriterier i barnebokkritikken: moralen i fortellingen, hvor vidt tekster er kognitivt utfordrende, i hvilken grad den skiller seg ut i forhold til sjangeren og estetiske kvaliteter. Denne måten å vurdere bøker på og dermed kvalitetssikre bøker har blitt kritisert for å være elitistisk og litterært snever. Både kritikere og litteraturpriser virker ofte å distansere seg fra hvordan barneboka kommuniserer med barneleseren. Her ligger det altså et skille mellom bokens litterære kvalitet og dens funksjon i møte med barna i høytlesning (Birkeland & Mjør, 2013, s. 149,152-155).

Arne Svingen kritiserer også barnebokkritikken i intervju med Kverndokken. Han mener den ofte er preget av en akademisk tone uten særlig innblikk i barnas preferanser og referanser. Han mener heller ikke litteraturprisvinnerne nødvendigvis er en indikasjon på at barn liker boka. Han peker på at det ofte er stort misforhold mellom hva som selger i bokhandelen, og hva som lånes ut i skolebibliotekene. I butikken er det foreldre, familie og venner som kjøper til barnet. På skolebiblioteket er det ofte barnet selv som bestemmer (Kverndokken, 2013, s. 145-146). Denne tendensen finnes også blant norske (barne)litteraturpriser, hvor Brageprisen, Barnas bokpris og barnas Ark-pris sjeldent samsvarer (Birkeland, Risa & Vold, 2005, s. 269-270). Birkeland, et al mener dette kan sees i sammenheng med samfunnets syn på barn som «uproduktiv og derfor uinteressant». Dette kan skape en tanke om at barnelitteraturen

først og fremst skal fungere som en «investering i framtidens lesere». «Bøkene blir altså ikke vurdert som litterære kunstverk, men som førebuing til den «verkelege litteraturen», som er vaksenlitteraturen». Dette kan igjen sees i sammenheng med barnelitteraturens forhold til språkutvikling, lesetrening og tilegning av kunnskap (Birkeland, et al, 2005, s. 459).

Barneboklitteraturen har på denne måten stått i et evig dilemma mellom kunst og pedagogikk. På den ene siden ønsker barnebokfeltet å øke dens renommé ved å lage barnebøker som åpner for grensesprengende formspråk. Samtidig skal den «gode barneboken» etterkomme de nye pedagogiske normene som ble til på 70-tallet (Birkeland, et al, 2005, s. 460). For hvilke bøker skal barn få møte? Hvilke temaer skal de møte? Skal barn skjermes fra vonde temaer som død? Er noen bøker upassende for barn? Kan bøker være døråpnere for følelseslivet? (Birkeland & Mjør, 2013, s. 155-156). Arne Svingen, Henrik Hovland og Reidar Kjelsen problematiserte disse spørsmålene, og mente det var en sterk feminisering i litteraturbransjen. De markerte seg ved å nedfelle et Barnebok-manifest, hvor de gjorde opprør mot moralen, etikken, pedagogikken og politiske strømninger som de mente var gjeldende i mye barnelitteratur. I påfølgende debatt ble dette problematisert og kvinnenens barnelitteratur ble omtalt som «nusselig» og «snillistisk-didaktisk». Følgende spørsmål ble reist: Kanskje er grunnen til at mange gutter ikke leser, er at de ikke finner bøker som gir gjenklang i mer hardtslående karakterer fra andre medier? Birkeland & Mjør påpeker at forlagene fulgte debatten og i kjølvannet har det kommet mange bøker som er i tråd med manifestet. Bøkene er populære, selger mye, men er lettleste. Dette reiser spørsmål om styrkeforholdet mellom kvantitet og kvalitet. Utvikler barna sin lesekompetanse når de bare leser lettlestebøker? De er også kritiske til denne «lettlestetrenden» i forhold til likestilling hvor de hevder «Kjønnsdifferensieringa som ble nedkjempa i 1970-årene, er blitt henta fram igjen» (Birkeland & Mjør, 2013, s. 158-159).

Drøfting

Problemstilling: Hvordan kan barnehagen skape økt interesse for bøker blant guttene?

Det er på tide å vende tilbake til problemstillingen og løfte fram noen svar. Jeg skrev i innledningen at min grunnholdning gikk ut på at gutter må få positive opplevelser med bokformatet. Hvordan kan barnehagen jobbe ut fra et slikt perspektiv, og hvilke utfordringer har barnehagen i dette arbeidet? For å forstå utfordringene gjelder det å forstå mekanismene og kompleksiteten som beskriver guttenes leseinteresser.

Jeg har gjennom teori argumentert for at kjønn kan spille en viss rolle i arbeidet med barn. I likhet med skolen, kan man stille spørsmål omkring «feminisering» i barnehagen. Begrepet stikker nok hardt i sjelen hos mange og det er et vanskelig tema å skrive om. Skyldfølelsen brer seg utover meg i det disse ordene skrives. Det føles tabubelagt. Likevel lever vi en tid hvor mediesamfunnet bombarderer voksne og barn med forestillinger om kjønn. Å påstå at gutter og jenter, menn og kvinner er like, er i mine øyne på kanten til å være utopisk tåkeprat. Idéelt sett burde det ikke være forskjell, men jeg mener at man må løfte blikket vekk fra et teoretisk ideal og se hvordan virkeligheten fortoner seg. Et barns opplevelsesverden er i dag svært sammensatt, og barnehagen er bare en liten del av denne verdenen. Barnehagen skal selvfølgelig fremme likestilling, synliggjøre mangfold, og jobbe etter gitte mandater, men jeg mener det er problematisk om man ikke kan diskutere hvordan kjønn har en sosial og kulturell betydning.

Kvinner og menn tar med seg verdier, interesser, erfaringer og holdninger inn i på en arbeidsplass. For barnehagen sitt vedkommende er det flest kvinner, noe som kanskje medfører et innhold som er i tråd med noen kvinnelige tanker. Østerås sin forskning viser at valg av bøker i barnehagen ofte er tilfeldig og basert på individuelle preferanser. Underforstått, kvinner står sannsynligvis oftere for bokvalget i barnehagen enn menn. Med en

viss ydmykhet, vil jeg igjen påstå at kvinner og menn er ulike, noe som kanskje også resulterer i ulike preferanser i valg av bøker. Er det forskjeller på hvordan menn og kvinner velger bøker i barnehagen? Menn har sannsynligvis en annen kulturell oppvekst enn sine kvinnelige kolleger. En oppvekst som kanskje har vært tydelig kjønnet, og dermed kan man jo argumentere for at preferansene ofte er annerledes. Resultatene fra leseundersøkelsene viser at gutter gjør det bedre i tekster som handler om f.eks. krig. Dette har sammenheng med interesse for innholdet. Når jeg tenker tilbake på min egen barndom og «krig», minnes jeg plastikksoldater i sandkassa, skyting med sprettert og blåserør. Det handlet om våpen, «liv og død», heltedåden, vinneren og hvem som hersket over vennene sine. Interessen for krigshistorie har vedvart for min del. Krig har alltid vært knyttet til maskulinitetsbegrepet, hvor «gutter ble til menn» og «heltene som ble husket til evig tid». Det er etter min erfaring også tydelig at elementer av krig står sentralt i barnas kultur. Mange gutter lekeslås der det nettopp handler om å vinne og være den beste gjennom fysisk makt. Har kjønn påvirkning i hvordan denne aktiviteten betraktes? Kan temaet være en mulig inngangsportal for skape interesse for lesing? Ser kvinner og menn ulikt på begrepet 'krig'? Dette er et tema som åpenbart appellerer til guttenes maskuline sider. Kverndokken viser til Young & Brozo (2001) som fremmer to ulike syn på dette. Brozo mener gutter kan bli motivert av å lese bøker som innehar maskuline temaer. Young har et feministisk perspektiv og mener tvert imot det er viktig at guttene møter bøker som viser utradisjonelle kjønnsmonstre (Kverndokken, 2012, s. 27). Dette er et dilemma som problemstillingen min møter, og viser at svar ofte har flere sider.

Barn er også kjent med «kommersielle» bøker og har et godt forhold til disse bøkene. Forskningen er tydelig på at disse bøkene har dårlig språk og opprettholder tradisjonelle kjønnsmonstre. På den andre siden har man bøkene til de «gode oppdragerne». Disse sees på som pedagogisk godkjente. Litteraturkritikken og priser kan være til hjelp ved å gi en indikator på kvaliteten, men samtidig: det er ingen garanti for at barna liker bøkene. Barn har ikke nødvendigvis de samme preferansene som voksne, inkludert litteraturkritikere. Dette leder meg til spørsmålet: til hvilken hensikt er barnebøker skrevet? Hvilket syn har vi på barnebøker? Er de skrevet for å oppnå kunnskap og et bedre språk? Skal bøker sees som en politisk barnevakt som håndhever diskurser om likestilling? Er bøkene skrevet for litteraturbransjen – en bransje der forfatterne også ønsker økt anseelse gjennom en kunstfaglig

bedømmelse? Eller skal barneboka først og fremst bedømmes ut fra barnets positive møte med boka? Det ene utelukker selvfølgelig ikke det andre, men jeg mener dette er viktige spørsmål å vurdere. Hvem skal definere hva som er en god barnebok?

En mer uproblematisk konklusjon er at menn må stå frem som «mannlige lesemodeller». Forskningen viser at barn og spesielt gutter må oppleve at menn leser i barnehagen og i hjemmet. Barnehagen bør sådan ha en aktiv rolle for å påvirke lesing i barnets hjem. Mannen må bifalle bokformatet og på den måten vise at lesing også er legitimt for gutter. Dette kan i første omgang sees som et ledd i likestillingen. Mannen er med på å gi barna gode leseopplevelser «her og nå», men har også en *passiv effekt* som rokker ved kjønnsstereotypiene. Akkurat hvilke bøkene menn presenterer er som nevnt en utfordring mellom ulike faktorer, men bøker må ha en gripefaktor - innholdet må være av interesse!

Referanseliste

Askland L. (2015). *Større rom for jenter og gutter - Å utvikle en kjønns sensitiv pedagogikk i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget

Bakken, A., Borg, E., Hegna, K., Backe-Hansen, E. (2008). *Er det skolens skyld – En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. (NOVA Rapport nr.4, 2008) Oslo: NOVA

Bakken A. (2009). Er mannlige lærere viktige for gutters skoleprestasjoner? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 9, 25-44

Bergsland, M. D. & Jæger, H. (Red.). (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Bergstrøm, I.I. (2014, 4.november). *Alle gutter er ikke dårlige på skolen, og alle jenter er ikke skolelyst*.

Lokalisert på: <http://kjonnsforskning.no/nb/2014/11/alle-gutter-er-ikke-darlige-pa-skolen-og-alle-jenter-er-ikke-skolelyst>

Birkeland T., & Mjør I. (2013). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Birkeland, T & Risa, G (Red.). (2013). *Barns kultur*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Birkeland, T., Risa, G. & Vold, K.B. (2005). *Norsk barnelitteraturhistorie*. Oslo: Samlaget

Bø, I. (2004) *Kjønnsblind, kjønnsnøytral eller kjønnsbevisst?* Oslo: Universitetsforlaget

Dalland, O. (2012) *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk

Jakobsen, S.E. (2010, 4.april). *Gutter leser hele tiden*.

Lokalisert på: <http://forskning.no/kunst-og-litteratur-sprak-barn-og-ungdom-internett-pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/2010/04/gutter>

Friis, P. (2006). *Temaheftet om menn i barnehagen, om å rekruttere og beholde menn i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Hoel T., Ofstad Oxborough G.H., H.Wagner Å.K. (2011). *Lesefrø – Språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damn Akademisk

Høigård A. (2013) *Barns språkvikling – muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget

Høigård, A., Mjør, I., & Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kverndokken, K. (Red.) (2013). *Gutter og lesing*. Bergen: Fagbokforlaget

Kvernes, O. (2016, 19.februar). *Ansetter du én mann, kommer flere*

Lokalisert på: <http://www.barnehage.no/forskning/2016/02/ansetter-du-en-mann-kommer-flere/>

Kunnskapsdepartementet (2011) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Rev. utg.). Oslo: Kunnskapsdepartementet

Larsen, A.K. & Slåtten, M.V. (2011). *En bok om oppvekst*. Bergen: Fagbokforlaget

National Literacy Trust. (2012). *Boys' Reading Commission*

Lokalisert på: http://www.literacytrust.org.uk/policy/boys_reading_commission

Regjeringen.no (2009) *Likestilling og velferdsstaten: Om likestilling, kvotering, permisjon og barneloven*

Lokalisert på: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/velferdsstaten-og-likestilling-om-likest/id551841/>

Roe, A., & Vagle, W. (2012). Kjønnforskjeller i lesing – et dybdesjekk i resultatene fra nasjonale prøver på åttende trinn fra 2007 til 2011. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6, 425-440

Rongved, E. (2015, 10.september). *Gutter mindre interessert i språkaktiviteter i barnehagen.*

Lokalisert på: <http://lesesenteret.uis.no/stavangerprosjektet/nyheter/gutter-mindre-interessert-i-spraakaktiviteter-i-barnehagen-article97369-12759.html>

Sataøen, S.O. (1998, 9.desember). *Barnehage, skule -gutar og menn.*

Lokalisert på: <http://www.dagbladet.no/kultur/1998/12/09/146492.html>

Statistisk Sentralbyrå. (2016). *Barnehager 2015, endelige tall*

Lokalisert på: <https://www.ssb.no/barnehager/>

Svingen, A. (s.a) *Gutter og lesing*

Lokalisert på: <https://arnesvingen.wordpress.com/gutter-og-lesing/>

Vespestad, L. & Sivertsen, K.J. (2012, 10.januar). *Mannlige lærere er bra for guttene.*

Lokalisert på: <http://www.nrk.no/ho/mannlige-laerere-er-bra-for-guttene-1.7948390>

Østerås, B. (2009) *Forventninger til kjønn i barnehagens litteraturutvalg.* (Høgskolen i Hedmark, Rapport nr.12, 2009) Elverum: Høgskolen i Hedmark