

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Aase Margrethe Aa. Juvet

Masteroppgave

Kjønnsforskjeller i språklige og sosiale ferdigheter i barnehagen

- hvordan barna presterer og pedagogen vurderer

En kvantitativ tverrsnittstudie

Gender differences in language and social skills in kindergarten.
How the children perform, and the teacher consider.

A quantitative cross-sectional study

Master i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet

2019

Forord

Arbeidet med masteroppgaven i tilpasset opplæring er nå fullført. Studiet har vært en spennende og lærerik prosess, og ikke minst har jeg lært mye om meg selv. Det er mange som fortjener berømmelse for å ha bidratt med uvurderlig hjelp og støtte underveis. Jeg vil her benytte anledningen til å rette oppmerksomheten til noen av dere og takke dere her.

Først vil jeg rette en stor takk til min veileder, førsteamanuensis Ann Margareth Gustavsen ved SePu og Høgskolen Innlandet, for dine raske og konstruktive tilbakemeldinger underveis i løpet. Hadde jeg ikke deg, hadde jeg ikke sjans. Din tålmodighet og kunnskap om både forskningsfeltet og kvantitativ forskningsmetode har vært avgjørende for at jeg i det hele tatt kom i mål.

Tusen takk også til SePU som har stilt et så grundig og omfattende datamateriale til rådighet for meg. Å få muligheten til å utforske et så spennende datamateriale, har ført til at arbeidet med oppgaven har blitt både mer interessant for meg selv og forhåpentligvis mer relevant for andre.

Til sist vil jeg takke medstudenter, venner og familie – dere har vært en utømmelig kilde til oppmuntring. Tusen takk!

Hønefoss 15. mai 2019

Aase Margrethe Aareskjold Juvet

Voksne forstår aldri ting på egenhånd, og
det kan være slitsomt for barn å hele
tiden måtte forklare ting for dem.

Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944)

fra «The Little Prince»

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
NORSK SAMMENDRAG	5
ENGLISH ABSTRACT	7
1. INNLEDNING	9
1.1 PROBLEMSTILLING	11
1.2 TIDLIGERE FORSKNING.....	11
1.3 OPPBYGGING AV OPPGAVEN.....	15
2. TEORI	17
2.1 ØKOLOGISK SYSTEMTEORI.....	17
2.2 DET SOSIOKULTURELLE PERSPEKTIVET	19
2.3 SPRÅKUTVIKLING OG SPRÅKLIGE FERDIGHETER	21
2.4 SOSIALE FERDIGHETER OG SOSIAL KOMPETANSE	24
2.5 MULIGE FORKLARINGER PÅ KJØNNSFORSKJELLER I BARNES SPRÅKLIGE OG SOSIALE UTVIKLING.....	26
2.5.1 <i>Biologiske forklaringer</i>	27
2.5.2 <i>Sosiale forklaringer</i>	29
3. FORSKNINGSDESIGN OG METODE	31
3.1 METODE.....	31
3.1.1 <i>Spørreundersøkelse</i>	33
3.1.2 <i>Uvalg og svarprosent</i>	35
3.1.3 <i>Gjennomføring</i>	36
3.1.4 <i>Etske betraktninger</i>	37
3.2 OPERASJONALISERING AV MÅLEINSTRUMENT.....	38
3.2.1 <i>Barnes vurderinger</i>	39
3.2.2 <i>Pedagogens vurderinger</i>	39

3.3	STATISTISKE ANALYSER	40
3.3.1	<i>Frekvensanalyse</i>	40
3.3.2	<i>Faktor- og reliabilitetsanalyse</i>	41
3.3.3	<i>Variansanalyse og effektmål</i>	42
3.3.4	<i>Korrelasjonsanalyse</i>	44
3.4	RELIABILITET OG VALIDITET	44
3.4.1	<i>Reliabilitet</i>	44
3.4.2	<i>Validitet</i>	45
4.	RESULTATER	48
4.1	SAMMENHENGEN MELLOM FAGLIGE OG SOSIALE FERDIGHETER	48
4.2	BARNAS FAGLIGE PRESTASJONER.....	49
4.3	PEDAGOGENS VURDERING AV GUTTER OG JENTERS FAGLIGE OG SOSIALE FERDIGHETER.....	52
5.	ANALYSE OG DRØFTING	56
5.1	HVORDAN FORKLARE RESULTATENE.....	58
5.2	STYRKER OG SVAKHETER VED OPPGAVEN	65
6.	KONKLUSJON	68
7.	LITTERATURLISTE	71
8.	VEDLEGG	84
8.1	BARNESKJEMA	84
8.2	PEDAGOGISK LEDER, SKJEMA	85

Norsk sammendrag

Problemstilling

Studiens tema har vært å se om det er forskjeller på gutter og jenters faglige og sosiale ferdigheter i barnehagealder, og hvordan pedagogen vurderer de samme ferdighetene hos barna. Med faglige ferdigheter menes språklige og matematiske ferdigheter. Hensikten med studien har vært å få innsikt rundt temaet kjønnsforskjeller i barnehagealder og om de samme forskjellene man finner i skolen kan identifiseres allerede i barnehagealder.

Metode

I denne oppgaven har jeg valgt kvantitativ metode. Dataene har jeg hentet fra et anonymisert kartleggings- og utviklingsprosjekt gjennomført av Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning (SePU), et prosjekt som har til hensikt å forbedre pedagogisk praksis i barnehagene i utvalgte fylker i Norge. Dette er et stort materiale og et omfattende prosjekt. Jeg har valgt å benytte meg av spørreskjema som er relevant i forhold til min problemstilling. Dette er spørreskjema som er besvart av barn om sin egen kompetanse på faglige ferdigheter, og spørreskjema som er besvart av pedagogen om sin vurdering av barnas språklige og sosiale kompetanse.

Kilder og statistiske analyser

Det statistiske datamaterialet gjør det mulig for meg å gjennomføre kvantitative undersøkelser. Jeg har benyttet et dataprogram kalt SPSS for å gjennomføre frekvensanalyser, korrelasjonsanalyser og variansanalyser. I tillegg til disse analysene, støtter jeg meg til andre undersøkelser og teori for å underbygge mine funn. Kildene er primært hentet fra sekundærdata.

Resultat

Hovedfunnene i undersøkelsen er at det er generelle statistisk signifikante kjønnsforskjeller mellom gutter og jenter på gjenkjenning av bokstaver og ord, men ikke på geometriske figurer og tall. Når det gjelder kjønnsforskjeller mellom høyt- og lavtpresterende barn, viser resultatene at det er statistisk signifikante kjønnsforskjeller mellom de høytpresterende barna

på bokstaver i jentenes favør. Blant de lavtpresterende barna er det statistisk signifikante kjønnsforskjeller på gjenkjennelse av tall i guttenes favør. I analysene som undersøker likheter og forskjeller innad i kjønnsgruppene, viser resultatene at det er større forskjeller mellom høyt- og lavtpresterende jenter enn mellom høyt- og lavtpresterende gutter på gjenkjennelse av tall, bokstaver og ord. På geometriske figurer er det større forskjeller mellom guttene.

Pedagogene vurderer generelt sett jentene statistisk signifikant bedre enn guttene, både på sosiale og språklige ferdigheter. Når man går bak disse tallene og undersøker kjønnsforskjeller blant høytpresterende og lavtpresterende barn, viser resultatene at guttene vurderes statistisk signifikant lavere enn jentene på sosiale ferdigheter, men ikke språklig.

English abstract

Introduction

The subject of this master thesis is to explore if there are gender differences in academic and social skills in kindergarten, and how the teacher evaluates these. Specific emphasis is placed on language and math skills. The intention of this study has been to earlier identify gender differences among children in kindergarten instead of later in school age.

Method

The data for this master's thesis project was collected from an anonymous development and surveillance program conducted by SePU (Center of the Study of Educational Practice). This center's purpose is to improve the educational content offered in kindergartens in selected counties in Norway. This program is very extensive and comprehensive, but I have chosen specific questionnaires that are relevant to my project. This survey presents questions for the children to assess their academic ability, as well as questions directed towards the teachers regarding their own assessment of the children's language and social skills. I have chosen to use quantitative methodology.

Sources and statistical analyzes

This statistic data enabled me to carry out quantitative surveys, and using SPSS I have conducted frequency analyzes, correlation analyzes, and variance analyzes. In addition to the results of these analyzes, I included other research and theory to substantiate my findings. The sources are primarily derived from secondary data.

Results

The main findings are general statistically significant gender differences in recognition of letters and words, but not on geometric figures and numbers. In gender differences between high- and low-performing children, significant gender differences were found in favor of girls in letters in the high-performing group. Among the low-performing children, there are statistically significant gender differences in the recognition of numbers in favor of boys. In the analyzes that examine similarities and differences within the gender groups, the results show that there are larger differences between high- and low-performing girls than between

high- and low-performing boys in recognition of numbers, letters and words. There are bigger differences in skills of geometric figures among boys.

The teacher generally considers the girls statistically significantly better than the boys, both in language and social skills. Compared to girls, boys are statistically significantly lower on social skills than girls in group of high-performing and low-performing children. Boys are considered statistically significantly lower on social skills, but not in languages.

1. Innledning

I media har det lenge versert store og fete overskrifter om kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner og at «guttene er taperne». Det er ikke nytt det at jenter presterer bedre enn gutter. Tall helt tilbake til 1914 viser for flere land at jenter har prestert skolefaglig bedre enn gutter, men de negative konsekvensene som følger av disse forskjellen er større i dag enn på 60-, 70- og 80-tallet (NOU 2019:3). Årsaken til det kan være trekk i samfunnsutviklingen med krav til kompetanse og kunnskap, og at likestillingsdebatten har fått jenter til å ta høyere utdanning i større grad enn før. Arbeidsmarkedet er strammere og krever formell utdanning for å få innpass. Utfordringen i dag ligger i å skape en utdanningspolitikk som bidrar til at begge kjønn løftes, jentene skal fremdeles få tilgang til områder de dominerer i dag, vi skal bare sørge for at guttene også kan oppnå det samme.

Forskjellene mellom jenter og gutter gjør seg gjeldene gjennom hele utdanningsløpet, og vil dermed kunne gi store konsekvenser for ulike utfall i livsløpet. For å få adgang til yrkeslivet i dag, forutsetter det at barn og unge lykkes rimelig godt i utdanningssystemet (Frønes, 2018). Det vi vet er at gutter er overrepresentert på flere negative statistikker, blant annet når det gjelder frafall i videregående utdanning og høy dominans i spesialundervisningen der ca 70 % er gutter. Dette er forskjeller som forsterkes og er økende i hele grunnskolen (Daal, Solheim & Gabrielsen, 2011). Det er flere gutter enn jenter som får fritak fra karakterer. Jenter gjør det jevnt over bedre enn guttene i alle fag, med unntak av gym (Bakken & Elstad, 2012; Nordahl & Haustätter, 2009). Det er ikke bare i skolefaglige prestasjoner at jenter ser ut til å lykkes bedre enn gutter. I doktoravhandlingen til Gustavsen (2018) vurderer kontaktlærerne jentenes sosiale ferdigheter som betydelig bedre enn guttenes. Flere studier peker på en sterk sammenheng mellom sosiale ferdigheter og skolefaglige prestasjoner (Gustavsen, 2018; Backer-Grøndahl, Nærde & Idsøe, 2018; Lecce, Caputi, Pagning & Banerjee, 2017). Disse kjønnsforskjellene i skolefaglige prestasjoner ser ut til å øke gjennom hele utdanningsløpet (Nordahl et al., 2011; Aasen, Nordahl, Drugli & Lekhal, 2015).

Likevel er det viktig å poengtere at dette bildet ikke er entydig. Det er ikke slik at alle jenter gjør det bra og alle gutter strever. Det er større forskjeller mellom jentene og mellom guttene enn det er mellom jenter og gutter (Gustavsen, 2018; Borg, 2014; Hattie 2009). Forskjellene varierer med fag og alder, og det er foreløpig usikkerhet om disse forskjellene vedvarer inn i voksen alder (NOU 2019:3).

Gjennom forskning vet vi i dag en del om lærervurderte kjønnsforskjeller i sosiale og faglige ferdigheter i skolen, mens det i barnehagen finnes mindre kunnskap om dette. Det vi vet ut fra forskning, er at det i barnehagene i liten grad jobbes systematisk med kjønn og likestilling, og at barnehagene heller er videreformidlere av kjønnsstereotyper (Bø, 2014). Flere studier peker på at gutter og jenter behandles ulikt selv ved lik atferd, og at dette kan få følger for barnas relasjon til de voksne, for deres trivsel, og dermed også deres språkutvikling (NOU, 2019:3, s. 20). Mitt bidrag med denne masteroppgaven er å undersøke om lærervurderte kjønnsforskjeller i sosiale og faglige prestasjoner kun er et «skolefenomen» eller om vi kan se antydninger til at pedagogene vurderer jenter og gutter forskjellig både sosialt og faglig allerede i barnehagen.

Det er av interesse å se på barnehagens mandat både i forhold til læringsbegrepet og sosiale ferdigheter, og hvilke føringer som foreligger når det gjelder pedagogens arbeid med likestilling. Arbeid med likestilling i barnehagen er nedfelt i Barnehageloven (2005) §1. Vi etterstreber likestilling i vårt samfunn, og Norge blir jevnlig kåret til å være et av de mest likestilte land i verden. Ifølge *Rammeplanen for barnehagens oppgaver og innhold*, heretter omtalt som *Rammeplanen* (Kunnskapsdepartementet, 2017), skal likestilling mellom kjønnene gjenspeiles i barnehagens pedagogikk, noe som vil si at gutter og jenter skal ha like muligheter til å bli sett og hørt i barnehagen. Likestillingsarbeid er en lovpålagt oppgave for barnehagen, og til tross for at likestilling står så sterkt i Norge, har vi utfordringer knyttet til temaet i barnehagen. Likestillingsbegrepet blir viet lite oppmerksomhet, og det kan tyde på at begrepet oppfattes ulikt. Det vil si at begrepet 'likestilling' forstås mer som at det gjelder antall kvinner og menn som jobber i barnehage, og ikke at likestilling som begrep er knyttet til rammeplanens verdigrunnlag og dermed nasjonale føringer om at likestilling mellom kjønn skal gjenspeiles i barnehagens pedagogikk og planer. Rapporten til Østrem et al. (2009) indikerer at barnehagene isteden bidrar til å styrke og støtte et tradisjonelt kjønnsrollemønster.

Rammeplanen (KD, 2017) sier at barnehagen skal gi rom for barnas ulike forutsetninger, perspektiver og erfaringer, og bidra til at barna, i fellesskap med andre, utvikler et positivt forhold til seg selv og tro på egne evner. Dette innebærer at det er behov for barne- og ungdomsmiljøer der det er attraktivt å være flink på skolen, der skolearbeid blir verdsatt og hvor man gir barn best mulig læringsløp slik at barn får realisert sine forutsetninger. Vi må også se læring og utvikling i en større kontekst – der flere arenaer barn er deltakere i, påvirker sammen til en helhet for barnet.

1.1 Problemstilling

Det har vært utfordrende å snevre inn en problemstilling da feltet er så stort og alt er like spennende. Både tidligere og nyere forskning på feltet viser at det er store kjønnsforskjeller i skolefaglige og sosiale prestasjoner (Gustavsen, 2018; Backe-Hansen, Walhovd & Huang 2014.). I denne masteroppgaven ønsker jeg derfor å undersøke om, og i hvilken grad faglige og sosiale kjønnsforskjeller starter allerede i barnehagen.

Når forskning viser at det er barns språkutvikling (vokabular og fonologisk bevissthet) som er den største indikatoren på senere leseferdigheter (Ouellette, 2006; Frost, Madsbjerg, Niedersøe, Olofsson & Sørensen, 2005; Hagtvvet, 2004; Hagtvvet, 2002), er det interessant å se nærmere på hvordan pedagogene i barnehagene vurderer jenter og gutters språklige ferdigheter. I denne oppgaven har jeg valgt å konsentrere meg om hvordan pedagogene vurderer de eldste barnas sosiale og faglige ferdigheter. Med de eldste barna menes 4- og 5-åringene. Faglige ferdigheter vil i denne oppgaven bety språklige- og førmatematiske ferdigheter som gjenkjenning av bokstaver, ord, tall og geometriske figurer. Sosiale ferdigheter vil si samspillet barna har til andre barn og med de voksne i barnehagen.

Problemstillingene for denne masteroppgaven er

- 1. Hvordan presterer (4- og 5-år gamle) gutter og jenter på gjenkjenning av bokstaver, ord, tall og geometriske figurer i barnehagen?*
- 2. Hva kjennetegner pedagogens vurdering av gutter og jenters sosiale og faglige ferdigheter i barnehagen?*

For å kunne svare på disse problemstillingene, har jeg vært så heldig å få bruke et stort anonymisert kvantitativt datamateriale, fra forsknings- og utviklingsprosjekter gjennomført av Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning (SePU). Gjennom dette datamaterialet kan jeg for det første undersøke om det er noen av de samme tendensene i barnehagen som vi finner i skolen, og for det andre får jeg muligheten til å studere kjønnsforskjeller med et langt større utvalg enn jeg ellers ville hatt mulighet til, i og med at datamaterialet er så stort.

1.2 Tidligere forskning

Både nasjonale og internasjonale undersøkelser av barn og unges særlige språklige ferdigheter i skolen dokumenterer betydelige kjønnsforskjeller i jenters favør. Det er lite forskning å finne

på barnehagefeltet, særlig når det gjelder kjønnsforskjeller. Imidlertid kan det se ut som at interessen for barnehagefeltet har tatt seg opp de siste årene med *Stavangerprosjektet* (2018) og *Gode Barnehager for Barn i Norge*, forkortet til GoBaN (2019) som avsluttende forskningsprosjekt.

I doktoravhandlingen til Stangeland (2018) basert på tall fra Stavangerprosjektet, er det særlig to funn som er interessante. Det ene er at barn viser store variasjoner i sin deltakelse i lek helt ned i 2-3 års alder, og at det er barn med svakest språklige ferdigheter som faller utenfor sosialt. Utenom flerspråklige barn og barn med svært svak språkskåre, er det flere gutter enn jenter i denne kategorien. Det er imidlertid ikke en veldig stor forskjell (cohens-d = .37) men spredningen blant gutter er større enn hos jentene (Sd jenter = .67 og Sd gutter = 1.02). Det kan tyde på at det er en svakere gruppe gutter som unngår å delta på slike språk- og lesefremmende aktiviteter. Det andre er at det er en klar statistisk sammenheng mellom språklige ferdigheter og sosial fungering allerede før 3-års alder, og at det er et generelt problem og ikke bare handler om barn med spesifikke språkvansker. Stangeland (2018) påpeker at ved å velge seg bort fra voksenstyrte språkstimulerende aktiviteter, f.eks 15 min hver dag, vil det utgjøre ca 50 timer i året (et barnehageår er ca 190 dager), og 250 timer gjennom barnehagetiden. Videre fremhever hun at det er bra for barn å gå i barnehage, særlig gutter profitterer språklig på å gå i barnehage. Likevel kan det se ut til at det ikke er nok bevissthet rundt det å legge til rette for at gutter skal bli mer aktive deltakere i språklige voksenstyrte aktiviteter.

I doktoravhandlingen til Evensen Hansen (2018) er forskningen basert på tall fra GoBaN. Studien hans skiller ikke på kjønn, men ser på sammenhengen mellom kvaliteten på språkopplæringen på småbarnsavdeling (1-3 år) og ordforrådet barna har som 5-åringer. Jeg refererer likevel til studien hans fordi den viser tydelig sammenheng mellom godt og tidlig språkmiljø og god vokabularutvikling uansett kjønn. Det arbeidet som gjøres på småbarnsavdeling fram til barna er 3 år, er særdeles viktig for barnas senere språkutvikling og da begge kjønn.

Når det gjelder språklige ferdigheter, viser en norsk studie at tidlige språklige ferdigheter hos barn helt ned i 2-års alder predikerer senere akademiske ferdigheter og da særlig lesing (Simonsen, Kristoffersen, Bleses, Wehberg & Jørgensen, 2014). Samme studie viste også at gutter ligger etter jenter i utvikling av ordforråd, forståelse, grammatisk kompleksitet og i visse typer imitasjon i tidlig førskolealder (8-36 md) (Simonsen et al., 2014). De faktorene som i

høyest grad korrelerer med senere leseforståelse hos barn, er vokabularet og fonologisk bevissthet. Det betyr at det ordforrådet et barn har i slutten av førskolealder kan forklare variasjonen i leseferdigheter mange år senere. Barn med dårlig og mangelfullt vokabular i overgangen til skolen, forblir svake lesere gjennom hele sin skolegang. Det foreligger valide forskningsfunn på at ordforrådet til førskolebarn er den enkeltfaktoren som predikerer senere leseforståelse mest (Aukrust, 2005; Lervåg & Aukrust, 2010).

I en studie der man fulgte 200 barn i alder 4-8 år når det gjaldt språkforståelse, fant man at de barna som hadde svak språkforståelse som 4-åringer, også hadde lav språkforståelse som 8-åringer. Det samme gjaldt for de med høy språkforståelse som 4-åringer, de hadde også tilsvarende høy språkforståelse som 8-åringer. Det viser at det utviklingssporet barnet har som 4-åring vil være avgjørende for språkforståelsen videre i oppveksten (Melby-Lervåg, et al., 2012).

Vokabular i førskolealder korrelerer høyt med senere leseforståelse. Fonologisk bevissthet er viktig for å forklare individuelle forskjeller i lesing i begynneropplæringen, og disse ferdighetene ikke bare samvarierer, men også påvirker hverandre (Dicinson, et al., 2003). Fonologisk bevissthet har vist at bidrar til ordgjenkjenning (Wagner og Torgersen, 1987). Dicinson et al. (2003) uttrykker at fonologisk bevissthet i barnehagealder har en direkte effekt på leseferdigheter i 1. og 2. klasse, og vokabular har en indirekte effekt på tidlig lesing ved å ha innvirkning på fonologisk bevissthet.

Barn utvikler seg i ulik takt og på ulik måte avhengig av biologiske og sosiale/miljømessige forutsetninger. Tetzchner et al. (1993) viser til undersøkelser der jenter tilegner seg språklige ferdigheter raskere enn gutter, og at språkvansker er mer utbredt hos gutter enn jenter. Det blir også hevdet at jenter bruker andre strategier til å tilegne seg språk enn det gutter gjør. Likevel er det vanskelig å finne konsistent empirisk støtte for jentenes språkmessige fordel.

Studien til Zambrana, Pons, Eadie & Ystrom (2014) viser en tendens til at gutter og jenter har noe ulik vekstkurve i språkutvikling. Studiene indikerer at jenter ser ut til å ha en jevn stabil vekstkurve, mens gutter ser ut til å være mer preget av perioder med stagnasjon og perioder med bratt vekstkurve. Disse funnene er basert på for å få studier til å kunne generaliseres, men er interessante funn å forske videre på.

I en studie som nylig er avsluttet i regi av Stavangerprosjektet, ble det funnet betydelige kjønnsforskjeller til jenters fordel. Her ble språkforståelse, ordproduksjon og deltakelse i

voksenstyrt språkaktivitet studert og observert i barnehage blant 1005 barn i alder 33 md (489 jenter, 516 gutter). Barn med høy skåre på de nevnte faktorene deltar mer i språkaktiviteter enn barn med lav skåre, og de fant at gutter var overrepresentert i sistnevnte gruppe (Stangeland, Lundetræ & Reikerås, 2018).

I samme studie ble det også funnet sosiale kjønnsforskjeller blant annet innen variablene sosiale ferdigheter og evne til selvregulering. Innhenting av data baserte seg blant annet på observasjon og vurderinger fra pedagogene. Hovedfunn i denne studien viste at gutter ser ut til å være mer umodne enn jenter, og der selvregulering, arbeidsminne og relasjon og konflikt til andre barn viste signifikante kjønnsforskjeller blant 5-åringene. Jentene hadde høyest skåre på alle variablene bortsett fra tilpasningsvansker og konflikt. Der hadde guttene størst skåre, altså størst vansker. Studien viser også at noen av forskjellene forsvinner når barna begynner på skolen, men at det også i skolen var høyere skåre hos jenter enn gutter på de fleste variablene (Stangelang, Lundetræ & Reikerås, 2018).

Sosiale ferdigheter er i stor grad knyttet til barns språkforståelse, og som disse studiene viser, har jenter et fortrinn og er bedre i stand til å uttrykke sine ønsker og behov enn gutter.

De faktorer som stimulerer til økt vokabular og fonologisk bevissthet i tidlig alder, er språkfremmende aktiviteter som f.eks samtaler med voksne, og lesestund. Nyere forskning viser at gutter ikke er like interessert i slike språkaktiviteter i barnehagen som jenter (Stangeland, 2018). Den norske barnehagen er tuftet på barns medvirkning og at barn skal bli hørt blant annet i sine ønsker om å delta i ulike aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017). I en OECD rapport (2006) påpekes det blant annet at nordiske utdanningsinstitusjoner kjennetegnes ved en sosial-pedagogisk tradisjon. Fri lek blant førskolebarn er høyt verdsatt, og barnehagene har forholdsvis vide rammer for barns egen aktivitet (OECD, 2006). Det legges stor vekt på at barnehageoppholdet skal ha en verdi for barnet akkurat her og nå. I tillegg skal det også tas pedagogiske hensyn til det som skal skje videre i utdanningsløpet med tanke på å forberede barnehagebarn til skolestart (Postholm & Munthe, 2011). Barn tvinges ikke til å være med på noe de ikke ønsker, dermed ligger også muligheten for å velge seg bort fra aktiviteter.

Kort oppsummert viser de ulike studiene at jenter tilegner seg språklige ferdigheter tidligere enn gutter, og dermed også har et fortrinn når det gjelder utvikling av sosiale ferdigheter.

I barnehagesammenheng finner jeg empiri på språklige ferdigheter (Stangeland, 2018; Evensen Hansen, 2018; Simonsen, Kristoffersen, Bleses, Wehberg & Jørgensen, 2014) men svært begrensede på sosial kompetanse og sosiale ferdigheter (Stangeland, 2018). Jeg finner ingen empiri som omhandler sosiale ferdigheter og som ser på kjønnsforskjeller for gruppen barn jeg har søkelys på i min oppgave, barnehagebarn 4- og 5-år. Det jeg kan si noe om er at i funnene som omhandler språklige ferdigheter, korrelerer det med sosiale ferdigheter. Det vil si at det er en sammenheng mellom godt utviklet språk og sosial kompetanse. Det betyr at barn som blir vurdert høyt på språklige ferdigheter mest sannsynlig vil bli vurdert høyt også på sosiale ferdigheter. Når gutter blir vurdert lavere enn jenter språklig, er det derfor stor sannsynlig at de også blir vurdert lavere sosialt.

1.3 Oppbygging av oppgaven

I kapittel 2 vil jeg redegjøre for relevant teori som støtte til de funn jeg finner i materialet, og som legger grunnlaget for å kunne svare på problemstillingen(e). Jeg støtter meg til teori om språk og språkutvikling, sosial kompetanse og sosiale ferdigheter og ser dette i lys av spørsmålet om kjønnsforskjeller. Jeg legger særlig vekt på forskning om vokabular, fonologisk bevissthet og benevningshastighet og begrunner deres betydning for senere leseutvikling.

Systemteorien jeg støtter meg til blir også presentert i dette kapittelet. Sosiokulturelle læringsperspektivet blir også presentert.

I kapittel 3 redegjøres det for metoden jeg har anvendt ved gjennomføring av undersøkelsen; designet, utvalget og måleinstrumenter. Her diskuteres også undersøkelsen ut fra validitets- og reliabilitetsbetraktninger, vitenskapsteoretiske betraktninger og etiske utfordringer.

I kapittel 4 presenter jeg undersøkelsens resultater. Først presenterer jeg korrelasjonsanalysen som viser sammenhengen mellom faglige og sosiale ferdigheter. Deretter presenteres barnas faglige prestasjoner, først for hele utvalget, deretter deler jeg opp utvalget i høytpresterende og lavtpresterende gutter og jenter. Jeg ser på forskjeller og likheter mellom disse kjønnsgruppene, og innad i kjønnsgruppen. Til slutt presenterer jeg pedagogens vurdering av gutter og jenters faglige ferdigheter, og ser på likheter og forskjeller både mellom og i kjønnsgruppene.

I kapittel 5 besvarer jeg problemstillingene mine gjennom å tolke resultatene i lys av tidligere empiri og teori presentert i kapittel 2. Jeg har valgt først å presentere funnene og analysere dem, for deretter å drøfte mulige forklaringer.

I kapittel 6 gjør jeg en konklusjon av funnene.

2. Teori

For å gi et dypere innblikk i det valgte temaet, har jeg som teoretisk bakgrunn valgt å belyse sammenhengen mellom språklige/faglige og sosiale ferdigheter hos 4- og 5-åringene i barnehagen sett i lys av systemteori innen det sosiokulturelle perspektivet. Systemperspektivet skal gi en forståelse av det norske barnehagesystemet og hvordan ulike faktorer påvirker og interagerer med hverandre. Utvikling og læring foregår i et samspill mellom biologi og miljø, og jeg har valgt Bronfenbrenners bioøkologiske modell som underliggende forklaring på disse interaksjonene (Bronfenbrenner, 1979). Videre presenteres sosiokulturell læringsteori der jeg har lagt vekt på Vygotskys syn på språkets betydning for læring, og at denne læringen skjer i samhandling med andre (Vygotsky, 2001; 1978). Siden lek er barnehagebarns største læringsarena, presenterer jeg kort Vygotskys syn på lek. Så vil jeg presentere teori på språkutvikling og hvordan gutter og jenter tilegner seg språk i førskolealder. Deretter vil jeg presentere teori på sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Til sist vil jeg forsøke å komme med noen betraktninger på mulige forklaringer på kjønnsforskjeller innen språklige og sosiale ferdigheter, både gjennom biologisk og sosial forklaringsmodell.

2.1 Økologisk systemteori

En grunnleggende tanke i et menneskes utvikling er at deres atferd utvikler seg ut fra de omgivelsene de er en del av. I pedagogikken og psykologien er en persons atferd påvirket både av individets personlighet og situasjoner individet befinner seg i (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Mennesker er i samspill med sine omgivelser og med ulike aktører som andre barn og unge, familie, venner, skole, arbeidsliv og fritid i et komplekst sosialt system der ulike komponenter enten kan fremme eller hemme utvikling (Skaalvik, 1986:47). Disse elementene eller systemene mennesker er en del av, danner ulike systemteorier. Økologisk systemteori er en helhetlig og mangfoldig teori som når det kommer til kjønnsdiskursen kan forklare hvordan vi sosialiseres og oppfattes som gutter og jenter. En av de sentrale teoretikerne på dette området, er Urie Bronfenbrenners (1917-2005) som gjennom å sammenfatte vekst og sosialisering til en helhetsmodell ville tydeliggjøre kontekstens betydning som en reaksjon mot tradisjonell utviklingspsykologi der individets egenskaper og utvikling av disse var avgjørende. Det var også en reaksjon mot sosiologiske forklaringsmodeller som vektla miljøet

og strukturene rundt som det vesentligste. Bronfenbrenner mente at mennesket utvikler seg i kraft av sine ulike karakteristika gjennom samhandling og gjensidighet med sitt miljø (Endrerud, 2003).

Gjennom sin bioøkologiske modell forsøker Bronfenbrenner å illustrere hvordan interaksjonen mellom de sosiale systemene virker sammen ved hjelp av fire elementer. Disse fire elementene er *prosess*, *person*, *kontekst* og *tid*. Samspillet mellom kontekst og person kaller Bronfenbrenner *proksimale prosesser* (Bø & Ertesvåg, 2006). Hvordan disse proksimale prosessene påvirker en person, er avhengig av både personens karakteristika, i hvilken kontekst personen befinner seg i og på interaksjonen mellom dem (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Samspillet mellom det lille barnet og familien er viktig for starten på dannelses- og oppdragelsesprosessen, men etter hvert får verden utenfor også stor betydning når barnet møter andre personer, grupper, og institusjoner som både direkte og indirekte er med på å forme barnets evner, verdier og atferdsmønstre. Disse systemene har Bronfenbrenner forklart ut fra ulike nivåer; mikro-, meso-, ekso- og makronivå (Bronfenbrenner, 1979). Disse nivåene visualiseres som konsentriske sirkler med mikro innerst og makro ytterst. *Mikronivået* står for de mønstre av samhandlinger, sosiale roller og mellommenneskelige relasjoner som personer opplever i direkte kontakt «ansikt-til-ansikt». I dette nivået vil f.eks barnets kjønn være av betydning for hvordan aktørene i konteksten eller miljøet samhandler med barnet. *Mesonivået* er påvirkningsprosesser mellom de ulike mikromiljøene blant annet gjennom gjensidig samhandling, kommunikasjon og kunnskapsutveksling. *Eksonivået* består av miljøer personen sjelden er en del av men som likevel har betydning for vedkommendes liv og utvikling. Det er av betydning hvordan f.eks skolestyret legger føringer for lese- og skriveopplæringen, hvordan massemedia omtaler gutter som «et problem» osv. *Makronivået* refererer til de kulturelle og strukturelle mønstre i samfunnet, og påvirker personen bare indirekte (Bø & Ertesvåg, 2006; Haugen, 2006; Bronfenbrenner, 1979). Her vil f.eks hvilke oppfatninger samfunnet har til begrepet kjønn og kjønnsroller være av betydning. I tillegg har Bronfenbrenner et femte nivå; *krononivå*, som illustrerer at mennesker og miljøer utvikles over tid (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

En barnehagehverdag består av ulike grupper barn systematisert på avdelinger eller i baser. Hver barnegruppe er et dynamisk og komplekst system som består av unike prosesser med gjensidige interaksjoner, med de personer som tilhører barnehagen både av ansatte, barn og

foreldre, i en kontekst med ulike miljømessige påvirkninger. Alt dette påvirker og har innflytelse på enkeltbarnets utvikling (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Et barns atferd varierer i løpet av barnehagedagen ut fra hvilke voksne som samhandler med det. Det er mange ulike overganger for et barn i dets hverdag, fra hjemmet til barnehagen, ulike overganger innad i barnehagen som fra måltid til samlingsstund, fra samlingsstund til utelek osv. Hver gang et barn beveger seg fra en mikrosituasjon til en annen, skjer en økologisk overgang. Både daglige/trivielle overganger, som når man skifter arena, går fra å være inne til å leke ute - og mer varige/dramatiske overganger, som det å få en lillesøster eller bror, begynne i barnehagen eller på skolen. Slike overganger endrer ikke bare barnets posisjon og rolle, men også andre implisertes rolle overfor barnet, og kan bety mulighet for vekst samtidig som det kan være en sårbar fase der man kan risikere stagnasjon og feilutvikling. Det betyr at det er viktig å studere ulike faktorer både på individuelt nivå og på et kontekstuellt nivå når det gjelder gutter og jenters tilegnelse, bruk og forståelse av språklige- og sosiale ferdigheter.

«It takes a whole village to raise a child» er et afrikansk ordtak, og de proksimale prosessene Bronfenbrenner beskriver, sammenfatter denne helhetlige måten å tenke på. «Children need people in order to become human» (Bronfenbrenner, 1979).

2.2 Det sosiokulturelle perspektivet

Den sentrale kjerne i Bronfenbrenners systemteori er samspillet mellom person og miljø, og den påvirkning det har. Dette synet finner vi også igjen i læringsteorier, og da særlig det sosiokulturelle perspektivet. Det finnes flere teoretikere innen denne tradisjonen. De deler en grunnleggende forståelse av at den sosiale gruppen og fellesskapet som den enkelte er en del av, er selve utgangspunktet for læring.

Samfunnet vårt i dag er preget av å være sammensatt og pluralistisk der ulike kulturer, levesett og verdier lever side om side. Det medfører at vi har ulike referanser på blant annet barneoppdragelse og sosialisering. Den kulturen vi er en del av, legger føringer for barns utvikling, både språklig og sosialt (Hundeide, 2003). Sosiokulturelt syn på læring handler om at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst, og ikke primært gjennom individuelle prosesser. En av teoretikerne som representerer det sosiokulturelle læringssynet er den russiske psykologen Lev Vygotsky (1896-1934). Hans teori er at kunnskap konstrueres gjennom sosial samhandling og med språket som viktigste redskap (Vygotsky, 2001; Säljö, 2016). Der andre teoretikere ofte baserer seg på en prinsipiell hovedutvikling, som stimuli-

respons hos behavioristene og kognitiv ubalanse/gjenopprettelse av balanse hos Piaget, viser Vygotskys teori til at utvikling er et resultat av flere ulike prinsipper og de varierer gjennom livet (Imsen, 2014). Han mener at barnets personlighet og læring er et resultat av en blanding av biologiske tendenser, modningsprosesser, sosiale forhold og miljø, og at den individuelle læringen og sosialiseringen skjer i en viss kultur. Kulturen barnet vokser opp i, påvirker dets tanker, læring og atferd (Imsen, 2014).

Språket så Vygotsky på som det viktigste redskapet for tenkningen, sosialiseringen og tilegnelsen av kunnskap. Språket er «brillene» vi ser verden gjennom. Når små barn snakker høyt med seg selv, er de en del av et sosialt samspill. Denne egosentriske talen viser hvordan utviklingen i barnet går fra en ytre kommunikasjon til en indre tale. Slik fremhever Vygotsky at all intellektuell tenkning og utvikling først foregår på det sosiale planet mellom mennesker, for så å foregå på det individuelle psykologiske plan (Säljö, 2016; Imsen, 2014; Vygotsky, 2001). Gjennom denne bevisste tenkningen, blir barn i stand til å organisere verden rundt seg, og gjennom større selvkontroll og selvregulering blir de dermed i stand til å planlegge sine egne handlinger (Bråten & Thurmann-Moe, 1996).

Slik har Vygotskys tenkning fått konsekvenser for måten vi ser betydningen av interaksjoner og relasjoner har for barns utvikling. Dette kan sees i sammenheng med speilingsteorien til Mead (Nordahl, 2002). I Rammeplanen står det at barn skal få bidra i egen og andres læring gjennom å være i positivt samspill med barn og voksne (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22-23). Læring er noe som skjer gjennom samhandling med andre mennesker. Vår kunnskapsdanning utvikles gjennom at vi med språket som redskap ser vår verden fra ulike perspektiver.

Barnet formes i samspill med verden. Det å bli født, innebærer at man blir en sosial deltaker i en verden der ulik kommunikasjon som f.eks øyekontakt, tale, berøring og latter er med og former hvilke forestillinger vi skal ha om verden og oss selv (Säljö, 2016). Som mennesker har vi evne til å ta vare på erfaringene vi gjør og nyttiggjøre oss dem (Säljö & Moen, 2001).

Barn lærer når de leker og er sammen med andre. Vygotsky er en av de viktigste bidragsyterne til vårt syn på lek og læring i et sosialt samspill. Han mener at barn gjennom sosiale aktiviteter lærer seg å komme på et høyere psykologisk nivå. Det barn kan gjøre sammen med andre i dag, kan det gjøre alen i morgen. Dette kalte Vygotsky «den nærmeste utviklingszone», altså hva barnet potensielt kan klare på egenhånd med litt støtte i dag (Bråten & Thurmann-Moe,

1996). Her får pedagogen en viktig rolle ved først å kjenne til barnets nivå, for dette å kunne legge til rette for barnets potensielle utvikling og læring gjennom motivasjon og utfordring.

Vygotskys forbinder lek hos barn med lyst og glede, og at de bruker leken som middel for å oppfylle ulike behov som de ikke kan få oppfylt i virkeligheten (Imsen, 2014). Leken er en nødvendig del av barns tilhørighet og tilknytning til samfunnet (Vygotsky, 1978; Lillemyr, 1990). Humor, spenning og gleden man opplever i leken, gir gode sosiale erfaringer og knytter oss sammen til hverandre. Derfor er leken også en god arena der relasjoner blir til. Lek er det barn tenker, og dermed den måten barn omgås hverandre på (Melaas, 2014).

2.3 Språkutvikling og språklige ferdigheter

Språket er, ifølge Vygotsky, helt sentralt når det gjelder å få delta i det sosiale livet som lek og sosialt samspill (2001). Barn med sterke språklige ferdigheter har bedre sosial kompetanse og deltar mer aktivt i lek enn barn med lav språklig kompetanse (Stangeland, 2018; Stangeland, Lundetræ & Reikerås, 2018)

Å mestre et språk handler ikke bare om å mestre ord, setninger og det talte språket. Det handler vel så mye om skriftspråk, tegnspråk og ikke-verbalt språk som kroppsspråk. Til sammen danner dette et menneskes språk (Rygvoold, 2012).

En mer avansert definisjon som omhandler både språk og kommunikasjon, er Bloom & Lahey (1978) der de deler språket i hovedkomponentene *form*, *innhold* og *bruk*. For å kunne mestre språket, må man kunne forstå enkeltordets mening, og finne korrekt ord- og setningsform for et spesifikt meningsinnhold. Samtidig må man mestre evnen til både å oppfatte og tolke konteksten der språket inngår. I tillegg må man se sin egen språkbruk inn i denne konteksten (Bloom & Lahey, 1978).

Når det gjelder forskningen på hvordan språket dannes hos barn, er det flere ulike teorier. Noen vektlegger arv, og dermed at språket er biologisk styrt ved at barn har en medfødt evne og kapasitet til å lære språk (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Andre er av den oppfatning at språket er miljøbettinget gjennom imitasjon, en såkalt behavioristisk retning (Skinner, 1992). En tredje måte å forstå danning av språk, er den interaksjonistiske forståelsen som vektlegger at barn lærer språk i samspill mellom arv og miljø (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Slik tolkes også Vygotskys sosiokulturelle utviklingsteori; språkutvikling skjer fordi barn har en medfødt

evne til å lære språk, men denne evnen må modnes og utvikles i sosial samhandling med andre mennesker (Vygotsky, 2001). Et barns utvikling og kompetanse kan forstås ut fra to sider; en måte er å se utviklingsnivået barnet tidligere har vært samt det utviklingsnivået barnet er nå for å se konturen av barnets videre løp. En annen måte å forstå det på er at barnets utviklingsløp er avhengig av og blir påvirket av det sosiale miljøet det befinner seg. Med støttende voksne og mer kompetente jevnaldrende vil denne sosiale konteksten fungere som det Vygotsky kaller den proksimale utviklingssone, eller den nærmeste utviklingssone (Vygotsky, 2001).

Dagens forskere innen språkutvikling tilnærmer seg temaet fra mange innfallsvinkler. Forskning på språk skjer med utspring i biologi, lingvistikk, pedagogikk og psykologi (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014, s.169). Det vil si at språkutvikling ikke kan forklares kun ut fra en vitenskapelig disiplin, men at den styres av biologiske faktorer som finnes i enkeltindividet, og som igjen styres og påvirkes av miljøet og samfunnet rundt et menneske (Baltes, Reuter-Lorenz & Rosler, 2006).

Ifølge Winnicott (1896-1971) er det kvaliteten på de tidlige relasjonene barnet deltar i som både danner utgangspunktet for barns utvikling, dets evne til å tenke, og barnets sosiale- og kognitive utvikling (Winnicott, 1991).

Språkutviklingen starter allerede i mors liv, med sansebearbeiding av språklyder fra fosteret er ca 20 uker gammelt (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001). De første månedene etter fødsel handler språkutvikling om barnets tidlige evne til imitasjon, felles oppmerksomhet, turtaking og tidlig objektbruk. Barnet går fra non-verbale signaler til å kunne kommunisere med ord, formidle egne tanker, meninger, handlinger og ønsker verbalt. Normalt vil en 6-åring kjenner betydningen av ca 6000 ord, men innenfor normal språkutvikling er det store variasjoner. I 4-5 års alder vil de sterkeste beherske tre ganger flere ord enn de svakeste innenfor samme aldersgruppe (Melby-Lervåg et al., 2012; Melby-Lervåg & Lervåg, 2014 s.167-169).

Barns reseptive språkforståelse (det barnet forstår men ikke uttaler) utvikles først, deretter det ekspressive språket (det barnet uttrykker verbalt) (Kristoffersen & Simonsen, 2012). Når barnet er mellom 1-3 år, skjer en voldsom utvikling i barnets ordproduksjon, det fagspråket kaller vokabularspurten, eller språkspurten, som ofte inntreffer når barnet er ca 1 ½ - 2 år (Espenakk, Klem, Rygvold, Ottem & Saltveit, 2007). Herfra skjer tilegnelse av nye ord i større fart enn tidligere. Grunnen kan være at barnet har en forforståelse av at alle ting har et navn, og derfor fører det til raskere læring. En annen grunn kan være at barnet nå har et grunnlag for

å forstå kategorisering i over- og underbegreper, og deretter klassifiserer ord ut fra det som da gir raskere ordlæring. Barnet blir i denne alderen også mer oppmerksom på at språket kan brukes til å påvirke andre og motivasjonen til å lære nye ord øker. Samtidig som barnets ordforråd øker, blir også barnets språklydsferdigheter bedre. Den økende fonologiske bevisstheten gjør at barnet liker å leke med rim og regler (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Det er viktig å poengtere at normalutviklingen favner store variasjoner i språkutviklingen i denne alderen.

I min undersøkelse er det 4- og 5-åringenes ferdigheter jeg studerer, og det som kjennetegner språkutviklingen for denne aldersgruppen, er interessen for lyder og bokstaver. Språktilegnelsen har stabilisert seg, og barnet lærer nye ord hver dag, jevnt og trutt. De mest grunnleggende språklige ferdighetene hos barn i førskolealder er fonologisk bevissthet og språkforståelse. Barn må forstå lydene i språket, være bevisst at «pus» og «hus» ikke har samme betydning selv om det høres likt ut. Det samme gjelder forståelsen ved å ta bort en lyd så får man et annet ord, f.eks at man får «pus» ved å ta bort /t/ i «pust». Språkforståelse handler om å mestre språkets innhold – lære seg hva ord betyr. Å forstå ord er en ferdighet som er i utvikling hele livet. Dette er de mest grunnleggende ferdighetene innen språkutvikling. I tillegg utvikles grammatiske ferdigheter, hvordan ord blir til setninger (syntaks), hvordan ord er oppbygd og danner meningsbærende enheter (morfologi), og hvordan språket brukes sosialt (pragmatiske ferdigheter) (Hagtvet, 2004).

For å utvikle språket, må barn være i språklig samspill med sine omgivelser. Tidlig samspill utvikler språkferdigheter. Noen studier viser sammenheng mellom mors utdanningsnivå og språkferdigheter hos barnet, mens andre påpeker at mors utdanningsnivå i seg selv ikke har betydning men at mødre med høyere utdanning har en tendens til å bruke et rikere og mer differensiert språk med barnet sitt (Hoff, 2003; Hoff, 2006). Andre studier viser at responsen fra omgivelsene på barns språklige ytringer har stor betydning for språkferdighetene (Thamis-LeMonda, Bornstein & Baumwell, 2001). Kort oppsummert påpekes det i de ulike studiene at de faktorene som sterkest predikerer senere lese og skriveforståelse i skolealder, er fonologisk bevissthet (lydene) og språkforståelse (forstå hva ord betyr) (Snow, 2007; Melby-Lervåg et al., 2012).

Det er også studier som peker på hvordan barns språkutvikling påvirkes, hvor mye språk de opplever og kvaliteten på språket de opplever (Hagtvet, 2004). Det som kan være avgjørende for barnets språkutvikling, er antall erfaringer med å føre samtaler og hvor variert språk de

voksne benytter f.eks. under frilek. Hvordan de voksne tilnærmer seg gutter og jenter når det gjelder å føre en samtale/dialog, og hvor variert språket de bruker, er dokumentert i flere studier. Voksne bruker ulikt toneleie avhengig om det er gutter eller jenter de samtaler med, der jenter blir tilsnakkert med mykere og lys stemme og gutter møter en fast og mørk stemme. Helt fra barna er små, er det dokumentert at voksne snakker et lengre og mer variert språk med jenter enn med gutter. Observasjoner fra barnehage har vist at det er forskjell i kommunikasjon i tema, hyppighet og varighet, der gutter får mer synlig oppmuntring og anerkjennelse i større grad enn jenter (Andresen, 1998; Einarsson & Hultman, 1984; Henkel & Tomicic, 2011; Palludan, 2005; Østrem et al., 2009). Det at det er forskjell i voksnes væremåte når det gjelder å kommunisere og samhandle med gutter og jenter i barnehagen, får mest sannsynlig betydning for hvilke språkferdigheter de tilegner seg.

2.4 Sosiale ferdigheter og sosial kompetanse

Barn som har et godt ordforråd, tilegner seg også god sosial kompetanse ved at språket brukes i sosial interaksjon sammen med andre. Sosial kompetanse er nevnt i Rammeplanen som en del av barnehagens formål og innhold. «*Sosial kompetanse er en forutsetning for å fungere godt sammen med andre og omfatter ferdigheter, kunnskaper og holdninger som utvikles gjennom sosialt samspill*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22). Ifølge Drugli er sosial kompetanse et mer overordnet begrep, og handler om å kunne beherske ulike sosiale ferdigheter (2008, s. 74). Hva som er sosial kompetent atferd er ofte basert på andres meninger, og vil kunne vurderes ulikt ut fra forskjellige mennesker, kultur og kontekst (Drugli, 2008). Sosial kompetanse er ikke medfødt, det må læres. Denne læringen starter allerede tidlig i det første leveåret (Barsøe, 2010). Alle barn tilegner seg en form for sosial kompetanse ved å være en del av et sosialt system. Sosial kompetanse er både situasjonsbestemt og situasjonsspesifikk ved at alle barn er sosialt kompetente i forhold til noe eller noen, og at ferdighetene kan ha ulik betydning i forhold til kontekst (Pape, 2000). Det vil si at hva som oppfattes som gode sosiale ferdigheter kan være forskjellig fra person til person.

Sosial kompetanse handler om å kunne tilpasse seg ulike sosiale miljøer gjennom å benytte de kunnskaper, ferdigheter og holdninger man velger å bruke for å mestre de ulike miljøene (Nordahl, 2002). Sosial kompetanse som begrep har fått et oppsving på forsknings- og teorisiden, og ifølge Ogden (2018) henger det sammen med kraftig ekspansjon i hjerneforskningen. Det er særlig begrepene 'utøvende funksjoner' og 'selvregulering' som har

fått oppmerksomhet i faglige miljøer. I 2020 får norsk skole nye læreplaner som skal bidra til å møte framtidens behov. Disse planene inkluderer nå også sosial læring og kompetanse som en del av flere kompetansemål elevene skal mestre på de ulike trinnene (Utdanningsdirektoratet, 2018). Flere studier viser til sammenhengen mellom læring og sosiale ferdigheter, der barn som innehar gode sosiale ferdigheter også har et bedre læringspotensial. (Gustavsen, 2018; Backer-Grøndahl, Nærde & Idsøe, 2018; Lecce, Caputi, Pagning & Banerjee, 2017).

Det er mange ulike definisjoner på sosial kompetanse. Weissberg & Greenberg (1998) hevder at sosial kompetanse er barns kapasitet til å innlemme tenkning, følelser og atferd for å lykkes med sosiale oppgaver og utvikle seg positivt. Garbarino (1985) mener at «sosial kompetanse er et sett av ferdigheter, holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste situasjoner som individet ... forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av ...» (s. 80). Begge disse definisjonene peker på at sosial kompetanse handler om barns evne til å koordinere tanker, følelser og atferd for å lykkes sosialt. Sosial kompetanse har både sin egenverdi her og nå, samtidig som den skal kvalifisere for framtidige utviklingsoppgaver og nye utfordringer, slik Garbarino (1985) hevder at kompetansen også må være funksjonell i forhold til den økologiske nisjen barn er en del av, men også når det gjelder barnets fremtidige miljø. Sagt på en annen måte må barn som lever i ulike kulturer med forskjellige erfaringer tilpasse seg forventninger i egen kultur samtidig som de må mestre forventningene i majoritetskulturen.

Ogdens (2009) definisjon på sosial kompetanse, er:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap. (s. 207)

Selvregulering er resultat av og en indikator på sosial kompetanse, og omhandler ferdigheter som å være oppmerksom, vente på tur, hemme visse handlinger og være utholdende i arbeid med kjedelige oppgaver (Ogden, 2018). Selvregulering er selve grunnmuren for læring og sosial tilpasning, og ifølge Størksen, Ellingsen, Wanless & McClelland er det særlig utviklingen som skjer i alderen 3-5 år som har stor betydning for videre utvikling (2014).

Selvregulering kan beskrives i to ulike former, varm og kald selvregulering. Disse har ulik betydning for skoleprestasjoner og atferdsvansker. Kald selvregulering handler om rent kognitive selvreguleringsferdigheter og særlig relatert til skolefaglige prestasjoner. Varm selvregulering handler om barns evne til å regulere seg selv i situasjoner som er emosjonelt betinget og antas å være mer relatert til atferdsvansker. Studien finner at det var kun barns evne til varm selvregulering som påvirket utagerende atferd, mens både varm og kald selvregulering hadde betydning for de skolefaglige prestasjonene (Backer-Grøndahl, Nærde & Idsøe, 2018). Stoltenbergutvalget (NOU:19, s. 19) peker på flere studier som bekrefter at jenters utvikling av selvregulering vises tidligere enn gutters, og Størksen et al. (2014) viser til en norsk studie der 5-årige jenter viser bedre selvreguleringsferdigheter enn gutter.

I tillegg til selvregulering vil jeg trekke fram begrepene empati, selvkontroll og selvhevdelse som viktige ferdigheter innen sosial kompetanse. Empati er evnen til å leve seg inn i andres situasjon, forstå hvordan andre har det, og vise omtanke og respekt for andres synspunkter og følelser (Ogden, 2009).

Selvkontroll omtales også som impulskontroll, og regulerer forholdet mellom følelser og atferd. Det handler om å kunne vente på tur, kunne sette sine egne behov til side og vise glede og sinne på en passende måte i forhold til situasjonen (Gresham & Elliott, 1990).

Selvhevdelse handler om evnen til å uttrykke egne meninger og rettigheter på en positiv måte, kunne ta initiativ, kunne si nei og motstå gruppepress. Det dreier seg om å kunne uttrykke autonomi og uavhengighet, samt å kunne ta sosial kontakt og initiativ (Nordahl, 2002).

2.5 Mulige forklaringer på kjønnsforskjeller i barns språklige og sosiale utvikling

Forskningslitteraturen er mangelfull når det gjelder mulige forklaringer på kjønnsforskjeller i barns språkutvikling. Stoltenbergutvalget (NOU 2019:3) finner varierende forklaringer i både nasjonal og internasjonal forskning, blant annet at jenter i gjennomsnitt har bedre språklige evner enn gutter allerede fra 1-års alder, at gutter engasjerer seg mindre i språklige aktiviteter enn jenter, og at jenter skårer høyere på planmessighet som har like stor betydning for skoleprestasjoner som intelligens. Som følge av mangelfull entydig forskning på området, blir

kjønnsforskjellene forklart ulikt ut fra ulike forskningsperspektiver. Tradisjonelt sett skiller man mellom biologiske og sosiale forklaringer.

2.5.1 Biologiske forklaringer

Noen kjønnsforskjeller i språket kan kobles direkte til en underliggende biologisk kjønnsforskjell, og en av disse er frekvensen på språkvansker og dysleksi. Det rapporteres om to til tre ganger oftere tilfeller av gutter enn jenter. Hva som er årsaken, vites ikke, men denne forskjellen kan bekrefte at gutter er senere i språkutviklingen enn jenter (Bishop, 1997; Dodd, 2005).

Når det gjelder biologiske forklaringer, tyder en studie fra USA at hjernen til gutter og jenter jobber forskjellig når den skal forstå skrift og tale (Burman, Bitan & Booth, 2008). Ved bruk av fMRI (funksjonell MR) målte de forandringer assosiert med blodstrømmer i områder i hjernen som var i bruk hos en liten gruppe gutter og jenter i alder 9-15 år. Begge typer oppgaver økte aktiviteten i jentenes språksenter i den delen av hjernen som jobber med abstrakt tenkning gjennom språk. Hos guttene var aktiviteten vesentlig lavere og det så ikke ut som om virksomheten i språksenteret var avgjørende for hvordan guttene løste oppgavene. Hos guttene kunne det se ut til at det var hvor hardt sansesentrene i hjernen jobbet som var avgjørende for guttene. Burman et al., (2008) mente mulig forklaring kunne være at gutter har andre forutsetninger for å bearbeide sanseinntrykk, slik at visuell eller auditiv informasjon stopper opp og blir hindret i å nå inn til hjernens språksenter. Kvinner bruker ofte ulike sammenhenger og abstrakte fremstillinger når de skal forklare f.eks veibeskrivelse; gå nedover forbi blomsterbutikken før du krysser gaten der du har en liten kafe på hjørnet, gå så til venstre forbi apoteket...osv. Forskerne tror at denne type tilleggsinformasjon bare vil virke distraherende på menn (Burman et al., 2008). Uansett er studien såpass liten (31 gutter og 31 jenter) til at den kan vektlegges, og den er i amerikansk kontekst, men disse funnene er interessante og verd å forske videre på.

En annen som også er inne på en biologisk forklaringsmodell, er den danske lektoren i psykologi, Ann-Elisabeth Knudsen (2011). Hun påpeker at det er en forskjell på hjerneutvikling og modning hos gutter og jenter, til jenters fordel. Hjerneutviklingen påvirkes av kjønnsbestemte forventninger i oppdragelsen, som i familien, i barnehagen og på skolen. Barns atferd er et resultat av korrigerende samspill gjennom rammer for utfoldelse, kjønnsbestemte forventninger og hjernemessig potensial (Knudsen, 2012). Hun refererer til

danske Helmuth Nyborg når hun hevder at gutter og jenter bruker hjernen ulikt når de skal løse oppgaver. Jenter tar i bruk begge hjernehalvdeler samtidig når de skal løse oppgaver, mens gutter bruker først den høyre (den analoge) og så den venstre (den digitale) og veksler på gjennom oppgaveløsningen. Knudsen (2012) mener det har betydning og at gutter og jenter tilegner seg læring på ulike måter. Gutter må ha hele bildet for å forstå bitene det er bygd opp av, mens jenter foretrekker å lære del for del og til slutt bygge det hele til en helhet.

I tillegg til at gutter og jenter tar til seg læring på ulike måter, har de også ulikt behov for fysisk aktivitet. Ifølge psykologspesialist Eide-Midtsand (2015; 2007) modnes de motoriske nervene til gutter senere enn hos jenter, og er ikke ferdig utviklet hos gutter når de som 6-åringer begynner på skolen. Han hevder også at gutter lærer mer når de får stimulert flere sanser samtidig (ta på, se på og lytte) og at de får bevege seg, og at jenter lærer mer gjennom språket og lytting.

Når det gjelder modning, nevner Stoltenbergutvalget flere pålitelige studier som finner at jenters hjerne modnes raskere enn gutters (NOU 2019:3). Å se til hjerneforskning i pedagogikken er forholdsvis nytt, og noe kontroversielt her i landet, og foreløpig er det mangelfull forskning når det gjelder kjønn og ulikheter. I Gustavsen (2018) sin avhandling viser hun til forskning som viser at det er større forskjeller innad i jentegruppen og guttegruppen enn det er mellom gutter og jenter. Hun avviser på mange måter de biologiske forklaringene, fordi studier viser at de biologiske ikke er av nok betydning for å forklare kjønnsforskjellene i skolefaglige prestasjoner og at det kan se ut som de sosiale forklaringene står sterkere. Stoltenbergutvalget finner noe mulige forklaringer i biologiske forskjeller mellom gutter og jenter når det gjelder modning. Genetikk kan ha mer å si for gutter enn for jenter. Studier de henviser til, viser at det er kjønnsforskjeller i hjerneområder og i koblingsmønstre i hjernen, og at gutter og jenter bruker hjernen ulikt når de løser samme oppgaver (Gur & Gur, 2016; Ingalhalikar et al., 2014; Gur et al., 1999). De er forsiktige med å konkludere fordi det er, som Gustavsen påpeker, større forskjeller innen hvert kjønn og det mangler forskning på om disse biologiske faktorene faktisk bidrar til kjønnsforskjeller (Gustavsen, 2018; NOU, 2019:3). Selv om funnene foreløpig er små, og at forskningen på feltet er noe mangelfull, kan man ikke utelukke at det har betydning. Derfor bør de sees i lys av hverandre.

2.5.2 Sosiale forklaringer

Kjønn handler dels om biologi, men er også en sosial konstruksjon. Vi fødes som et biologisk kjønn og sosialiseres gjennom primærsosialisering som i hovedsak skjer de første leveårene i familien, og sekundærsosialisering. Sammen fører dette oss inn i de rollene vi har og får i de ulike gruppene vi opptrer i, som blant annet barnehage, skole, fritidsordninger, nabolaget, media, teknologi etc., der man har ulike forventninger til gutter og jenters atferd (Andersen, Henningsen & Kval, 2007). Det er for eksempel ikke biologisk betinget at gutter skal dominere «drop-outs» i skolen og jenter være vinnerne, og selv om det stilles ulike krav til hvordan jenter og gutter skal være i det sosiale liv kan ikke det heller forklare forskjellene alene (Meland, Kaltvedt & Reikerås, 2015).

Kjønnsforskjeller i barns språk forklares ofte med at voksne bruker språket ulikt overfor jenter og gutter. En annen miljømessig forklaring kan være at barn ofte velger lekekamerat av samme kjønn, og at jenter søker det som fordrer finmotorikk og er mer språklig aktive i leken enn gutter. Aktiviteter som stimulerer fonologiske ferdigheter er også en større del av «jentekulturen» enn av «guttekulturen» ifølge Lesesenteret i Stavanger (Meland, Kaltvedt & Reikerås, 2015).

Tidligere studier har vist at jenters oppførsel og væremåte oftere har samsvar med hva pedagogene forventer. Jenter karakteriseres ofte med begreper som samarbeidsvillige, ansvarlige, nøyaktige, veloppdragne og hardtarbeidende. Gutter omtales gjerne som tøffe, sterke, og risikovillige. Voksnes holdninger til kjønn gjenspeiles gjennom væremåte og samspill med barn, og dermed gir de mer eller mindre ubevisst ulike signaler og forventninger til gutter og jenter. Personalet i barnehagen har gjennom sin egen oppvekst utviklet noen holdninger og forventninger til kjønn, og disse holdningene og forventningene kan påvirke hvordan barn posisjonerer seg som gutt og jente. Dersom voksne i barnehagen har ulike oppfatninger og forventninger til kjønn, vil det kunne forsterke forventningene til gutter og jenter, både til språk, deltakelse i lek, sosial omgang osv. På den måten kan de voksne i barnehagen bidra til å forsterke kjønnsforskjellene, mer enn å redusere dem.

I barnehagen tiltrekkes jenter og gutter av ulike aktiviteter og lek. Gutters lek har mer preg av fysisk aktivitet enn jenters lek. Boltreken og lekeslåssingen er noe vi omtaler som typisk guttelek, men jenter har også en form for boltrelek. Den ser bare litt annerledes ut. Der gutter løper, herjer, bryter, fekter og baser, vil jenters boltrelek ha uttrykk som forfølgelseslek (løpe

fra og følge etter), snurre fort rundt og rundt, og dra i hverandre. De er ikke så voldsomme i sitt uttrykk som guttene (Eide-Midtsand, 2015; 2007). I lek er det vesentlig for jenter hvem de leker med, mens det for gutter er hva som lekes (Melaas, 2016).

Barnehagebarns viktigste sosialiseringarena er gjennom lek med andre jevnaldrende barn, og dette jevnalderperspektivet er en form for fellesskap som oppstår som et eget sosialt system. Det har en egen fremtredende plass i sosialiseringprosessen. Det barn frykter aller mest er å ikke få være med, å ikke være en av «dem» (Melaas, 2016). Derfor er det viktig for barn å fremstå som sosialt attraktive. Barn i barnehagealder trenger hjelp av de voksne i barnehagen til å tilrettelegge for, og hjelpe de som strever, inn i disse sosiale arenaene. Voksne trenger kunnskap om jenter og gutters forskjellige måter å sosialisere seg i leken på, hvis ikke kan dette forsterke kjønnsforskjellene i særlig gutters disfavør fordi gutters lek kan oppleves som bråkete og forstyrrende.

Nordahl refererer til ulike studier som støtter funn der jenter og gutter motiveres ulikt i f.eks lek. Jenter motiveres av relasjoner, samarbeid og likeverd, mens gutter motiveres i større grad av konkurranseelementer etter sin søken å finne sin plass i flokken. Jenter organiserer seg i mer flat struktur, mens gutter organiserer seg hierarkisk (Cross & Madson, 1997; Gabriell & Gardner, 1999; Thompson, 1999; McClean, 2004: referert i Nordahl, 2007).

Det kan virke som at hverken hjerneforskning eller den pedagogisk-psykologiske praksis kan stå alene som forklaring på hvorfor vi har slike forskjeller oppover i skoleløpet. Et «både-og» ville kanskje kunne tilføre noen nye perspektiver det er verd å se på (Meland, Kaltvedt & Reikerås, 2015).

3. Forskningsdesign og metode

I dette metodekapittelet presenteres først den metodiske tilnærmingen med kort forklaring på kvantitativ og kvalitativ metode samt forskningsdesign. Her vil jeg også kort begrunne valg av metode for min oppgave. Deretter beskriver jeg hva spørreundersøkelser er og hvilke fordeler og utfordringer som er forbundet med designet. Videre presenteres utvalg og svarprosent, hvordan undersøkelsen er gjennomført og forskningsetikk før jeg viser til hvordan de ulike variablene er operasjonalisert. Til slutt i dette kapittelet presenteres ulike statistiske analyser, fortolkning av data, og hvilke begreper som ligger i reliabilitet og validitet.

Befring (2002) påpeker at forskning skal være faglig kvalitetsarbeid der målet er å få ny kunnskap og være et potensial for nye perspektiver. Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvilken fremgangsmåte vi må bruke for å få informasjon og kunnskap om den sosiale virkeligheten, og hvordan denne informasjonen skal analyseres og tolkes (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016).

3.1 Metode

Samfunnsvitenskapelig forskning handler om å være opptatt av og søke svar på ulike fenomener som hva mennesker tenker, beslutter, velger og gjør, og som angår oss i samfunnet. Det kan være spørsmål knyttet til f.eks. barn og unges oppvekstsvilkår, og det kan være forhold knyttet til utdanning og arbeid (Christoffersen & Johannessen, 2012). Metode handler om hvordan man skal gå fram i dette arbeidet for å innhente informasjon, analysere data man får, dokumentere og forklare de resultatene som vil foreligge. Selve forskningsprosessen starter med et tema eller emne man ønsker å vite mer om, og deretter omgjøre dette til et eller flere forskningsspørsmål. Ut fra problemstilling og forskningsspørsmål velger man den metoden som best vil kunne gi svar på det vi ønsker. Metoden man velger må være egnet til å svare på spørsmålet eller problemstillingen. Svarene man får kan også påvirkes av metoden man bruker ved at man kan svare forskjellig ut fra personlige intervjuer og spørreskjema. Innenfor samfunnsvitenskapelig metode har vi kvalitativ og kvantitativ metode, der den største forskjellen er at kvalitativ metode baserer seg i hovedsak på tekstdata, går mer i dybden på ett tema man undersøker og har forholdsvis få informanter, mens kvantitativ metode tallfester observasjoner for å undersøke mengden på visse enheter i forhold til andre og har gjerne et stort utvalg. Dette tallmaterialet analyseres så ved hjelp av spesielle statistiske analyser for å

se tendenser eller spesifikke resultater (Thrane, 2018; Johannessen et al., 2016; Ringdal, 2013). Der kvalitative undersøkelser kan gi oss inngående informasjon om fenomener, kan kvantitative undersøkelser si oss noe om utbredelsen og sammenhenger mellom fenomener (Johannessen, et al., 2016).

I min oppgave har jeg valgt kvantitativ tilnærming som forskningsmetode, fordi jeg gjennom mine forskningsspørsmål ønsker å undersøke om dette gjelder for mange. Jeg ønsker å se nærmere på om kjønn spiller noen rolle i sosiale og faglige ferdigheter i barnehagekontekst, og om pedagogens vurderinger av de samme ferdighetene kan relateres til hvilke kjønn man er. Å forske på alle barn i barnehage blir for stort og omfattende, slik at man foretar et representativt utvalg. Dette utvalget ønsker man kan si oss noe om hele populasjonen barn som går i barnehage. Kvantitativ metode gir mulighet for å kunne se tendenser og eventuelle sammenhenger i et materiale som omfatter mange respondenter. Selv om kvalitative intervjuer kanskje ville fått fram større dybde i svarene hos noen få utvalgte respondenter, er jeg først og fremst ute etter å se hva flertallet svarer.

Kvantitativ metode egner seg godt der man ønsker et tverrsnittbilde av det fenomenet man studerer, og kunne sikre seg at man kan gjøre sammenligninger. Det er også en hensiktsmessig metode der man har et ønske om å si hvor sterke visse sammenhenger er, og hvor stort omfang et fenomen har (Thrane, 2018; Johannessen et al., 2016; Christoffersen & Johannessen, 2012; Holme & Solvang, 1996). Metoden egner seg ikke dersom det er sosiale prosesser en ønsker å få fram, som f.eks opplevelsen av å bli mobbet.

Kvantitativ metode er hensiktsmessig der man ønsker å si noe om variasjonen, sammenhenger og fenomener, i tillegg til å kunne generalisere mulige empiriske funn. Innenfor kvantitative analyser følger man spesielle statistiske prosedyrer (Johannessen et al., 2016). Kvantitative undersøkelser kan si oss noe om fenomenets utbredelse og ulike sammenhenger mellom fenomenene (Tufta, 2011).

For å kunne besvare problemstillingene har jeg anvendt et anonymt kvantitativt datamateriale som ble gjennomført høsten 2017 i til sammen 204 barnehager fordelt på 26 kommuner i to fylker i Norge. Det er Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) som har utarbeidet spørreskjema og som har gjennomført undersøkelsene. Datamaterialet er hentet fra den første kartleggingsundersøkelsen (T1) av i alt tre undersøkelser som skal gjennomføres. SePU har årlige kartleggingsundersøkelser for barnehager som deltar i sine forbedringsarbeider.

Undersøkelsen har fem ulike informantgrupper; barnehagebarn 4-5 åringer, pedagogisk leder, foreldre, ansatte og ledere. I mine analyser bruker jeg kun data fra barnehagebarna og deres pedagogiske ledere. Målsetting med de årlige undersøkelsene er å øke kvaliteten i alle barnehagene som deltar gjennom å få kjennskap til og kunnskap om barnas opplevelse av barnehagetilbudet, og deres språklige og sosiale utvikling (Sunnevåg, Nordahl & Nordahl, 2018). For problemstillingen i denne oppgaven er dataene fra undersøkelsen interessante fordi de indikerer hvordan barna selv har svart angående sine egne ferdigheter innen språk og trivsel, samt hvordan pedagogen har vurdert den sosiale og faglige kompetansen til de samme barna.

Forskningsdesignet er det overordnede rammeverket for en studie, og handler om de ulike måtene å samle inn data på. Hvilken problemstilling man velger å belyse avgjør hvilke design man velger, og hvordan det samles inn mest mulig relevant og pålitelig data. Designet for denne studien kan beskrives som en tverrsnittstudie. Når undersøkelser bruker data fra ett bestemt tidspunkt eller innenfor en avgrenset tidsperiode, kalles det tverrsnittsundersøkelser, eller tverrsnittsdesign. Spørreundersøkelser, eller survey, er en variant innen tverrsnittsdesign ved at det er data som er samlet inn innenfor et gitt tidspunkt, og som gir oss informasjon om hvordan fenomener varierer på det aktuelle tidspunktet (Thrane, 2018). Styrken til tverrsnittsdesign er at man samler inn mye informasjon om mange mennesker på en kostnadseffektiv måte. Svakheten er at den mangler tidsperspektiv, altså å kunne se utvikling over tid. Derfor er det en fordel å samle inn data fra flere tidspunkter som ved at samme undersøkelse gjennomføres flere ganger (Thrane, 2018; Johannessen et al., 2016).

3.1.1 Spørreundersøkelse

Det er flere måter å samle inn kvantitative data på, og ifølge Tufte (2011) er spørreundersøkelse det viktigste måleinstrumentet innen kvantitativ forskning. Spørreundersøkelser kjennetegnes ved at det brukes faste spørsmål med faste svaralternativer og som innebærer en standardisering slik at man kan se og sammenligne hva respondenten svarer likt og forskjellig på (Johannessen et al., 2016, s 261). Spørreundersøkelser med faste oppgitte svaralternativer omtales som prekodet spørreskjema. Jo mer konkret spørsmålene i spørreundersøkelsen er, desto lettere er det å svare og gi detaljert informasjon. Det gjør også tolkning av dataene enklere, og slike data regnes også av mange som mer pålitelige og

objektive når de kan måles og tallfestes (Johannessen et al., 2016). Fordelen med å bruke standardiserte spørreskjema, er at resultatene fra informantene kan sammenlignes.

Spørreundersøkelser er godt egnet der man har store utvalg. Det er tidsbesparende fordi man kan samle inn store mengder data på forholdsvis kort tid, i tillegg til at det i dag gjerne samles inn elektronisk som også sparer tid og ressurser. Et viktig moment er selve utformingen av spørsmålene fordi de har betydning for kvaliteten på data man samler inn. Det er ikke direkte kommunikasjon mellom forsker og respondent, slik at spørsmålene må bestrebes å være mest mulig selvforklarende. Det gjør også at spørreundersøkelsen kan være helt anonym, noe som kan bidra til at respondenten tør å være helt ærlig (Cohen, Marion & Morrison, 2011).

Spørreundersøkelse som metode gjør at man gjennom statistiske analyser kan undersøke ulike fenomener ved et eller flere emner innenfor temaet man stiller spørsmål om. Man når et stort antall informanter, som igjen kan gjøre at resultatene kan generaliseres, dvs. de funn man gjør i et utvalg i en undersøkelse mest sannsynlig også passer for resten av populasjonen. Gjennom å bruke sekundærdata kan man også belyse ulike sider ved samme tema, og fra ulike perspektiver.

Ulempen er at man har ingen mulighet til å justere spørsmålene underveis og tilpasse dem til informanten, at noen svaralternativer oppleves som feil eller ikke passer, og at man da svarer det som er «nest best» (Johannessen et al., 2016). Det kan også være vanskelig å oppdage uærlighet siden spørreundersøkelser for det meste er anonyme. Spørsmålene som respondenten må ta stilling til kan tolkes på ulike måter avhengig av respondentens bakgrunn og erfaring, og eventuelle misforståelser kan ikke oppklares.

Som tidligere nevnt er spørsmålsutforming og type avgjørende for kvaliteten på undersøkelsen. Lukkede spørsmål kan f.eks. føre til at dataene vil mangle dekning eller oppriktighet. Spørreskjema fordrer at respondenten kan lese, og begrensede leseferdigheter kan by på misforståelser og feilsvar. Lav deltakelse eller skjev fordeling av svarene vil kunne fremstille dataene feil (Cohen et al., 2011).

Man skiller mellom to typer datatyper innen kvantitativ metode. Det ene er primærdata som forskeren selv samler inn for den aktuelle undersøkelsen. Det andre er sekundærdata. Det er data som allerede har blitt samlet inn av andre med et annet formål eller hensikt enn den jeg har for min oppgave. Det betyr at forskere som bruker sekundærdata ikke har hatt innvirkning på utformingen eller innsamlingen av dataene. Fordelen er at sekundærdataene allerede

foreligger, slik at det for f.eks. studenter er økonomisk både i form av ressurser og tid. Man sparer også f.eks. skoler og barnehager for ytterligere press i form av forstyrrelser til intervjuer og spørreundersøkelser (Tufte, 2011).

Jeg har valgt å benytte meg av muligheten til å bruke sekundærdata, for på den måten å sikre kvaliteten på datagrunnlaget mitt. Det er erfarne forskere som har utarbeidet måleinstrumentet, de har innhentet svar fra et stort antall respondenter, og det er blitt gjort tester på både reliabilitet og validitet.

3.1.2 Utvalg og svarprosent

I mine analyser har jeg anvendt data fra spørreskjemaet til barna og spørreskjemaet som de pedagogiske lederne svarte på spørsmål om barna på. Alle barn som fylte 4 og 5 år i løpet av 2017 i de barnehagene som hadde sin oppstart i prosjekt med SePU, ble invitert til å delta. Det var 3327 barn som fikk samtykke fra sine foresatte om å delta. Av de var det 3203 som besvarte. Det gir en svarprosent på 95%. Av de 3327 barna som fikk samtykke, var det 3203 av dem som ble vurdert av sine pedagogiske ledere. Det ga en svarprosent på 96,3%.

Siden vi ikke har oversikt over hvor mange barn som ikke fikk samtykke til å delta, er ikke dette den reelle svarprosenten. Svarprosenten vurderes som tilfredsstillende, og betyr at resultatene er representative for de i alt 204 barnehagene fra to fylker som deltok i undersøkelsen.

Totalt utvalg for spørreundersøkelsen:

Tabell 1

Pedagogisk leder Invitert med samtykke	Pedagogisk leder besvart	Antall gutter	Antall jenter	Missing	Svar-%
3327	3203	1547	1544	112	96,3%
Barn 4-5 år Invitert med samtykke	Barn 4-5 år besvart	Antall gutter	Antall jenter	Missing	Svar-%
3327	3162	1546	1546	70	95%

For å kunne undersøke likheter og forskjeller mellom gutter og jenter, ikke bare som dikotome variabler, har jeg valgt å undersøke likheter og forskjeller mellom høyt- og lavtpresterende barn. For å identifisere høytpresterende barn har jeg skilt ut alle gutter og jenter som svarer alt rett på gjenkjennelse av tall/geometriske figurer og bokstaver/ord (Høy skåre), og alle gutter og jenter som svarer alt galt (Lav skåre).

For å få resultater separat for barn med høy skåre og lav skåre (alt rett og alt feil), splittet jeg opp i 1=alt feil (lav) og 2=alt rett (høy). Tabell 2 viser andelen gutter og jenter som har høy skåre og lav skåre.

Tabell 2

<i>Utvalg</i>	<i>Totalt antall (N)</i>	<i>Totalt antall %</i>	<i>Høy skåre</i>	<i>Høy skåre i %</i>	<i>Lav skåre</i>	<i>Lav skåre i %</i>
<i>Gutter</i>	<i>1546</i>	<i>50%</i>	<i>258</i>	<i>16,7%</i>	<i>388</i>	<i>25,1%</i>
<i>Jenter</i>	<i>1546</i>	<i>50%</i>	<i>417</i>	<i>27 %</i>	<i>243</i>	<i>15,7%</i>
<i>Totalt</i>	<i>3162</i>		<i>675</i>	<i>21,3%</i>	<i>631</i>	<i>19,9%</i>

I gruppen for høyt skåre, er det jentene som dominerer med 27% mot guttene 16,7%. I gruppen for lav skåre, er det gutter som dominerer med 25,1% mot jenter 15,7%.

3.1.3 Gjennomføring

Undersøkelsen ble gjennomført på samme måte i begge fylkene som er med, og består av flere spørreskjemaer. Ett barneskjema for barn, der 4- og 5-åringene skal svare for sin trivsel, relasjoner de har til andre barn, relasjoner de har til voksne, samt gjenkjennelse av bokstaver, tall, ord og geometriske figurer. Ett skjema for pedagogene der de svarer på spørsmål vedrørende hvert enkelt barns sosiale og språklige utvikling, atferd, motorisk og fysisk aktivitet, og relasjon mellom voksen og barn.

Alle barn som deltar i undersøkelsen har samtykke fra sine foresatte. Pedagogen kan ikke svare for barn som ikke har fått samtykke. Undersøkelsen er gjennomført elektronisk på pc og iPad der de fleste barna som har deltatt, har svart på spørreskjema via iPad (Sunnevåg, Nordahl & Nordahl, 2018).

For å ivareta barnas anonymitet, ble det opprettet et brukernavn, en unik kode, for hvert barn av styreren i den enkelte barnehage. For hvert barn ble det også opprettet en unik kode for kontaktpedagogbesvarelser. Koblingen mellom unik kode og personnavn ble oppbevart i den enkelte barnehage, slik at forskerne ikke har tilgang til denne informasjonen. Missing i besvarelsene kan skyldes sykdom, fri den aktuelle dagen eller at barnet ikke ønsket å delta likevel.

3.1.4 Ethiske betraktninger

Når mennesker er deltakere i forskningsprosjekter er man som forsker pliktig til å ivareta menneskets integritet gjennom etiske hensyn og retningslinjer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). I Norge må alle som skal forske, forholde seg til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH) og deres forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2016). Kort fortalt omhandler retningslinjene tre hensyn forskeren må ta: informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade (Johannessen et al., 2016). Disse retningslinjene skal bidra til at forskeren er bevisst på etiske oppfatninger og holdninger i arbeidet sitt, og at det skal tas hensyn til menneskeverdet under forskningen. Det betyr å være varsom og bevisst i valg av tema, valg av de menneskene som skal studeres, og hvordan resultatene presenteres.

Særlige hensyn skal tas om forskningen berører barn. Barn som informanter er mye diskutert, de er særdeles utsatt og sårbare, og har ikke de samme forutsetningene til å forstå hva forskningen går ut på, slik voksne kan (NESH, 2016, del B, kap. 14). Samtidig er forskning på områder som berører barn og unge svært interessant for å kunne gi oss viktig og verdifull kunnskap om deres liv og levekår. Som tidligere nevnt er barnehagen et felt det finnes begrenset med empiri, men de siste årene har interessen for denne type forskning tatt seg opp. Det er viktig å ha et faktabasert grunnlag når viktige beslutninger som omhandler barns læring og utvikling skal tas, fordi det får konsekvenser både for barnas reelle utvikling og for samfunnsutviklingen. Beskyttelse må ikke gå på bekostning av barns mulighet til deltakelse i forskning. Å gjennomføre undersøkelser der barn er informanter, krever tilstrekkelig kunnskap om barn og barns behov. Særlig viktig er spørsmålsformuleringen, barn må med letthet forstå hva det spørres om (Tiller, 2006). Barna som deltok i denne undersøkelsen var 4- og 5 år gamle

da kartleggingen/testen ble utført. Det vil si at det var foresatte som måtte gi sitt samtykke til deltakelse, samt at det måtte tas hensyn til barnas behov i forhold til deres lave alder. Barnas ivaretagelse når det gjelder anonymitet i dataene jeg bruker i denne oppgaven, er beskrevet i kapittelet over.

Fra juli 2018 ble regler som omhandler personvern skjerpet ytterligere. Det nye regelverket gir strengere krav til behandling av personopplysninger, og enkeltpersoner har fått flere og tydeligere rettigheter som følge av det nye regelverket. Det gjelder blant annet retten til å bli slettet, rett til innsyn og at samtykke skjerpes. I tillegg til at samtykket skal være frivillig og uttrykkelig, må det komme klart fram hva man samtykker til og at det er fritt og enkelt å trekke samtykket tilbake (Personopplysningsloven, 2018).

Prosjektet jeg har hentet mine sekundærdata fra, har fulgt NESH sine retningslinjer og er registrert og godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Samtlige som har deltatt i undersøkelsen har gitt sitt samtykke, og det er foresatte som har gitt samtykke på vegne av sine barn. Det er blitt informert om frivillig deltakelse, og at man når som helst kan trekke seg. Barn som har samtykke fra sine foresatte, men som uttrykker vegring for å delta har fått slippe.

3.2 Operasjonalisering av måleinstrument

For å gjøre en problemstilling forskbar, må vi konkretisere de begrepene man ønsker å måle i en undersøkelse. Å gjøre generelle fenomener konkrete nok til å tallfeste dem, kalles operasjonalisering. I denne masteroppgaven skal jeg finne ut av og tallfeste informasjon knyttet til barnehagebarns (4- og 5-åringer) sosiale og faglige ferdigheter, og det er nødvendig å foreta en konkretisering av disse begrepene. Johannessen (2007) påpeker at en operasjonalisering av de begrepene man ønsker å måle, betegnes som en variabel. Å definere variablene og hvilke sammenhenger det er mellom dem, er viktig i kvantitativ metode (Thrane, 2018). I denne oppgaven, som er basert på sekundærdata, er operasjonaliseringen foretatt av andre. Det sees på som en fordel da det innebærer at variablene allerede er utprøvd og testet for kvalitet (Johannessen et al., 2016).

3.2.1 Barnas vurderinger

I det anonyme datamaterialet jeg har hatt tilgang til, er begrepene som skal måles allerede operasjonalisert og kartlagt for barneundersøkelsen

Jeg skal kun se på barnas kjennskap til bokstaver, ord, tall og geometriske figurer. Barnas vurdering av tall, bokstaver, ord og geometriske figurer består totalt av 9 spørsmål. Barna får lest opp eksempelvis 4 ulike bokstaver, og blir bedt om å trykke på bokstaven S. Svarverdiene er 1 = rett svar, og 0 = feil svar. SePU har vært bidragsyter til lignende kartleggingsundersøkelser og pilottester både i Norge og Danmark (Nordahl et al., 2012; Nordahl et al., 2016).

Variabel/faktor	Alpha T1
Gjenkjennelse av tall	.71
Gjenkjennelse av geometriske figurer	.52
Gjenkjennelse av bokstaver	.60
Gjenkjennelse av ord	.60

Chronbach's Alpha måler pålitelighet og sammenhengen i dataene, og varierer mellom 0 og 1. Desto nærmere 1 man kommer, jo bedre indre konsistens. Krav til en god indre konsistens er at det skal være større enn .70, dvs $>.70$ (Chronbach, 1951). Reliabilitetsanalysene på barnematerialet viser noe lave reliabilitetskoeffisient for skalaene som er brukt, og er noe jeg vil ta hensyn til i tolkning av analysen senere i oppgaven.

3.2.2 Pedagogens vurderinger

I spørreskjemaet for pedagogiske ledere skal pedagogene vurdere hvert enkelt barns kompetanse innen sosiale og språklige ferdigheter, barnets atferd, og relasjonen den voksne har til barnet (Sunnevåg et al., 2018). Jeg skal kun bruke variablene for sosiale og språklige ferdigheter.

Sosiale ferdigheter

Her skal pedagogisk leder vurdere 18 utsagn fordelt på to faktorer. Disse faktorene er *selvhevdelse* som består av 6 spørsmål, og *selvkontroll/empati*, som består av 12 spørsmål. I kategorien selvhevdelse skal pedagogen vurdere barnets kompetanse på utsagn som «Ber

voksne om hjelp når det er behov for det» og «Tar ordet og/eller engasjerer seg i samtale med andre». I kategorien selvkontroll/empati skal pedagogen svare på utsagn som «Tar initiativ til sosial kontakt på en passende måte», «Inviterer andre med i sin lek» og «Aksepterer at egne ønsker ikke alltid blir oppfylt». Verdiene pedagogen skal vurdere barna etter går fra 1 – 4, der 1= aldri/sjelden, 2=av og til, 3=ofte og 4 = meget ofte.

Språklige ferdigheter

Pedagogen skal vurdere barnas språklige ferdigheter ved hjelp av 16 utsagn. Eksempler på spørsmål/utsagn som inngår i språklige ferdigheter er «Bruker språket relevant i situasjonen», «Kan sortere ting i kategorier», «Kan rime på egenhånd» og «Binder sammen setninger (med, og, men)». Verdiene pedagogen vurderer det enkelte barn, går fra 1-5, der 1=aldri, 2=sjelden, 3=av og til, 4=ofte og 5=svært ofte.

Variabel/faktor	Alpha T1
Sosiale ferdigheter, selvhevdelse	.80
Sosiale ferdigheter, selvkontroll og empati	.94
Barns språklige ferdigheter	.97

Her er reliabilitetsskårene svært gode. Alle er $>.70$ noe som kan betraktes som pålitelig.

3.3 Statistiske analyser

I kvantitativ metode må dataene bearbeides og analyseres, og ved hjelp av statistiske analyser av tallmaterialet fremstilles dataene slik at de gir oss et helhetsbilde. Statistiske analyser forenkler datamaterialet slik at det blir håndterbart og interessant for leseren (Johannessen et.al., 2016; Befring, 2002).

Analysene for utvalget i min oppgave har jeg gjennomført via det databaserte statistikkprogrammet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) (Eikemo & Clausen, 2007).

3.3.1 Frekvensanalyse

Frekvensanalyser gir oss en innledende oversikt over datamaterialet i sin helhet. Vi får en oversikt over antall informanter, kjønnsfordeling, antall barnehager, og hvor mange som har

svart på de ulike spørsmålene eller variablene (Lowie & Seton, 2013). Frekvensanalyse gir også informasjon om spredningen i svaret og det substansielle innholdet (Sunnevåg et al., 2018). I tillegg bruker jeg frekvensanalyse til å vise hvordan utvalget ser ut i denne undersøkelsen, som fordeling av høytpresterende og lavtpresterende gutter og jenter i barnehagen (4- og 5-åringer).

3.3.2 Faktor- og reliabilitetsanalyse

Faktoranalyse er statistiske analyser som indikerer om vi måler det vi spør om. Ved å foreta faktoranalyse undersøker vi hvor gode og hensiktsmessig de utvalgte indikatorene er for å måle et fenomen (Eikemo & Clausen, 2007). Alt man skal måle må belyses gjennom flere spørsmål, og i kvantitativ forskning bygges forskningsspørsmålene opp av ulike faktorer.

Utgangspunktet for en faktoranalyse er en test eller kartlegging som består av flere spørsmål eller påstander, og analysen går ut på å analysere avhengighetsforholdet mellom et stort antall variabler, for så å kunne forklare deres felles underliggende dimensjoner (faktorer). En faktoranalyse søker å forklare mønsteret av samvariasjon. For å undersøke om en faktoranalyse er tilfredsstillende vurderes både det statistiske og det substansielle. Det substansielle vil være av størst betydning (Lowie & Seton, 2013).

Reliabilitetsanalyse er en analyse som knyttes til dataenes pålitelighet, ved at man undersøker om måleinstrumentene representerer en tilfredsstillende operasjonalisering (Christophersen, 2013). Det er ulike måter å teste reliabiliteten på. En måte er en såkalt *test-retest-reliabilitet* der man gjentar den samme undersøkelsen på to ulike tidspunkt med samme gruppe. Dersom resultatene blir det samme, tyder det på høy reliabilitet (Johannessen et al., 2016). I materialet jeg har hentet data fra, er det benyttet Cronbachs alpha for å måle reliabiliteten. Cronbachs alpha undersøker i hvilken grad spørsmålene har sammenheng med den sammenslåtte sumskåren. Dette resultatet uttrykkes i alpha verdi, og ligger mellom 0 og 1, der verdien 1 indikerer høy indre konsistens. Som tidligere nevnt (se kapittel 3.2) anses en Cronbachs Alpha verdi større enn .70 som tilfredsstillende (Sunnevåg et al., 2018).

Forskere på SePU har gjennomført både faktoranalyser og reliabilitetsanalyser på datamaterialet. Jeg benytter meg derfor av de samme faktorene som de har kommet frem til.

3.3.3 Variansanalyse og effektmål

Når vi presenterer, analyserer og ser på forskjeller mellom grupper, bruker vi ofte gjennomsnittsverdier. I denne masteroppgaven er det vesentlig å se på forskjeller mellom kjønn og hvordan de presterer og vurderes, og til det har jeg benyttet en *one-way* ANOVA variansanalyse for å sammenligne to gjennomsnitt for å finne ut om forskjellen har en statistisk sammenheng (Thrane, 2018, s. 53). I slike analyser er det ofte at begrepet *signifikante forskjeller* brukes. Når noe har statistisk signifikant resultat, betyr det at de forskjellene man finner, ikke skyldes tilfeldigheter. Det er hverken tilfeldig eller målefeil som gjør at man finner forskjeller eller sammenhenger, men det er egenskaper ved det vi måler. Signifikans er også et mål på om resultatene vi finner kan generaliseres, og hvor sikkert vi kan si at resultatene gjelder for hele populasjonen (Johannessen et al., 2016, s. 371).

I denne undersøkelsen opereres det med et signifikansnivå på 0,05. Det betyr at det er 5% sjanse for at nullhypotesen blir forkastet selv om den er sann. Et signifikansnivå på 0,05 sier med andre ord at man med 95% sikkerhet kan si at forskjellene eller sammenhengene ikke er tilfeldige og at resultatet kan generaliseres til populasjonen (Johannessen et al., 2016, s 377). Samtidig har signifikansmålinger visse svakheter ved seg. Dersom det er store utvalg, vil selv små forskjeller bli signifikante. Signifikans sier derfor lite om hvor store forskjeller eller likheter det er. Til det må vi bruke analyser som måler effektstørrelse. Effektstørrelse sier noe om styrken på sammenhengen eller forskjellen.

For å undersøke hvor store forskjeller det er mellom kjønn i denne oppgaven, har jeg brukt Cohens *d*. Cohens *d* er en effektstørrelse der forskjellene uttrykkes i standardavvik. Standardavvik er et mål på spredning, som vil si hvor langt fra gjennomsnittet dataene er. Et lite standardavvik indikerer stor enighet blant svarene og svarene er da mer konsentrert rundt gjennomsnittet. Et høyt standardavvik indikerer stor spredning, som vil si at svarene spriker mer. Det er ikke like stor enighet. I tillegg til standardavvik må man ta hensyn til gjennomsnittsforskjellene når man måler forskjeller og likheter mellom to grupper (Thrane, 2018, s 24).

For å beregne forskjellen mellom jenter og gutter uttrykt i standardavvik benytter jeg følgende formel:

$$\text{Forskjellen i standardavvik} = \frac{\text{Gjennomsnitt resultat gutter} - \text{Gjennomsnitt resultat jenter}}{\text{Totale standardavviket}}$$

Cohens d er hensiktsmessig å bruke når vi bruker gjennomsnittsverdi som mål på sentraltendens og når variablene ikke er for skjevfordelt ut fra en normalfordeling. Man skal være forsiktig med å tolke for mye ut fra Cohens d , samtidig som det gir oss en god indikasjon på størrelsen på forskjellene. I sammenheng om hva som er liten eller stor forskjell er det utarbeidet noen retningslinjer. Her står den amerikanske psykologen og statistikeren Cohen sentralt i tillegg til den amerikanske professoren i utdanningsstatistikk Sawilowsky (Nordahl, Engelund, Nordahl & Sunnevåg, 2017, s. 23).

Effektstørrelse	d	Referanse
Meget liten	0,01	Sawilowsky, 2009
Liten	0,20	Cohen, 1988
Middels	0,50	Cohen, 1988
Stor	0,80	Cohen, 1988
Meget stor	1,20	Sawilowsky, 2009
Enorm	2,00	Sawilowsky, 2009

Retningslinjer for vurdering av størrelsen på forskjeller/effekter

Inndelingen til Cohen ble først og fremst knyttet til behandlingsstudier i psykiatri. Man forventer større effekt når man behandler enkeltpasienter enn når man iverksetter tiltak mot større grupper (Cohen, 1988). I denne oppgaven er det ikke tiltak som måles men forskjeller mellom gutter og jenter. John Hattie, en utdanningsforsker fra New Zealand og professor i pedagogikk, har gjennom sin utdanningsforskning på hva som har mest effekt på læring rangert effektstørrelsene noe forskjellig fra Cohen. Ifølge Hattie vil en effektstørrelse på 0,4 utgjøre ett års skolefaglig læring (Hattie, 2009).

Keith (2006), en amerikansk professor i pedagogisk psykologi, har modifisert effektstørrelsene for elevers læring der effektstørrelser under 0,05 standardavvik betraktes som for små til å være av betydning. Effektstørrelser over 0,05 betraktes som små, men allikevel av betydning. Effektstørrelser over 0,10 er av moderat effekt, mens effektstørrelser over 0,25 betraktes som å være av stor betydning.

Selv om det finnes veiledende skalaer, må det allikevel tolkes substansielt hvor stor eller hvor liten forskjell det er mellom to grupper i og med at forskjellene kan variere i forhold til hva man måler.

3.3.4 Korrelasjonsanalyse

I denne oppgaven har jeg brukt korrelasjonsanalyse for å undersøke hvor store sammenhenger det er mellom variablene jeg anvender.

Korrelasjon betyr samsvar eller samvariasjon og handler om å finne sammenhenger mellom variabler i datamaterialet (Ringdal, 2013). Korrelasjonen uttrykkes tallmessig og man beregner styrken gjennom Pearsons r . Det er en standardisert koeffisient som varierer mellom -1 og +1, der +1 angir fullstendig positivt samsvar mellom variablene og -1 angir fullstendig negativt samsvar. 0 angir at det ikke finnes noen korrelasjon (Johannessen et al., 2016). Pearsons r angir altså om det er positiv eller negativ samvariasjon, samt hvor sterk den er. Korrelasjonsanalyse avdekker kun grad av samvariasjon og sier ingen ting om årsaksforholdet (Ringdal, 2013). Den vanligste skala som brukes innen samfunnsforskning er

Pearsons r	
0 – 0,19	Veldig svak
0,20 – 0,39	Svak
0,40 – 0,69	Moderat
0,70 – 0,89	Høy
0,90 – 1,0	Meget høy

3.4 Reliabilitet og validitet

To vesentlige begreper eller forhold i forskning, er reliabilitet og validitet. Uansett hvilke design man velger for sitt forskningsprosjekt skal dataene som er samlet inn tolkes ut fra problemstilling og evalueres i lys av begrepene reliabilitet og validitet. Som forsker skal man beskrive og dokumentere metodene slik at andre kan forstå dem. Å gjøre dataene tilgjengelig for etterprøving gjør at forskningen fremstår som både pålitelig og troverdig (NESH, 2016, s. 29).

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet sier noe om hvor pålitelige dataene er. Det handler om undersøkelsen er til å stole på, om måleinstrumentene måler det vi ønsker å måle på en nøyaktig måte, og om hvordan

dataene bearbejdes (Johannessen et al., 2016). Det finnes ulike måter å teste reliabiliteten på. En måte er å gjenta samme undersøkelse på samme gruppe etter en viss tid, en såkalt test-retest reliabilitet, eller man kan få andre forskere til å forske på samme fenomen og se om man kommer til samme resultat. Er det tilfelle, er reliabiliteten høy og betegnes som *interreliabilitet* (Johannessen et al., 2016).

Reliabilitet handler også om i hvilken grad en studie kan etterprøves. *Indre reliabilitet* dreier seg om i hvilken grad andre forskere kan benytte begrepsapparatet for analysen av dataene på samme måte som den opprinnelige forskeren, og omtales også som *indre konsistens*. Ved å se på om det er en høy eller lav indre konsistens mellom de ulike variablene kan vi undersøke hvor pålitelig eller troverdig undersøkelsen er. *Ytre reliabilitet* vil si i hvilken grad ulike forskere vil oppdage samme fenomen, og generere de samme begrepene i den aktuelle situasjonen og liknende situasjoner (Grenness, 2004).

Reliabilitet i kvantitativ metode ligger også i om forskeren evner å tydeliggjøre fremgangsmåten og bakgrunnen for hvordan dataene vurderes og tolkes. For å styrke reliabiliteten i en studie bør vi kjenne til hvem forskeren er, hvilke informanter som inngår i studien, hvilke sosiale settinger som foreligger (f.eks i barnehagen, i klasserommet, i skolegården etc.), hvilke analytiske begreper som blir brukt og hvilke metoder for innsamling og analyse som blir brukt (Thrane, 2018; Tufte, 2011). For denne studien er dette tydeliggjort i kapittel 3.1 og 3.2.

3.4.2 Validitet

Validitet dreier seg om i hvilken grad påstandene er omtrentlig sanne eller usanne, og kan relateres til gyldighet. Validitet har å gjøre med hvor godt dataene og resultatene representerer det fenomenet man har tenkt å undersøke, om undersøkelsen måler det den er tenkt å måle (Johannessen et al., 2016; Grenness, 2004). Validitet er omtrentlig fordi vi ikke med full sikkerhet kan vite om hva som er sant (Vogt, 2010).

Det er vanlig å skille mellom ulike former for validitet. *Statistisk validitet* handler om kovariasjon, om sammenheng mellom to ulike fenomener. Det vil si om den antatt uavhengige variabelen samvarierer med den avhengige variabelen (Cook & Campbell, 1979). Statistisk validitet regnes ut gjennom signifikanstesting. Et stort frafall kan være med på å svekke validiteten for dersom utvalget er lite kan man risikere å forkaste forskjeller som er reelle (Johannessen et al., 2016). I en utvalgsundersøkelse vil det alltid være noe bortfall, og dette

må redegjøres for når man forklarer resultatene. Om bortfallet er av stor grad, må man drøfte i hvilken grad det har betydning for undersøkelsens statistiske validitet og mulighet for å generalisere (Johannessen et al., 2016).

Indre validitet handler om å kunne trekke sikre slutninger om årsakssammenhenger, om den uavhengige variabelen faktisk er årsak til forandring i den avhengige variabelen, og om dataene vi produserer er gode nok (Arntzen, 2010). Det dreier seg om kausale sammenhenger mellom variablene.

Ytre validitet handler om i hvilken grad resultatene har noen overføringsverdi, om generalisering av kausale sammenhenger til eller over populasjoner, situasjoner og tidspunkter, f.eks om det kan overføres til andre typer samfunn eller situasjoner, eller om man er avhengig av kultur og kontekst (Vogt, 2010). Man kontrollerer ytre validitet gjennom å utføre samme undersøkelse i en annen kontekst og på andre tidspunkt (Johannessen et al., 2016).

Begrepsvaliditet dreier seg om de operasjonaliserte variablene representerer eller måler de relevante begrepene. Sagt på en annen måte; om det vi ønsker å måle faktisk blir målt. I en slik sammenheng er det viktig at de operasjonaliseringene man foretar er gode nok og av en slik art at de representerer fenomenet vi ønsker å undersøke. Pilotering er nødvendig i forkant av en undersøkelse for å kunne f.eks tilpasse innholdet og forbedre ordlyd slik at man sikrer spørreskjemaets målrettethet og stiller mange nok spørsmål av de forskeren ønsker svar på (Cohen et al., 2011).

For å undersøke om måleinstrumentene er tilfredsstillende, kan man benytte reliabilitetsanalyse der man måler begrepsvaliditeten i Cronbachs alpha. Denne verdien viser om konsistensen mellom flere mål henger sammen. Cronbachs alpha varierer mellom 0 og 1. Verdier opp mot 1 indikerer en høy indre konsistens, og en akseptabel reliabilitet bør ha en Cronbachs alpha på 0,70 eller større. Det vil si at 70% av indikatorvariansen vurderes som reliabel eller sann varians (Christophersen, 2013; Pallant, 2013). Alphaverdien på de ulike skalaene som er benyttet i denne oppgaven er oppgitt i kapittel 3.2.

Disse fire validitetstypene fungerer som kvalitetskrav ved at de blir tilstrekkelig ivaretatt for at undersøkelsen skal ha en verdi. Likevel kan det oppstå konflikt mellom validitetstypene, som f.eks at styrking av en type kan gå på bekostning av andre. Andre faktorer kan svekke eller true validiteten, som svikt i måleinstrumenter (observatøren er blitt bedre/dårligere til å

registrere data i løpet av studien), modning (biologiske eller psykologiske prosesser som at barna kan ha blitt eldre i løpet av studien), historie (f.eks deler av personalet er skiftet ut og får betydning for hvordan barna svarer) og reaktivitet (endringer av betingelser skjer samtidig som den uavhengige variabelen også endres) (Arntzen, 2010).

Det er to viktige forhold som ikke må forveksles, og det er at når en forskjell mellom to grupper er signifikant på et visst nivå, sier dette noe om hvor lite sannsynlig det er for at forskjellen egentlig ikke eksisterer. Man opererer med signifikansnivå på 1% eller alternativt 5%. Sannsynligheten for at det *er* en sammenheng er dermed 99% (95%). I et stort utvalg vil selv små forskjeller være signifikante. Dette er viktig å ha med når man skal drøfte om signifikansen er stor nok, eller om relasjonen er sterk nok (Vogt, 2010).

Datamaterialet jeg har tilgang til, er samlet inn og bearbeidet av forskere med lang erfaring når det gjelder kvantitative undersøkelser. Dette er med på å styrke materialets validitet. Svarprosenten regnes som svært god, det er lite frafall og funnenes generaliserbarhet styrkes. Undersøkelsen er foretatt i to fylker i Norge og kan sees på som representative fordi fylkene både er urbane og rurale og dekker en stor prosentandel av landets barn med tanke på kjønn, etnisitet og sosial bakgrunn (Sunnevåg et al., 2018).

Ut fra faktor- og reliabilitetsanalyser anses begrepsvaliditeten som tilfredsstillende. På enkelte områder er validiteten noe lav, det gjelder noen av barnas svar. Mulig forklaring på det kan være at måleinstrumentene ikke er tilfredsstillende og at barna ikke har forstått det de har blitt spurt om i tilstrekkelig grad. Andre forklaringer kan være at det er større utfordring med barn som informanter enn voksne som informanter, fordi barn kan ha en helt annen forståelse og erfaring enn voksne. Imidlertid kan barna på de fleste områder betraktes som troverdige informanter. Det foreligger en god sammenheng i måten de svarer på de forskjellige spørsmålene (Sunnevåg et al., 2018). At barn forstår spørsmål annerledes enn voksne, er jo ikke en «feil» i utgangspunktet.

Derfor ses denne undersøkelsen som tilfredsstillende fordi hensikten har vært å vurdere generelle resultater innenfor enkelte fenomener/områder i barnehagen.

4. Resultater

I dette kapittelet presenteres resultatene fra korrelasjonsanalysen og variansanalysene som er gjennomført for å belyse problemstillingene *Hvordan presterer (4- og 5-år gamle) gutter og jenter på gjenkjenning av bokstaver, ord, tall og geometriske figurer i barnehagen?* og *Hva kjennetegner pedagogens vurdering av gutters og jenters sosiale og faglige ferdigheter i barnehagen?*

Først ser jeg hvordan variablene faglige og sosiale ferdigheter virker sammen gjennom å presentere korrelasjonsanalyse. Deretter presenterer jeg barnas faglige resultater og forteller kort om hvilke funn innen kjønnsforskjeller jeg finner. Jeg ser ikke jenter og gutter kun som to dikotome kategorier, men deler opp i høyt og lavtpresterende og ser om jeg finner igjen eventuelle forskjeller i de gruppene eller om det viser andre forskjeller. Til slutt ser jeg på hvordan pedagogene har vurdert de samme barna innenfor variablene sosiale og språklige ferdigheter.

4.1 Sammenhengen mellom faglige og sosiale ferdigheter

I denne oppgaven er fokuset å undersøke hvordan pedagogene i barnehagen vurderer 4- og 5-åringenes faglige og sosiale ferdigheter. Før disse resultatene blir presentert, vil jeg undersøke om det er noen sammenheng mellom pedagogenes vurderinger av sosiale og faglige ferdigheter, samt barnas faktiske skårer på faglige ferdigheter. En korrelasjonsanalyse sier noe om styrken på sammenhengen mellom variablene. Tabell 3 viser korrelasjonene mellom variablene.

Tabell 3: Korrelasjonsanalyse

	Selvkontroll, empati	Selvhevdelse	Språklige ferdigheter	Bokstaver og ord	Tall, geom.figurer
Selvkontroll, empati	1	,630**	,528**	,213**	,190**
Selvhevdelse	,630**	1	,594**	,178**	,197**
Språklige ferdigheter	,528**	,594**	1	,340**	,366**
Bokstaver og ord	,213**	,178**	,340**	1	,516**
Tall, geom.figurer	,190**	,197**	,366**	,516**	1

** . Korrelasjon er signifikant ved 0,01 nivå (2-tailed).

Resultatene viser at språklige ferdigheter korrelerer relativt høyt med sosiale ferdigheter, både selvkontroll og empati og selvhevdelse. Det betyr at hvis et barn skårer høyt på språk, så er det stor sannsynlighet for at barnet også blir vurdert høyt på sosiale ferdigheter av pedagogene. Det betyr også at læring av både sosiale og språklige ferdigheter i barnehagen kan foregå samtidig og i de samme pedagogiske aktivitetene. De barnevurderte variablene, bokstaver og ord, samt tall og geometriske figurer korrelerer lavere med sosiale ferdigheter, men det er allikevel en positiv korrelasjon. Grunnen til at korrelasjonen er lavere her, kan være på grunn av at det er to ulike informantgrupper. Barn og voksne har ofte ulike oppfatninger om de samme fenomenene. Videre kan det også være at sammenhengen ikke er like sterk, i og med at gjenkjenning av bokstaver, ord, tall og geometriske figurer måler en mindre del av de språklige ferdighetene enn den voksevurderte variabelen gjør. Når det gjelder korrelasjonen mellom bokstaver/ord og tall/geometriske figurer, er sammenhengen ganske sterk.

4.2 Barnas faglige prestasjoner

For å undersøke hvordan 4- og 5 år gamle gutter og jenter presterer på gjenkjenning av bokstaver, ord, tall og geometriske figurer i barnehagen, vil jeg først presentere en tabell som viser generelle kjønnsforskjeller før jeg ser på forskjeller og likheter mellom gutter og mellom jenter.

Tabell 4 viser barnas resultater på faglige ferdigheter med variablenes gjennomsnittsverdi (M) og standardavvik (SD), der forskjellene uttrykkes i Cohens d (Cohen, Manion & Morrison, 2011). N er det totale utvalget i analysen. Dersom en elev har alt rett innenfor en variabel, vil gjennomsnittet bli 1, dersom en elev har alt feil, vil gjennomsnittet bli 0.

Tabell 4: Hvordan gutter og jenter presterer generelt på faglige ferdigheter

Variabel	N gutter	Gutt M (sd)	N jenter	Jente M (sd)	Cohens- d
Tall	1577	0,80 (0,32)	1575	0,82 (0,31)	-0,07
Geom.fig	1580	0,58 (0,26)	1575	0,58 (0,25)	-0,01

Bokstaver	1570	0,64 (0,40)	1570	0,74 (0,37)	-0,26 ***
Ord	1545	0,42 (0,39)	1551	0,49 (0,40)	-0,17 ***

* <0,05 ** <0,01 *** <0,001

Resultatene viser at det er statistisk signifikante forskjeller mellom gutter og jenter i hvordan de gjenkjenner bokstaver og ord. Det vil si at det er systematiske kjønnsforskjeller, og at guttene presterer dårligere enn jentene. På geometriske figurer og på gjenkjennelse av tall er det ikke statistisk signifikante kjønnsforskjeller, noe som indikerer at eventuelle forskjeller kan skyldes tilfeldigheter.

Mens jenter og gutter presterer forholdsvis likt på tall og geometriske figurer, ser det ut til at jentene har en bedre bokstav- og ordforståelse enn guttene.

I neste analyse vil jeg undersøke hvilke likheter og forskjeller det er mellom høytpresterende gutter og jenter og hvilke likheter og forskjeller det er mellom lavtpresterende gutter og jenter. Tabell 5 viser resultatene.

Tabell 5: Likheter og forskjeller mellom høytpresterende gutter og jenter, og likheter og forskjeller mellom lavtpresterende gutter og jenter.

Variabel (barn)	HØY			LAV		
	Gutt M (SD)	Jente M (SD)	Cohens- <i>d</i>	Gutt M (SD)	Jente M (SD)	Cohens- <i>d</i>
Tall	0,93 (0,20)	0,91 (0,25)	0,08	0,68 (0,36)	0,62 (0,36)	0,19*
Geom.fig	0,70 (0,20)	0,67 (0,22)	0,11	0,47 (0,27)	0,46 (0,26)	0,04
Bokstaver	0,81 (0,34)	0,86 (0,28)	-0,14*	0,48 (0,39)	0,51 (0,40)	-0,09
ord	0,56 (0,39)	0,62 (0,39)	-0,15	0,31 (0,35)	0,31 (0,35)	-0,01

* <0,05 ** <0,01 *** <0,001

Det er kun to av variablene som kan vise til statistisk signifikante kjønnsforskjeller. Det er statistisk signifikante forskjeller mellom høytpresterende gutter og jenters gjenkjennelse av

bokstaver, der jentene har et bedre resultat enn guttene. Videre er det statistisk signifikante kjønnsforskjeller mellom hvordan lavtpresterende gutter og jenter presterer på gjenkjennelse av tall, der guttene har et bedre gjennomsnittresultat enn jentene. På de øvrige variablene er det ikke statistisk signifikante kjønnsforskjeller.

Det er videre interessant å undersøke hvor store forskjellene er mellom gutter og mellom jenter. I tabell 6 vises likheter og forskjeller mellom gutter som skårer høyt og lavt på tall/geometriske figurer og bokstaver/ord, og jenter som skårer høyt og lavt.

Tabell 6: Likheter og forskjeller mellom gutter som skårer høyt og lavt, og jenter som skårer høyt og lavt, barnevurdert.

Variabel (barn)	GUTT			JENTE		
	Høy M (SD)	Lav M (SD)	Cohens- <i>d</i>	Høy M (SD)	Lav M (SD)	Cohens- <i>d</i>
Tall	0,93 (0,20)	0,68 (0,36)	0,82***	0,91 (0,25)	0,62 (0,36)	0,93***
Geom.fig	0,70 (0,20)	0,47 (0,27)	0,91***	0,67 (0,22)	0,46 (0,26)	0,84***
Bokstaver	0,81 (0,34)	0,48 (0,39)	0,85***	0,86 (0,28)	0,51 (0,40)	0,90***
ord	0,56 (0,39)	0,31 (0,35)	0,64***	0,62 (0,39)	0,31 (0,35)	0,78***

* <0,05 ** <0,01 *** <0,001

Om vi ser på forskjellene mellom høyt- og lavtpresterende gutter og jenter, så er det større forskjeller mellom jentene enn mellom guttene på gjenkjennelse av tall, bokstaver og ord. På gjenkjennelse av tall er forskjellen mellom jentene på 0,93 og forskjellen mellom guttene på 0,82. På gjenkjennelse på bokstaver og ord, er forskjellen mellom jentene på 0,90 og 0,78, mens forskjellen mellom guttene er 0,85 og 0,64. Innenfor geometriske figurer, ser det ut til å være større forskjeller mellom guttene enn det er mellom jentene. Det skyldes at det er et høyere gjennomsnittresultat blant de høytpresterende guttene enn blant de høytpresterende jentene. Alle resultatene viser statistisk signifikante forskjeller mellom høytpresterende og lavtpresterende gutter og jenter.

Både for jenter og for gutter er det minst forskjeller mellom de høyt- og lavtpresterende barna på gjenkjennelse av ord. Men her er også gjennomsnittresultatet lavest. Både høyt- og lavtpresterende gutter og høyt- og lavtpresterende jenter ser ut til å beherske gjenkjennelse av tall best, i og med at gjennomsnittresultatet for alle gruppene er høyest for denne variabelen.

Når det gjelder spredning i svarene til de ulike gruppene, viser resultatene at det er større spredning i svarene for lavtpresterende gutter (0,36) enn for høytpresterende gutter (0,20) på variabelen tall. Det samme mønsteret finner vi for jenter på variabelen bokstaver, der standardavviket for de lavtpresterende jentene er på 0,40 mens standardavviket for de høytpresterende jentene er på 0,28. De øvrige spredningsforskjellene er lavere enn 0,10.

4.3 Pedagogens vurdering av gutter og jenters faglige og sosiale ferdigheter

For å undersøke hvordan pedagogene vurderer jenter og gutters faglige og sosiale ferdigheter, vil jeg først presentere resultatene for jenter og gutter som to dikotome kategorier, før jeg undersøker hvordan pedagogene vurderer jenter og gutter som presterer henholdsvis høyt- og lavt på tall/geometriske figurer og bokstaver/tall.

Tabell 7 viser resultatene for hvordan pedagogene vurderer jenter og gutters sosiale og faglige ferdigheter.

Tabell 7: Gjennomsnitt og standardavvik for hele utvalget

Pedagogvurdert:	N gutter	Gutt M (sd)	N jenter	Jente M (sd)	Cohens- <i>d</i>
Selvkontroll og empati	1607	2,81 (0,61)	1595	3,01 (0,57)	-0,34 ***
Selvhevdelse	1607	2,93 (0,57)	1593	3,09 (0,56)	-0,28 ***
Språklige ferdigheter	1604	4,11 (0,78)	1595	4,32 (0,70)	-0,28 ***

* <0,05 ** <0,01 *** <0,001

Tabellen viser at barnas språklige ferdigheter i gjennomsnitt blir vurdert høyt av pedagogen. Skalaen pedagogen vurderer etter går fra 1-5 der 5 tilsvarer høy kompetanse. Både gutter og jenter har et høyt gjennomsnitt, noe som betyr at de vurderes til å ha aldersadekvate språkferdigheter. Jentene har noe høyere gjennomsnitt enn guttene. Gutter og jenters sosiale ferdigheter har et noe lavere gjennomsnitt enn språklige. Her vurderes også jentene høyest. Resultatet viser også at det er en spredning. Det betyr at det i utvalget er jenter og gutter som blir vurdert av pedagogen til ikke å ha så gode ferdigheter, og det er gutter som har den største spredningen innenfor språklige ferdigheter og selvkontroll/empati. Forskjellene er statistisk signifikante.

Tabell 8 viser likheter og forskjeller mellom høytpresterende gutter og jenter og lavtpresterende gutter og jenter

Tabell 8: Likheter og forskjeller mellom høytpresterende gutter og jenter, og lavtpresterende gutter og jenter.

Variabel (ped.)	HØY			LAV		
	Gutt M (SD)	Jente M (SD)	Cohens- d	Gutt M (SD)	Jente M (SD)	Cohens-d
Selvkontroll og empati	3,20 (0,64)	3,41 (0,51)	-0,35***	2,38 (0,49)	2,51 (0,48)	-0,23***
Selvhevd.	3,39 (0,49)	3,48 (0,44)	-0,17**	2,43 (0,47)	2,57 (0,55)	-0,25***
Språklige ferd.	4,99 (0,03)	4,99 (0,02)	-0,01*	3,01 (0,56)	3,05 (0,56)	-0,05

* <0,05 ** <0,01 *** <0,001

Hos høytpresterende gutter og jenter viser analysen at pedagogene vurderer jenter til å inneha høyere sosiale ferdigheter enn gutter, målt i cohens-d. Størst forskjell er det i selvkontroll og empati blant de høytpresterende guttene og jentene, med en forskjell uttrykt i standardavvik på 0,35.

På språklige ferdigheter både blant de høytpresterende guttene og jentene er forskjellene ubetydelige, selv om de er statistisk signifikante.

Hos lavtpresterende gutter og jenter finner vi samme tendens, pedagogen vurderer også her gutter som dårligere i sosiale ferdigheter enn jentene. På språklige ferdigheter er det ikke

statistisk signifikante forskjeller på lavtpresterende gutter og jenter. Det betyr at pedagogen vurderer de språklige ferdighetene omtrent like svake på lavtpresterende gutter og jenter.

På både høytpresterende og lavtpresterende vurderer pedagogen jentene signifikant høyere sosialt, målt i cohens-d.

Tabell 9 viser variasjonen innad i kjønnsgruppene og hvordan pedagogen vurderer gutter som er høytpresterende og lavtpresterende, og jenter som er høytpresterende og lavtpresterende, og om det er noen likheter og forskjeller her.

Tabell 9: Likheter og forskjeller mellom gutter og jenter som presterer høyt og lavt på sosiale og språklige ferdigheter, pedagogvurdert.

Variabel (ped.)	GUTT			JENTE		
	Høy M (SD)	Lav M (SD)	Cohens-d	Høy M (SD)	Lav M (SD)	Cohens-d
Selvkontroll og empati	3,20 (0,64)	2,38 (0,49)	1,37***	3,41 (0,51)	2,51 (0,48)	1,49***
Selvhevd.	3,39 (0,49)	2,43 (0,47)	1,66***	3,48 (0,44)	2,57 (0,55)	1,58***
Språklige ferd.	4,985 (0,03)	3,01 (0,56)	2,64***	4,989 (0,02)	3,05 (0,56)	2,60***

* <0,05 ** <0,01 *** <0,001

De barna som hadde alt rett på de matematiske og språklige ferdighetene på barneskjemaet (høytpresterende) blir vurdert best både språklig og sosialt, av pedagogene. Dette gjelder for begge kjønn. Alle forskjellene mellom høyt- og lavtpresterende er statistisk signifikante, noe som indikerer at de ikke skyldes tilfeldigheter. Det er større forskjeller i pedagogenes vurdering av jenter og gutters språklige ferdigheter enn det er i pedagogenes vurdering av de sosiale ferdighetene. Når det gjelder språklige ferdigheter viser resultatene av analysen også at pedagogene vurderer at det er betydelig større spredning, altså mer variasjon, blant de lavtpresterende guttene og jentene, enn blant de høytpresterende.

Ved å se på forskjellene mellom høyt- og lavtpresterende gutter og jenter, er det litt større forskjeller mellom jentene enn mellom guttene på selvkontroll og empati enn på de andre variablene. Hos guttene er det litt større forskjeller på selvhevdelse enn vi finner hos jentene,

mens på språklige ferdigheter er forskjellen mellom høyt- og lavtpresterende gutter og høyt- og lavtpresterende jenter så å si lik.

5. Analyse og drøfting

I dette kapittelet skal jeg besvare de to problemstillingene mine *Hvordan presterer (4- og 5-år gamle) gutter og jenter på gjenkjenning av bokstaver, ord, tall og geometriske figurer i barnehagen?* og *Hva kjennetegner pedagogens vurdering av gutter og jenters sosiale og faglige ferdigheter i barnehagen?* gjennom å tolke resultatene i lys av tidligere empiri og teori.

Når det gjelder den første problemstillingen er hovedfunnene i min undersøkelse at det er generelle statistisk signifikante kjønnsforskjeller mellom gutter og jenter på gjenkjenning av bokstaver og ord i jenters favør. Når det gjelder variablene tall og geometriske figurer, viser analysen ingen statistisk signifikante forskjeller mellom gutter og jenter. Det betyr at de eventuelle små forskjellene som er, er tilfeldig. Jenter i alder 4 og 5 år, presterer noe bedre på bokstav- og ordgjenkjennelse enn guttene, ellers presterer de omtrent likt på tall og geometriske figurer.

Når det gjelder kjønnsforskjeller mellom høyt- og lavtpresterende barn, viser resultatene at det er statistisk signifikante kjønnsforskjeller mellom de høytpresterende barna på bokstaver i jenters favør. Blant de lavtpresterende barna er det statistisk signifikante kjønnsforskjeller på gjenkjennelse av tall i guttenes favør.

Når jeg deler gutter og jenter inn i høytpresterende og lavtpresterende, er det kjønnsforskjeller i gruppen høytpresterende når det gjelder bokstaver i jenters favør og i gruppen lavtpresterende når det gjelder tall i gutters favør. Også her viser det at jenter skårer bedre på bokstaver blant høytpresterende gutter og jenter.

Det er også gjort analyser for å undersøke likheter og forskjeller innad i kjønnsgruppene, og resultatene der viser at det er større forskjeller mellom høyt- og lavtpresterende jenter på gjenkjennelse av tall, bokstaver og ord enn det er mellom høyt- og lavtpresterende gutter. På geometriske figurer er det større forskjeller mellom guttene. Standardavviket i denne gruppen viser at det er litt større spredning på gjenkjennelse av tall for høytpresterende jenter sammenlignet med høytpresterende gutter (sd 0,25 for jenter og sd 0,20 for gutter), noe som indikerer at det er litt større sprik mellom jentene som presterer høyt enn det er for guttene. På gjenkjennelse av bokstaver viser standardavviket at det er litt større variasjon mellom høytpresterende gutter (sd 0,34) enn det er mellom høytpresterende jenter (sd 0,28). Det betyr

at besvarelsen til høytpresterende jenter er noe jevnere enn hos guttene. Blant de lavtpresterende er ikke variasjonen mellom jenter og gutter like markant.

Det ser videre ut til at det er lavest gjennomsnittsskåre på gjenkjennelse av ord for begge kjønn, på tvers av nivå. Her er forskjellen mellom de høyt- og lavtpresterende minst. Høyest gjennomsnitt er det både for høyt- og lavtpresterende jenter og høyt- og lavtpresterende gutter på gjenkjennelse av tall.

Resultater fra analysene som er gjort for å undersøke den andre problemstillingen forteller at pedagogene generelt sett vurderer jentene statistisk signifikant bedre enn guttene, både på sosiale og språklige ferdigheter.

Sosiale ferdigheter er delt i to variabler, og størst forskjell er det på variabelen selvkontroll og empati ($d=-0,34$). Forskjeller i språklige ferdigheter viser en effektstørrelse på $d=-0,28$. Effektstørrelsene ut fra Cohens (1988) sin tabell viser at kjønnsforskjellene ikke er veldig store. Likevel er disse forskjellene som vises her, et tolkningsspørsmål. Hatties (2009) effektstørrelser brukes i utgangspunktet kun på skolefaglige prestasjoner, men for å illustrere hvor stor betydning kjønnsforskjeller i språklige ferdigheter kan ha, velger jeg å inkludere det i denne drøftingen. Når Hattie forklarer at $d=0,40$ betyr ett års læring i forskjell, og jeg ser resultatene i lys av hans effekter på skolefaglige prestasjoner, vil $d=0,28$ på språklige ferdigheter tilsvare et drøyt halvår i forskjell mellom gutter og jenter på språklige ferdigheter i jenters favør. Selv om det for en hel gruppe barn ikke har så stor betydning, kan det for det enkelte barn, og her gutter i særdeles sett, ha stor betydning. Når det gjelder sosiale ferdigheter kan ikke Hattie brukes, men Cohen kan brukes som veiledende. Likevel må alt vurderes substansielt.

Når man går bak disse tallene og undersøker kjønnsforskjeller blant høytpresterende gutter og jenter, og lavtpresterende gutter og jenter, viser resultatene at guttene vurderes statistisk signifikant lavere enn jentene på sosiale ferdigheter, men ikke språklig. Her vurderes gutter og jenter likt både i gruppen for høytpresterende og lavtpresterende. Selv om det er små forskjeller i barnas faktiske skåre på faglige ferdigheter, vurderer pedagogen at det er forskjell i sosiale ferdigheter både for de barna som skårer høyt og lavt. I språklige ferdigheter er det i snitt ingen forskjell i cohens-d fordi standardavviket er så lite. Derfor vil jeg være forsiktig med å betrakte som funn.

Innad i kjønnsgruppene viser resultatene at de barna som har alt rett på gjenkjennelse av bokstaver, ord, tall og geometriske figurer blir vurdert statistisk signifikant bedre av pedagogene på språklige og sosiale ferdigheter enn de som har alt feil. Gutter og jenter vurderes som likere innenfor høy enn på lav. Det er større variasjon mellom barn som skårer lavt enn høyt. Det er nesten ikke variasjon på de som skårer høyt. Ingen kjønnsforskjeller å snakke om. De høytpresterende vurderes høyt. Størst forskjell er det mellom de høyt- og lavtpresterende på språklige ferdigheter.

Disse resultatene skal jeg drøfte videre i dette kapitlet opp mot forskningen og teori jeg har presentert tidligere i oppgaven.

5.1 Hvordan forklare resultatene

Resultatene viser at når barn presterer selv, skårer jenter i gjennomsnitt bedre på ord og bokstaver enn gutter. Det at jentene presterer bedre enn gutter på gjenkjennelse av ord og bokstaver, altså språklige ferdigheter, er i tråd med tidligere forskning på feltet. Resultatene fra pedagogens vurdering av de samme barnas språklige og sosiale ferdigheter viser det samme; pedagogen vurderer jenter til å være bedre enn guttene både på språklige og sosiale ferdigheter. Studiene til blant annet Stangeland (2018), Stangeland, Lundetræ & Reikerås (2018), Simonsen et al. (2014) og Tetzchner et al. (1993) bekrefter dette. Tidligere empiri baserer seg ofte på pedagogens observasjoner av barnas ferdigheter. I tillegg til at pedagogen har vurdert barnas språklige og sosiale ferdigheter, har barna svart selv på sine faglige ferdigheter i denne studien. Her har barnet fått lest opp tall, ord, bokstaver og geometriske figurer, og så blitt bedt om å trykke på – og jenter mestrer dette bedre enn gutter kan det se ut til i min studie.

Hva kan så forklare disse forskjellene? Barn lærer språk i et samspill mellom arv og miljø, slik Vygotskys teori også tolkes; barn har en medfødt evne til å lære språk, men denne evnen må modnes og utvikles i samhandling med andre (2001). Selve språkutviklingen har sitt utspring fra barnets egne biologiske faktorer som igjen styres og påvirkes ut fra miljøet man vokser opp i. Flere studier viser at jenter tilegner seg språkets komplekse system raskere enn guttene (Stangeland, 2018; Melby-Lervåg et al., 2012). Selv om forskning viser at det kognitive evnenivået som intelligens ikke viser noen kjønnsforskjeller (Gibb, Fergusson & Horwood, 2008; Spinath, Eckert & Steinmayr, 2014), kan noe av forklaringen ligge i kognitive ferdigheter. Enkelte studier viser at jenter i gjennomsnitt har en noe tidligere utvikling av

kognitive ferdigheter enn gutter. Kognitive ferdigheter har betydning for hvor mye og hvor raskt barn tilegner seg kunnskap i førskolealder, og kan dermed forklare noe av årsaken til at jenter har bedre språkkunnskaper enn gutter så tidlig i utviklingen (NOU 2019:3).

Videre er det avgjørende for barns tilegnelse av ord og begreper hvordan voksne tilrettelegger og «forsyner» eller «bader» barnet i språk, og på hvilken måte de opptrer støttende i de utfordringer barnet eventuelt måtte ha. I den tidlige språktilegnelsen spiller de voksne en stor rolle i barnets utvikling av ordforråd og språkforståelse. I modellen til Bloom & Lahey (1978) vil det si områdene *form* og *innhold*. Disse henger sammen fordi barnet må bearbeide ord og strukturer for å kunne lære og bruke dem.

En mulig forklaring på hvorfor jenter tilegner seg språket tidligere og presterer bedre på ord og bokstaver enn gutter, kan være måten gutter og jenter utsettes for ulike formelle og uformelle språkstimulerende aktiviteter. Voksnes tilnærming i disse aktivitetene har mye å si for kvaliteten på språkstimuleringen. Det er forskjeller i måten de voksne snakker med eller til jenter og gutter, og det samsvarer med det Palludan (2005) beskriver gjennom det som betegnes som undervisningstone og utvekslingstone. Jenter forsøker å innordne seg, tilkjempe seg partnerskap, og søke kontakt ved å plassere seg tett på pedagogen. Jentene forsøker å etablere en undervisningstone, en tone som brukes når pedagogen vil lære barn noe, som legger vekt på undervisning, forklaring og instruksjon. Guttene derimot, er ikke opptatt av å tilkjempe seg anerkjennelse på samme måte. De demonstrerer at de er uinteresserte i fellesskapet med pedagogene, og posisjonerer seg heller mot de andre barna enn de voksne. De søker bekræftelse og anerkjennelse hos jevngamle barn, og på den måten unngår de også til en viss grad denne undervisningstonen Palludan skriver om. Slik systematisk språkbruk bidrar til reproduksjon av sosiale forskjeller mellom gutter og jenter.

Østrem (2008, s. 180-181) har gjort funn i sine undersøkelser som støtter det Palludan hevder, nemlig en tendens til at jenter søker oppmerksomhet hos de voksne langt mer enn gutter. Gutter oppnår utvekslingstonen lettere hos pedagogene enn jentene. Flere studier Østrem har funnet, underbygger påstanden om at det foregår en forskjellsbehandling i barnehagen.

Ut fra Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske modell kan dette forklares ved at jenter oftere enn gutter oppsøker de voksne i barnehagen, eller de voksne tilrettelegger og tilbyr aktiviteter som tiltrekker jenter i større grad enn gutter, f.eks. sitte ved et bord og tegne, perle, pusle osv. Voksne i barnehagen møter gutter og jenter i barnehagen ut fra egne forventninger og ut fra

hva som tiltaler oss. Gutter oppsøker hverandre, jevnalderperspektivet er viktig for gutters lek. Ved at jenter tiltrekkes mot de voksne og gutter tiltrekkes av jevnaldrende vil de få ulik tilgang til språkstimulerende samtaler. Undervisningsdialogen fremmer et mer kontekststøttet språk, mens den uformelle dialogen, utvekslingstone, fremmer mer et kontekststøttet språk – et her-og-nå språk. Dermed utfordres ikke guttene i samme grad, slik Palludan (2005) beskriver det i sine observasjoner fra barnehagen. Systemene vi velger å være en del av, fremmer eller hemmer språklig utvikling. For guttene er det negativt at de kan velge seg bort. Voksne må i større grad oppsøke gutter der de er, og være bevisst sin måte å føre dialog på slik at gutter også får den samme erfaringen som jenter når det gjelder et mer litterært språk og ikke bare dagligtale.

Ser man på hva og hvilke leker som tilbys jenter og gutter, er det tydelig at markedskrefter styrer hva som er passende for jenter og hva som passer for gutter. Et eksempel er lego. Dette markedsføres som gutte-lego og jente-lego, der det legges opp til at gutter selv skal konstruere slik som tekno-lego, bionickle, ninjago-lego. Gutter skal bygge og konstruere før de kan leke det ut, mens lego rettet mot jenter er tilnærmet ferdig konstruert, med lego-friends og ferdig hus med ulike små gjenstander, hester og stall ferdig konstruert for lek med omsorg. De samme forskjellene møter gutter og jenter når det gjelder ulike ipad-spill; de som er rettet mot gutter, som f.eks. minecraft, består av kvadrater som skal konstrueres og bygges opp til din egen base, mens spill som henvender seg til jenter er spill som My play-home, der man skal lage familier, stelle hjemme, lage mat osv. Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske modell forklarer dette ut fra eksosystemet der miljøer barnet selv ikke er en del av, likevel får betydning for barnet gjennom påvirkninger fra massemedia og reklame, samt hva som er tilgjengelig av leketøy og i tillegg appellerer både gjennom farge og form. Dette påvirker også hvilke typer leker de voksne i barnehagen presenterer for jenter og gutter. Hvilke syn samfunnet har på kjønn, legger igjen føringer for produsenter av leketøy slik at det skal friste og selge mest mulig. Dette kan forklares ut fra makronivået i den samme modellen.

Bevisstheten rundt likestillingsbegrepet og kjønn, og hva det innebærer for voksenrollen overfor gutter og jenter, er et forsømt felt i barnehagen. Det arbeides lite systematisk med disse begrepene selv om barnehageloven og rammeplanen sier vi skal gjøre det. Pedagogene har mest sannsynlig en oppfatning om at de behandler gutter og jenter likeverdig, slik at det må grundige og mer bevisste observasjoner til for at de skal oppdage at gutter og jenter behandles ulikt og på måter som ikke er likestilte (Bø, 2014; Østrem et al., 2009). Gutter og jenter trenger voksne som støtter dem i leken og viser dem ulike måter å være sammen på.

Resultatene i min studie viser tydelig at det er forskjeller mellom gutter og jenter når det gjelder bokstaver og ord, men hva kan så være årsak til at det ikke er noen forskjeller på gjenkjenning av tall og geometriske figurer? I min søken etter tidligere empiri finner jeg ikke studier som setter søkelys på eventuelle kjønnsforskjeller i matematisk forståelse for barn i barnehagealder. Stoltenbergutvalget (NOU 2019:3) henviser til noen studier som ser på karakterer i matematikk og kjønnsforskjeller men disse studiene omhandler skolebarn og ikke om utvikling av antallsforståelse. Som spesialpedagog i barnehage synes jeg funnet er interessant selv om det ikke er et stort funn. Handler det om måten vi pedagoger tilrettelegger for lek og aktivitet, har gutter en større interesse for tall enn jenter, eller hva kan eventuelt være medvirkende årsak til at lavtpresterende gutter skårer bedre på tall enn jenter? I søken etter forklaring reflekterer jeg over hvilke typer aktiviteter vi utsetter barn for daglig. Tall og telling er hverdagssyssel med for eksempel visualisering av hvilken dato og dag det er i uken, og dette får barna fra de starter i barnehagen. Dermed kan noe av forklaringen være at tall, telling og form naturlig blir introdusert tidligere i barnehagen enn bokstaver og ord. I tillegg handler gutters interesse mye om tall og mengde, form og størrelse. Mange av aktivitetene gutter engasjerer seg i, inneholder begreper som mest, minst, størst, hvor mye har du og hvor mye har jeg. Konstruksjonslek er et eksempel på det. Siden gutter motiveres mer av, og kan se ut til å ha mer konkurransepreg på sine aktiviteter, kan det være at de tilegner de seg denne kunnskapen automatisk på grunn av motivasjon og interesse.

Nordahl (2007) bekrefter at det er forskjell på jenter og gutters motivasjon og måte å organisere seg på. I fotball-lek skal det være like mange på hvert lag, hvis ikke blir det urettferdig. Jenter er mer opptatt av begreper i relasjoner, de bruker språket til å forhandle seg fram til goder, som f.eks. hovedrollen, og handling i samspillet. Dermed kan gutter og jenter få noe ulik erfaring med de forskjellige begrepene. Når voksne så skal støtte og fremme barns utvikling, er det naturlig å gjøre det i forhold til de aktivitetene gutter og jenter liker og trives med. Det Vygotsky (2001) omtaler som støttende stillas, eller proksimale utviklingszone, handler om barnets videre utvikling og dets utviklingspotensial. Hva barnet klarer i dag sammen med en voksen som støtte og tilrettelegger, kan det kanskje klare i morgen alene. Det kan bety at gutter støttes i sin bekræftelse etter om det er like mye og hvor mange, mens jenter støttes mer språklig i relasjonene. Språk og kommunikasjon med andre binder sammen forholdet mellom kultur og menneskets tenkning (Vygotsky, 2001).

I analysene som omhandler pedagogens vurderinger av barnas ferdigheter, viser første analyse at pedagogene i tillegg til å vurdere jenter som noe bedre enn gutter i språklige ferdigheter,

også vurderer jenter bedre i sosiale ferdigheter. Innen barnehageforskning støttes dette funnet i Stangeland (2018) sin studie, der barn som har svake språklige ferdigheter også viser svak sosial deltakelse. I Stangeland, Lundetretre & Reikerås (2018) sin studie som først og fremst omhandler språklige ferdigheter, viser de til at gutter ser ut til å være mer umodne enn jenter, og særlig variabler som selvregulering, arbeidsminne og relasjon, og konflikt viser signifikante kjønnsforskjeller hos 5-åringer i barnehagen. Meland, Kaltvedt & Reikerås (2015) finner i sin studie at jenter allerede i 2-årsalder er mer selvstendige og sosiale enn gutter. Jenter deltar mer i samlingsstund der sang og bevegelse, fortellinger og samtaler er en viktig del.

En stor del av barns sosiale utvikling er knyttet til språkforståelse, motorikk og selvregulering. Et godt utviklet språk gjør barnet kompetent til å uttrykke ønsker og behov, og det kan se ut til at jenter mestrer dette bedre enn gutter. Denne forskjellen i utvikling er det viktig for pedagogene å være oppmerksom på. I tillegg til biologiske forutsetninger, kan forskjellene også skyldes ulike forventninger og krav pedagogene har til gutter og jenters sosiale deltakelse. Jenters oppførsel samsvarer oftere med det pedagogene foretrekker, og væremåten pedagogene har til gutter og jenter gjenspeiler gjerne egne holdninger til kjønn. Det kan være at jentene oftere blir regulert dersom de viser en atferd som ikke samsvarer med forventningene, og guttene får oftere holde på med sin fysiske utfoldelse og aktivitet uten større inngripen, fordi det også er forventet. Eide-Midtsand (2015) bekrefter at gutter har et større behov for fysisk aktivitet i form av boltrekk og lekeslåssing enn jenter ved at de utfolder seg mer. Jenter har også behov for fysisk aktivitet men deres boltrekk ser annerledes ut og er mer i tråd med forventningene til pedagogene.

De ulike forventningene og krav vi har til gutter og jenters sosiale deltakelse, kan relateres til Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske modell der forventninger som ligger i ett system vil kunne påvirke et annet. I dag har vi en fragmentering av barns oppvekst der alle i mikrosystemene gjør sitt, men de kommuniserer i liten grad på tvers av hverandre. Et eksempel kan være barnets hjem og familie som har sine oppfatninger av hvordan kjønn skal være i sosial samhandling med andre. Dersom en pappa har forventning om at sønnen skal «ta igjen» og pedagogen fremmer mykere verdier som å kommunisere og løse konflikter på et mer intellektuelt nivå, kan denne pappaen bli redd for at sønnen skal bli for feminin. Det er viktig å trekke familien inn i et slikt likestillingsarbeid for å forstå hensikten bak arbeidet, slik Bø (2014) forklarer i sin bok om kjønnsforskjeller og likestillingsarbeid.

Leken er barns viktigste læringsarena i barnehagen. Det er sammen med andre vi lærer aller best, slik Vygotsky (2001; 1978) sin teori også poengterer. Jenter og gutter har ulik inngang til leken. For jenter er det viktig hvem man leker mer mens for gutter er det viktigst hva man leker. Jenter setter betydning av relasjon høyt og gutters lek er mer preget av konkurranse og de etablerer seg mer hierarkisk enn jenter. Noen må være på toppen og være best, og noen må være på bunnen og være dårligst. For å finne plassen din i hierarkiet, må du konkurrere. Hvem er sterkest av oss? Er jeg sterkere enn Per? Hva må jeg øve på for å bli litt bedre enn Ole? Ønsket om å være best bidrar også til at en del gutter lettere enn jenter motiveres av frykten for å mislykkes (Thompson, 1999). Dette bekreftes også av motivasjonsforskning som viser at det er forskjell mellom hvordan gutter og jenter motiveres (McClellan, 2004). Gutter motiveres av posisjon, status, og konkurransepreg, mens jenter motiveres sterkere av relasjoner til andre, hvordan de får støtte fra andre, tilpasning og å innordne seg normer (Cross & Madson, 1997; Gabriel & Gardner, 1999). Gutter tar ikke skade av å konkurrere og at noen er best og noen dårligst. Det bekrefter Nordahl (2007) ved at gutter senere i skolealder er flinkere til å inkludere hverandre i fellesskap enn jenter, de opplever i mindre grad utestengning, og det er færre gutter enn jenter som opplever å bli omtalt negativt.

Hvordan pedagogene møter gutters behov for å etablere seg hierarkisk med jevnaldrende, samt behovet for boltrelek og lekeslåsning, kan ha betydning for gutters utvikling av sosiale ferdigheter. I barnehagen er det overvekt av kvinner som jobber, og kvinners referanse på sosiale grupperinger kan fort komme til syne når gutter ønsker slåsskamp og vill lek med pinner og sverd. Det er en type lek kvinner fort kan legger begrensninger for i barnehagen fordi det utfordrer noe i dem som de ikke kjenner igjen som viktigst i sosialiseringen. En slik begrensning for gutter kan være ødeleggende for gutters posisjonering og tryggheten de opplever ved at de vet hvor i hierarkiet de tilhører. Det kan også være lettere for pedagogen å komme inn i jenters lek enn det er å få innpass i gutters lek nettopp fordi flertallet av de som jobber i barnehage er kvinner og kjenner jentenes referanse bedre enn guttenes. Dette kan være med på å forklare noe av årsaken til kjønnsforskjellene i sosiale ferdigheter.

Når barn begynner å bruke språket i f.eks lek, trer de inn i en felles kulturell omgivelse, og sammen med andre tar de del i og kan utveksle tanker, ideer, forhandle seg til goder og felles forståelse, og utvikle leketemaet. Uten språk vil det være vanskelig å ta del i dette sosiale samspillet med andre barn, og Vygotsky (1978) mener at språk først er når man knytter ord til begreper slik at de utgjør en sammenhengende helhet. Språklig uttrykk viser ikke kun til navn

på hendelser eller objekter, men symboliserer også mening eller innhold som er knyttet sammen med disse.

Resultatene for analysen der jeg studerer hvordan pedagogen vurderer høytpresterende gutter og jenter, og lavtpresterende gutter og jenter, viser kjønnsforskjeller i sosiale ferdigheter. Pedagogen vurderer jentene i begge gruppene som bedre enn guttene. Størst forskjell finner jeg i variabelen selvkontroll/empati hos de høytpresterende. Det betyr at høytpresterende gutter vurderes betydelig lavere i evnen til å sette seg inn i andres situasjon, vise respekt og omtanke for hvordan andre har det, samt regulere forhold mellom følelser og atferd i forhold til høytpresterende jenter. I gruppen for lavtpresterende er ikke forskjellen like stor mellom gutter og jenter. Det at jeg ikke finner samme tydelige forskjeller i språklige ferdigheter i denne analysen, kan tyde på at pedagogen klarer å vurdere de to ferdighetene separat. Tidligere empiri er tydelig på at innehar man gode språklige ferdigheter, vurderes man også til å ha gode sosiale ferdigheter (Gustavsen, 2018; Stangeland, 2018). Det bekreftes i korrelasjonsanalysen. Mine funn bekrefter her at selv om gutter også vurderes høyt språklig, vurderer pedagogen dem lavt sosialt. Høytpresterende gutter vurderes lavere enn jenter.

En mulig forklaring kan være at gutter som viser høye skåre i språklige ferdigheter likevel kan vise en atferd som gjør at pedagogen vurderer de samme guttene som dårligere sosialt. Det kan være at guttene viser en mer utfordrende atferd i forhold til høytpresterende jenter ved at de ikke innordner seg de sosiale kodene som forventes selv om de presterer godt språklig.

I den siste analysen viser resultatene at de barna som skårer alt rett på faglige ferdigheter, også vurderes av pedagogen til å ha høyere ferdigheter innen språk og sosial atferd enn de som har alt feil, og det er størst forskjell mellom høyt- og lavtpresterende på språklige ferdigheter. Her bekreftes funn i tidligere empiri; presterer man høyt på faglige ferdigheter, vurderes man også høyt på språk og sosiale ferdigheter. Pedagogen vurderer de sterke, sterkere, og de svake forblir svake. Det kan se ut til at «matteus-effekten» kan ha noe av årsaksforklaringen ved at de som tilegner seg språket lett, også tilegner seg de andre ferdighetene lett. De som strever, vil streve på andre områder også.

Barn som strever og ikke opplever mestring på ett område vil kanskje vegre seg for å bli med på styrte aktiviteter pedagogen legger opp til for i god hensikt å fremme barnas ferdigheter. Her skal man vokte seg slik at barna ikke får en ekstra belastning ved å bli utsatt for enda mer av det de ikke mestrer. Hvordan pedagogen legger opp til språkfremmende aktiviteter både for

gutter, og særlig de lavtpresterende guttene, vil ha betydning for gutter lar seg motivere til aktiv eller passiv deltakelse. Dette har igjen betydning for mestring og læring. Pedagogen må kanskje tenke forskjellig i forhold til gutter og jenter. Det kan være elementer av det Knudsen (2012; 2011) sier om jenter og gutters ulike måte å tilegne seg læring på; jenter lærer ved å sette sammen små enheter til en stor helhet, mens gutter foretrekker først helheten for deretter å bryte det ned i mindre enheter. Ifølge Knudsen har gutter et tettere nevralt nettverk i høyre hjernehalvdel, noe som gjør at gutter kan profittere mer på analog læringsstrategi enn jenter. Gutter trenger i større grad enn jenter å ta på, kjenne, se og høre samtidig for å lære, og det er i tråd med det Eide-Midtsand (2015; 2007) sier om at gutter må få stimulert flere sanser samtidig for å oppnå læring. Både Knudsen (2012) og Eide-Midtsand (2007) er tydelig på at det er biologiske modningsforskjeller. Ogden (2018) bekrefter langt på vei det samme ved å uttale at jenter modes tidligere enn gutter, de er gjennomsnittlig bedre på å planlegge og holde orden (selvregulering) og de er ofte mer utholdende og har jevnt over bedre sosial kompetanse. Vi må tørre å snakke om modningsforskjeller, mener Ogden (2018). Måten vi voksne møter leken til barn, er også forskjellig: noen tillater mer bråkelek/risikolek, mens andre heller skulle ønske det var rolige aktiviteter. Vi må være reflekterte i forhold til hvordan vi fremmer eller hemmer ulike lekformer og barns uttrykk gjennom lek, fordi dette mest sannsynlig påvirker utviklingen av kjønnsforskjeller.

5.2 Styrker og svakheter ved oppgaven

Det vil alltid være styrker og svakheter ved en oppgave. Et masterprosjekt har tidsbegrensninger, og de vil påvirke valgene som blir gjort.

En av styrkene til denne studien er at kjønnsforskjeller ikke bare vurderes ut fra to dikotome kategorier, men at det deles i høytpresterende og lavtpresterende gutter og jenter, samt ser på forskjeller innad innen hvert kjønn. På den måten håper jeg at denne oppgaven kan bidra til nysgjerrighet og mer forskning på grupper innad i jentegruppen og guttegruppen. Den forskning jeg har satt meg inn i, er entydige på at det er større forskjeller innenfor kjønnene enn det er mellom dem. På den måten opplever jeg gutter blir noe urettmessig behandlet i den mediediskusjonen som pågår for tiden. Media selger mer, og får flere klikk, på overskrifter som «gutter er taperne og jentene er vinnerne», «gutter er overrepresentert i spesialundervisningen» og «guttene dominerer drop-outs», enn om de skulle nyansert kjønnsbildet noe.

Barn som informanter er også et omdiskutert tema. Alle er enige om at det er viktig å være varsom når mang går fram og intervjuer eller kartlegger. Når det gjelder den type kartlegging eller spørreundersøkelse som gjelder for denne studien, går kritikken på at barns virkelighetsoppfatning ikke kommer til syne, og at elektroniske spørreundersøkelser gir begrensede svar ved at det er utvalgte svaralternativer (Andersen et al., 2013). Vel, det er det som er essensen med kvantitativ metode. Det gir ikke dybdebilde av opplevelsen, men et øyeblikksbilde over en gitt situasjon. Man stiller spørsmål, og ofte er de noe ledende som f.eks. «går du ofte på tur?». Barnet må da svare så nærme som mulig til de svaralternativene som er oppgitt. For barn er det ofte rangert i smileys. Her har kritikken gått på at barn «samler» på disse smilefjesene, og trykker oftere på smil enn på nøytralt eller surt. Bak alle spørsmål og svaralternativer ligger et stort arbeid med å finne de spørsmålene som måler godt sammen. Gjennom reliabilitetsanalyser og faktoranalyser kan man måle om barna svarer tilfeldig eller ikke (Nordahl et al., 2013).

Som forsker, særlig når det er barn som er informanter, må man være bevisst og kunne sette seg inn i hvordan barn kan oppleve de spørsmål og forventninger voksne stiller ut fra bestemte kontekster, fordi det for barn finnes flere måter å forstå et spørsmål på. Det viktigste er at vi som forskere må ha tillit og tro på at barn er kompetente til å kunne si noe om sin egen situasjon, og at de fortjener å bli anerkjent som pålitelig informanter.

Styrken i dette store kvantitative materialet er at barn selv har fått lov å bidra i utvikling av hvordan vi i framtiden skal løfte kvaliteten i barnehagene. Det er de som har skoene på, som vet hvor den trykker. De gir et viktig bidrag og det er i tråd med en utvikling der barn i større grad blir tatt på alvor og får delta i fora som gjelder dem.

Barnas svar i min undersøkelse handler ikke om smileys, men reelle svar på faglige spørsmål ved at de får opplest ulike bokstaver og så bedt om å trykke på B. Barn i dag er vant til å håndtere elektroniske medier som smarttelefon og iPad. I tillegg kan barna også ha hatt en fin stund med en voksen alene mens de skulle svare.

Mulige svakheter ved undersøkelsen kan være at pedagogens videreutdanning ikke er kartlagt, og det kan ha betydning for hvordan pedagogen svarer.

En annen svakhet er at det på noen av variablene på barneskjemaet var få item. Disse variablene er for få til å gi en helhetsforståelse, men de gir en indikator på noen «trender». Det

ville vært spennende å undersøke om man får tilsvarende resultat ved å utvide antall spørsmålene og utforske mer på barns egen språklige kompetanse og antallsforståelse.

Det blir spennende å følge denne forskningen videre med nye kartlegginger høsten 2019 og i 2021.

6. Konklusjon

Problemstillingene i denne masteroppgaven har vært *Hvordan presterer (4- og 5-år gamle) gutter og jenter på gjenkjenning av bokstaver, ord, tall og geometriske figurer i barnehagen?* og *Hva kjennetegner pedagogens vurdering av gutters og jenters sosiale og faglige ferdigheter i barnehagen?*

Jenter skårer høyere på ord og bokstaver enn gutter, og i gruppen høytpresterende barn skårer også jenter bedre på bokstaver. I gruppen lavtpresterende barn skårer gutter bedre på tall. Det er større variasjon innad i jentegruppen på gjenkjennelse av tall, bokstaver og ord enn i guttegruppen.

Pedagogene vurderer jenter høyest på språklige og sosiale ferdigheter. Det er større variasjoner å spore når jeg deler gutter og jenter inn i høytpresterende og lavtpresterende. Jenter vurderes fortsatt høyest på sosiale ferdigheter, men på språklige ferdigheter vurderes gutter og jenter tilnærmet likt. Pedagogene vurderer de høytpresterende bedre både på sosiale ferdigheter og språklige ferdigheter. Størst forskjell finner jeg mellom høytpresterende og lavtpresterende på språklige ferdigheter. Dette viser at det er viktig å undersøke variasjoner innad mellom kjønnene, og ikke bare som to dikotome kategorier. Det er ikke slik at alle gutter presterer dårlig og alle jenter godt, det er større forskjeller og variasjoner innad i kjønnsgruppene.

De teoretiske perspektivene jeg har valgt i denne oppgaven, vil naturligvis være med og forme den retning og de tanker jeg har gjort meg når jeg har analysert statistiske funn opp mot forskningslitteratur. Ved bruk av annen teori kan det være en mulighet for at man hadde sett det fra en annen retning.

Konklusjonen er at det eksisterer kjønnsforskjeller også i barnehagen og at barnehagen beklageligvis er en opprettholdende faktor når det gjelder å videreføre kjønnsstereotyper. De forskjellene man finner mellom gutter og jenters skolefaglige og sosiale ferdigheter starter allerede i barnehagen. Dagens barnehage kan se ut til å ha store variasjoner i kvalitet med tanke på opplæring og utvikling av barns ulike behov, og det kan se ut til at det rammer gutter i større grad enn jenter. Når forskning viser at kjønnsforskjeller i språklige og sosiale ferdigheter oppstår før skolestart, er det lite som tyder på at barnehagen bidrar til å utjevne disse forskjellene. Det kan være grunn til å se på barnehagens innhold og hvilke føringer som skal ligge til grunn for sosialisering og fremme læring for barn i førskolealder, særlig for 5-6

åringene – det siste året i barnehagen før skolestart. I dag er det liten grad av føringer, slik at praksisen blir ulik fra barnehage til barnehage. Forskning viser at når barn får velge egne aktiviteter, såkalt frilek, velger gutter og jenter ulike aktiviteter. Jenter velger i større grad enn gutter å delta i språkkrevende aktiviteter. Dersom det ikke legges føringer for pedagogisk aktivitet inn i lovverk og planer, kan det se ut som at kjønnsforskjellene i utvikling av språklige og sosiale ferdigheter opprettholdes siden gutter og jenter velger å bruke barnehagetiden ulikt. I tillegg må pedagogene være bevisste når de legger opp til lek- og læringsbaserte aktiviteter, og at de legges opp på en måte som fanger gutter i større grad og baseres mer på interesser.

Jeg er for barnehagens kultur som bærer preg av frihet til å velge selv, men ser også at gutter fort kan velge seg bort fra aktiviteter som fremmer det skolene ønsker av ferdigheter, som å sitte stille, jobbe selvstendig og rekke opp hånda.

Mitt bidrag i med denne masteroppgaven er å tydeliggjøre at vi har forskjeller mellom gutter og jenter i barnehagen og at det kan få negative konsekvenser for enkeltbarn dersom vi ikke handler og endrer måten vi ser kjønn på i barnehagen. Det må et kollektivt løft til, og vi må få kjønn og likestilling til å handle om noe mer enn sysselsetting og antall menn i barnehage. Til tross for at lovverket og styringsdokumenter sier at vi skal jobbe med likestilling i barnehagen, viser rapporter at det står dårlig til med det praktiske arbeidet. Vi liker å kalle oss for et av verdens mest likestilte land, men sannheten er at Norge fremdeles har et kjønnssegregert arbeidsmarked. Vi heier fram kvinner som velger utradisjonelt, men gir ikke menn den samme anerkjennelsen for å velge kvinnedominerte yrker.

Ved å videreføre stereotype forventinger til gutter og jenter gjør vi det vanskelig for disse barna å utvikle interesser utenfor snevre kjønnsgrenser, og det vanskeliggjør utradisjonelle yrkesvalg.

Likestilling handler ikke om å bli like, men å ha like gode handlings- og utviklingsmuligheter. Hvilken praksis vi har i barnehagen, reproducerer oppfatningen vi har av gutter og jenter gjennom måten å handle på. Likestillingsarbeidet krever at alle er med, fra foreldre, pedagoger, assistenter, styrere og ikke minst barnehagemyndighetene.

Det er ikke barna, og da gutter, det er noe i veien med. Det er våre forventninger til dem. Å forvente lik atferd hos gutter og jenter er ikke rettferdig. Likeledes er det heller ikke rettferdig å la det ene kjønn slippe «billigere» unna enn det annet kjønn. Alt er ikke skjevt og galt ute i barnehagen, det gjøres mye godt arbeid. Det finnes litt av alt, men vi trenger en mer bevissthet

på kjønnsforskjeller fordi vi kan gjøre noe for å bedre mulighetene til gutter og jenter. Vi som jobber i barnehage har anledning til å påvirke hverdagen til barna, og vi skal være bevisste og reflekterte i forhold til hva vi tilbyr barn i barnehagen.

Avslutningsvis vil jeg dele noen tanker om min egen erfaring gjennom dette masterprosjektet. Jeg har tilegnet meg en dypere kunnskap om kvantitativ metode jeg ikke ville vært foruten. Det ligger makt i det å forstå og bruke tall, det merker jeg når jeg refererer muntlig til tall og funn fra forskning i ulike sosiale fora. Uten kunnskap om grunnleggende prinsipper kan man fort trekke for enkle slutninger, og sluke ukritisk det man blir presentert. Jeg har erfart og lært hvor viktig det er å være både kritisk og objektiv til den forskning som blir presentert på feltet. Dette opplever jeg har gjort meg klokere og mer reflektert enn jeg var tidligere.

7. Litteraturliste

- Aasen, A. M., Nordahl, T., Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2015). Kjønnforskjeller i skolefaglige prestasjoner – forklaringer i elevenes holdninger til og væremåte i skolen, samt relasjonelle forhold. *Paideia* (09) (s. 76-89)
- Andersen, C.E, Halmrast, G.S., Østerås, B., Otterstad, A.M. & Sandvik, N. (2013). *Kortslutninger om barnehagebarns opplevelser og erfaringer*. Utdanningsnytt: Første Steg nr 2/2013, 50-52. Lokalisert på <https://www.uttanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-forste-steg/2013/forste-steg-2-2013.pdf>
- Andersen, E., Henningsen, R. & Kval, K.-E. (2007). *Individ og fellesskap. Sosiologi og sosialantropologi*. Oslo: Cappelen.
- Andresen, R. (1998). *Kultur og kjønn. En studie av voksnes deltakelse i barns kjønns sosialisering på grunnlag av et observasjonsmateriale fra norske barnehager*. Rapport 1998/10. Høgskolen i Finnmark.
- Arntzen, E. (2010). Eksperimentelle design, med spesiell vekt på ulike typer av N=1 design. I E. Arntzen & J. Tolsby (red.). *Studenten som forsker i utdanning og yrke. Vitenskapelig tenkning og metodebruk*. Oslo: Høgskolen i Akershus (s. 226-252).
- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Oslo: UiO; rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Backe-Hansen, E, Walhovd, K. B. & Huang, L. (2014). *Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner; en kunnskapsoppsummering*. Norsk Institutt for Forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring
- Backer-Grøndahl, A., Nærde, A. & Idsøe, T. (2018). Hot and Cool Self-Regulation, Academic Competence, and Maladjustment: Mediating and Differential Relations. *Child Development*. Doi.org/10.1111/cdev.13104. Lokalisert 1.3.2019 på <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.inn.no/doi/full/10.1111/cdev.13104>
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. Norsk Institutt for Forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring

- (NOVA Rapport 7, 2012). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/nova_slutt.pdf
- Barnehageloven (2005). Lov om barnehager (LOV-2018-06-22-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barsøe, L. (2010). *Ville og stille barn i barnehagen. Veier ut av låste atferdsmønstre*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon Understanding. Development Disorders of Language comprehension*. Hove: Psychology Press.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Borg, E. (2014). *Beyond a dual understanding of gender differences in school achievement. A study of the gender gap among youth in Oslo secondary schools*. University of Oslo, Akademika publishing.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (2006). The bioecological model of human development. I R.M. Lerner & W. Damon (Red.). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. (6. utg., Vol. 1, s. 793-828). Hoboken, N. J.: John Wiley & Sons
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I Bråten, I. (red.). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Burman, D.D., Bitan, T. & Booth, J.R. (2008). *Sex differences in neural processing of language among children*. *Neuropsychologia*, Vol 46 (issue 5) (s. 1349-1362). Hentet fra <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0028393207004460>
- Bø, I. & Ertesvåg, S. K. (2006). *Gjensyn med Urie Bronfenbrenner etter hans «arbeidsdag» på 60 år*. *Nordic studies in Education*, 26 (03). Hentet fra: <https://www-idunn->

no.ezproxy.inn.no/file/pdf/33192519/np_2006_03_pdf.pdf?fbclid=IwAR1TbmT4iBlpv0oEdB_-lFxTi4bvQ8zEsTGyTj51m6rqPFXy0Bu45XURvTk

- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Bø, I. (2014). *Kjønnsblind, kjønnsnøytral eller kjønnsbevisst? Pedagoger møter kolleger, barn og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Chronbach, L.J. (1951). *Coefficient alpha and the internal structure of test*. Psychometrika. 16 (3): 297-334.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Christophersen, K.-A. (2013). *Introduksjon til statistisk analyse: regresjonsbaserte metoder og anvendelser*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. utg.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7 ed.). Routledge; New York
- Cook, T.D. & Campbell, D.T. (1979). *Quasi-Experimentation: Design & Analysis Issues of Field Settings*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Cross, S.E. & Madson, L. (1997). *Models and self: self-construals and gender*. I Psychological Review 122 (1), (5-37).
- Daal, V.v., Solheim, R. G. & Gabrielsen, N. N. (211). *Godt nok? Norske elevers leseferdighet på 4. og 5. trinn*. Pirls 2011. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger
- Dickinson, D., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. & Poe, M. (2003). *The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children*. Journal of Educational Psychology, 95, s 465-481.

- Dodd, B. (2005). *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder*. London: Whurr Publishers
- Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Eide-Midtsand, N. (2015). *Boltrelek og lekeslåssing. Større rom i barnehagen og småskolen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Eide-Midtsand, N. (2007). *Boltrelek og lekeslåssing; II. Om å gi gutter rom til å være gutter*. Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 44 (12).
- Eikemo, T.A. & Clausen, T.H. (red.) (2007). *Kvantitativ analyse med SPSS. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Einarsson, J. & Hultman, T. (1984). *Godmorgon pojkar och flickor. Om spark och kön i skolan*. Malmö: Liberforlag.
- Endrerud, T. (2003). *Atferds- eller samspillsvansker sett i et økologisk systemperspektiv*. Høgskolen i Buskerud, Rapport nr 39, 2003
- Espenakk, U., Klem, M., Rygvold, A.L., Ottem, E. & Saltveit, V. (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter
- Evensen-Hansen, J. (2018). *Characteristics of educational language practices observed in four toddler groups in Norwegian ECEC*. International Journal of Early Years Education. Hentet fra <https://www.tandfonline.com.ezproxy.inn.no/doi/abs/10.1080/09669760.2018.1548347>
- Frost, J., Madsbjerg, S., Niedersøe, J., Olofsson, Å. & Sørensen, P.M. (2005). *Semantic and phonological skills in predicting reading development; from 3-16 years of age*. Dyslexia, Volum 11, Number 2, s. 79-92.
- Frønes, I. (2018). *Den krevende barndommen. Om barndom, sosialisering og politikk for barn*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gabriel, S. & Gardner, W.L. (1999). *Are there his and her types of interdependence*. I Journal of personality and social psychology 77 (3), (642-655).

-
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent development: An ecological perspective*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Gibb, S.J., Fergusson, D.M. & Horwood, J.L. (2008). *Gender differences in educational achievement to age 25*. Australian Journal of Education, 52(1), 63-80.
- Glaser, V., Størksen, I., Drugli, M. B., Furnes, B., Gjems, L. & Lyngseth, E. J. (2014). Anvendelse av teori og forskning i den norske barnehagekonteksten. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (s. 234-441). Bergen: Fagbokforlaget
- Grenness, T. (2004). *Hvordan kan du vite om noe er sant? Veiviser i forsknings- og utredningsarbeid for studenter, ledere, konsulenter og journalister*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (1990). *Social skills rating system, Manual*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Gur, R.E. & Gur, R.C. (2016). *Sex differences in brain and behavior in adolescence: Findings from the Philadelphia Neurodevelopmental Cohort*. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 70, 159-170.
- Gur, R.C., Turetsky, B.I., Matsui, M., Yan, M., Bilker, W., Hughett, P. & Gur, R.E. (1999). *Sex differences in brain gray and white matter in healthy young adults: correlations with cognitive performance*. Journal of Neuroscience, 19(10), 4065-4072.
- Gustavsen, A. M. (2018). *Kjønnsforskjeller i sosiale og skolefaglige prestasjoner*. Ph.d.-avhandling. Høgskolen i Innlandet. Elverum.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Hagtvet, B. E. (2002). *Tidlige forløpere til lesevaner: om sammenhenger mellom talespråklige ferdigheter i førskolealderen og lese- og skriveutviklingen i skolen*. Norsk Tidsskrift for Spesialpedagogikk, 2(3), s.125-137.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge

- Haugen, R. (2006). Introduksjon til sentrale pedagogisk-psykologiske teorier. I R. Haugen (red.). *Barn og unges læringsmiljø 1. Grunnleggende prosesser i læring og utvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Henkel, K. & Tomicic, M. (2011). *Gi barna 100 muligheter i stedet for 2*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Hoff, E. (2003). *The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech*. *Child Development*, 74 (s.1368-1378).
- Hoff, E. (2006). *How social contexts support and shape language development*. *Developmental Review*, 26 (s. 55-88).
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelens forlag.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ingalhalikar, M., Smith, A., Parker, D., Satterthwaite, T.D., Elliott, M.A., Ruparel, K., ...Verma, R. (2014). *Sex differences in the structural connectome of the human brain*. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(2), 823-828.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelige metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, A. (2007). *Introduksjon til SPSS*. (3. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language: from fetus to adolescent*. Developing child.
- Keith, T. Z. (2006). *Multiple regression and beyond*. Boston, MA: Pearson Education.
- Knudsen, A. E. (2012). *Pæne piger og dumme drenge – Hjerner og adfærd hos piger og drenge 0-18 år*. *Aktuel Nordisk Odontologi* 01/2012 (Volum 37), 235-246. København: Munksgaard Danmark. Lokalisert på <https://www-idunn->

no.ezproxy.inn.no/aktuel_nordisk_odontologi/2012/01/paene_piger_og_dumme_dreng_e_hjerner_og_adfaerd_hos_piger_og

- Knudsen, A. E. (2011). *Snille jenter og dumme gutter. Hvorfor oppfører ingen barn seg som de har hjerne til?* Pedagogisk Forum
- Kristoffersen, K.E. & Simonsen, H.G. (2012). *Tidlig språkutvikling hos norske barn. MacArthur-Bates foreldrerapport for kommunikatív utvikling*. Oslo: Novus
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/rammeplan>
- Lecce, S., Caputi, M., Pagnin, A. & Banerjee, R. (2017). *Theory of mind and school achievement: The mediating role of social competence*. *Cognitive Development*, 44, 85–97. Lokalisert på <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885201417302010>
- Lervåg, A. & Aukrust, V. G. (2010). *Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), s. 612-620.
- Lillemyr, O. F. (1990). *Leik på alvor – teorier om førskolebarn og leik*. Oslo: Tano Aschehoug
- Lowie, W. & Seton, B. (2013). *Essential statistics for Applied Linguistics*. Palgrave Macmillan: Hampshire
- McClellan, A. (2004). *The Motivated School*. London: Paul Chapman Publishing.
- Melaas, T. (2016). *Se meg, jeg vil leke*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Melaas, T. (2014). *Kampen om leken*. Oslo: Kommuneforlaget
- Meland, A. T., Kaltvedt, E. H. & Reikerås, E. (2015). *Toddlers master Everyday Activities in Kindergarten: A Gender Perspective*. *European Early Childhood Education Research Journal*. (June 2015). Hentet fra <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-015-0718-1>
- Melby-Lervåg, M., Lervåg, A., Lyster, S.A.H., Klem, M., Hagtvet, B. & Hulme, C. (2012). *Nonword-repetition ability does not appear to be a causal influence on children's*

-
- vocabulary development*. *Psychological science*, 23(10) (s. 1092-1098), 10.1177/0956797612443833.
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2014). Språklig utvikling hos barn null til fem år. I V. Glase, I. Størksen & M. B. Drugli (red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (s. 167-188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nerdrum, P. (1998). *Mellom sannhet og velferd. Etiske dilemmaer i forskning belyst ved et eksempel*. Notat. Oslo: Høgskolen i Oslo
- NESH (2016). De nasjonale forskningsetiske komiteene: *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Publisert april 2016 på <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/> eller https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (1. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2007). *Gutter og jenters situasjon og læring i skolen* (online). Hentet fra <https://docplayer.me/1976421-Gutter-og-jenters-situasjon-og-laering-i-skolen.html>
- Nordahl, T., Sørlige, A.-M., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Husstatter, R.S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 9 (2009).
- Nordahl, T. Løken, G., Knudsmoen, H., Aasen, A.M. & Sunnevåg, A.-K. (2011). *Kjennetegn på skoler med små kjønnsforskjeller*. Høgskolen i Hedmark, rapport nr 14.
- Nordahl, T., Kostøl, A., Sunnevåg, A.-K., Knudsmoen, H., Johnsen, T. & Qvortrup, L. (2012). *Kvalitet i dagtilbuddet – set med børneøjne. En kortlægning af pilotprosjektet: LP-modellen i de kommunale dagtilbud*. Fredrikshavn: Dafolo.

-
- Nordahl, T., Kostøl, A., Sunnevåg, A.-K., Knudsmoen, H. & Vigmostad, I. (2013). *En god kartleggingsmetode som ikke er uttrykk for en skoleforståelse av læring*. Utdanningsnytt: Første Steg nr 3/2013, 50-52. Lokalisert på <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-forste-steg/2013/forste-steg-3-2013.pdf>
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K., Qvortrup, L., Hansen, L.S., Hansen, O., Lekhal, R. & Drugli, M.B. (2016). *Hold ut og hold kursen – resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune 2015*. FULM, vol 1, 2016. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Nordahl, T., Englund, N., Nordahl, S. & Sunnevåg, A.-K. (2017). *Kultur for læring T1 Hedmarken*. Hamar: Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU). Hentet fra <https://e.sepu.no/assets/images/Rapport-for-Hedmarken-Kultur-for-laering.pdf>
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A.-K. (2017). *Forbedringsarbeid i barnehagen*. Paideia, 14, 7-19.
- NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Teknisk redaksjon. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/sec1>
- OECD (2006). *Starting strong II; early childhood education and care*. Hentet fra <http://www.oecd.org/education/school/startingstrongiiearlychildhoodeducationandcare.htm> (23.3.2019)
- Ogden, T. (2018). Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge. Forebygging.no. HelseDirektoratet. Lokalisert på <http://www.forebygging.no/Artikler/2018/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge/> (1.3.2019).
- Ogden, T. (2009). Sosial kompetanse og problematferd i skolen. 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ouellette, G.P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), s 554-566.

- Pallant, J. (2013). *A step by step guide to data analysis using ibm spss survival manual*. (5 utg.). England: Open University Press
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Pape, K. (2000). *Æ trur dem søv – Om aktive voksne og sosial kompetanse i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Personopplysningsloven, LOV-2018-06-15-38. Hentet fra <https://lovdata.no/> (14.4.2019)
- Postholm, M. B. & Munthe, E. (2011). *Elevmangfold i skolen 1-7*. Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Rygvold, A. L. (2012). Språkvansker hos barn. I E. Befring & R. Tangen (red.) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sawilowsky, S.S. (2009). *New effect size rules of thumb*.
- Simonsen, H. G., Kristoffersen, K. E., Bleses, D., Wehberg, S. & Jørgensen, R. N. (2014). *The Norwegian Communicative Development Inventories: Reliability, main developmental trends and gender differences*. *First Language*, vol. 34 (1), s 3-23.
- Skaalvik, E. (1986). *Barns oppvekstmiljø*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Skinner, B.F. (1992). *Verbal behavior*. Acton, Mass.: Copley
- Snow, K. L. (2007). Integrative views of the domains of child function. I R.C. Pianta, M.J. Cox & K. L. Snow (red.). *School readiness & the transition to kindergarten in the era of accountability*. (s. 197-216). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Spinath, B., Eckert, C. & Steinmayr, R. (2014). *Gender differences in school success: What are the roles of students' intelligence, personality and motivation?* *Educational Research*, 56(2), 230-243. Lokalisert på: <https://www-tandfonline-com.ezproxy.inn.no/doi/full/10.1080/00131881.2014.898917?scroll=top&needAccess=true>

-
- Stangeland, E.B. (2018). *Språklig mestring, lek og sosial kompetanse hos de yngste barna i barnehagen - en studie av variasjon og sammenhenger*. Ph.d.-avhandling. Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora, UiS.
- Stangeland, E.B., Lundetræ, K. & Reikerås, E. (2018). *Gender differences in toddlers' language and participation in language activities in Norwegian ECEC institutions*. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol 26 (issue 3). Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2018.1463905>
- Størksen, I., Ellingsen, I.T., Wanless, S.B. & McClelland, M. M. (2014). *The influence of parental socioeconomic background and gender on self-regulation among 5-year-old children in Norway*. *Early Education & Development*, Early online – Hentet fra <https://www-tandfonline-com.ezproxy.inn.no/doi/full/10.1080/10409289.2014.932238>
- Sunnevåg, A.-K., Nordahl, T. & Nordahl, S. Ø. (2018). *Kultur for læring i barnehagen. Resultater fra kartleggingsundersøkelser T1*. Oppdragsrapport nr. 2 – 2018. Elverum: Høgskolen i Innlandet
- Sunnevåg, A.-K. (2013). *Dagtilbud med høy, god og lav kvalitet*. *Tidsskrift for Evaluering i Praksis*. Cepra-sriben, 15, 74-85.
- Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Säljö, R. & Moen, S. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Tetzchner, S., Feilberg, J., Hagtvet, B. E., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Simonsen, H. G., og Smith, L. (1993). *Barns språk*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Thamis-LeMonda, C.S., Bornstein, M.H. & Baumwell, L. (2001). *Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones*. *Child Development*, 72(3) (s. 748-767).
- Thompson, T. (1999). *Underachieving to protect Self-worth. Theory, Research and Interventions*. Aldershot, UK: Avebury Press.

- Thrane, C. (2018). *Kvantitativ metode. En praktisk tilnærming*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tiller, P.O. (2006). *Barn som sakkyndige informanter. Om forholdet mellom barnets verden og den voksne intervjuer*. Barn, nr 2, 2006:15-39. Norsk Senter for barneforskning.
- Tufte, P.A. (2011). Kvantitativ metode. I Fangen, K. & Sellerberg, A.-M. (Red.). *Mange ulike metoder* (s. 71-100). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Vogt, A. (2010). Felteksperimenter. I E. Arntzen & J. Tolsby (red.). *Studenten som forsker i utdanning og yrke. Vitenskapelig tenkning og metodebruk*. Oslo: Høgskolen i Akershus (s. 179-202).
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society – The development of higher psychological process*. Harvard University Press.
- Wagner, R. K. & Torgesen, J. K. (1987). *The natural of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills*. Psychological Bulletin, 101, s 192-212.
- Weissberg, R.P., & Greenberg, M.T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. I W. Damons, I Siegel, E. & Renninger, K.A. (Red.). *Handbook of Child Psychology: Vol 5. Child Psychology in Practice, 5th edn*. New York, John Wiley.
- Winnicott, D.W. (1991). *Playing and reality*. Routledge.
- Zambrana, I. M., Pons, F., Eadie, P. & Ystrom, E. (2014). *Trajectories of language delay from age 3 to 5: persistence, recovery and late onset*. Research Report. International Journal of Language & Communicatinon Disorders, Vol 49, NO. 3 (s 304-316) Hentet fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1460-6984.12073>
- 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 Rammeplan for barnehagens innhold*

og oppgaver blir innført, brukt og erfart. Rapport 1/2009. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Østrem, S. (2008). *Barns subjektivitet og likeverd; et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring.* Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo.

8. Vedlegg

8.1 Barneskjema

Barneskjema

Kryss av for om du er gutt eller jente (Kjønn):

Kjønn	
Gutt	1
Jente	2

Gjenkjennelse av tall, bokstaver og geometriske figurer

Variabel navn		Verdier	
		Rett 1	Feil 0
	<i>Gjenkjennelse</i>		
Tall1	Gjenkjennelse av tall: 5		
Bokstav1	Gjenkjennelse av bokstav: S		
Figur1	Gjenkjennelse av geometriske figurer: Firkant		
Ord1	Gjenkjennelse av ordet: SOL		
Figur2	Gjenkjennelse av geometriske figurer: trekant		
Tall2	Gjenkjennelse av tall: 3		
Figur3	Gjenkjennelse av geometriske figurer: Sirkel		
Figur4	Gjenkjennelse av geometriske figurer: Kvadrat		
Bokstav2	Gjenkjenning av bokstaver: E		
Tall3	Gjenkjenning av tall: 8		
Figur5	Gjenkjennelse av geometrisk figur: rektangel		
Ord2	Gjenkjennelse av ordet: IS		

8.2 Pedagogisk leder, skjema

Pedagogisk leder

I denne spørreundersøkelsen skal pedagogisk leder eventuelt sammen med de ansatte på avdelingen svare på spørsmål vedrørende hvert enkelt barns sosiale og språklige utvikling, barnets atferd, motorisk og fysisk aktivitet samt relasjon mellom voksen og barn.

Bakgrunnsopplysninger:

Kjønn:

Pedagogisk leders kjønn:	(Kkjønn)
Kvinne	2
Mann	1

Barnets kjønn	(Bkjønn)
Jente	2
Gutt	1

Sosiale ferdigheter

Vær vennlig å lese hvert utsagn og vurder barnets sosiale ferdigheter de to siste måneder. Merk så av hvor ofte barnet har vist ferdigheten som er beskrevet i utsagnene: Aldri/ sjelden, Av og til, Ofte, Svært ofte. I noen tilfeller har du kanskje ikke observert at barnet har vist ferdigheten det spørres om. Hvis du er usikker, så velg den du mener passer best. Husk å svare på alle utsagnene.

Variabel navn		Verdier			
		Aldri/ sjelden1	Av og til2	Ofte3	Svært ofte4
	<i>Selvhevdelse</i>				
Sos1	Tar ordet og /eller engasjerer seg i samtale med andre.				
Sos2	Gir uttrykk for egne rettigheter, meninger, ønsker og eventuell utilfredshet på en passende måte.				
Sos3	Står imot gruppepress				
Sos4	Ber andre barn om hjelp når det er behov for det.				
Sos5	Ber voksne om hjelp når det er behov for det.				
Sos6	Retter andres oppmerksomhet på seg selv.				
	<i>Selvkontroll og empati</i>				
Sos7	Tar initiativ til sosial kontakt på en passende måte.				
Sos8	Kan bli med i andres lek på en god måte.				
Sos9	Viser at hun/han gjenkjenner andres følelser og handler deretter.				
Sos10	Tar hensyn til andre ved for eksempel å sende melken videre til neste etter selv å ha forsynt seg.				

Sos11	Lytter til andre.				
Sos12	Roser, støtter, oppmuntrer og er positiv overfor andre.				
Sos13	Utfører handlinger som er til hjelp og nytte for andre og viser glede ved det.				
Sos14	Tar hensyn til andre i lek.				
Sos15	Inviterer andre med i sin lek.				
Sos16	Kan inngå kompromisser i en konfliktsituasjon og bidrar til å løse den.				
Sos17	Aksepterer at egne ønsker ikke alltid blir oppfylt.				
Sos18	Inngår kompromisser for å komme til enighet.				

Språklige ferdigheter

Vær vennlig å lese hvert utsagn og vurder barnets språklige ferdigheter de to siste måneder. Merk så av hvor ofte barnet har vist ferdighetene som er beskrevet i utsagnene: Aldri, Sjelden, Av og til, Ofte, Svært ofte. Hvis du er usikker, så velg den du mener passer best. Husk å svare på alle utsagnene.

Variabel navn	Språklige ferdigheter	Verdier				
		Aldri5	Sjelden4	Av og til 3	Ofte2	Svært ofte 1
Språk1	Bruker språket relevant i situasjonen					
Språk2	Har lett for å gjøre seg forstått					
Språk3	Kan formulere sine ønsker verbalt.					
Språk4	Kan fortelle en historie med en viss sammenheng					
Språk5	Forstår nektende setninger (gi meg den som ikke er gul).					
Språk6	Kan sortere ting i kategorier (tøy, møbler, leker).					
Språk7	Kan fortelle om hva ting er (hva er en bok?).					
Språk8	Husker rim, regler eller sangleker som blir brukt ofte.					
Språk9	Kan leke med språket.					
Språk10	Kan rime på egen hånd.					
Språk11	Bruker hovedbegreper (dyr, mat, leketøy).					
Språk12	Bruker ord som angir form, størrelser, antall.					
Språk13	Bruker setninger med forholdsord (i, under, over, bak).					
Språk14	Binder sammen setninger (med og – men).					
Språk15	Stiller hvordan og hvorfor spørsmål.					
Språk16	Bruker fordi - setninger					