

Er det kjønnsforskjeller i sosiale ferdigheter, selvregulering og akademiske ferdigheter blant norske barn i barnehage og første klasse?



Siv Marie Vestly

Masteroppgave i spesialpedagogikk våren 2014

Universitetet i Stavanger



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Vårsemesteret, 2014

Mastergrad i spesialpedagogikk

Åpen

Forfatter: Siv Marie Vestly

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Ingunn Størksen
Biveileder: Grete Dalhaug Berg

Tittel på masteroppgaven:

Er det kjønnsforskjeller i sosiale ferdigheter, selvregulering og akademiske ferdigheter blant norske barn i barnehage og første klasse?

Engelsk tittel:

Gender differences among Norwegian kindergarten and first grade children regarding self-regulation, social and academic skills.

Emneord:
Kjønnsforskjeller
Sosiale ferdigheter
Selvregulering
Akademiske ferdigheter

Sidetall: 69
+ vedlegg/annet: 8

Stavanger, 14/5-2014

Forord

En stor takk til min veileder Ingunn Størksen som har hjulpet meg med å reflektere over arbeidet mitt og til å holde fokus på tema. Du har delt din solide fagkunnskap med meg, og det setter jeg stor pris på. Under hele prosessen har du vist tålmodighet og vennlighet. Takk også til biveileder Grete Dalhaug Berg som har brukt tid på å lese gjennom oppgaven og komme med gode tilbakemeldinger. En stor takk til familien min; Arne, Ine Sofie, Annelina og Sigur for tålmodighet og engasjement. Takk også til mor og svigermor for verdifull hjelp med barnevakt i travle tider. Jeg er heldig som har fått bruke så mye tid på noe som jeg synes er så interessant og spennende.

Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg verdifull innsikt i, og kunnskap om kjønnsforskjeller som jeg vil ta med meg videre inn i praksisfeltet. Kjønnsforskjeller er noe som alle har et mer eller mindre bevisst forhold til, men som vi ikke alltid tenker over i vårt arbeid som pedagoger. Kanskje vi voksne noen ganger bidrar til å gjøre forskjellene mellom gutter og jenter større uten at vi er klar over det selv?

Stavanger mai 2014,

Siv Marie Vestly.

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg sett på kjønnsforskjeller hos barn innen sosiale ferdigheter, selvregulering og akademiske ferdigheter. Oppgaven har en kvantitativ tilnærming, og baserer seg på data fra et prosjekt som ble gjennomført av Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger våren 2012 og våren 2013. SKOLEKLAR-prosjektet er en longitudinell studie. 243 femåringer fra barnehager i Klepp kommune ble observert, testet og vurdert våren 2012. Våren 2013 ble de samme barna, samt noen flere (273 stk. til sammen), testet, observert og vurdert da de gikk i første klasse. Variablene jeg har basert oppgaven på er barnas sosiale ferdigheter, barnas evne til selvregulering, og akademiske ferdigheter. Variablene baserer seg på observasjon, vurderinger fra pedagoger og lærere, nettbrett-tester og skriftlige tester.

Hovedfunnene i denne masteroppgaven er at guttene ser ut til å være umodne sammenlignet med jentene på mange områder i barnehagen. Variablene HTKS (selvregulering), WISC (arbeidsminne), leseoppgave (fonologisk syntese), ABMT (matte), og inCLASS observasjonene Relasjon til barn, Oppgaveorientering og Konflikt viste signifikante kjønnsforskjeller i barnehagen. Jentene hadde høyest skåre på alle variablene i barnehagen, med unntak av Førskolevansker (tilpasningsvansker) og IC Konflikt. Der hadde guttene høyest skårer og altså størst vansker. Denne studien viser at noen av forskjellene forsvinner når barna begynner på skolen, men også på skolen hadde jentene høyere skåre enn guttene på de fleste variablene. HTKS og leseoppgave på nettbrett er variabler som viste signifikante kjønnsforskjeller i barnehagen, men ikke i skolen. I skoledelen viste variablene WISC (arbeidsminne), ABMT (matte), kartleggingsprøve i lesing og Skolevansker (tilpasningsvansker) signifikante forskjeller. Den eneste variabelen guttene hadde høyere skåre på i skoledelen var Skolevansker. Mulige forklaringer og pedagogiske implikasjoner vil bli diskutert.

Innhold

1.0. Innledning.....	1
1.1. Valg av tema, og begrepsavklaring.	1
1.2. SKOLEKLAR-prosjektet som bakgrunn for denne oppgaven.	3
1.3 Problemstilling for min oppgave:.....	3
2.0. Teoretisk perspektiv.	4
2.1. Kjønn og likestilling i Norge, og utdanningssystem i ulike land	5
2.2. Overgangen barnehage - skole.	7
2.3. Biologiske og sosiale forskjeller hos gutter og jenter	9
2.4. Akademiske kjønnsforskjeller blant norske skolebarn.....	13
2.5. Tilknytningsperspektivet	16
2.6. Relasjoners betydning for barns utvikling	17
2.7. Sosiokulturelt læringsperspektiv som grunnlag for barns utvikling av sosiale ferdigheter, selvregulering og akademiske ferdigheter	19
2.8. Hva er selvregulering?.....	20
2.9. Hva innebærer akademisk, sosial og emosjonell kompetanse?.....	24
2.10. Hvordan kan pedagoger bidra til å fremme sosiale ferdigheter, selvregulering og akademiske ferdigheter hos barn?	27
2.11. Hvorfor er mestringstro viktig for utviklingen av sosiale ferdigheter, selvregulering, akademiske ferdigheter?.....	29
3.0. Tidligere forskning vedrørende kjønnsforskjeller, selvregulering, akademiske prestasjoner og betydningen av det sosiale miljøet i skolen.....	32
4.0. Hvordan kan denne studien bidra til ny kunnskap?	35
5.0. Metode.....	36
5.1. Reliabilitet og validitet	36
5.2. Utvalg	37
5.3. Ethiske vurderinger	37
5.4. Måleinstrumenter:	38
5.5. Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS).....	39
5.6. Ani Banani Mattetest (ABMT)	40
5.7. Norsk vokabulartest (NVT).....	40
5.8. WISC (arbeidsminne).....	41
5.9. Tidlige leseferdigheter/fonologisk syntese.....	41
5.10. Kartleggingsprøve i matte og norsk.	42
5.11. InCLASS-observasjon.....	42
5.12. Førskolevansker og Skolevansker	43
6. Prosedyre for innsamling av data	43

7. Resultater.....	44
7.2. Tabell 2. Gjennomsnitt og standardavvik, samt effektstørrelse, for gutter og jenter på selvregulering og akademiske ferdigheter i skolen:	45
8.0. Diskusjon.....	46
8.1. Kjønnforskjeller i sosiale ferdigheter	46
8.2. Kjønnforskjeller i selvregulering	50
8.3. Kjønnforskjeller i faglige ferdigheter	56
9. Avslutning	62
10. Praktiske implikasjoner	65
11. Metodiske betraktninger.....	67
12. Behov for videre forskning	69
13. Referanseliste	70
Vedlegg	79

1.0. Innledning

1.1. Valg av tema, og begrepsavklaring.

Vårt syn på kjønn og likestilling forklarer på mange måter vår egen alder, posisjon i samfunnet, vår etniske og sosiale tilhørighet, oppvekst og oppdragelse. Alt dette sier noe om hvordan vi oppfatter og lærer likestilling, og hvordan vi oppfatter kjønn (Askland, 2009a). Det vi gjør i praksis har med våre underliggende antakelser å gjøre, og hvordan vi oppfatter vår pedagogiske oppgave. Vi bærer med oss en forståelse som vi ofte ikke reflekterer noe særlig over, og det kan føre til at vi kan forsterke det vi kjenner igjen hos hverandre, og avfeie det som vi ikke er fortrolige med (Askland, 2009a). Disse antakelsene forsterker vi gjentatte ganger i handlingene til barna, og det har konsekvenser for hva barn lærer om å være gutt eller jente. Vi må derfor i større grad bli bevisste på hva slags læring barna utsettes for, og hvilke alternativer vi har når vi vil forsterke eller motvirke barnas erfaringer. Ansatte i barnehage og skole må altså bli klar over hvordan de praktiserer kjønn i arbeidet (Askland, 2009a).

I denne studien ser jeg på om det er kjønnsforskjeller innen noen av de ferdighetene som regnes som viktige i overgangen mellom barnehage og skole. Det blir understreket flere ganger i oppgaven at selvregulering er en ferdighet som må ligge til grunn for å lykkes i barndommen. Det gjelder blant annet i forhold til lek, å forstå sosiale regler, utvikling av gode relasjoner, akademiske ferdigheter, og for å utvikle en tro på egne ferdigheter. Fordi selvregulering er så grunnleggende for å lykkes som mennesker gjennom hele livet, er det nødvendig at voksne som skal veilede og undervise barn har kunnskap om dette. Jo tidligere barn får hjelp til å utvikle selvregulering, jo lettere blir det for dem i overgangen fra barnehage til skolehverdagen. Vi må sørge for at gutter og jenter har mest mulig like forutsetninger for å utvikle sosiale ferdigheter, selvregulering, og akademiske ferdigheter. Dette er imidlertid prosesser som ikke har en begynnelse eller slutt. Alle barn har ulik modenhet, forskjellige egenskaper og erfaringer, noe som må tas i betraktning når en arbeider med barn. Spørsmålet her blir om en kan se tydelige forskjeller på kjønn når det gjelder disse ferdighetene?

Hva ligger i begrepet *selvregulering*? Det finnes mange definisjoner på selvregulering, og en av dem er at evnen til selvregulering er evnen til å fokusere, tilpasse sine emosjoner samt kontrollere atferd i forhold til, og effektivt kunne takle forventningene fra omgivelsene (Calkins & Williford, 2009). En kan også referere til selvregulering som barns evne til å håndtere følelser, være oppmerksom og ha en evne til å undertrykke noe atferd samtidig som en aktiverer annen atferd (Blair & Razza, 2007). I oppgaven bruker jeg en modell av Calkins og Williford for å beskrive selvreguleringsprosessen.

Barna som var med i SKOLEKLAR-prosjektet ble testet i selvreguleringsevner med testen Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS). HTKS fokuserer på de tre kognitive prosessene arbeidsminne, oppmerksomhet og impuls kontroll. Disse tre prosessene blir nærmere beskrevet i metodekapittelet under måleinstrumentet HTKS. Variablene Førskolevansker og Skolevansker er også et mål på barnas selvreguleringsferdigheter. Disse baserer seg derimot på vurderinger fra pedagogiske ledere og lærere. Hukommelse, eller arbeidsminne, er et viktig element i selvregulering. Det ble målt med testen WISC.

Sosiale ferdigheter kan defineres som den spesifikke og lærte atferden som barnet benytter seg av for å utføre en sosial oppgave (Merrell & Gimpel, 1998, i Drugli, 2008). Terje Ogden (2001) nevner fem sosiale ferdigheter som et barn må ha for å kunne fungere godt sosialt. Disse er: selvkontroll, empati, ansvarlighet, samarbeidsevne og selvhevdelse (Ogden, 2001). Disse fem ferdighetene må fungere på et nivå som oppleves som «passe» for menneskene rundt (Drugli, 2008) I denne studien ble sosiale ferdigheter målt med observasjonsverktøyet inCLASS i barnehagen.

Barnehagene arbeider med *akademiske ferdigheter* med grunnlag i rammeplanen, og da særlig ut fra fagområdene *kommunikasjon, språk og tekst og antall, rom og form* (Utdanningsdirektoratet, 2012). Barnas akademiske ferdigheter ble i denne studien målt med fonologisk syntese (trekke sammen bokstaver til ord), NVT (ordforråd) og ABMT (matte kunnskap) i barnehagen. I skolen arbeides det med de ulike fagene ut fra skolens læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2013). I skoledelen ble akademiske ferdigheter målt med NVT, leseoppgave fra 1. trinns pensum, ABMT, kartleggingsprøve i lesing, og kartleggingsprøve i matte.

1.2. SKOLEKLAR-prosjektet som bakgrunn for denne oppgaven.

Dette er en kvantitativ studie, og jeg benyttet data fra forskningsprosjektet SKOLEKLAR som ansatte ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger har samlet inn. Data ble samlet inn våren 2012 og våren 2013. Fordelen med å få tilgang til disse dataene er at de allerede er kvalitetssikret. Prosessen med å søke om godkjenning, finne aktuelle barnehager og skoler, få samtykke av foreldre, utførelse av tester og sikring av anonymitet var allerede gjort. Dette er tidkrevende arbeid, og jeg ville ikke hatt mulighet til å gjøre dette selv innen tidsrammen for en masteroppgave. En annen fordel var at jeg fikk en veileder som har jobbet med dette prosjektet selv, og dermed er engasjert og positiv til tema. En ulempe kan være at jeg ikke har fått bli med på alle disse prosessene, og at jeg derfor kan ha en viss distanse til datamaterialet.

SKOLEKLAR-prosjektet er støttet av Norges forskningsråd, og det har fokus på barns overgang fra barnehage til skole. Hovedmålet med forskningsprosjektet var å studere faktorer i tidlig alder som kan hemme og fremme senere læring (Størksen & Mosvold, 2013).

SKOLEKLAR er et forskningsprosjekt som ser på hvilke faktorer som ligger til grunn for at barn skal få en bedre skolestart. Det var særlig selvregulering, oppmerksomhet og ulike typer sosiale ferdigheter som ble vurdert når en skulle se på hva som fremmer barnas læringsutbytte (www.uis.no/skoleklar, 2013).

1.3 Problemstilling for min oppgave:

«Er det kjønnsforskjeller i sosiale ferdigheter, selvregulering og akademiske ferdigheter blant norske barn i barnehage og første klasse?»

2.0. Teoretisk perspektiv.

Kjønnsforskjeller er mitt hovedperspektiv. Det er av betydning å vite noe om likestillingsdebatten i Norge når en skal se på kjønnsforskjeller hos barn. Samfunnets verdier og kultur gjenspeiles i hvert enkelt individ. Jeg beskriver noen teorier om hva det innebærer å være klar for å begynne på skolen, og hvilke ferdigheter det forventes at barna skal mestre. Det er også interessant å se om det er kjønnsforskjeller hos eldre norske barn når det gjelder faglige prestasjoner. Jeg velger å dele kjønnsforskjeller inn i biologiske (i hovedsak forskjeller i hjernens utvikling) og sosiale forskjeller. Disse virker selvsagt inn på hverandre i samspill med barnas medfødte egenskaper, men det er ryddig å avgrense det for å kunne se på kjønnsforskjellene i perspektiv.

Det er av stor betydning at både pedagoger i barnehagene og lærere blir bevisst på hvor grunnleggende selvregulering er for sosial kompetanse og læring. Det er også viktig at voksne i barnehage og skole vet hvordan de kan hjelpe barna med å utvikle selvregulering, sosiale ferdigheter og akademiske ferdigheter. For å kunne utvikle disse ferdighetene er det mange elementer som spiller inn. Jeg viser dette i det teoretiske rammeverket ved å fremheve miljøet rundt barnet som en viktig faktor for utvikling, men barnet er først og fremst avhengig av en god tilknytning til de nærmeste omsorgspersonene. Tilknytningsteorien blir derfor omtalt. Etter hvert spiller de voksne i barnehage og skole også en avgjørende rolle. Vi lærer av og sammen med andre, og derfor er gode relasjoner til jevnaldrende også et betydningsfullt grunnlag for utvikling. Her kommer teori om sosiokulturelt læringsmiljø og relasjonsteorier inn. Teori om selvregulering er sentralt fordi store deler av datamaterialet bygger på dette. Det samme gjelder teori om sosiale ferdigheter. Emosjonell kompetanse blir beskrevet fordi det er nært relatert til både selvregulering, sosiale ferdigheter og akademiske ferdigheter. Mestringstro, eller self-efficacy, er også et begrep som er aktuelt å ta med når en diskuterer utvikling av disse ferdighetene. Det handler om å ha en tro på at en selv skal klare å utføre visse oppgaver, og den troen er viktig å ha både når en skal utvikle selvregulering, sosiale og akademiske ferdigheter. Mestringstro henger også sammen med hvilke forventninger en har til seg selv, og hvor motivert en er til å utføre oppgaver. Bakgrunnen for å se på alle disse teoriene er at dersom vi finner kjønnsforskjeller, er det viktig å kunne si noe om hvor de oppstår, og hvordan de oppstår. Vi må se på flere årsaker i en sammenheng for å unngå at vi forsterker eventuelle kjønnsforskjeller i vårt arbeid med barn.

2.1. Kjønn og likestilling i Norge, og utdanningssystem i ulike land

De senere år har det pågått en debatt om guttenes vilkår i barnehagen. Noen mener det ikke blir tatt nok hensyn til guttenes behov for «vilter lek». Et poeng i denne debatten er at det jobber for få menn i barnehagen (Knudsen & Solli, 2005). Tall fra statistisk sentralbyrå viser at det er kun 10 % mannlige ansatte i norske barnehager (SSB, 2013). I temahefte om menn i barnehagen (Friis, 2006) vises det til at det er mange par som skiller seg, og at de fleste barn blir boende hos mor. Dette kan føre til at mange barn ser for lite til fedrene sine, og at det er et høyt konfliktnivå hos foreldrene. Konfliktnivået er høyere enn før nettopp fordi fedrene ikke vil godta at mødrene har hovedomsorgen. Fedrene vil ta ansvar for barna sine og være nær dem. Det er positivt at menn er på banen i forhold til egne barn, men de er ennå ikke på banen for å arbeide i tradisjonelle kvinneyrker som barnehagelærere eller sykepleiere (Friis, 2006). Yrket vårt sier noe om den mannen eller kvinnen vi er, og vi får en bekreftelse fra omverdenen på hvem vi er. Alle har en forestilling og en mening om hvordan menn eller kvinner skal være, og det kan være risikabelt for en mann å bli oppfattet som feminin. En kan risikere ikke å bli anerkjent hvis man bryter med de tradisjonelle forestillingene (Friis, 2006).

Klarer det kvinnelige personalet i barnehagene å forstå og ta vare på både gutter/jenters og fedre/mødres behov (Friis, 2006)? Det er viktig at barnehagen ikke er stigmatiserende når det gjelder mansrollen. Det er mange måter å være mann på, og barnehagen trenger alle typer. Barn trenger ulike typer rollemodeller, både lekende, filosofiske og empatiske menn og kvinner (Friis, 2006). Barnehagene bør unngå å støte fra seg menn som ikke passer inn i et bestemt syn om hvordan en mannlig ansatt i barnehagen skal være, og det bør ansettes forskjellige typer mennesker både når det gjelder menn og kvinner. Dette fordi barnehagen skal gjenspeile det samfunnet vi lever i, og fordi det kan føre til mer bredde og variasjon i det pedagogiske arbeidet. Fedre i Norge i dag er mer sammen med barna sine enn tidligere, men ikke like mye som mødrene er. Holdninger fra yrkeslivet kan være et hinder for fedre som vil være mer sammen med barna sine. Menn kan møte andre oppfatninger om hva de bør prioritere enn det de fleste kvinner gjør (Friis, 2006).

Videre i likestillingsdebatten hevdes det at barneskolen tar mest hensyn til jentene, og at elevene innprentes egenskaper som jentene kan fra før. Eksempel på disse egenskapene kan være å sitte stille, være sosiale, vente på tur, klare å konsentrere seg, være språklige, og

inneha visse finmotoriske bevegelser for å kunne klippe, tegne og skrive (Knudsen & Solli, 2005). 70 prosent av alle elever som blir definert som problematiske av lærerne, er gutter, og så mange som 80 prosent av elevene som får diagnose på atferdsproblemer er gutter (Friis, 2006; Nordahl, 2000). Med grunnlag i disse tallene er det viktig at vi allerede i barnehagen har fokus på guttene. Voksne i barnehagene må forstå guttenes behov og utviklingspotensiale, og ha fokus på samhandling (Friis, 2006).

Bjerrum Nielsen (2009) stiller spørsmål til hvorfor det er sånn at jentene har bedre selvtillit enn guttene på skolen, og at guttene er mer tilbakeholdne? Barn i dag vokser opp med et annet kjønnsrollemønster enn det flertallet gjorde på 1970- og 80-tallet, og det stilles andre krav til kompetanse både på skolen og på arbeidsmarkedet. For å bli oppfattet som en dyktig elev i dag må en kunne være selvorganisert, og mestre både prosjektarbeid og teori. I tillegg må eleven kunne kommunisere (Nielsen, 2009). Det har vært en endring i skolen fra å ha en lærerdominans til å ha fokus på elevdominans, og dette reflekterer også forhold som er verdsatt i arbeidslivet. En må kunne planlegge eget arbeid, være selvstendig og kunne fungere i et fellesskap. Det takler ofte jentene bedre enn guttene, og endringen i dominans har dermed kanskje gitt jentene noen fordeler (Postholm & Munthe, 2011).

I USA går barna i Preschool før de begynner på grunnskolen, og dette tilsvarer norsk barnehage. I Preschool har de mer fokus på systematisk læring enn norske barnehager har, men i kombinasjon med lek. Barn i USA begynner med fulltids undervisning tidligere enn i Norge. Preschool pensum er definert i ulike fag, og vektlegger oppsummerende vurderinger og evalueringer av barna (Curtis, 1998). I Finland er de opptatt av tidlig innsats og bruker mye ressurser allerede i barnehagene. De fleste som jobber der har en pedagogisk utdanning enten fra videregående opplæring, høyskole eller universitet. De har større pedagog-tetthet og mindre barnegrupper enn det er i norske barnehager. (Naustheller, 2010). I Finland begynner barna på grunnskolen når de er syv år, men alle har rett til å gå i en frivillig førskole året før skolestart. Førskolen er gratis, og hensikten med denne er å bedre barnas forutsetninger for læring (Norden, 2014).

2.2. Overgangen barnehage - skole.

Jeg studerer kjønnsforskjeller hos barn siste året i barnehage og første klasse på skolen, og dermed er det naturlig å se på barns overgang fra barnehage til skole. Overgangen fra barnehage til skole kan være vanskelig for mange barn, men den gir også nye muligheter. Førskolealderen kan sees på som en skoleforberedelse. I førskolealderen blir barna stimulert og aktivisert, og de tilegner seg erfaringer som gir dem flere ferdigheter og ny kunnskap. Alt dette kommer til nytte i skolen (Postholm & Munthe, 2011). På skolen møter barna skolefag og mange andre utfordringer. De må blant annet arbeide systematisk for å tilegne seg kunnskap, og de må lære å fungere i et fellesskap. Mange av begrunnelsene for det de holder på med i skolen, legges til fremtiden. De skal lære noe som kommer til nytte seinere (Postholm & Munthe, 2011).

Det å være skoleklar er mer definert i andre land enn i Norge, som for eksempel USA. Å være skoleklar kan vidt defineres som evner og kunnskap observert ved inngang til skolen som er nødvendige for senere skolesuksess (Snow, 2007). Denne definisjonen er vid fordi det er vanskelig å definere om et barn er klar til å begynne på skolen eller ikke. Skoleklarhet kan bety ulike ting for forskjellige mennesker. Det er logisk å tenke at når barna skal begynne på skolen må de være klar for de kravene som forventes av dem, men det å bestemme hva disse kravene skal bestå av er vanskelig (Blair et al., 2007). Den norske barnehagen har beveget seg mer og mer mot et utdanningsløp. Tidligere var barnehagene mer familieorientert på den måten at barnehagen primært skulle avlaste hjemmene. Etter hvert som barnehagene ble overført til Kunnskapsdepartementet ble de mer orientert mot utdanning. Barn i barnehage, og særlig førskolebarn, angår ikke lengre bare familiene, men også samfunnet i mye større grad. Derfor blir innholdet i barnehagene viktig for utviklingen av samfunnet (Friis, 2006). I rammeplanen står det at barnehagen skal legge grunnlaget for livslang læring og aktiv deltagelse. Dette skal gjøres i forståelse med barnas hjem (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Norske barnehager fremhever lek som en viktig del av barnas utvikling, også som en del av førskolebarnas hverdag. En OECD rapport (2006) uttaler at de nordiske og sentraleuropeiske lands utdanningsinstitusjoner er kjennetegnet av en sosial-pedagogisk tradisjon. Disse står i motsetning til mange engelskspråklige tradisjoner som har en mer skoleforberedende tilnæringsmåte. Fri lek blant førskolebarn er høyt verdsatt og oppmuntret i Norge (OECD, 2006). Barnehagen har relativt vide rammer for barnas egen aktivitet, og det legges vekt på at

oppholdet har en verdi for barnet der og da. Den norske barnehagen skal reflektere at barndommen er en fase i livet med egenverdi. Det skal likevel også tas hensyn til det som skjer senere i barnas liv, særlig med tanke på skolen (Postholm & Munthe, 2011). I rammeplanen står det at barnehagen skal i samarbeid med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek. Leken har en selvskreven og viktig plass i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2012).

I norske barnehager er det mye fokus på å formidle grunnleggende samfunnsverdier som fellesskap, menneskelig likeverd, omsorg, solidaritet og retten til å være forskjellige. Disse verdiene legges til grunn for danning, lek og læring i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2012). Det står i rammeplanen at barnehage og skole skal samarbeide om overgangen til første klasse. (Utdanningsdirektoratet, 2012). Overgangen blir lite beskrevet, så norske barnehager står relativt fritt i forhold til arbeid med skoleforberedelser. De fleste barnehager har en førskoleklubb 1-2 timer i uka der barna som skal begynne på skolen samles, og har et felles opplegg. Skoleforberedelsen i barnehagen blir mange ganger kalt femårsklubb, og der øver de seg mange ganger på å være elever. Ofte trener de på praktiske ting som å sitte stille, og rekke opp hånden når de skal snakke. Denne skoleforberedelsen kan også inneholde faglige oppgaver. Særlig er begrepsdanning sentralt, noe som er viktig for å kunne lære å lese (Postholm & Munthe, 2011). Hvordan klarer det norske førskoleopplegget å ivareta gutters og jenters behov for stimulering før skolestart?

I Norge har det tradisjonelt vært en del fokus på kjønnsforskjeller i skolen, men stort sett med tanke på at jentene får for lite oppmerksomhet (Bakken, Borg, Hegna & Backe-Hansen, 2008). I det barna starter på skolen blir det stilt flere og like krav til både gutter og jenter. Kompetansemålene for første klasse styres av læreplaner for de ulike fagene. Lesing, regning, å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, og beherske bruk av digitale verktøy blir regnet som grunnleggende ferdigheter i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2013). Kompetansemålene for disse ferdighetene blir beskrevet i læreplanene. Læreplanene definerer mål, konkretisering av mål, hvordan målene skal oppnås, og hvordan målene skal vurderes (Utdanningsdirektoratet, 2013). Alle lærere i Norge forholder seg til samme læreplan, og må jobbe ut fra de samme kompetansemålene for elevene. Selvregulering ligger til grunn for mye av den atferden og egenskapene som assosieres med suksessfull tilpasning til skolen (Blair, 2002). Ferdigheter som er viktige å ha for å lykkes i skolen er blant annet evnen til å følge instruksjoner, imøtekomme regler, samarbeide og kommunisere med jevnaldrende, jobbe selvstendig,

fullføre egen-aktiviteter, lære grunnleggende akademiske ferdigheter og møte lærerens forventninger (Calkins & Williford, 2009). Overgangen fra barnehage til skole kan være særlig vanskelig for barn som ikke mestrer disse grunnleggende ferdighetene (Piotrowski, et al., 2013).

2.3. Biologiske og sosiale forskjeller hos gutter og jenter

Knudsen og Solli (2005) mener det er forskjell på hjerneutvikling og modning hos gutter og jenter. Denne forskjellen har betydning for læring og skolestart, først og fremst til fordel for jentene. Barns hjerneutvikling påvirkes av kjønnsbestemte forventninger i oppdragelsen, både i barnehage, skole og i familien. Barns atferd er ikke et resultat av biologi *eller* påvirkning fra miljø, men av et korrigerende samspill gjennom rammer for utfoldelse, kjønnsbestemte forventninger og hjernemessig potensial (Knudsen & Solli, 2005).

Venstre hjernehalvdel fungerer digitalt, den er oppsplittet i enkeltdeler. Den tenker i brå overganger og er analytisk. Den høyre hjernehalvdel er analog, altså den fungerer i helheter. Knudsen og Solli (2005) henviser til danske Helmuth Nyborgs konklusjon fra flere uavhengige forskningsrapporter når de skriver at det ser ut til at mannshjernen er mer ensidig organisert. Det betyr at menn oftere bruker en hjernehalvdel om gangen når de løser oppgaver, mens kvinner gjennomgående bruker begge hjernehalvdelene samtidig under oppgaveløsning. Hjernebjelken ligger mellom de to hjernehalvdelene, og den sikrer oss at de to halvdelene samarbeider. Når venstre og høyre halvdel samarbeider oppnår vi en optimal og meningsfull forståelse av omverdenen (Knudsen & Solli, 2005). Guttenees nerveforbindelser i hjernebjelken blir forsynt med fettvev senere enn hos jentene. Ensidig begynnerundervisning i lesing vil derfor være uheldig for guttene. Guttene er ikke i stand til å se helheten i form av ordbilder og overblikk i det de leser, selv om de kan stave og kjenner bokstavene. Grunnen til dette er at hjernebjelkens forbindelser fra venstre til høyre hjernehalvdel er ikke utviklet godt nok. Jentenes to hjernehalvdeler jobber tettere sammen i denne alderen (Hansen, 1997). Guttene sliter oftere med å slutte fra helhet til enkeltdeler, altså vansker med ortografi, med å høre endelser, bøye ord og med å skjelne lyder som b, d, g og k (Knudsen & Solli, 2005).

Gutter har et potensial for analog (overensstemmende) læring og tenkning, og har derfor en mulighet for å bli bedre i analoge ferdigheter enn jenter. Eksempel på analoge ferdigheter kan være romlighet, geometri, fysikk, kjemi, mønstergjenkjennelse og det å finne veien. Jentene

kan også bli flinke i dette, men guttene vil antakelig tilegne seg disse ferdighetene lettere (Knudsen & Solli, 2005). Gutter har altså et tettere nevralt nettverk i høyre hjernehalvdel og det gjør guttene sannsynligvis mer avhengige av en analog læringsstrategi enn jentene. Det betyr at guttene trenger i større grad å se på og få kjenne på ting (romlighet og visualitet) for å forstå hva læreren mener. Spesielt gjelder dette de første årene på barneskolen (Knudsen & Solli, 2005). Guttene har større vansker enn jentene med å forstå lange, språklige beskjeder. Frem til niårsalder vil guttene ha problemer med å oppfatte og forstå lange, språklige meldinger. Dette er fordi hjernen ikke er moden nok. Jenter blir tidligere modne enn gutter, både hjernemessig og biologisk. Dansk forskning hevder at i hjernemodningsprosessen kan det være opptil to års forskjell mellom en seks år gammel gutt og en seks år gammel jente, i guttens disfavør. Omtrent tre prosent av en årgang gutter er like skolemodne som en gjennomsnittsjente (Knudsen & Solli, 2005). Det mangler fortsatt norsk forskning. Vi regner oss som et likestilt land, og spørsmålet er om det er like store forskjeller her hos oss?

Grunnlaget for konsentrasjon, fokus og evnen til å stenge ute uvedkommende stimuli finner vi i pannelappen. Dette er den delen av hjernen som sist blir i stand til å holde elektriske impulser atskilte og dermed blir «klar til bruk». Det kan være opptil to års forskjell i modningstid for pannelappen hos gutter og jenter (Knudsen & Solli, 2005). Det betyr at den konsentrasjonen vi kan forvente hos en jente på seks år, kan vi ikke forvente hos en gutt før han er minst sju år gammel. Guttene kompenserer ofte sin manglende evne til konsentrasjon med andre aktiviteter som for eksempel å sitte urolig, vippe med føttene, nikke med hodet, eller spisse blyanten (Knudsen & Solli, 2005).

Det er oftest jentene i barnehagen som sitter og tegner, perler og putter ting i hyllene. I følge Knudsen og Solli (2005) er det derimot guttene som hadde hatt mest nytte av det, fordi de trenger å få trene på finmotorikken. Grunnen til det er at det området i hjernebarken som språkets assosiasjonsområde ligger i, knyttes til høyre hånds finmotorikk. Det kan bety at vi kanskje kan påvirke språkutviklingen ved å trene på høyre hånds finmotorikk. I høyre hjernehalvdel ligger området for musikk, og språket vårt har rytme og klang. Selv om språket ligger i venstre hjernehalvdel, ligger det visuelle ved språket og melodien samt rim, regler og ordspill i høyre hjernehalvdel. Denne kunnskapen kan vi bruke til å hjelpe gutter med å utvikle lesing og staving ved hjelp av sangleker og musikk (Knudsen & Solli, 2005).

Selv om det kan være biologiske kjønnsforskjeller, er det viktig å se på hvordan det sosiokulturelle miljøet rundt barna kan bidra til forskjeller hos gutter og jenter. For å forstå barnets psykososiale utvikling må en ta hensyn til både individuelle faktorer og miljøfaktorer over tid. Transaksjonsmodellen viser hvordan arv og miljø forholder seg til hverandre (Drugli, 2008). Fra barnet blir født vil kjønnet påvirke de mulighetene det vil erfare. Fra de er ganske små begynner barna å få tanker om eget kjønn, og dette veileder dem gjennom valg av aktiviteter, interesser og ulike typer prestasjoner de oppnår. Egne antakelser om kjønn blir også påvirket av familien, venner, skole og media (Leaper & Friedman, 2007). Barns utvikling av tanker om kjønn starter ofte med at ettåringen skiller mellom kvinner og menns ansikt. Ved toårsalder begynner ofte barna å skille mellom gutter og jenter verbalt, og de er i ferd med å utvikle en sosial identitet på bakgrunn av dette. Treåringer har ofte kunnskap om eget kjønn, og er klar over hvilken gruppe de hører til i. I alderen mellom tre og seks år vil ofte barn ha en stereotypisk oppfatning av kjønn (for eksempel at jenter kan kle seg i kjole, men det gjør ikke gutter). Etter hvert som barna modnes kognitivt viser de ofte mer fleksibilitet i holdningene de har om kjønn (Leaper & Friedman, 2007).

Gutter og jenter danner ofte kjønnsdelte grupper fra tidlig barndom. Slike grupper former ulike sosiale miljøer der gutter og jenter utvikler forskjellige mønstre av atferd, inkludert aggresjon. Gutter viser mer direkte former for fysisk aggresjon, og jenter viser mer indirekte former som involverer manipulering av relasjoner eller forhold (Tremblay, Hartrup & Archer, 2005). Et robust funn i litteraturen er at det er høyere andel av fysisk aggresjon hos gutter, og høyere andel relasjonell aggresjon hos jenter (Kupersmidt & Dodge, 2004). Birch (1997) skriver at allerede som to og treåringer kan gutter bli observert i å leke annerledes enn jenter. Ofte leker gutter mer med konstruksjonsleker og er i røff tumlelek, mens jenter leker med dukker og leker til husstell. Hvorfor er det sånn? Sosiallæringsteoretikere mener at kjønnsrolle identitet og atferd er lært (som all annen atferd) gjennom prosesser av forsterkning og modellering. De mener at barn formes mot en kjønnsrolle (Birch, 1997). Barn lærer ved å bli belønnet for riktig kjønnsatferd og straffet ved upassende atferd. De imiterer foreldrenes kjønnsroller. Det kan hende at guttene får aksept for aggressiv atferd, mens jentene kan bli straffet for samme atferd. Et problem med denne forklaringen er at selv om vi vet at forsterkning påvirker atferd, vet vi ikke alltid hva som er forsterkning (Birch, 1997).

Barnehagens pedagogikk skal gjenspeile likestilling mellom kjønnene. Barna skal lære å møte og skape et likestilt samfunn. Gutter og jenter skal oppmuntres til å delta i fellesskap i alle

aktiviteter i barnehagen, og de skal ha like muligheter til å bli sett og hørt (Rossholt, 2006). Personalet bør reflektere over samfunnets forventninger til jenter og gutter, og de må reflektere over egne holdninger (Rossholt, 2006). «Jenter og gutter er mye mer enn de forventningene vi har til dem i kraft av deres biologiske kjønn» (Rossholt, 2006, s. 11). Det å være gutt eller jente i barnehagen kan gi ulik mening om barnet er ett eller fem år. Det kan også gi ulik mening for barn som klarer å kommunisere hva de føler, og for barn som ikke klarer det. Videre har betydningen gutt/jente ulik mening for et barn som kan delta i leken sammen med andre barn, og for et barn som ikke mestrer det (Rossholt, 2009b).

Både barnehagepersonalet og foreldre kan ha visse oppfatninger om hvordan barnas atferd skal være ut fra kjønn. Ofte kan en «guttejente» bli sett på som selvhevdende og sterk, og det blir oppfattet som positivt. En «jentegutt» kan derimot vekke bekymring. Det kan aksepteres at gutter leker med dukker, er stille og ikke spesielt fysisk aktiv, men foreldre og barnehagepersonalet vil kanskje bekymre seg for hvordan det vil gå med en slik gutt når han blir eldre (Friis, 2006). Foreldre, venner og lærere har en sterk innflytelse på elevers selvregulerende læring og prestasjoner. De sosiale reaksjonene som barn mottar for å engasjere seg i ulike typer av akademiske aktiviteter er ofte basert på kjønn. Fra tidlig alder blir barn eksponert for foreldre som er modeller for forskjellige aktiviteter. Foreldre kan også spesifikt informere barna om forventet atferd og lek basert på kjønn (Bussey, 2011).

Rossholt (2009a) nevner et eksempel på hvordan dette også foregår i barnehagen, hvor det gjerne er oppfattet og vedtatt at «gutter tar stor plass». Slike utsagn gir mening for noen. Personalet har gjerne en tanke om at gutter trenger å løpe fra seg, og at de er mer rastløse av seg enn jentene. Resultatet kan derfor bli at jentene får sitte og tegne om morgenen mens guttene løper fra avdeling til avdeling. Dersom vi lar guttene fysisk få «ta rommet» igjen og igjen, kan det til slutt bli en kulturell forventning som gjøres naturlig, eller som vi tar for gitt etter hvert. På den måten kan vi bli blinde for den pedagogiske utfordringen som ligger i å gi begge kjønn like muligheter for å bli sett og hørt i alle situasjoner (Rossholt, 2009a).

Jo mer barn tilbringer tid sammen med eget kjønn, jo mer kjønnstypisk atferd utvikles (Martin & Fabes, 2001). I disse inndelte gruppene deltar jenter og gutter i ulike leke-aktiviteter, noe som fremmer utvikling av ulike ferdigheter (Bussey, 2011). Lek er en viktig kontekst for sosialisering av kjønn fordi lek gir mulighet for å praktisere ulike typer atferd. Jenter har en tendens til å velge lek med et huslig tema som dukker, kjøkkenutstyr eller utkledningsklær.

Guttenes tema dreier seg ofte om action-eventyr der de skal jakte og erobre noe. Etter hvert som guttene blir eldre så fortsetter de ofte med interessen for aggressive tema gjennom pc-spill (Leaper & Friedman, 2007). Den teknologiske utviklingen har bidratt til å utjevne disse forskjellene litt. Både jenter og gutter bruker mobiltelefoner og internett. Gutter har likevel større sjanse for å bli involvert i dataspill og dermed bli mer konkurranseorienterte og aggressive (Bussey, 2011). I treårsalderen utvikler ofte barn en preferanse for å leke med barn av samme kjønn. En kan ofte se at gutter og jenter utvikler forskjellige normer (Leaper & Friedman, 2007).

Pedagoger i barnehagene må være bevisste på hvilke oppfatninger de har om kjønn. Dersom det foregår et hierarki i en guttegjeng i barnehagen og de voksne tenker at det er naturlig, lærer ikke guttene andre måter å være sammen på. De voksne bør gå inn i leken og vise guttene alternativer, og må derfor utfordre sine ideer og tanker om kjønn (Askland, 2009b). Dette gjelder også ideer og oppfatninger om jenters atferd. Hvis de voksne ofte sier seg imellom at jenter ikke klarer å være sammen i grupper, går de kanskje ikke inn og hjelper jentene til å løse konflikter. Det å kunne vise omsorg for andre barn er viktig for både gutter og jenter, men barnehagene må kanskje se på omsorg på nye måter når det gjelder guttene? (Askland, 2009b).

Som nevnt skal barnehagens pedagogikk gjenspeile likestilling mellom kjønnene. Det skal også opplæringen i skolen. Likeverdig opplæring i skolen – *«handler om å gi alle like muligheter til opplæring uavhengig av evner og forutsetninger, alder, kjønn, hudfarge, sosial bakgrunn, seksuell orientering, religiøs eller etnisk tilhørighet, bosted, familiens utdanning eller hjemmets økonomi»* (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 2). Spørsmålet er likevel om barnehage og skole makter å viske ut kjønnsforskjeller? Hvis vi går ut fra en antagelse om at både biologi og miljø ligger til grunn for kjønnsforskjeller, så skal det sannsynligvis mye til for at forskjeller kan viskes ut med enkle miljøtiltak.

2.4. Akademiske kjønnsforskjeller blant norske skolebarn

Selv om skolen er kjønnsnøytral og skal gi begge kjønn like vilkår, er det generelle mønsteret at jentene klarer seg bedre enn guttene på de fleste faglige områder. Mønsteret er at guttene er mer uvirksomme enn jentene, og at jentene lytter mer til læreren og er mer aktive med arbeidsoppgaver. Det at jentene har et høyere aktivitetsnivå kan gjøre at de lærer mer, men

hva forklarer dette aktivitetsnivået? Er det skolen eller kjønnene? (Postholm & Munthe, 2011).

I norsk grunnskole oppnår jenter bedre karakterer enn guttene. Våren 2011 var gjennomsnittskarakterene for jenter i Stavanger kommune betraktelig bedre enn guttenes både i norsk skriftlig, norsk muntlig og i engelsk. De gjorde det bedre i alle de andre fagene også, unntatt kroppsøving. Dette gjaldt avgangskarakterer på 10. års trinn (Ueland, 2012). Når en ser på avgangskarakterer må vi samtidig være bevisste på at karakterene kan være påvirket av forhold som ikke direkte har å gjøre med elevenes kunnskaper og ferdigheter i fagene. Til en viss grad er det grunn til å tro at lærere mer eller mindre ubevisst kan bli påvirket av andre forhold (som elevens stil, innsats og oppførsel) (Bakken, et al., 2008).

Gjennomsnittresultater kan dessuten skjule at mange av guttene oppnår gode resultater, og at mange av jentene oppnår svake resultater (Bakken, et al., 2008). Nasjonale prøver fra 2013 viser at på 5. trinn var det flere gutter enn jenter på laveste mestringsnivå i engelsk og lesing. I regning var det derimot flere jenter enn gutter som var laveste mestringsnivå (SSB, 2014). Nasjonale kartleggingsprøver i lesing viser at blant 2. klassingers leseferdigheter i Norge ligger det et flertall av gutter i bekymringsgruppen. Jentene er overrepresentert med alt rett. Slike resultater kan ha betydning for evnen til å lære annet fagstoff senere, og dermed kan forskjellene forsterkes (Bakken et. al, 2008).

Flere mener det er skolens skyld at gutter får dårligere resultat enn jentene, og at skolen er blitt «feminisert». Det er færre mannlige pedagoger, og det kan føre til at kvinnelige verdier blir fremhevet på bekostning av mannlige (Bakken, et al., 2008). Omtrent 75 prosent av alle lærere i grunnskolen er kvinner, og på de laveste trinnene er prosenten enda høyere (Postholm & Munthe, 2011). Mange mener at skolen lykkes dårlig med å integrere gutters behov i det pedagogiske opplegget. Er det sånn at jenter gjør det best fordi de er mest i takt med skolens verdier? (Bakken, et al., 2008). En alternativ forståelse er at skolen heller er modernisert, ikke feminisert (Nielsen, 2009). I Norge finnes det i dag lite forskning som ser på kjønn og prestasjonsforskjeller i skolen (Bakken, et al., 2008). Det er dobbelt så mange gutter enn jenter som blir sett på som atferds-problematiske av lærerne. Guttene blir vurdert til å ha lavere sosial kompetanse, får dårligere karakterer og til å ha mindre egnede personlighetstrekk enn jentene (Nordahl, 2000).

Bakken et.al (2008) viser til noen klasseromstudier som mener at gutter får mer oppmerksomhet fra læreren enn det jenter gjør. Det er lite som tyder på at grunnen til dette er at lærere bevisst og systematisk diskriminerer jenter. Derimot kan det skyldes at oppmerksomheten guttene får er negativ og utløses av det som læreren betrakter som forstyrrende og læringshemmende atferd. Bakken et.al (2008) nevner også at en norsk studie mente å kunne vise at vurderingsformen i den norske skolen bidrar til å premiere jentene. Det er usikkert om dette stemmer fordi den enkelte skole har gjennom Kunnskapsløftet, en frihet til selv å velge undervisningsmetoder. Noen mener at guttene kommer dårligere ut når det gjelder individualiserte undervisningsformer fordi guttene har gjennomsnittlig dårligere evne til å jobbe selvstendig. Det kan virke som om jentene har en fordel når det gjelder skolens uskrevne normer og regler («den skjulte læreplanen»), og det er tegn som tyder på at lærerne har høyere forventninger til jentene enn guttene (Bakken, et al., 2008).

Det ser ut til at mønstrene i kjønnsforskjellene virker å være faste over tid, både på tvers av nasjonaliteter, og mellom skoler innad i land (Bakken, et al., 2008). Sammenhengene som disse forskjellene utspiller seg i varierer mye både i form av hvilken skolepolitikk, undervisning og pedagogikk som er toneangivende. Årsaken til dette må letes etter i samspillet mellom mange faktorer, både de som skolen kan påvirke direkte, og de faktorene som skolen ikke kan forandre (Bakken, et al., 2008). Det er problematisk med en ensidig vektlegging av faglige kjønnsforskjeller. I de aller fleste tilfeller viser målingene en stor variasjon i skoleprestasjoner innad i gruppene av både gutter og jenter.

Gjennomsnittsforskjellene er ikke veldig store. Selv om jenter skårer jevnt over bedre enn gutter på akademiske ferdigheter, så er forskjeller relatert til elevenes sosiale bakgrunn av langt større betydning for læring enn det kjønn er (Bakken, et al., 2008). Dette skulle tilsi at vi kan gjøre mye med forskjellene ved å gi barna like oppvekstbetingelser. Burde ikke da velstående Norge være et land med få kjønnsforskjeller?

Hvor stor forskjell det er på prestasjonene avhenger også av hvilke ferdigheter som måles. Det er for eksempel mye større forskjeller blant gutter og jenter i lesing enn det er i matematikkompetanse. Jentene skårer bedre når det gjelder kunnskap som krever språklige ferdigheter, som refleksjon og fortolkning, men det er mindre kjønnsforskjeller når det gjelder faktabasert kunnskap. Jenter får best karakterer og er i flertall i høyere utdanning. Guttene er flinkest i kroppsøving, men ellers får de svakere karakterer enn jentene (Bakken, et al., 2008).

2.5. Tilknytningsperspektivet

Det er viktig å forstå at barns utvikling starter lenge før de begynner i barnehage og skole. Her er tilknytningsteori et aktuelt perspektiv. John Bowlby (1996) har utviklet tilknytningsteorien og definerer den som «en måte at begrepsliggøre menneskers tilbøyelighet til at skape sterke følelsesmessige bånd til ganske bestemte andre mennesker og forklare de mange former for emotionel ulykke og personlighetsforstyrrelse, herunder angst, vrede, depression og emotionel frakobling, som ufrivillig separation og tab giver anledning til» (Bowlby, 1996, s. 135).

Tilknytning referer ikke til et sett av atferd eller et karaktertrekk hos spedbarnet, men til et spesielt, emosjonelt bånd mellom spedbarnet og omsorgspersonen. Et tilknytningsforhold varer over tid og er et produkt av en gjensidig påvirkning av de to enhetene som blir sett under ett (Sroufe, 1996). Mot slutten av det første leveåret fungerer barnets tilknytningsperson som en trygg base. Ut fra denne trygge basen kan barnet utforske verden. Hvis barna blir redde eller utrygge søker de trøst og trygghet hos foreldrene. Jo mer sikker et barn er på om deres omsorgsperson er tilgjengelig, jo mer rolig og trygg føler det seg. Da står barnet også friere til og utforske verden (Broberg, 2006). Tilknytningsatferd kan forstås som enhver form for atferd som resulterer i at en person opprettholder eller oppnår nærhet i forhold til et annet foretrukket menneske som oppfattes som klokere og/eller sterkere. Tilknytningsatferden kjennetegner mennesket hele livet (Bowlby, 1996).

Barn som ikke utvikler trygg tilknytning til foresatte er i risiko for å utvikle atferds- eller emosjonsproblemer senere i livet (Inkluderingsdepartementet, 2012). Barnets relasjonserfaringer med foreldrene overføres også til å gjelde relasjoner til mennesker generelt (Kvelling, 2007). Trygghet i forholdet (for både barnet og omsorgsgiveren) er en trygghet på seg selv, og dette fører til selvtillit. Barn som har erfart kaotisk, inkonsekvent omsorg har ikke et lager av positive erfaringer med regulering som kan veilede dem i egne forsøk. De har heller ikke tryggheten i omsorgsgiveren og seg selv som kreves for å kunne utvikle gode ferdigheter i regulering (Sroufe, 1996). Barn som har foreldre som veileder dem sensitivt gjennom livet har en god sjanse for å bli sosialt og emosjonelt kompetente. En optimal forelderrolle involverer både en varm aksept av barnets emosjoner, og en veiledning i hvordan barnet kan håndtere følelsene (Cole, Dennis, Smith-Simon & Cohen, 2009). Kontroll over uttrykk av emosjoner, særlig negative emosjoner, utvikles de første årene av livet. Dette

har betydning for om barnet klarer å tilpasse atferden sin i barnehagen og de første årene på skolen. Tilknytningsprosesser påvirker utviklingen av selvregulering, og kan være et viktig grunnlag barnet har med seg når det beveger seg fra den sosiale verden i familien til den sosiale verden med jevnaldrende på skolen (Calkins, 2004). Et emosjonelt, gjensidig og jevnlig samspill med foreldrene gjør at barnet utvikler kognitive, fysiske, emosjonelle og sosiale ferdigheter. Alt dette er grunnlag for hjernens utvikling. (Webster-Stratton, Thorbjørnsen & Mørch, 2013). Barnets relasjoner til noen trygge voksne blir grunnleggende viktig i utviklingen av både sosiale ferdigheter og selvregulering. Relasjoners betydning for barns utvikling blir sett nærmere på i neste avsnitt.

2.6. Relasjoners betydning for barns utvikling

Barn som tidligere har erfart aksepterende og kjærlige relasjoner ser på andres hensikter i et mer positivt lys enn barn som har erfart mye kritikk eller avvisning (Bronson, 2000). Gode relasjoner mellom barn og voksne er en kritisk kilde til utvikling. Etter hvert er det ikke bare foreldrene som er betydningsfulle voksne i barnas liv. Gode relasjoner med lærere er en viktig del av barnets erfaringer i klasserommet og en potensiell ressurs for god utvikling (Pianta, 1999). Voksen-barn relasjoner er med på å forme og skape utvikling, og det er viktig at de voksne er bevisste på hvor betydningsfull rolle de spiller de første årene barna går på skolen. Alle barn på skolen har en mulighet for å utvikle en god relasjon med en voksen som kan fungere som en beskyttelse mot risiko (Pianta, 1999). Erfaringer med å motta anerkjennelse fra voksne kan gjøre at barnets interesse for å motta mer anerkjennelse øker (Bronson, 2000).

For å forstå et barns atferd i klasserommet kan vi se på hvilken relasjon barnet deler med læreren, og på hvilken måte dette forholdet bidrar til å støtte barnet (Pianta, 1999). Barnets sosiale relasjoner regulerer mye av det som barn lærer; kognisjon, språk, selvregulering, kunnskap om følelser, selvfølelse og arbeidsvaner. Videre vil barnets prestasjoner på tvers av mange områder påvirke hverandre. For eksempel vil gode språkferdigheter kunne legge til rette for selvregulering og sosiale ferdigheter (Pianta, 1999). Barnet utvikler seg i en kontekst. Det betyr at atferd på ett område (som oppmerksomhet) kan ikke forstås uten å referere til andre områder, og den konteksten der den atferden er påkrevet. Oppmerksomhet, problemløsning, lesing, skriving, følelser, sosial atferd, sosial kognisjon, relasjoner til

jevndrende og selvkontroll må altså sees i sammenheng med barnet, situasjoner der utfordringer oppstår, og forholdet mellom barnet, utfordringen og situasjonen. Alle disse aspektene må vurderes før en kan si noe om barnet tilpasser seg eller ikke (Pianta, 1999).

Barnet vil etter hvert som det utvikler seg møte vanskeligere utfordringer som både er et produkt av egen atferd og responsen fra omgivelsene. Voksne kan tolke barnets signaler og meninger, og kan forsyne barnet med ord og uttrykk for erfaringene. Det er viktig for barna å ha voksne som er støttende i de utfordringene barnet møter (Pianta, 1999). Det å kunne sette ord på følelser og opplevelser vil hjelpe barnet til å forstå og akseptere seg selv og kan dermed bidra til at barnet slipper å utagere under frustrasjon. Tidlig tilpasning legger grunnlaget for dette, og det kan føre til senere kompetanse (Pianta, 1999). Om barn effektivt utforsker verden på en selvstendig eller uavhengig måte ved å bruke egne, indre ressurser, kommer an på hvor godt de tidligere har lært å bruke de nærmeste omsorgspersonene som en kilde for utforskning (Sroufe, 1996).

Barn blir mer interessert i jevndrende med alderen. De ønsker å påvirke andre og å bli akseptert og likt. Barn kan lære strategier for samspill for å oppnå dette, men miljøet spiller en viktig rolle for hvilken type strategi barnet utvikler for å løse sosiale problem og for å oppnå sosiale mål (Bronson, 2000). Jevndrende barn og unge stiller sosiale krav til hverandre, og det handler ofte om å mestre og å tilpasse seg et bestemt miljø med underforståtte normer. Det kan være motsetninger mellom skolens krav til sosiale ferdigheter og jevndrende sine krav til sosial kompetanse. Skolen kan forvente at eleven skal være flittig, lydig og snill, mens de andre barna kan forvente at en skal være i opposisjon til læreren (Nordahl, 2000).

Barn som har erfart tilgjengelig omsorg og solid kjærlighet vil antakelig verdsette relasjoner til andre barn, sette pris på å være sammen med dem, og vise interesse og omsorg for dem (Sroufe, 1996). Samhandling med jevndrende kan hjelpe barn å forstå andres perspektiv, og jevndrende kan være modeller for positiv atferd. De kan også være modeller for uønsket atferd. Derfor kan samhandling mellom jevndrende uten voksne til stede, ha en negativ effekt for utvikling av prososiale tendenser (Bronson, 2000). Relasjoner med jevndrende er knyttet sammen med barnets tidlige forhold til foreldre, omsorgspersoner og andre familiemedlemmer (Pianta, 1999). Selv om relasjoner med jevndrende er viktig, så har relasjoner med voksne betydelig større effekt for videre vekst (Bronson, 2000).

2.7. Sosiokulturelt læringsperspektiv som grunnlag for barns utvikling av sosiale ferdigheter, selvregulering og akademiske ferdigheter

Et sosiokulturelt perspektiv på læring dreier seg blant annet om at en ser på hvordan individer og grupper tilegner seg og utnytter kognitive og fysiske ressurser. Læring handler om menneskelig tenkning og handling, og i det sosiokulturelle perspektivet er samspillet mellom kollektiv og individ i fokus (Säljö & Moen, 2001). I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver står det at «*Læring skal foregå i det daglige samspillet med andre mennesker og med miljøet og være nært sammenvevd med omsorg, lek og danning*» (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 6). Læring er altså noe som skjer gjennom samhandling mellom mennesker. Det trenger ikke bare være på skolen, men ved samtaler rundt middagsbordet eller på fritidsaktiviteter. Kunnskap blir jevnlig produsert på ny i samfunnet vårt, og vi tar med oss det vi lærer i sosiale situasjoner for å bruke det i fremtiden. Vi som mennesker har altså en evne til å ta vare på erfaringer og nyttiggjøre oss av dem (Säljö & Moen, 2001).

Måten vi lærer på er avhengig av hvilke kulturelle forhold vi lever under. I et sosiokulturelt perspektiv snakker en om redskap eller verktøy. Med det menes de ressursene som vi mennesker har tilgang til og bruker når vi skal forstå og handle i omverdenen. Verktøyene kan være både språklige (intellektuelle) og fysiske (Säljö & Moen, 2001). Dermed blir læring et spørsmål om hvordan vi tilegner oss verktøy for å tenke og utføre praktiske prosjekter. De ulike verktøyene inneholder tidligere generasjoners erfaringer, og dette kan vi utnytte. Vi blir delaktige i historien som er bygd opp i et samfunn gjennom kommunikasjon. Sosiokulturelle redskaper blir skapt og ført videre gjennom kommunikasjon (Säljö & Moen, 2001).

Lev Vygotsky (1978) la vekt på språkets og kulturens rolle i utviklingen av avanserte mentale prosesser. Han mente at alle høyere, mentale funksjoner stammer fra det sosiale miljøet rundt barnet. Dette inkluderte blant annet frivillig oppmerksomhet, bevisst minne og logisk tenkning. Han mente at alle funksjoner i et barns kulturelle utvikling oppstår to ganger, på to nivå. Først på et sosialt nivå, mellom mennesker, deretter på et psykologisk nivå, i barnets indre (Vygotskij, Cole, John-Steiner, Scribner & Souberman, 1978). Vygotsky betraktet språket som det primære middelet for utvikling av tanker og selvregulering og dette ble overført gjennom kulturen. Han mente at språket blir brukt til å uttrykke seg selv og til å kommunisere med andre før det blir brukt til å regulere tanker og handlinger (Bronson, 2000).

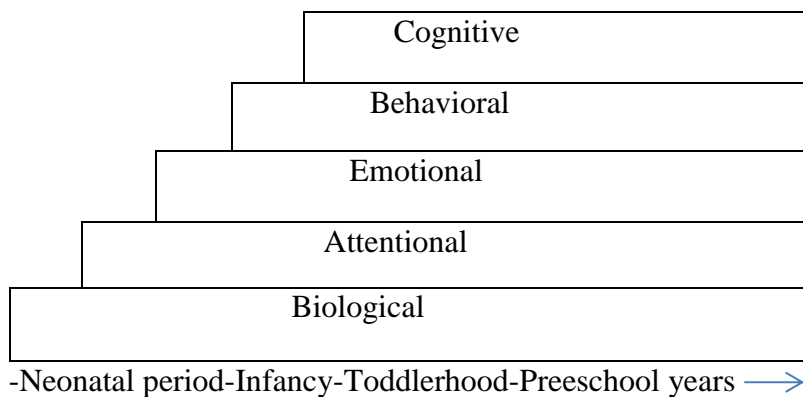
Begrepet “den proksimale sone” ble utviklet av Vygotsky (1978): *“It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers”* (Vygotskij, et al., 1978, s. 86). Han delte barns utvikling inn i to nivå. Det første kalte han barnets egentlige utviklingsnivå. Det er den utviklingen av mentale funksjoner som allerede er etablert hos barnet. Det andre utviklingsnivået innebærer det barnet kan oppnå etter å ha blitt stilt ledende spørsmål, etter å ha blitt vist hvordan en oppgave løses, eller ved å samarbeide med andre barn eller voksne (Vygotskij, et al., 1978). Et barn har altså grunnleggende ferdigheter for å kunne utføre en oppgave, men i samarbeid med andre vil barnet kunne løse vanskeligere oppgaver og dermed utvikle seg og lære enda mer enn det ville ha gjort på egen hånd.

Barnets sosiokulturelle miljø tilbyr «den kulturelle verktøykassen» med modeller og prosedyrer som kan fremme utvikling av ferdigheter vi er avhengige av for å kunne tilpasse oss miljøet (Bruner, 1990). Elever er avhengige av å inneha ulike ferdigheter som de har utviklet med hjelp fra den «kulturelle verktøykassen» for å tilpasse seg skolens krav. Som jeg har diskutert tidligere kan det tenkes at denne «kulturelle verktøykassen» ser litt annerledes ut for gutter og jenter – til og med i dette likestilte Norge.

2.8. Hva er selvregulering?

Selvregulering er et omfattende og vidt begrep, og jeg vil derfor se litt nærmere på forståelsen av begrepet. Figur 1. er en fremstilling av de områdene i selvregulering som Calkins & Williford (2009) ser på som kritiske for barns tidlige fungering i en rekke varierte situasjoner. Den forklarer at utviklingen av selvregulering kjennetegnes av tilegnelsen av et integrert sett av spesifikke mekanismer som er hierarkiske av natur, og som bygger på hverandre. Disse områdene er biologi, oppmerksomhet, emosjoner, atferd og kognitiv utvikling. Figuren fremhever også at selvreguleringsferdigheter utvikles tidlig og underbygges på tvers av alle områdene gjennom de første årene av barndommen (Calkins & Williford, 2009).

Figur 1. (Calkins & Williford, 2009, s. 173).



Det første elementet, biologisk regulering, handler om kroppens evne til å kontrollere grunnleggende fysiske prosesser som hjerterefrekvens, respirasjon og utvikling av hjernen. I nyfødtp perioden utvikler barnet biologisk regulering. Barnet veksler for eksempel mellom aktivitet og hvile og mellom det å være sulten og mett. Forskning viser at enkelte underliggende biologiske prosesser og funksjoner spiller en viktig rolle når det gjelder å underbygge utvikling av regulering av oppmerksomhet, emosjoner, atferd og kognitive prosesser (Calkins & Williford, 2009).

Selvregulert oppmerksomhet kan defineres som evnen til å organisere, følge med på noe og opprettholde fokus samtidig som andre stimuli distraherer. Barnet begynner å fokusere (se på) gjenstander og ansikt over tid. Regulering av oppmerksomhet i sped -og småbarnsperioden er viktig for senere utvikling av selvreguleringsprosesser (Calkins & Williford, 2009). Rett etter fødselen begynner foreldrene med å hjelpe barnet i å få en retning på oppmerksomheten. De skaper en felles oppmerksomhet ved å vise og peke på ulike hendelser eller gjenstander, og de bruker lyder, språk, mimikk, kroppsbevegelser og blick i denne kommunikasjonen (Hansen, 1997). En studie viste at barn med gode evner til å holde fokus i barnehagen hadde høyere skår på vurderinger av matte- og leseferdigheter i skolen (Blair & Razza, 2007).

Den emosjonelle regulering referer til ferdigheter og strategier som brukes til å håndtere, moderere, hemme og forbedre emosjonell aktivering på måter som passer i det sosiale miljøet. Barn forbedrer betydelig evnen til å kontrollere sine følelser gjennom spedbarn- og småbarnsperioden. Den emosjonelle reguleringen er relatert til et trygt samspill mellom barnet og omsorgspersonene (Calkins & Williford, 2009). Den sterke tilknytningen gjør at barnet

smiler når det ser mor eller far, og gråter når de er borte. Barnet utvikler et stort følelsesregister i løpet av det første året (Hansen, 1997). Emosjonsregulering påvirker barnas funksjon både på sosiale og ikke-sosiale områder. Individuer som er veldig emosjonelle i sinne-ledende situasjoner og lite regulerende, kan være i risiko for å bli aggressive mot andre (Calkins & Williford, 2009).

Atferds-regulering er evnen til å håndtere og kontrollere egen atferd, inkludert etterlevelse av krav og instruksjoner fra voksne. Det innebærer også evnen til å kontrollere impulsive responser, forsinke engasjementet i spesifikke aktiviteter og overvåke egen atferd. Atferds-regulering er kritisk for barnets overgang til skolen (Calkins & Williford, 2009). Det handler om viljestyrt atferd og kan for eksempel dreie seg om at barnet klarer å hemme impulsive reaksjoner hvis noen ved et uhell kommer og velter tårnet.

Det siste elementet i Calkins og Willifords figur (2009), kognitiv eller mental regulering, blir ofte kalt kognitiv kontroll eller handlekraftige funksjoner. Det omfatter en rekke faktorer som for eksempel arbeidsminne og impuls kontroll. Dette nivået av selvregulering støttes av komponenter av selvregulering som er utviklet tidligere. Det skjer en betydelig utvikling i kognitiv regulering i løpet av førskoleårene (Calkins & Williford, 2009). Eksempel kan være når barnet teller eller lærer seg å gjenkjenne og navngi ulike geometriske begrep.

Barn bruker selvreguleringsprosesser til for eksempel å kontrollere frykt, å være oppmerksomme på skolen, følge instruksjoner og til å forhandle med foreldrene sine. Det å forstå hvordan disse ferdighetene utvikler seg er kritisk for å kunne bedre utviklingen og utvidelsen av ferdighetene i skolen. Overgangen fra småbarnsalderen til førskolealder er kjennetegnet ved den vesentlige utviklingen av selvregulering, spesielt innen de emosjonelle, atferdsmessige og kognitive områdene (Calkins & Williford, 2009).

Førskole- og småskolebarna i den vestlige kulturen er ofte forventet å mestre selvregulering av egne følelser og impulser. Barna må begrense og styre impulser selv om det ikke er voksne tilstede som kan veilede dem. De må i stor grad følge regler og forbud uten direkte innspill fra voksne. Det betyr at de må internalisere disse standardene for kontroll av atferd, og gjøre dem til sine egne. Barna må til og med dempe sterke impulser på egen hånd (Sroufe, 1996). I økende grad må de også beskytte seg selv fra å bli overveldet av stimulering eller uorganisert påvirkning på egne følelser. Det er forventet at barna skal håndtere frustrasjon og generelt

regulere emosjonelle uttrykk. Barna må utsette og akseptere forandringer uten å bli aggressive eller desorganiserte ved frustrasjon (Sroufe, 1996). Gutter har blitt knyttet til dårligere selvreguleringsferdigheter enn jenter, og yngre barn har større vansker med regulering enn eldre barn (Piotrowski et al., 2013).

De tre elementene som HTKS måler, fleksibel oppmerksomhet, arbeidsminne og impuls kontroll, ser ut til å være mest relevant når det gjelder skole -og oppgaverelaterte krav (McClelland & Cameron, 2011). *Fleksibel oppmerksomhet*, refererer til barnets evne til frivillig å fokusere på en spesiell oppgave mens det ignorerer forstyrrelser i miljøet (Rothbart & Posner, 2005). *Arbeidsminne*, er betegnelsen vi bruker når vi skal referere til den mentale arbeidsplassen der informasjon kan bli lagret midlertidig. Det er også der informasjonen blir behandlet gjennom komplekse dagligdagse aktiviteter som å forstå språk og mental logikk (Gathercole & Pickering, 2001). Arbeidsminne hjelper barna å huske og følge instruksjoner, og hjelper dem i problemløsning (Senn, Espy & Kaufmann, 2004). Komplekse arbeidsminneferdigheter er nært relatert til barns akademiske utvikling de første årene på skolen (Gathercole & Pickering, 2000). *Impulskontroll* hjelper barnet i å stoppe en impulsiv respons til fordel for en annen mer passende respons. Impulskontrollen er avgjørende når det gjelder å bestemme hvordan ulike mentale prosesser arbeider sammen for å utføre en oppgave på en vellykket måte (Dowsett & Livesey, 2000). På skolen blir barna bedt om å rekke opp hånda før de snakker, vente i kø og rette seg etter krav i klasserommet. For å gjøre dette må barna klare å dempe noen impulser. Det kan være å snakke uten lov, eller vandre rundt og leke med objekter eller venner når det ikke passer seg (Nathanson, Rimm-Kaufman & Brock, 2009). Sammen vil disse tre kognitive ferdighetene hjelpe barna i å kontrollere atferd, huske instruksjoner, holde fokus og fullføre oppgaver i klasserommet (McClelland & Cameron, 2011).

Utviklingen av selvregulering er en langvarig prosess fordi det er avhengig av forbindelser i hjernen som skjer relativt seint i barneårene (Calkins & Williford, 2009). Fra et utviklingsperspektiv er derfor mulighetene for suksess og nederlag store gjennom barndommen, spesielt når en ser på betydningen av miljøfaktorene rundt barnet. Foreldre og pedagoger kan bidra til å fremme eller hemme utvikling på tvers av ulike arenaer (Calkins & Williford, 2009). Selvregulering bidrar til å lykkes i skolen selv etter å ha kontrollert for andre variabler som IQ, alder, språk, etnisitet og foreldrenes utdanning (Von Suchodoletz, Trommsdorff, Heikamp, Wieber & Gollwitzer, 2009) (McClelland et al., 2007) (Duncan et al., 2007).

2.9. Hva innebærer akademisk, sosial og emosjonell kompetanse?

Når det gjelder *akademiske ferdigheter* har gutter historisk sett fått bedre resultater enn jenter i fag som matte og fysikk (Leaper & Friedman, 2007). Denne forskjellen har imidlertid blitt innsnevret de senere årene. Etter hvert som barna blir eldre har de ofte oppfatninger om hvilke fag gutter og jenter er flinke i. Jenter har mange ganger mer tro på egne ferdigheter når det gjelder lesing og skriving. Gutter viser gjerne større interesse for naturfag, matte og data. Foreldrenes holdninger om akademiske ferdigheter kan påvirke barna (Leaper & Friedman, 2007). Det har vist seg at foreldre har en tendens til å tenke at matematikk er mer naturlig for gutter enn jenter. En studie fra USA viste at foreldrene anslo sønnenes mattekompetanse til å være høyere enn den i virkeligheten var, og døtrenes mattekompetanse til å være dårligere enn den var i virkeligheten. Gjennom samhandling med barna, overførte foreldrene signaler om de ulike aktivitetenes egnethet basert på kjønn (Eccles, Freedman-Doan, Frome, Jacobs & Yoon, 2000). Slike signaler kan påvirke barnas tro på egen mestring og hva de tenker om andres forventninger når det gjelder akademiske ferdigheter. Det å oppnå gode resultater og å ha forventninger om suksess er sterkt relatert til motivasjon og prestasjoner (Bussey & Bandura, 1999).

På samme måte som foreldre, kan også lærere sende ut signaler til elevene om hva som forventes av dem. Det kan vises gjennom det de modellerer, hvordan de gir instruksjoner til elevene og hvordan de gir tilbakemeldinger. Mange lærere har kjønn-stereotypiske antakelser om gutter og jenters evner som påvirker samhandlingen med elevene og følgelig elevenes utvikling av tro på seg selv og egen kompetanse (Bussey, 2011). Det ser ut til at lærerens oppfatning av elevens kompetanse har større betydning for jentenes karakterer enn guttenes (Jussim, Eccles & Madon, 1996).

Elevkulturen er med på å avgjøre akademisk læring. Lærere må forstå elevkulturen for å forstå hvordan elever flest opptrer i timene. Spesielt blant førsteklassegutter kan for eksempel kappestrid skape mye moro. Det kan dreie seg om å være førstemann til å ta opp matboksen eller førstemann til pulten. Dette er en lek med mye spenning og humor, men som ikke bidrar til læring. Læreren må utnytte elevkulturen for å styrke undervisningen (Michelet, 2011). Det er viktig at læreren forventer samme atferd og prestasjoner fra begge kjønn. Dersom læreren

signaliserer en kultur i klasserommet om at jentene ofte presterer bedre enn guttene, vil dette ha en uheldig påvirkning på guttenes mestringstro.

Bjerrum Nielsen og Larsen (1985) skriver om jenter og gutters ulike roller i klassemiljøet. De mener at guttene er ute etter makt i eget hierarki, eller i forhold til lærerens autoritet. Jentene søker derimot intimitet og bekreftelse i forhold til en venninne eller læreren. Dersom dette stemmer kan vi anta at jenter tilpasser seg elevrollen på en lettere måte enn guttene. Bjerrum Nielsen og Larsen (1985) mener også at den offentligheten som er i et klasserom er en forlengelse av guttenes vennsstruktur. Guttene ønsker ofte å markere seg i en stor gruppe, mens jentenes vennsstruktur er bygget rundt det hemmelige, ikke-offentlige (Bjerrum Nielsen & Larsen, 1985).

Sosial kompetanse blir nevnt i rammeplanen som en del av barnehagens innhold (Utdanningsdirektoratet, 2012). «Sosial kompetanse er et mer overordnet begrep enn sosiale ferdigheter» (Drugli, 2008, s. 74). Hva som er sosialt kompetent atferd kan variere ut fra kontekst eller situasjon fordi det ses i forhold til noe. Det er ofte basert på andres meninger om hva som er sosialt kompetent atferd (Drugli, 2008). Sosialt kompetent atferd vil også kunne vurderes ulikt av forskjellige mennesker. En lærer vil kanskje vurdere en atferd som konfliktskapende, mens en elev vil se på samme atferd som viktig eller tøft. På samme måte kan et barn være sosialt kompetent i hjemmet, men ikke nødvendigvis på skolen. Det kan også bli stilt forskjellige krav til sosial kompetanse for gutter og jenter (Nordahl, 2000).

Et barn som har god sosial kompetanse er positivt oppmerksom på sine samhandlingspartnere når de forsøker å få seg venner. De kommuniserer tydelig, er samarbeidsvillige, og etablerer raskt «fellesområder» både i samtale og lek. De fleste barn merker at aggresjon kan føre til avvisning og konflikter, og vil derfor lære seg å hemme aggresjon i samhandling (Ogden, 2001). Barn er avhengige av sosial kompetanse og sosiale ferdigheter for å kunne lykkes i barnehage, og særlig på skolen. Skolebarn tilbringer mye tid i store grupper der det kreves av dem at de klarer å koordinere personlige mål sammen med andre elevers evner, og det forventes også at de kan samarbeide og tilpasse seg andre (Wentzel & Looney, 2007). Elevenes relasjoner til lærerne er stort sett mindre personlige og nære enn de relasjonene barna har med sine foreldre. Det betyr at barna må være mer selvstendige og stole mer på seg selv og jevnaldrende i skolen enn det de må i en familiekontekst (Wentzel & Looney, 2007).

Sosial kompetanse på skolen kan defineres som en balanse mellom elevenes oppnåelse av positive resultater, og at de klarer å overholde spesifikke forventninger fra skolen om atferd. Kompetanse må alltid bli sett ut fra hvilke krav barnet møter i hver enkelt situasjon. Sosial kompetanse er et produkt av personlige egenskaper, mål og verdier, samt barnets selvreguleringsferdigheter og kognitive evner (Wentzel & Looney, 2007). Det er viktig for barns utvikling å ha en god sosial kompetanse, og det vil generelt føre til at barnet fungerer godt i samspill med både voksne og jevnaldrende. God sosial kompetanse vil også kunne føre til gode samarbeidsevner og tilpasning i ulike situasjoner (Drugli, 2008).

Emosjonell kompetanse er nært bundet til sosial kompetanse (Denham, Bassett & Wyatt, 2007; Drugli, 2008). Emosjonell kompetanse innebærer emosjonelle uttrykk og erfaringer, det å forstå egne og andres følelser, og det å kunne regulere emosjoner. Emosjonell kompetanse bidrar til barns sosiale kompetanse, mentale helse og kognitive utvikling, også når det gjelder senere utfall og tilpasning i skolen (Denham, et al., 2007; Drugli, 2008). Barnets sosiale og emosjonelle utvikling kan forbindes med den kognitive utviklingen fordi det er lettere for barnet å lære når det fungerer sosialt og emosjonelt. Mye av læringen skjer i relasjon til andre mennesker (Drugli, 2008). Når det gjelder emosjonell kompetanse er vi vant til at kvinner viser omsorg, og det har de gjort i generasjoner. Hvordan viser guttene omsorg, og hvilke rollemodeller har de i forhold til dette (Friis, 2006)? Kan det være vanskelig for mennene som jobber i barnehagene og skolene å komme på banen og vise alternative måter å vise omsorg på? Jenter lærer seg omsorg gjennom rollelek og dukkelek, men hvis guttene ser at andre gutter sjeldent deltar i «mor, far og barn»-leken vil det kanskje bli vanskelig for dem å delta? Barn observerer og ser i hvilke leker det befinner seg gutter, og i hvilke det befinner seg jenter. For at voksne menn skal få vise omsorg på andre måter, er det viktig at kvinner aksepterer dette (Friis, 2006).

Det viser seg ofte at gode sosiale og emosjonelle ferdigheter er grunnleggende for å lykkes i skolen. Gode sosio-emosjonelle ferdigheter hos små barn i barnehagen kan predikere senere akademiske prestasjoner (Trentacosta & Izard, 2007). Det ser ut til at barn som kan håndtere følelsene sine lykkes akademisk fordi emosjonsregulering bedrer oppmerksomheten til oppgaver i klasserommet. Det å trene på å forstå ansikts-uttrykk, atferd og emosjonelle signaler i ulike situasjoner kan altså fremme akademiske prestasjoner (Trentacosta & Izard, 2007). Barna møter en mengde situasjoner som lokker fram følelser de første skoleårene. Læring i seg selv, med så mange øyeblikk der barna kan gjøre rett eller galt, kan være

frustrerende og utmattende. I tillegg forventes det at de skal være selvstendige, utvikle vennskap og bli respektert av lærerne (Raver, Garner & Smith-Donald, 2007).

Barnas kjønn kan spille en rolle når det gjelder å forstå emosjoner. En britisk studie viste at jenter kan være mer bevisste på følelser og ha en mer presis eller gjennomtenkt forståelse enn guttene. Denne studien undersøkte blant annet kjønnsforskjeller i forståelse av emosjoner hos barn i 10-11 årsalder, men de mener resultatene kan vise at det er kjønnsforskjeller i grad av bevissthet også når det gjelder følelser hos yngre barn (Bajgar, Ciarrochi, Lane & Deane, 2005). Grunnen til at det er kjønnsforskjeller når det gjelder å forstå følelser kan være ulik sosialisering. En amerikansk studie viste at mødre snakket mer om følelser med barna sine enn det fedrene gjorde, men begge foreldrene snakket mer med døtrene sine om følelser enn det de gjorde med sønnene sine. Mødrene brukte også mer spesifikke ord når de snakket med barna om følelser. Det viste seg at de fire år gamle guttene og jentene i undersøkelsen snakket like mye om følelsene glede, sinne og tristhet. Jentene brukte derimot flere ord når de snakket om frykt enn det guttene gjorde (Fivush, Brotman, Buckner & Goodman, 2000). Når det gjelder sosialisering av følelser, vil kvaliteten på omsorgspersonenes samtaler om emosjoner gi en pekepinn på barnas forståelse av følelser. Måten og omfanget av ord mødre brukte når de snakket til barna sine om følelser predikerte guttenes kunnskap om følelser, men ikke i samme grad når det gjaldt jentenes kunnskap om følelser (Martin & Green, 2005). Jo mer barn får snakke om følelser, jo større er sjansen for at de presterer bra på tester som handler om å forstå følelser (Dunn et al., 1991).

2.10. Hvordan kan pedagoger bidra til å fremme sosiale ferdigheter, selvregulering og akademiske ferdigheter hos barn?

I kontrast til små barn som trenger kontinuerlig veiledning, klarer større barn å styre mer av sin indre selvregulering. Større barn er flinkere til å kontrollere atferd og til å uttrykke følelser. Etter hvert som impuls kontroll og arbeidsminne blir utviklet blir barna flinkere til å avstå fra uakseptabel atferd, og kan forstå mer komplekse instruksjoner. De lærer også å bruke språket mer effektivt for å påvirke andre, og for å regulere egen atferd. I førskoleårene skifter barna fra en primært ytre kontroll til en indre kontroll, men miljøet spiller en kritisk rolle i utviklingen av selvregulering og sosiale ferdigheter (Bronson, 2000). Dette skriver også Alan Sroufe (1996) om. Han mener at den kognitive og sosiale endringen i førskoleårene påvirker barnets sosiale og emosjonelle liv. Utgangspunktet for deres emosjonelle reaksjoner endres. I

tidlig småbarnsalder er reaksjonene avhengige av foreldrenes tilstedeværelse og deres følelsesmessige reaksjoner. Senere er barnas reaksjoner basert mye på tydelige grenser, og barnet utvikler deretter internaliserte standarder. Barna kan etterhvert kjenne på følelsen av dårlig samvittighet fordi de vet de har gjort noe som er galt. Det er ikke nødvendigvis hva foreldrene gjør eller sier som fremkaller følelsen (Sroufe, 1996).

Etablering av et varmt og nært barn-voksen forhold ved skolestart er assosiert med bedre emosjonsregulering, bedre sosial kompetanse og mindre problematferd mot slutten av året (Shields et al., 2001). For å fremme utvikling av selvregulering i løpet av tidlig barndom må vi fokusere på strategier relatert til emosjonell, atferdsmessig og kognitiv selvregulering fordi dette er områdene der flest barn strever i løpet av barnehage og de første årene på skolen (Calkins & Williford, 2009). Det finnes ulike strategier som lærere kan benytte for å fremme utvikling av selvregulering og sosiale ferdigheter. Det kan være å øke barns kunnskap om følelser, veilede barn i det å forstå og identifisere egne følelser, og lære barn spesifikke strategier for å håndtere negative følelser. God emosjonell kompetanse kan være til god hjelp for barna når de skal begynne på skolen (Shields, et al., 2001).

For at et barn skal lære seg sosial kompetanse må det blant annet lære strategier for problemløsning. Et barn bør kunne forhandle med andre, foreslå løsninger og klare å ordne opp etter seg etter en konflikt. Voksne som skal lære barn dette, må kunne evaluere egne problemløsningsferdigheter fordi det er viktig at voksne er gode rollemodeller. Barn observerer i naturlige situasjoner, og lærer på den måten hvordan voksne spontant løser sine problem (Drugli, 2008). Det kan være lurt at voksne snakker høyt om hva han eller hun gjør når et problem skal bli løst fordi da får barna innsikt i både hvordan de tenker og handler (Drugli, 2008). Bruk av slike strategier er mest effektive når de forekommer i en kontekst der det er en positiv lærer-elev relasjon (Calkins & Williford, 2009). Det bør legges vekt på å oppmuntre utviklingen av selvstyring, gi muligheter for å praktisere organiserte, selvstyrte handlinger i sosiale situasjoner og i oppgaveløsning (Bronson, 2000).

Lek er av stor betydning for de fleste utviklingsområder hos barn. Det gjelder for begge kjønn, men jenter og gutter mottar kanskje ulik stimuli og påvirkning fra miljøet når det gjelder lek? Barn slipper å bli tapere hvis noe er på lek, og det er en av lekens viktigste kvaliteter. Det som skjer er jo bare på lek (Hoven, 2007). Barn kan slappe mer av i leken, og de tør kanskje å ta mer sjanser. Barna kan sette egne standarder for prestasjoner, og i lekens

verden kommer barna lettere i kontakt med egne muligheter og potensialer (Hoven, 2007). Lek er en aktivitet som medfører lav risiko, og er dermed ikke så truende for selvbildet som andre aktiviteter kan være. Leken er en kilde til indre følelser og personlige erfaringer, og alle sider ved barnet blir utviklet og stimulert. Blant annet kan både ordforråd, tidsperspektiv, kunnskap om objekter og kunnskap om egne og andres følelser bli utvidet (Hoven, 2007).

Etter hvert som barnet vokser blir det høyere forventninger om at de skal gjøre noe for andre. Barna trer inn i en verden som er kjennetegnet av langsiktige overveielser og andre mennesker som har egne følelser og mål. Dette må barna ta i betraktning når de utvikler seg. Det betyr at barn ikke bare må løse egne problemer, men også ta hensyn til andres instinkt og samhandle med andre i kombinasjon med egne instinkt. Barn må utvikle empati for å kunne gjøre dette, og etter hvert kan empatien praktiseres i lek. I leken får barn erfaringer med andres motivasjon og følelser, og de får forberede seg på å være sosiale, samarbeidende og støttende (Tremblay, et al., 2005). I tillegg får de erfaring med å være konkurrerende og fysiske. Lekeslåssing formidler og regulerer direkte fysisk kontakt, og gir barnet anledning til å tilpasse kroppen sin konkret i andres nærvær. Mer abstrakte former for lek gir barnet mulighet for å tilpasse seg andres motivasjon, følelsesmessige reaksjoner og å være bevisst dette over stadig økende rom og tidsperspektiv (Tremblay, et al., 2005). Lek fremmer dermed selvregulering og kan godt bli sett på som tidlig sosial kunnskap: hvis jeg kan leke med deg, kan jeg tilpasse mine handlinger og reaksjoner til deg. Jeg kan tillate at din motivasjon og emosjonelle tilstand, din referanseramme, blir regulert med min. Jeg kan begynne å handle ut fra din ramme for å forstå og utforme den. Til slutt kan vi kanskje dele det samme perspektivet og bruke det til å samarbeide mot et felles mål (Tremblay, et al., 2005). Det er derfor viktig at pedagoger i barnehager legger til rette for lek, og går inn og veileder både gutter og jenter i leken.

2.11. Hvorfor er mestringstro viktig for utviklingen av sosiale ferdigheter, selvregulering, akademiske ferdigheter?

Å ha tro på egne ferdigheter er viktig for alle mennesker. I dette avsnittet ser jeg på teorien om self-efficacy, mestringstro. Avsnittet handler om hva mestringstro er, hvordan en kan utvikle det, og hvilken betydning mestringstro har for gutter og jenters prestasjoner.

Albert Bandura (1997) skriver at oppnådd mestringstro gjelder egen vurdering av personlig kapasitet. Mestringstro handler ikke om hvor mange ferdigheter en har, men hva du tror du

kan gjøre med de ferdighetene du har under forskjellige omstendigheter. Troen på egne ferdigheter fungerer som en viktig faktor i et produktivt system av menneskelig kompetanse. Som følge av mestringstro kan ulike mennesker med like ferdigheter, eller samme person under forskjellige omstendigheter, prestere dårlig, passende, eller ekstraordinært. Det avhenger av variasjon i egen tro på personlig yteevne (Bandura, 1997). Personer med god tro på egen mestring ser ofte på nye situasjoner som gjennomførbare muligheter. De visualiserer positive strategier for å gjennomføre oppgaven eller utfordringen. Noen mennesker ser på seg selv som utilstrekkelige, og tenker på usikre situasjoner som risikable og de er tilbøyelige til å se for seg et mislykket forløp. Vi har en tendens til å tape interesse for aktiviteter og mål som er pålagt oss av andre og som krever en ytre belønning for å motivere til videre engasjement (Bandura, 1997). Vi erfarer tilfredsstillelse når vi oppfatter at vi har kompetanse og kontroll, og det motiverer oss til å prøve å oppnå målene (Bronson, 2000)

Albert Bandura (1997) mente at mestringstro blir utviklet fra fire kilder: (1) erfaring med mestringsopplevelser, (2) erfaring med rollemodeller og sammenligning med andres prestasjoner, (3) muntlig overbevisning og ros fra andre, og til slutt (4) fysiologisk og emosjonell tilstand. Elevene fremstiller informasjon fra disse kildene for å konstruere mestringstro. Den første kilden, *mestringsopplevelser*, er antatt å være den viktigste for å forme mestringstro fordi det gir det mest troverdige beviset for om en har lyktes. Suksess bygger en solid tro på egne ferdigheter og evner. Hvis en klarer å fullføre en oppgave, har det en tendens til å øke troen på egne ferdigheter (Bandura, 1997). Den neste kilden, *rollemodeller*, overfører både kunnskap, ferdigheter og strategier en kan benytte når en møter ulike krav. Det å se mennesker en sammenligner med seg selv lykkes med noe, kan øke troen på at en selv kan lykkes. *Muntlig overbevisning og ros fra andre* er den tredje kilden, og den innebærer at dersom andre har tiltro til din kapasitet og dine evner, øker det sjansen for å lykkes. Den fjerde kilden har grunnlag i *det fysiologiske og emosjonelle*. Det kan handle om å redusere eller fjerne stress og angst, eller å opprettholde et godt humør (Bussey & Bandura, 1999).

En undersøkelse fra England hadde som formål å studere fastgrodde forestillinger om at gutter under-presterer i akademiske ferdigheter. Undersøkelsen bestod av tre studier. Den første studien (1) undersøkte i hvilken alder barn er i når de utvikler stereotypiske forventninger om jenter og gutter når det gjelder akademiske ferdigheter, motivasjon, atferdsregulering og konsentrasjonsevne. Det viste seg at barn i alderen 4-7 år trodde at gutter presterte dårligere

akademisk enn jenter. Denne antakelsen økte med alderen, og var sterkest hos gutter i 7-8 årsalderen. Barna antok også at voksne hadde den samme forestillingen (Hartley & Sutton, 2013). Den andre studien (2) manipulerte stereotypier ved å informere barn i 7-8 års alder at gutter presterer dårligere enn jenter akademisk. I gruppen med barn som fikk informasjon om at det var forventet at jentene skulle prestere bedre på testen, var det jentene som presterte best. I kontrollgruppen var det liten forskjell på jentene og guttenes prestasjoner. I den tredje studien (3) informerte forskerne barn fra 6-9 år om at gutter og jenter var forventet å prestere likt akademisk. Resultatene viste at guttene presterte bedre etter å ha blitt fortalt at det var forventet at de skulle prestere likt som jentene (Hartley & Sutton, 2013).

Troen på egne ferdigheter legger grunnlag for motivasjon, velvære og personlige oppnåelser på alle områder i livet. Unge mennesker tror som oftest at deres handlinger kan skape resultatene de ønsker. De velger ofte oppgaver og aktiviteter som er innenfor deres kapasitet, og unngår de utfordringene som de oppfatter er utover deres kompetanse (Pajares, 2006). Selvregulering er viktig for å utvikle mestringstro. Det som er bra med å utvikle og opprettholde god selvregulering er at strategier for selvregulering er knyttet tett sammen med sosial og akademisk suksess. Det er også nært knyttet til den positive troen på egne ferdigheter som følger suksessen (Pajares, 2006). Selvreguleringsstrategier kan bli brukt på tvers av oppgaver, aktiviteter og situasjoner. Ved å trene på selvregulering så kan det resultere i en sterkere tro på egne ferdigheter og bedre oppnåelse på flere områder. Selvregulering er altså kjernen til å forbedre mestringstro og prestasjoner (Pajares, 2006).

3.0. Tidligere forskning vedrørende kjønnsforskjeller, selvregulering, akademiske prestasjoner og betydningen av det sosiale miljøet i skolen

I en studie ville forskerne se på om det var en sammenheng mellom resultater fra HTKS (selvregulering) og utvikling av akademiske ferdigheter hos barn i barnehage. Studien viste at de barna som fikk høye skårer på HTKS-testen viste betydelig større utvikling når det gjaldt tidlige akademiske ferdigheter. Dette gjaldt både lesing og skriving, vokabular og tidlige matteferdigheter. De fant også at de barna som hadde en større vekst i atferdsregulering fra høst til vår, viste bedre akademisk mestring sammenlignet med de barna som viste mindre vekst i atferdsregulering (Von Suchodoletz, et al., 2009).

En annen studie undersøkte relasjonen mellom atferdsmessig selvregulering og akademiske ferdigheter hos barn i Tyskland og Island. Det viste seg at det var forskjeller i kjønn når det gjaldt atferdsmessig selvregulering i begge land, spesielt ut fra lærernes vurderinger. Lærerne rangerte jentenes selvregulering som høyere enn guttenes. Resultatene viste også at guttene hadde dårligere atferd i klasserommet enn det skårene på HTKS indikerte. Lærerne gav altså guttene lavere skår på deres atferdsmessige selvregulering i klasserommet, enn det de fikk på selvreguleringstesten HTKS. Forskerne fant også signifikante positive relasjoner mellom atferdsmessig selvregulering og akademisk utbytte i begge land, uavhengig av påvirkning fra andre variabler som alder, kjønn og foreldrenes utdannelse (Von Suchodoletz et al., 2013).

En studie så også på kjønnsforskjeller når det gjaldt selvregulering og akademisk oppnåelse. De ville se om barnas ferdigheter når det gjaldt atferd i klasserommet hadde noe sammenheng med deres akademiske ferdigheter. Selvregulering ble målt med testen HTKS, og for et utvalg barn skulle læreren rapportere deres selvregulering i klasserommet. Både i HTKS-testen og i lærernes observasjon av selvregulering, fant man kjønnsforskjeller. Lærernes observasjoner favoriserte jentene. Guttene hadde mer varierende skårer enn jentene, inkludert en del lave skårer. Selv om man fant forskjeller i kjønn når det gjaldt selvregulering, var det ingen signifikante kjønnsforskjeller i akademisk oppnåelse mot slutten av barnehageåret (Matthews, Ponitz & Morrison, 2009).

I en komparativ studie så forskerne på om atferdsmessig regulering kunne forutsi akademiske ferdigheter i USA, Taiwan, Sør Korea og Kina. I USA er det blitt forsket på barns regulering av atferd, og de har funnet en sammenheng mellom atferdsregulering og akademiske

ferdigheter. De tre Asiatiske landene som var med i undersøkelsen legger stor vekt på akademisk suksess, men hadde ikke tidligere målt betydningen av evnen til å regulere egen atferd og sammenhengen med akademiske ferdigheter (Wanless et al., 2011).

Denne komparative studien så på atferdsregulering målt med HTKS og lærervurderinger, og barnas tidlige ferdigheter i matematikk, ordforråd og bokstavkunnskap. Barna var i alderen 3-6 ½ år, med en majoritet på 4 og 5 år. Barnas alder og foreldrenes utdannelsesnivå var positivt og signifikant korrelert med skårene i HTKS-testen. Barnas kjønn var også signifikant korrelert med HTKS-skårene i USA, men ikke i de asiatiske landene. I det amerikanske utvalget skåret guttene lavere på HTKS enn jentene. I Sør-Korea og USA fant de at høye skår på HTKS-testen var relatert til høye skår på lærer-vurderingen av selvregulering. Dette var ikke tilfellet i Taiwan og Kina (Wanless, et al., 2011). I alle tester som målte matematikk og ordforråd var høye HTKS-skår signifikant korrelert med gode ferdigheter i matte og ordforråd. I tillegg var høye skår på HTKS-testen signifikant relatert med høye skår på bokstavkunnskap i de landene det ble målt. I alle fire landene var tidlige matematikkferdigheter mer relatert til atferdsregulering enn ordforråd, skriving og lesing. Forskerne antyder at atferdsregulering kan være spesielt viktig for matematikkferdigheter fordi HTKS-testen og vurderinger i matte krever de samme kognitive prosessene. Resultatene fra studien viser at god atferdsregulering i barnehagen predikerer at barn presterer bedre når det gjelder akademiske ferdigheter. Ved å jobbe mer med å utvikle god atferdsregulering hos små barn vil en kunne hjelpe dem til å oppnå mer suksess i skolen. Dette gjaldt for alle fire landene (Wanless, et al., 2011).

I en annen studie undersøkte forskerne barnas selvregulering i overgangen barnehage – skole og miljøet i klasserommet (sosialt og faglig) og hvordan dette, eller kombinasjonen av disse, kunne forutsi barnas tilpassende atferd i klasserommet. Ved å måle de sosiale og faglige interaksjonene i klasserommet mente forskerne at de utvidet forståelsen for hvordan forholdene i klasserommet sosialiserer barn som kommer til skolen med ulike selvreguleringsferdigheter (Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson & Brock, 2009). Studien viste at barn med gode, atferdsmessige selvreguleringsferdigheter om høsten, ble oppfattet av lærerne som at de hadde høyere nivå av atferdsmessig og kognitiv selvkontroll og positive arbeidsvaner senere i skoleåret. Et overraskende funn var at det var ingen relasjon mellom barnas selvreguleringsferdigheter om høsten, og de senere observasjonene av barnas engasjement i klasserommet. Et annet funn var at guttene presterte dårligere enn jentene på

alle mål når det gjaldt tilpasning i klasserommet; atferdsmessig selvkontroll, kognitiv selvkontroll, positive arbeidsvaner, tid brukt utenom oppgaver og engasjement i læring. Videre viste det seg at de barna som hadde gått i barnehage presterte bedre på alle mål på atferdsmessig tilpasning i klasserommet (Rimm-Kaufman, et al., 2009).

I et temanotat fra utdanningsdirektoratet (2011) der en sammenligner norsk skoles resultater på ulike tester som PISA, TIMSS og PIRLS med andre land, kommer det frem at de norske guttene er de som er mest negative til lesing. Det er elever fra fjerde trinn og oppover som har deltatt i disse testene. Norske jenter viser i mye større grad interesse for lesing enn guttene, og tilegner seg læringsstrategier som fremmer gode resultater i lesing. De norske jentene får også bedre resultater på åpne oppgaver og refleksjonsoppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2011). I tillegg har jentene en bredere skriftspråklig tekstkompetanse enn guttene. Forskjellen mellom gutter og jenter i Norge er mye større enn i andre OECD-land. PISA viste ikke kjønnsforskjeller i matematikk eller naturfag, men TIMSS viste at guttene hadde bedre selvtillit når det gjaldt matte både på fjerde og åttende trinn. På åttende trinn viste guttene bedre faglig selvtillit også i naturfag (Utdanningsdirektoratet, 2011).

En amerikansk studie fra 2009 hadde fokus på kjønnsforskjeller i overgangen fra barnehage til første klasse. Elevenes og klassemiljøets bidrag til selvkontroll og akademiske prestasjoner ble målt. Barnas ferdigheter i lesing, skriving og regneferdigheter ble vurdert høst og vår. Lærerne rapporterte om elevenes tilpasningsvansker i starten, og selvkontroll mot slutten av året. Observasjoner av organiseringen i klasserommet og lærernes rapporter av kaos i klasserommet ble lagt til som utfyllende aspekter av klassemiljøet (Ponitz, Rimm-Kaufman, Brock & Nathanson, 2009). Det viste seg at gutter hadde større vansker med å tilpasse seg i første klasse. Startvansker om høsten kunne forklare at det var forskjeller mellom gutter og jenter når det gjaldt selvkontroll mot slutten av skoleåret. Elevene i godt organiserte klasserom med lite kaos oppnådde bedre resultat i lesing og skriving enn de elevene som var i kaotiske klasserom som var dårlig organisert. Gutter oppnådde også bedre prestasjoner i matematikk i de klasserommene med lite kaos, men det var ingen sammenheng hos jentene når det gjaldt kaos og matematikkferdigheter (Ponitz et al., 2009).

4.0. Hvordan kan denne studien bidra til ny kunnskap?

Det finnes få studier i Norge som har sett på om det er kjønnsforskjeller når det gjelder yngre barns evne til selvregulering, og sosiale og akademiske ferdigheter. Mange er opptatt av forskjeller mellom jenter og gutter når det gjelder prestasjoner på skolen. Spørsmålet er når disse forskjellene oppstår, og på hvilke områder gutter og jenter kan være forskjellige? Denne oppgaven kan være med å belyse forskjeller som er tilstede allerede i barnehagen og første klasse. Vi kan se kjønnsforskjeller i akademiske ferdigheter blant eldre barn, men hvor tidlig starter dette? Det er gjort mange studier på så unge barn i andre land, og nå trenger vi norsk forskning. Når vi vet mer om når kjønnsforskjeller starter, og hvilke områder gutter og jenter er forskjellige, kan vi danne grunnlag for tidlig innsats der gutter og jenter kan trenge stimulering.

Det sosialdemokratiske velferdssystemet i Norge er spesielt med tanke på at barn skal ha like muligheter uansett bakgrunn. Vi lever også i et land der det er stort fokus på likestilling mellom kjønnene. Norge er særegent fordi vi legger stor vekt på likestilling både i samfunnet generelt, i arbeidslivet og i rammeverk for utdanningsinstitusjoner som barnehage og skole. Derfor er det viktig å gjøre denne studien i Norge. Er det slik at vi finner mindre kjønnsforskjeller her?

Problemstillingen min er:

«Er det kjønnsforskjeller i sosiale ferdigheter, selvregulering og akademiske ferdigheter blant norske barn i barnehage og første klasse?»

5.0. Metode.

Denne masteroppgaven er en understudie av forskningsprosjektet SKOLEKLAR. Prosjektet har samlet inn datamateriale fra to tidspunkt, våren 2012 og våren 2013. Jeg benytter datamateriale fra begge årene, og det er derfor en longitudinell studie. En longitudinell studie gir grunnlag for direkte studier av endringer, basert på empiri (Befring, 2002). Det samles data inn på flere enn ett tidspunkt i longitudinelle studier (Johannessen, 2010). Jeg ser på resultatene fra 10 variabler fra barnehagen og 8 variabler fra skoledelen for å se om jeg kan finne kjønnsforskjeller i sosiale ferdigheter, selvregulering og akademiske ferdigheter.

I analysedelen ble dataprogrammet SPSS brukt for å kunne analysere og skrive ut resultatene. Jeg ser på gjennomsnitt (M), standardavvik (SD) og effektstørrelse på resultatene fra guttene og jentene begge årene. Standardavviket er av interesse fordi det sier noe mer enn bare gjennomsnittsresultatene. Standardavviket viser ulike avvik fra gjennomsnittet (Johannessen, 2010), og det kan være interessant å se om gutter og jenter har ulik variasjon fra gjennomsnittet. Hva viser de ulike testene når en ser på SD? Er det sann at jentene klumper seg sammen rundt gjennomsnittsresultatet og guttene viser stor spredning? Effektstørrelse gir en indikasjon på forskjellens størrelse mellom de to gruppene. Signifikansnivået sier noe om forskjellen kan ha oppstått ved tilfeldigheter eller ikke, altså om det er en systematisk tendens (Pallant, 2013).

5.1. Reliabilitet og validitet

Reliabilitet sier noe om en undersøkelse er til å stole på. Reliabilitet dreier seg altså om våre måleinstrumenter måler det fenomenet vi ønsker å måle, på en nøyaktig måte. Dette kan undersøkes ved å se på om det er høy eller lav indre konsistens mellom de ulike items som inngår i en variabel. Dette måles med Cronbachs Alpha (Grenness, 2004). Det blir blant annet brukt på måleinstrument som ikke har et riktig eller galt svarsystem (Black, 1999). For at reliabiliteten skal være akseptabel bør den ligge mellom 0,70 og 0,90 (Pallant, 2013).

Validitet dreier seg om undersøkelsen måler det den er ment å måle (Grenness, 2004). Kan vi for eksempel være sikre på at vi kan måle selvregulering ved hjelp av testen HTKS? Noen ganger har vi mulighet til å si noe om måleinstrumentets validitet ut i fra egne resultater – for eksempel hvis vi finner at et måleinstrument som er tenkt å måle språk, korrelerer høyt med

en klinisk vurdering av barnas språk. Andre ganger må vi se på tidligere studiers vurderinger av måleinstrumentets validitet. For eksempel er HTKS testen brukt tidligere i mange andre land, og den har fått god vurdering i forhold til validitet (Wanless, et al., 2011; Cameron Ponitz et al., 2008; McClelland, et al., 2007).

5.2. Utvalg

Data ble samlet inn våren 2012 og våren 2013. Våren 2012 (T1) ble det samlet inn data fra 243 barn som da gikk siste året i barnehage. Totalt ble 287 barn invitert, og 243 deltok. Deltakerprosenten på T1, var 84,7 %. Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, NSD, anbefalte at familier der hverken mor eller far snakket norsk eller engelsk, ikke skulle delta i studien. Det resulterte i at 7 familier ikke ble spurt om å delta (Størksen & Mosvold, 2013). 7 barn fra nabokommunen ble invitert for å kompensere for de barna det ikke var anledning til å invitere på grunn av hensynet til informert samtykke og det faktum at foreldrene ikke behersket norsk eller engelsk. Alle barna var født i 2006, og alle utenom de 7 fra nabokommunen, bodde i Klepp kommune. Av de som deltok i T1 var 119 jenter (49 %) og 124 gutter (51 %). Det var svært høy deltakelse i studien.

Våren 2013 (T2) ble det samlet inn data fra de samme barna samt noen ytterligere barn. Tilsammen 273 barn som da gikk første året på skolen. Det var 309 barn som ble invitert, og 273 som samtykket. Deltakerprosenten i T2 var på 88,4 %. Det var 133 jenter (49,4 %), og 136 gutter (50,6 %) som deltok. De syv ekstra barna som ble med på T1 ble også fulgt opp på T2.

5.3. Etiske vurderinger

Det er utarbeidet retningslinjer som skal hjelpe forskere med å være bevisste på etiske oppfatninger og holdninger i arbeidet. Det skal tas hensyn til menneskeverdet under forskning. Dette gjelder både i valg av tema, menneskene som studeres og under presentasjon av resultater. Deltakerne i forskningsprosjekt skal få god informasjon om undersøkelsen og vite at de har en mulighet for å trekke seg når som helst (NESH, 2006). I forkant av SKOLEKLAR-prosjektet ble det sendt ut et informasjonsskriv til de pedagogiske lederne, foreldrene, og lærerne. I disse ble det informert om hva studien innebar og hva de samtykket

til (se vedlegg A, B og C). I dette skrevet fikk de også opplyst om at de hadde mulighet for å trekke seg til enhver tid. Barn har et særlig krav på beskyttelse under forskning, og dersom barna er under 15 år kreves det samtykke fra foreldrene. Forskerne må ha tilstrekkelig kunnskap om barn og barns behov for å kunne gjennomføre en undersøkelse (NESH, 2006). Deltakerne i SKOLEKLAR-prosjektet var mellom 5 og 7 år gamle da testene og observasjonene ble utført. Det vil si at foreldrene måtte samtykke, og at det måtte tas hensyn til barnas behov i forhold til deres lave alder. Dette ble blant annet gjort ved å lage korte, engasjerende tester på nettbrett for å unngå lav konsentrasjon og tretthet hos barna. Forskerne gav ikke barna respons ved riktig eller galt svar, men gav rikelig med ros etter oppgaven var fullført (Størksen & Mosvold, 2013). Et annet eksempel var administreringen av norsk vokabulartest (NVT), der det ble valgt ut ord som var engasjerende for barna og som passet i en norsk setting. I stedet for å begynne testen med lette ord og avslutte med de vanskeligste, hadde de en blandet vanskelighetsgrad. På den måten kunne de ivareta hensynet til barnas motivasjon og følelse av mestring gjennom hele testen (Størksen, Ellingsen, Tvedt & Idsøe, 2013).

All informasjon om personlige forhold skal behandles konfidensielt (NESH, 2006). Under SKOLEKLAR prosjektet ble det laget et system for å sikre at personlige opplysninger ble behandlet med anonymitet (se vedlegg D). Det ble laget en kode for hvert enkelt barn, og alle kodene ble oppbevart nedlåst av administrasjonen på Læringsmiljøseneteret. Alle testerne i SKOLEKLAR-prosjektet skrev under på taushetserklæring. NESH ga også godkjenning til at masterstudenter kunne bruke data til sine avgrensede områder.

5.4. Måleinstrumenter:

Flere av testene ble utført på nettbrett. Dette gjaldt HTKS, ABMT, leseoppgave og NVT. Generelt er barn i Norge kjent med slike tekniske gjenstander siden bruken av smarttelefoner og nettbrett har hatt en kraftig økning de siste 5-10 årene (Størksen & Ellingsen, 2013). Nettbrett kan være engasjerende for barn når en kombinerer det med fargerike illustrasjoner. Andre fordeler er at det kan være lett å bruke for små barn, det gir muligheter for tidtaking, og skårene blir lagret elektronisk for videre statistiske analyser (Størksen & Mosvold, 2013). Ett og ett barn ble testet på eget rom i barnehagen, og senere på samme måte i skolen.

Figur 2. Variabler som er inkludert i denne masteroppgaven.

Barnehage (T1)	Skole (T2)
HTKS	HTKS
WISC	WISC
NVT	NVT
Fonologisk syntese	Lese-oppgave fra 1. trinns pensum
ABMT	ABMT
IC Relasjon til voksen	Lesing (kartleggingsprøve)
IC Relasjon til barn	Matte (kartleggingsprøve)
IC Oppgaveorientering	Skolevansker
IC Konflikt	
Førskolevansker	

5.5. Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS)

I SKOLEKLAR-prosjektet ble selvregulering målt med testen Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS). Denne skal vurdere atferdsmessig selvregulering hos barn mellom tre og et halvt år og seks og et halvt år (McClelland & Cameron, 2011). Barnet ble spurt om å ta på kroppsdeler etter spesifikke regler, for eksempel å ta på motsatt kroppsdeler av det som ble sagt (Størksen & Mosvold, 2013). HTKS er et engasjerende, direkte mål på selvregulering, som har vist seg og samvariere med andre mål på selvregulering (Cameron Ponitz, et al., 2008). Testen er konstruert for å måle kjernekomponenter i selvregulering. Den fokuserer på de tre kognitive ferdighetene oppmerksomhet, impuls kontroll og arbeidsminne (McClelland & Cameron, 2011). Dette er med på å styrke begrepsvaliditeten.

Vanskelighetsgraden på instruksjonene øker etter hvert som testen går fremover. HTKS-versjonen som ble brukt i SKOLEKLAR har tre deler. I den første delen blir barna bedt om å ta på hode og tær på motsatt måte enn de får beskjed om. De blir spurt om å fortsette å gjøre motsatt gjennom hele testen. I den andre delen blir kne og skuldrer lagt til. I tredje del blir reglene endret slik at hode og kne blir motsatt av hverandre, og skuldrer og tær blir motsatt (Wanless, et al., 2011). Hver del har ti items, der hvert item kan bli gitt følgende skåre: 0=galt, 1=selvkorrigering, og 2=riktig. Hver del kan dermed resultere i max 20 poeng, noe

som gir en maksimum total skåre på 60 poeng. HTKS har vist gode psykometriske egenskaper i tidligere studier (Von Suchodoletz, et al., 2013; Wanless, et al., 2011). HTKS viser god reliabilitet og validitet, den er enkel å administrere og gir en stabil longitudinell informasjon om barnets utvikling av atferdsregulering (Cameron Ponitz, et al., 2008). I SKOLEKLAR viste HTKS-testen en Cronbach's alpha på tvers av de tre delene på $\alpha=.76$. I studien «Touch your toes» var effektstørrelsen for alle sosiokulturelle variabler liten. Funnene viste liten effekt når det gjaldt foreldres utdanning, etnisitet og det språket som testen ble administrert i. Det kan tyde på at HTKS er gyldig for barn som har ulik bakgrunn og som kommer fra ulike land (Cameron Ponitz, et al., 2008).

5.6. Ani Banani Mattetest (ABMT)

For å samle inn data for regneferdigheter brukte man ABMT. I SKOLEKLAR-prosjektet ville forskerne teste barnas mattekunnskaper direkte, ikke ved observasjon. De ønsket også å identifisere femåringer i barnehagen med eksepsjonelt gode matte-kunnskaper og trengte derfor en test uten tak-effekt. Det betyr at det ble beregnet at få av barna skulle få maks skåre. Det overordnede formålet med ABMT var å utvikle en kort og engasjerende mattetest for 5-åringer der testen var reliabel for forskning. Det var viktig at barna ble tatt godt vare på for at de skulle føle seg trygge, og at en unngikk lav konsentrasjon. Testen gav ikke respons for riktig eller gale svar direkte til barna, men barna fikk ros når oppgaven var fullført (Størksen & Mosvold, 2013).

Ferdighetene ble testet ut fra tre hovedområder i matte; problemløsning, geometri og tall. ABMT består av 18 oppgaver hvor apekatten Ani Banani er hovedfigur. Han «spør» for eksempel barna om å få et visst antall bananer, om å telle leker, kopiere perlemønster og pusle puslespill. Testen har vist god reliabilitet og har en Cronbachs alpha på $\alpha=0,72$ på tvers av de 18 items. ABMT samvarierer med forventede variabler og vi kan dermed konkludere med at ABMT har tilfredsstillende reliabilitet og validitet (Størksen & Mosvold, 2013). Testen ble brukt både i barnehage og skoledelen. I skoledelen ble det lagt til 12 ekstra oppgaver som var basert på pensum i første klasse. Cronbachs Alpha for skoledelen ble $\alpha=0,83$.

5.7. Norsk vokabulartest (NVT)

I forbindelse med SKOLEKLAR ble det utviklet en ny, norsk vokabulartest (NVT). I NVT skulle barna navngi ord med ulik vanskelighetsgrad. I NVT ble barna bedt om å benevne 45

ord som vises enkeltvis på skjermen. Eksempler på enkle ord var baby, trampoline, nøkkel, troll og is. Noen av de mer vanskelige ordene var sjøhest, iglo, pelikan, avokado, termometer og saksofon. Hvert riktig ord ga 1 poeng, og total skåre blir dermed 45 poeng. Testen ble brukt både i barnehage og skoledelen. Cronbachs Alpha i barnehagen var $\alpha=0,84$, noe som viste en relativt høy grad av reliabilitet (Størksen, et al., 2013) Cronbachs Alpha for skoledelen var $\alpha=0,83$.

NVT samvarierer med de variablene som den er forventet å samvarierte med. For eksempel er korrelasjonen med HTKS-testen $.32^{**}$, WISC $.47^{**}$ og Førskolevansker $-.31^{**}$ (Størksen, et al., 2013). Det betyr at de barna som fikk høye skår på HTKS og WISC hadde stor sjanse for å få høy skåre på NVT. Videre betyr det at de barna som fikk lave skår på Førskolevansker (noe som er et godt resultat), sannsynligvis fikk høye skår på NVT. Dette er indikasjoner på testens validitet. En kan altså konkludere med at NVT er egnet for bruk i forskning. NVT ble brukt både i barnehage og skoledel. I barnehagedelen varierer totalskårene fra 10 til 39 poeng. Gjennomsnittsskåren er 26,35 poeng. I skoledelen varierer totalskårene fra 14 til 42 poeng. Her er gjennomsnittsskåren 30,43.

5.8. WISC (arbeidsminne)

WISC er en kortidshukommelsestest for barn mellom 6-16 år. Det er deltesten tallhukommelse som ble brukt, og den består av to deler som administreres uavhengig av hverandre. Den tester barnas arbeidsminne. De to delene er tallhukommelse forlengs og tallhukommelse baklengs. Det blir lest opp flere serier med tall for barnet. I den første delen skal barnet gjenta tallene i samme rekkefølge som de ble lest opp, og i den siste delen skal barnet gjenta tallene i omvendt rekkefølge (Wechsler, 2009). Det er ikke items i denne testen, og det er derfor ikke mulig å regne ut Cronbachs Alpha. Testen er svært utbredt i denne type forskning, og den ble brukt både i barnehagen og i skoledelen av forskningsprosjektet.

5.9. Tidlige leseferdigheter/fonologisk syntese

I barnehagen ble barna testet for tidlige leseferdigheter basert på delprøve 5 (å trekke sammen lyder) fra obligatorisk kartleggingsprøve i 1. klasse fra utdanningsdirektoratet. Testen ble utført på nettbrett og går ut på at barna trekker lyder sammen til ord. Her kunne de få maks 12

poeng, 1 poeng for hvert spørsmål (Udir, 2013). Ved visuell inspeksjon av totalskårer kom det fram en god spredning mellom totalskåre 0-12. Gjennomsnittskåren var 3,66 poeng. I skolen ble det laget 25 nye lese-item basert på pensum i 1. klasse og ut i fra inspirasjon fra oppgaver i de nasjonale prøvene. Denne ble også administrert på nettbrett. For denne testen genererte nettbrettet kun en sumskåre, og dermed er det ikke mulig å oppgi Cronbachs Alpha. Testen er utarbeidet på bakgrunn av pensum i 1. klasse, og vi må derfor stole på at den reflekterer tidlige leseferdigheter på en god måte. Ved visuell inspeksjon av totalskårer fra skoledelen kom det fram en rimelig god spredning mellom totalskåre 5-25 poeng. Gjennomsnittskåren her var 21,53 poeng.

5.10. Kartleggingsprøve i matte og norsk.

I skoledelen fikk prosjektet tilgang på nasjonale kartleggingsprøver i matte og norsk som skolen hadde administrert. Kartleggingsprøven av tallforståelse og regneferdighet bestod av 11 deltester, der elevene blant annet skulle finne hvor mange, skrive tall i rekke, dele tallene i to, og regne ut. I kartleggingsprøven for lesing ble det utført 7 delprøver. Disse gikk ut på å skrive bokstaver, kjenne igjen bokstaver, identifisere første lyd, trekke sammen lyder, skrive ord, lese ord og lese setninger. Cronbachs alpha på tvers av 11 matte-item var $\alpha=,87$, og på tvers av de 7 lese-items var Cronbachs alpha på $\alpha=,88$.

5.11. InCLASS-observasjon

Alle barna i barnehagen ble observert med kartleggingsverktøyet The Individualized Classroom Assessment Scoring System. Dette materialet er beskrevet i detalj tidligere, se Haugerud (2012) og Lunde (2012). InCLASS er et måleinstrument som er basert på observasjon. Det er ment å måle førskolebarns kompetanse innenfor spesifikke områder (Lunde, 2012). De ferdighetene som ble vurdert er Relasjon med voksne, Relasjon med jevnaldrende, Oppgaveorientering og Konflikt. InCLASS har fokus på ulike aspekt av barns samspill i en barnehagekontekst (Haugerud, 2012). Cronbachs Alpha for Relasjon til voksen er på $\alpha=0,84$, Relasjon til barn er $\alpha=0,92$, Oppgaveorientering er $\alpha=0,83$ og for variabelen Konflikt er $\alpha=0,67$ (Haugerud, 2012). Det vil si at den indre konsistensen for Konflikt er noe lavere enn det som er anbefalt. Dette kan blant annet bero på at den baserer seg på kun tre underdimensjoner.

5.12. Førskolevansker og Skolevansker

Dette målet skulle vurdere barnas tilpasning i barnehagen. En total skåre ble beregnet ut fra gjennomsnittet av 11 items (Rimm-Kaufman, 2005). I barnehagen var det pedagogisk leder som svarte på spørsmål om hvert enkelt barn. Skalaen reflekterer selvregulering på pedagogiske arenaer. Det ble blant annet spurt om barnet mangler førskoleferdigheter (for eksempel adekvat interesse for tall og bokstaver), har hatt vansker med å følge instruksjon, vansker med å komme overens med andre barn, om barnet har vansker med å jobbe selvstendig, og om barnet har vist vansker med å respektere autoriteter. Det var de samme items som ble brukt i skoledelen, og der var det læreren som svarte på spørsmålene. Den indre konsistensen, Cronbachs Alpha, viste $\alpha=0,91$ i barnehagedelen. I skoledelen ble Cronbachs Alpha målt til $\alpha=0,93$.

6. Prosedyre for innsamling av data

Vi er generelt fornøyd med data. Det var en kjernegruppe på 8-10 testere på T1 og T2, og alle fikk grundig opplæring som skulle sikre lik administrering. Det ble foretatt dobbelkodinger ved inCLASS-observasjonene i de deltagende barnehagene for å sikre inter-rater reliabilitet. Gjennomsnittet på alle skårene viser en inter-rater reliabilitet på 94,8 % (Lunde, 2012), noe som betyr at testerne vurderte observasjonene veldig likt.

7. Resultater:

7.1. Tabell 1. Gjennomsnitt og standardavvik, samt effektstørrelse, for gutter og jenter på sosiale ferdigheter, selvregulering og akademiske ferdigheter i barnehagen:

Variabel	Jenter M	Jenter SD	Gutter M	Gutter SD	Effekt- størrelse
HTKS	38,13	14,97	30,92	15,53	0,46**
WISC	9,62	2,96	7,93	2,88	0,58**
Fonologisk syntese	4,65	3,49	2,74	3,01	0,56**
NVT	27,01	5,69	25,73	5,70	0,23
ABMT	11,15	2,96	10,13	3,21	0,32*
IC Relasjon til voksen	2,28	0,78	2,14	0,74	0,18
IC Relasjon til barn	3,41	1,06	3,13	0,88	0,28*
IC Oppgaveorientering	4,60	0,83	4,13	0,87	0,53**
IC Konflikt	1,34	0,30	1,71	0,48	-0,36**
Førskolevansker (ped.leder rapport)	1,43	0,69	1,93	0,96	-0,61**

(*p<.05. **p<.01)

Hovedfunnene i barnehagen er at guttene ser ut til å være umodne sammenlignet med jentene på mange områder. Nesten alle variablene viser signifikante kjønnsforskjeller, og jentene skårer høyest på nesten alle. Det gjelder variablene HTKS, WISC, fonologisk syntese, ABMT, IC Relasjon til barn, og IC Oppgaveorientering. Variablene som guttene skårer høyest på er Førskolevansker og IC Konflikt, og disse viser også signifikante forskjeller mellom guttene og jentene. Guttene viser altså mer av disse vanskene. NVT og IC Relasjon til voksen viser ingen signifikante kjønnsforskjeller.

7.2. Tabell 2. Gjennomsnitt og standardavvik, samt effektstørrelse, for gutter og jenter på selvregulering og akademiske ferdigheter i skolen:

Variabel	Jenter M	Jenter SD	Gutter M	Gutter SD	Effektstørrelse
HTKS	48,23	9,20	46,35	10,85	0,19
WISC	11,50	2,62	10,35	2,48	0,44**
NVT	30,71	5,35	30,13	4,93	0,11
Leseoppgave fra 1. trinn pensum	21,79	4,50	21,38	4,73	0,09
ABMT	23,72	4,64	22,53	4,68	0,25*
Lesing (kartleggingsprøve)	98,71	6,84	93,54	11,74	0,52**
Matte (kartleggingsprøve)	42,99	7,04	42,52	7,91	0,06
Skolevansker (lærer-rapport)	1,39	0,69	1,89	0,96	-0,57**

(* $p < .05$. ** $p < .01$.)

Noen av forskjellene forsvinner når barna begynner på skolen, men også på skolen har jentene høyere skåre enn guttene på de fleste variablene. HTKS og leseoppgave (fonologisk syntese) er variabler som viser signifikante kjønnsforskjeller i barnehagen, men ikke i skolen. I skolen viser variablene WISC, ABMT, kartleggingsprøve i lesing og Skolevansker signifikante kjønnsforskjeller. Her har jentene høyere skåre enn guttene. Den eneste variabelen guttene har høyere skåre på i skoledelen er Skolevansker. Det viser at guttene har større vansker med tilpasning.

De tre variablene IC Konflikt, Førskolevansker og Skolevansker er de som guttene skårer høyest på begge årene. Her ser vi at guttene har høyere standardavvik enn jentene. Det kan bety at jentene klumper seg mer sammen på gjennomsnittresultatet, mens guttene har en mye større bredde i resultatene. Det kan bety at noen av guttene skårer veldig lavt på disse variablene, mens noen gutter skårer veldig høyt.

8.0. Diskusjon

Jeg deler diskusjonen i tre deler, ut fra problemstilling og funn; (1) kjønnsforskjeller i sosiale ferdigheter, (2) kjønnsforskjeller i selvregulering, og (3) kjønnsforskjeller i faglige ferdigheter.

8.1. Kjønnsforskjeller i sosiale ferdigheter

Funnene viser forskjell mellom gutter og jenter i inCLASS skårer i barnehagen. Her har jeg dessverre kun data fra barnehagen, siden inCLASS kun er beregnet for denne aldersgruppen. InCLASS-observasjonene Relasjon til barn, Oppgaveorientering og Konflikt viste signifikante forskjeller mellom gutter og jenter. IC- observasjonen Relasjon til voksen viste liten forskjell, men jentene skåret høyere enn guttene. Dette viser at gutter er mer umodne med tanke på relasjon til andre barn, engasjement og selvstendighet i forhold til oppgaver, og at gutter også har lettere for å komme i konflikt.

Kjønnsforskjeller begynner veldig tidlig (Birch, 1997). Gutter og jenter danner ofte kjønnsdelte grupper fra tidlig barndom, og slike grupper former ulike sosiale miljøer der gutter og jenter utvikler forskjellige mønstre av atferd. Gutter viser mer direkte former for fysisk aggresjon, og jenter viser mer indirekte former som involverer manipulering av relasjoner eller forhold (Tremblay, et al., 2005). Det er en høyere andel fysisk aggresjon hos gutter, og en høyere andel relasjonell aggresjon hos jenter (Kupersmidt & Dodge, 2004). Dette ser ut til å stemme med resultater i denne oppgaven. I inCLASS skal man registrere relasjonell aggresjon, i tillegg til fysisk aggresjon.

Kan en forklaring på kjønnsforskjellene i sosiale ferdigheter være at jentenes konflikter er mer komplisert å registrere, og dermed kan være mer skjult for de voksne? Eller kan det hende at kvinner forstår bedre den relasjonelle aggresjonen hos jentene? I og med at det jobber mange kvinner i barnehagene (Friis, 2006), betyr det kanskje at det finnes lite forståelse for fysisk aggresjon der? Kvinner kjenner kanskje bedre til jentenes manipulering av relasjoner, og føler de har bedre forutsetning for å gå inn i slike situasjoner og håndtere det? Gutter leker mer aggressivt, og er oftere i fysiske konflikter enn jentene, og det kan derfor tenkes at de blir mer overlatt til seg selv for å håndtere konflikter.

Kan miljøbetingelser ha noe å si for at gutter virker mer umodne i forhold til de sosiale ferdighetene Oppgaveorientering, Konflikt og Relasjon til andre barn? Er det slik at de voksne

i barnehagen tilbringer mer tid sammen med jentene? Variabelen IC Relasjon til voksen viste ingen signifikante forskjeller på gutter og jenters kontakt med de voksne i barnehagen. Denne variabelen måler graden av barnets emosjonelle tilknytning til pedagogen, og graden av barnets initiativ og opprettholdelse av samtale med pedagogen. Kan det likevel tenkes at kvaliteten på samtalene og relasjonene til voksne og barn er annerledes for gutter og jenter?

En studie viste at gode rollemodeller og muntlig overbevisning fra andre har en sterkere innflytelse på collegejenter enn collegegutter (Anderson & Betz, 2001). Er det sånn at gutter har behov for mer muntlig overbevisning og gode rollemodeller, men ikke har så god tilgang til det som jentene? Særlig i barnehager, men også i småskolen, er det ofte få menn som fungerer som rollemodeller når det gjelder å lykkes sosialt og akademisk, ha mestringstro eller inneha selvregulerings-ferdigheter. Vi vet at det er kun 10 prosent mannlige ansatte i norske barnehager (SSB, 2013), og at det kanskje ikke er rom for alle mansroller i barnehagen (Friis, 2006). Det kan føre til at kvinnelige verdier blir fremhevet på bekostning av mannlige (Bakken, et al., 2008). Transaksjonsmodellen sier noe om hvordan barnet både påvirker og blir påvirket av omgivelsene (Drugli, 2008). For å kunne utvikle sosial kompetanse er barn avhengige av å ha omsorgsfulle voksne rundt seg som veileder, støtter, anerkjenner og viser seg som gode rollemodeller.

Barnets sosiale og emosjonelle utvikling kan settes i forbindelse med den kognitive og akademiske utviklingen (Denham et al., 2007; Drugli, 2008) fordi det er lettere for barnet å lære når det fungerer sosialt og emosjonelt. Det meste av læringen skjer i relasjon til andre mennesker (Vygotskij, et al., 1978, Drugli, 2008). Emosjonell kompetanse og sosial kompetanse er nært bundet til hverandre, og det er derfor viktig å lære barn å uttrykke seg emosjonelt og prøve å forstå egne og andres følelser (Denham, et al., 2007). Studier har vist at jo mer barn får snakke om følelser, jo større er sjansen for at de presterer bra på tester som handler om å forstå følelser (Dunn & Et Al., 1991). Miljøet vil være avgjørende for om barna utvikler gode sosiale ferdigheter. Dersom det sosiale miljøet har kjønn-stereotypiske forestillinger om barna, fanger barna disse signalene tidlig opp (Hartley & Sutton, 2013). Det kan finnes uskrevne regler i barnehagen og skolen som tillater guttene og være mer urolige og høylytte enn jentene før de får signaler om å roe seg ned (Rossholt, 2009a). Dersom vi tar for gitt kulturelle forventninger om at for eksempel guttene trenger mer plass enn jentene, kan vi bli blinde for den pedagogiske utfordringen som ligger i å gi begge kjønn like muligheter for å bli sett og hørt i alle situasjoner (Rossholt, 2009a). Det kan hende at guttene får aksept for aggressiv atferd, mens jentene kan bli straffet for samme atferd (Birch, 1997). Det kan også

tenkes at både foreldre og voksne i barnehagen og skole forventer ulik sosial kompetanse fra gutter og jenter, og at de har visse oppfatninger om barns atferd ut fra kjønn (Friis, 2006; Nordahl, 2000).

Hvordan påvirker miljøet gutter og jenter når det gjelder utvikling av sosiale ferdigheter? Gir vi barna mulighet til å samle de samme erfaringene? Er det sånn at guttene får færre invitasjoner til voksenstyrte aktiviteter i barnehagen, og dermed går glipp av verdifull veiledning? Bakken et al. (2008) henviser til norsk forskning som viser at gutter får mer oppmerksomhet i skolen enn det jentene gjør. Det er ikke nødvendigvis positiv oppmerksomhet, men oppmerksomhet som gjerne utløses av noe negativt som læreren betrakter som forstyrrende atferd (Bakken, et al., 2008). Kan det tenkes at dette også gjelder for yngre barn, og at gutter i barnehagen får mer negativ oppmerksomhet enn jentene? Variabelen IC Relasjon til voksen viste som beskrevet tidligere ingen resultat som skulle tyde på dette, men vi vet at samhandling mellom mennesker kan være vanskelig å måle, og at både voksne og barns atferd kan bli påvirket av observatørens tilstedeværelse. Barn trenger varme og nære voksen-forhold, og dette er assosiert med bedre emosjonsregulering, bedre sosial kompetanse og mindre problematferd ved skolestart (Shields, et al., 2001).

Snakker jenter mer om følelser generelt, og snakker voksne mer til jentene om følelser enn de gjør til guttene? En studie viste at både mødre og fedre snakket mer med døtrene sine om følelser enn det de gjorde med sønnene sine (Fivush, et al., 2000). Dersom foreldrene tror at jentene har større emosjonell forståelse enn guttene, påvirker dette dem antakelig til å snakke mer med jentene enn guttene om følelser. Dette vil sannsynligvis påvirke guttene og jentene i den oppfatningen de har om egen emosjonell kompetanse. Det er lettere å inngå i pedagogiske relasjoner med barn som er kompetente på det emosjonelle området (Pianta, 1999).

Transaksjonsmodellen (Drugli, 2008) understreker det når den sier at barnet er en aktør i egen utvikling, og at det er et gjensidig forhold mellom barn og miljø. Den gjensidige påvirkningen mellom barn og foreldre/voksne fortsetter over tid (Drugli, 2008). Har pedagoger kjønnsstereotypiske oppfatninger? Selv om det er visse biologiske forskjeller mellom kjønnene, så kan miljøet ha forhåndsbestemte forestillinger om gutter og jenter (Hartley & Sutton, 2013) som forsterker kjønnsforskjellene. Dette virker inn på hvordan barnet oppfatter seg selv, og hvordan det tror at andre oppfatter dem.

Kan guttenes høye skår på IC Konflikter i SKOLEKLAR være en indikasjon på at det må stilles høyere forventninger og krav til dem sosialt? I Norge har det i mange årtier vært fokus på likestilling, noe som selvsagt er positivt. På 70-tallet var derimot jentenes manglende utviklingsmuligheter i fokus. Det ble hevdet at jentene ble usynlige i klasserommet på grunn av de aktive guttene (Bakken, et al., 2008). Kan denne debatten ha ført til at både foreldre, lærere og barnehagelærere har hatt mest fokus på å hjelpe jentene fram, og til å hjelpe jentene til å finne motivasjon og tro på egne ferdigheter? Kanskje en har vært flinkere til å bevisstgjøre jentene på hvilke muligheter de har? Barn må ha tiltro til seg selv fordi det spiller en viktig rolle i barnets kapasitet til å tilpasse seg (Pianta, 1999). Det er viktig å ha trygge voksne rundt seg som bygger opp barnas tro på egne ferdigheter (Pianta, 1999). I Finland er de opptatt av tidlig innsats og bruker mye ressurser allerede i barnehagene. De har større pedagog-tetthet og mindre barnegrupper enn det er i norske barnehager (Naustheller, 2010). Kunne mindre barnegrupper og større pedagog-tetthet hjulpet norske barn til å få en større tiltro til seg selv? Flere voksne per barn vil antakeligvis bety mer individuell oppmerksomhet og veiledning for barna. Det kunne nok også senket konfliktnivået i barnehagen. Med tettere oppfølging er det lettere for voksne å gi barna opplæring i sosial kompetanse og å gripe inn, og ordne opp i konfliktsituasjoner.

Miljøet spiller en viktig rolle for hvilken type strategi barnet utvikler for å oppnå sosiale mål. Det sosiokulturelle læringsmiljøet er av stor betydning for å utvikle gode sosiale ferdigheter, men barn må også ha tiltro til seg selv (Pianta, 1999). Har ikke barnet tiltro til seg selv, blir det vanskelig å møte skolens krav og utfordringer. Store deler av skolehverdagen består i å bryne seg på aktiviteter og oppgaver. Det gjelder ikke bare faglige utfordringer, men også sosiale og emosjonelle. Mye av tiden går med til å utvikle relasjoner med voksne og bygge vennskap. For å mestre dette trenger både gutter og jenter gode sosiale ferdigheter og selvreguleringsferdigheter (Pianta, 1999). Barnet må håndtere vanskelige situasjoner der det må ha kontroll over sine emosjonelle uttrykk, samtidig som det må ha kunnskap om hvilken atferd som er passende i hver enkelt situasjon. Dersom det har hatt støttende og veiledende omsorgspersoner rundt seg og utviklet en trygg base, vil det være lettere for barnet å håndtere vanskelige situasjoner. En trygg base kan ha lagt grunnlaget for at barnet våger å spørre voksne om hjelp, at det tåler en avvisning fra jevnaldrende, eller at det gjør et nytt forsøk dersom det ikke fikk til oppgaven første gang (Pianta, 1999). Det er derfor veldig viktig at vi har like forventninger til gutter og jenter fordi da viser vi at vi har tiltro til dem. Det er også

avgjørende å bygge gode relasjoner til guttene i barnehage og skole for å kunne hjelpe dem best mulig med å utvikle sosiale ferdigheter.

Det er ikke bare miljøet som påvirker barns atferd. Det er grunn til å tro at det også er biologiske betingelser som medvirker til at gutter er mer umodne enn jentene. Det er lite som tyder på at gutter er mer rammet av skader og vansker, eller har dårligere intellektuelle forutsetninger. Gutter mottar ikke flere tjenester fra helsevesenet enn jenter, men det ser ut til at de modnes senere enn jentene (Nordahl, 2000). Knudsen og Solli (2005) mener det er forskjell på hjerneutvikling og modning hos gutter og jenter. Denne forskjellen har betydning for læring, først og fremst til fordel for jentene. Det kan være opptil to års forskjell i modning hos seks år gamle gutter og jenter. Guttene har større vansker med å ta i mot lange beskjeder. De trenger også i større grad å få konkretisert ting for å lære (Knudsen & Solli, 2005). Det betyr at gutter i større grad enn jentene trenger at de voksne griper direkte inn i situasjoner når de skal lære seg sosiale ferdigheter (og annen læring). Pedagoger i barnehagene bør være oppmerksomme på dette og gripe sjansen til å lære guttene sosiale ferdigheter idet hendelser oppstår, eller ved å sette av tid til læring av sosiale ferdigheter. Samhandling mellom jevnaldrende uten voksne til stede, kan ha en negativ effekt for utvikling av prososiale tendenser (Bronson, 2000). Pedagoger bør være bevisste på guttenes lek, og observere for å kunne gripe inn i, og veilede i leken.

8.2. Kjønnforskjeller i selvregulering

Kognitive prosesser dreier seg om hjernens arbeid med språk, tenkning, persepsjon, forståelse og problemløsning (Knudsen & Solli, 2005). I SKOLEKLAR måtte barna ta i bruk både atferdsregulering og kognitiv regulering når de ble testet i HTKS. Selv om oppmerksomhet, arbeidsminne og impuls kontroll er kognitive ferdigheter så måtte barna også kontrollere egen atferd og etterleve krav og instruksjoner fra voksne.

Resultatene fra SKOLEKLAR viser at gutter skårer klart lavere enn jenter på måleinstrumentet HTKS i barnehage, men ikke i skole. Årsakene til denne forskjellen mellom kjønn i barnehage og skole kan være mange og sammensatte, men vi kan tenke oss at noen av dem kan være ulike krav, struktur og forventninger til gutter og jenter i barnehage og skole. Kanskje skolen har tydeligere struktur enn barnehagen, og at det hjelper guttene til å regulere sin atferd? Knudsen og Solli (2005) hevder at gutter må ha tydeligere struktur enn det jentene trenger. Årsaken til dette er ulik modning i hjernen både når det gjelder konsentrasjon og

læring (Knudsen & Solli, 2005). Skolen har for eksempel struktur i form av ringeklokke, stille i kø, navn på garderobeplassen, egen pult, tydelige oppgaver og lekser osv. Det er som regel også mer markerte overganger i skolen enn det er i barnehagen.

Barnehagen har også struktur i mer eller mindre grad i form av for eksempel faste aktiviteter, egen hylleplass, fast plass ved måltid. Barnehagen skiller seg kanskje fra skolen likevel ved at barna har langt flere selvvalgte aktiviteter? Kanskje det er her vi må se på forskjeller mellom gutter og jenter? Hvilke aktiviteter velger gutter og jenter i barnehagen, og hvor mye læring foregår under disse aktivitetene? Det er oftest jentene som sitter og tegner, perler og putter ting i hyllene, men i følge Knudsen og Solli (2005) er det guttene som hadde hatt mest nytte av det fordi høyre hånds finmotorikk er knyttet til språkutvikling. Dersom de voksne i barnehagen lar barna selv få velge aktiviteter, kan de risikere at jentene sitter ved tegnebordet mens guttene løper rundt og leker sjørøver eller tiger. Da kan vi lett tenke oss hvem av disse gruppene som får mest voksenkontakt. I tillegg til selve kontakten og relasjonen med de voksne vil antakeligvis jentene også få mer læringsutbytte i aktivitetene.

Fri lek er høyt verdsatt og oppmuntret i Norge (OECD, 2006). Kan en stimulere til bedre selvreguleringsferdigheter hos barnehagebarn ved å ha mer voksenstyrte aktiviteter, og dermed sikre at gutter og jenter får de samme mulighetene til å bli sett og hørt? Det er viktig å huske at de emosjonelle båndene til gutter og jenter i hjemmet kan være forskjellig. Dermed kan de ha ulike utgangspunkt for læring, og det må vi ta hensyn til i arbeidet vårt. Ved siden av struktur vil det derfor også være viktig å jobbe med relasjoner og emosjonelle bånd til gutter i barnehagen. Calkins og Williford (2009) forklarer at emosjonsregulering ligger til grunn for annen type selvregulering i tidlig barndom, og at denne er relatert til et trygt samspill mellom barnet og omsorgspersonene. Utvikling av selvreguleringsprosessen er langvarig, og med utgangspunkt i det er derfor mulighetene for suksess og nederlag store gjennom barndommen (Calkins & Williford, 2009).

Når barna begynner på skolen stilles det flere krav og likere krav til både gutter og jenter. Med det menes at de skal utføre de samme oppgavene, følge samme undervisning og må forholde seg til flere regler og instruksjoner. Kan dette være en av årsakene til at jentene og guttene skårer nesten likt på HTKS-testen i skoledelen? Guttene opplever å bli mer aktivisert på skolen, få mer veiledning og at det stilles andre forventninger til dem enn det ble gjort i barnehagen.

På grunn av ulik modningstid i pannelappen, kan vi ikke forvente å finne samme konsentrasjon hos guttene som en kan hos jentene når de er seks år. I pannelappen finner vi grunnlaget for konsentrasjon, fokus, og evnen til å stenge stimuli ute (Knudsen & Solli, 2005). Disse tre evnene er sentrale når vi snakker om utvikling av selvregulering. Kan det tenkes at ulik modning i hjernen er en av årsakene til at guttene og jentene i SKOLEKLAR-prosjektet fikk ulike skåre på HTKS i barnehagen? Hvis det stemmer så burde vi vel forvente kjønnsforskjeller i selvregulering også første året på skolen? Kan det tenkes at i tillegg til at jenter og gutter møter like krav og forventninger i skolen så får guttene også mer trening i å sitte stille på skolen enn de gjorde i barnehagen? I barnehagen er ofte barna aktive i lek og aktiviteter. De bruker kroppen gjennom hele dagen, og får bestemme mye av egen aktivitet og hvile. Selv om alle barn er mye mer stillesittende på skole enn i barnehage, vil ofte guttene kompensere for manglende konsentrasjon med andre aktiviteter. Det kan være å spise blyanten, vippe med føttene eller å nikke med hodet (Knudsen & Solli, 2005).

Guttene skårer betydelig lavere enn jentene på kjerneområder innen det vi kaller skoleklarhet («school readiness»). Disse kjerneområdene ble testet gjennom HTKS, WISC, fonologisk syntese, IC Oppgaveorientering, og Førskolevansker i barnehagen. HTKS, WISC og Førskolevansker er alle mål på selvregulering. Det kan derfor stilles spørsmål til hvorfor guttene når igjen jentene på HTKS-testen i skoledelen? Bortsett fra forventninger og struktur, kan en annen mulighet for at gutter skårer lavere enn jenter på HTKS i barnehagen, men ikke i skolen, være at selve måleinstrumentet HTKS har «takeffekt» for barna når de kommer i skolen. Dette kan medføre at jentene egentlig kunne ha skåret enda høyere dersom de ble eksponert for enda vanskeligere oppgaver, og dermed er det ikke sikkert HTKS måleinstrumentet klarer å fange mulige kjønnsforskjeller på selvregulering i skolen. Det var mulig å få 60 poeng ved måleinstrumentet HTKS, og dette klarte mange av jentene første året på skole. Dermed vet vi ikke hvor mange flere poeng de kunne ha fått enn guttene. Måleinstrumentet HTKS er utviklet for barn mellom tre og et halvt år, og seks og et halvt år (McClelland & Cameron, 2011). Barna i SKOLEKLAR-prosjektet var mellom fem og syv år, og dermed kan testen ha vært litt enkel for flere av barna. Det kan bidra til å forklare hvorfor det var kjønnsforskjeller i HTKS i barnehagen, men ikke i skolen. Et annet aspekt er den biologiske forklaringen om at guttene i første klasse kan ha tatt igjen forspranget jentene hadde i barnehage når det gjelder modenhet og utvikling.

Selv om guttene får bedre resultater på HTKS i skolen, finner vi fortsatt vansker i selve skolesettingen med tanke på atferdsregulering. Resultater fra SKOLEKLAR viser at gutter skårer høyere enn jenter på pedagog- og lærerrapporterte Førskolevansker og Skolevansker (Rimm-Kaufman, 2005) både i barnehage og skole. Det er faktisk på dette målet det er størst kjønnsforskjeller hvis vi ser på effektstørrelsene. Disse to målene er også relatert til barns evne til selvregulering, og sier noe om barnets vansker blant annet når det gjelder å arbeide selvstendig eller sammen i gruppe, og om barnet kommer overens med andre. Det å forstå og kunne uttrykke emosjoner på en passende måte er et viktig element i selvregulering. Barn som er veldig emosjonelle i sinne-ledende situasjoner og lite regulerende, kan være i risiko for å bli aggressive mot andre (Calkins & Williford, 2009).

Førskolevansker og Skolevansker er rapporter fra fagpersoner som jobber tett med barna, henholdsvis pedagogiske ledere og lærere som har vurdert guttene til å ha større problem med tilpasning enn jentene. Resultatene viser det samme som flere andre studier (Von Suchodoletz, et al., 2013; Matthews, et al., 2009; Piotrowski, et al., 2013) som inneholder lærervurderinger, nemlig at guttene blir vurdert til å ha større problem med tilpasning enn jentene. Lærernes observasjoner favoriserte jentene i de andre studiene (Piotrowski, et al., 2013). I tillegg fikk guttene lavere skåre på lærernes vurdering av selvregulering enn det guttenes resultater viste på selvreguleringstesten HTKS (Von Suchodoletz, et al., 2013). Resultatene fra skoledelen i SKOLEKLAR viste også at guttene fikk bedre resultater på HTKS enn på variabelen Skolevansker, som er basert på lærervurderinger. Både i barnehage og skoledelen fikk jentene høyere skåre på disse faktorene, og ble derfor vurdert som bedre tilpasningsdyktige enn guttene. Selv om vi ikke fant kjønnsforskjeller i skolen i HTKS, kan resultatene fra variabelen Skolevansker kanskje være en indikasjon på forskjeller mellom gutter og jenter i selvregulering?

Vi fant signifikante kjønnsforskjeller i selvregulering i barnehagen i SKOLEKLAR. Men dersom det stemmer at noen av forskjellene kan relateres til forskjeller i biologisk modenhet hos gutter og jenter – hvorfor var det da ikke forskjell på gutter og jenter i de asiatiske landene i den komparative studien fra Asia og USA? Denne studien fant kjønnsforskjeller i selvregulering hos barna i USA, men ikke hos barna som deltok i Taiwan, Sør-Korea eller Kina (Wanless, et al., 2011). Kan det ha noe med alderen på barna å gjøre? Gjennomsnittsalderen på barna i SKOLEKLAR var 5,8 år, og dermed de eldste hvis en sammenligner den med den komparative studien fra USA og Asia. Gjennomsnittsalderen på

de amerikanske barna lå på nesten det samme, 5,5 år, mens barna i de asiatiske landene hadde den laveste alderen med henholdsvis 4, 6 år i Taiwan, 5,1 år i Sør Korea og 5,0 år i Kina (Wanless, et al., 2011). Yngre barn har større vansker med selvregulering enn det eldre barn har (Piotrowski, et al., 2013), og det kan forklare hvorfor barna i SKOLEKLAR og de amerikanske barna fikk høyere skårer i selvregulering enn barna i Taiwan og Sør-Korea. Ut fra denne komparative studien og SKOLEKLAR er det kun i Norge og USA en kan se forskjeller i selvregulering hos gutter og jenter. Ingen av de asiatiske landene hadde resultater som tydet på kjønnsforskjeller. Selv om de asiatiske barna var yngre burde en kunne se kjønnsforskjeller allerede der hvis det grunnleggende handlet om modenhet i hjernen. Modenhet er antakelig et aspekt en kan ta med seg som en del av årsaken, men ikke som en helhet.

Kan forskjellen mellom gutter og jenter i selvreguleringsferdigheter ha noe med kulturen og miljøet å gjøre? Forskerne i den komparative studien fra USA og Asia (Wanless, et al., 2011) nevner muligheten for at i de asiatiske landene blir selvreguleringsferdigheter fremmet og forventet hos alle barn, både hos gutter og jenter. I USA er det kanskje mer kulturelt akseptert at gutter kan ha mer aggressiv og mindre regulert atferd enn jentene? Undersøkelsen viser at barna i Kina hadde høyere gjennomsnittskår i selvregulering enn barna i de andre landene. USA hadde nest høyest gjennomsnittskår i selvregulering (Kina hadde høyest), men USA hadde den høyeste gjennomsnittsalderen på deltakerne i studien. Forskerne mener at det er mer fokus på akademisk suksess i asiatiske land enn det er i USA (Wanless, et al., 2011). Deltakerne i Kina skåret også høyere på HTKS enn barna som deltok i SKOLEKLAR, men ellers hadde de norske barna en høyere skåre enn deltakerne både i USA, Taiwan og Sør-Korea. Det kan tenkes at mye av forklaringen her er at Norge hadde den høyeste gjennomsnittsalderen på sine deltakere. Hvorfor hadde Kina med sine yngre deltakere likevel en høyere skåre enn barna i SKOLEKLAR? Kina har et annet skolesystem, og som forskerne (Wanless, et al., 2011) nevner så er det mer fokus på selvregulering fra tidlig alder, både for gutter og jenter. Det er også et større fokus på akademiske ferdigheter i tidlig alder i Kina. Som nevnt har den norske rammeplanen fokus på blant annet like muligheter for alle, og solidaritet (Utdanningsdirektoratet, 2012). Stilles det større krav og forventninger til kinesiske barn når det gjelder sosiale ferdigheter, selvregulering og akademiske ferdigheter enn det blir gjort til norske barn?

Hvorfor er det en signifikant kjønnsforskjell hos de norske barna, men ikke i de asiatiske landene? Er det i Norge, som i USA, mer toleranse for at guttene viser mer aggressiv atferd og mindre regulert atferd enn jentene? Vi vet at fri lek verdsettes høyt i Norge dersom vi sammenligner med andre land (OECD, 2006), og det kan tenkes at det bidrar til at norske barn er mindre selvregulert og tilpasset utdanningssystemet enn det for eksempel kinesiske barn er. Den norske barnehagen har relativt vide rammer for barnas egen aktivitet, og det legges vekt på at oppholdet har en verdi for barnet der og da (Postholm & Munthe, 2011). Det betyr antakeligvis at norske barn har større valgmuligheter når det gjelder aktiviteter i barnehagen enn det for eksempel kinesiske barn har. Norske barns hverdag er nok mindre voksenstyrt enn i flere andre land. Kanskje dette fører til at norske femåringer (og særlig da gutter) er mindre selvregulert enn gutter i andre land der utdanningsinstitusjonene har mer struktur og stiller høyere krav?

I SKOLEKLAR fant vi også signifikante kjønnsforskjeller på testen WISC og IC Oppgaveorientering i barnehagen. Jentene hadde høyest skåre på begge disse variablene. Dette er variabler som henger sammen med evnen til selvregulering. For å kunne følge instruksjoner og regler må en ikke bare kunne ta i mot dem, en må også klare å huske beskjedene. Arbeidsminne, eller hukommelse, er en av de kognitive ferdighetene som ligger til grunn for selvregulering (McClelland & Cameron, 2011). Arbeidsminne ble målt ved hjelp av testen WISC, og er ikke basert på observasjoner eller vurderinger. Oppgaveorientering dreier seg om i hvilken grad barnet er utholdende og aktivt involvert i oppgaver, hvor selvhjulpen barnet er og i hvilken grad barnet regulerer atferden sin sånn at det passer til situasjonen (Haugerud, 2012). Begge disse faktorene er relatert til selvregulering. I skoledelen er ikke barna observert, og vi har derfor ikke noe konkret sammenligningsgrunnlag med variabelen Oppgaveorientering. Testen WISC viser en signifikant forskjell på gutter og jenter også i skoledelen, med høyest skåre for jentene. Dette på tross av at guttene nesten har like gode selvreguleringsferdigheter i testen HTKS som jentene har i skoledelen. Her kan det jeg nevnte tidligere om at HTKS kan ha en takeffekt i skolen, være en aktuell forklaring på hvorfor guttene skårer lavere enn jentene på WISC og Skolevansker (som også er mål på selvregulering), men ikke på testen HTKS.

Resultatet fra SKOLEKLAR som viser at det er signifikante kjønnsforskjeller i testen WISC, indikerer kanskje at det *er* biologiske forskjeller med tanke på gutter og jenters grunnlag for å regulere sin atferd? Knudsen og Solli (2005) hevder at det kan være opptil to års forskjell i

modning hos gutter og jenter, der deler av jentenes hjerne utvikler seg tidligere. Dette gjelder blant annet pannelappen, der grunnlaget for konsentrasjon, fokus og evne til å stenge ute uvedkommende stimuli befinner seg (Knudsen & Solli, 2005). Det er altså pannelappen vi kan knytte til ferdigheter innen selvregulering. De tre elementene fleksibel oppmerksomhet, arbeidsminne og impulskontroll ligger blant annet til grunn når en skal måle selvreguleringsferdigheter (McClelland & Cameron, 2011).

8.3. Kjønnforskjeller i faglige ferdigheter

Jeg fant kjønnforskjeller i lesing og matte både i barnehage og skole. Det varierer litt hvilke måleinstrumenter som klarer å fange opp disse forskjellene. En av grunnene til at vi kan se tendenser til kjønnforskjeller i fagene, kan tenkes å være at faglige ferdigheter beror på evnen til selvregulering. I og med at jeg allerede har funnet kjønnforskjeller i selvregulering ut fra HTKS i barnehage, og ut fra Førskolevansker/Skolevansker, WISC og IC Oppgaveorientering (Rimm-Kaufman, 2005) i barnehage og skole, så kan dette tenkes å ha innvirkning på hvor godt gutter og jenter klarer seg faglig. Det er ikke funnet kjønnforskjeller i testen NVT i barnehage eller skole. Ut i fra mine funn kan det dermed se ut til at det ikke er antallet ord barna kan som skiller guttene og jentene. Det kan likevel tenkes at en annen språktest som måler anvendt språk (for eksempel TRAS) ville ha gitt andre resultater.

Å ha et godt ordforråd gir mange fordeler. Språk er et utgangspunkt for sosiale relasjoner, og er et av menneskets viktigste funksjoner (Størksen, et al., 2013). Vygotsky (1978) regnet språket som det primære middelet for utviklingen av tanker og selvregulering. Voksne kan tolke barnets signal og meninger og kan forsyne barnet med ord og uttrykk for erfaringene, og være støttende i de utfordringene barnet møter (Pianta, 1999). Voksne spiller derfor en stor rolle i barns utvikling av ordforråd. Å ha et godt ordforråd kan hjelpe barnet i utviklingen av både sosiale ferdigheter, gode selvreguleringsferdigheter og akademiske ferdigheter. Det er viktig for barna å ha en god språkforståelse i tillegg til et godt ordforråd. Både det ekspressive språket og det reseptive språket (språkforståelse) er grunnleggende for å lykkes i skolen. Gode språkevner og atferdsmessig selvregulering er noen av indikasjonene som kan fortelle om barna er klar for å begynne på skolen eller ikke (Blair, et al., 2007). Det er derfor avgjørende for både gutter og jenter at de har et godt utviklet språk før de begynner på skolen.

Resultatene i SKOLEKLAR viste signifikante kjønnsforskjeller i fonologisk syntese (trekke sammen lyder) i barnehagen, og i kartleggingsprøve i lesing i skoledelen. Leseoppgaven på nettbrett i skoledelen derimot, viste ingen signifikante kjønnsforskjeller. Hva kan dette bety? Kartleggingsprøven i lesing innebar at elevene måtte lese og skrive når de utførte oppgavene manuelt. De skulle blant annet kjenne igjen bokstaver, identifisere første lyd i et ord, og lese ord og setninger. Denne testen er tidkrevende og krever mye konsentrasjon fra eleven.

Leseoppgaven fra 1. trinns pensum ble utført på nettbrett. Her skulle barnet trekke sammen lyder til et ord, og lese ord. Barna fikk hjelp både ved at de ble presentert for bilder av ord som lignet hverandre, og ved at lydene ble presentert høyt for barnet. En årsak til at jenter og gutter skåret nesten likt på leseoppgaven, men ikke på kartleggingsprøven, kan være nettopp det at den ble presentert på nettbrett. Barna fikk hjelp både visuelt og auditivt på nettbrett-testen, noe som særlig kan være en fordel for guttene. Guttene trenger mer konkret/håndfaste virkemidler for å forstå oppgavene, særlig når de er under 9 år (Knudsen & Solli, 2005). Det kan også være ekstra motiverende for barn å utføre tester på nettbrett. En annen årsak kan kanskje være at leseoppgaven kun inneholdt oppgaver som testet barna i fonologisk syntese og lesing av ord. Det kan altså tenkes at leseoppgaven på nettbrett var enklere å gjennomføre for barna enn kartleggingsprøven. Kartleggingsprøven i lesing var nok mer krevende og omfattende, og ga mulighet for å få frem reelle kjønnsforskjeller. Standardavviket på kartleggingsprøven i lesing viser at jentene ligger mer samlet rundt gjennomsnittet (7,04) enn guttene (11,74). Det kan bety at jentene jevnt over er gode lesere, mens guttene har flere dårlige og gode lesere.

Norske gutter (fra fjerde trinn og oppover) var mest negative til lesing av alle landene som deltok i PISA og PIRLS (Utdanningsdirektoratet, 2011). Betyr dette at norske gutter leser for lite? Når starter denne negative holdningen til lesing? De samme resultatene viser at norske jenter har en bredere skriftspråklig kompetanse enn norske gutter, og at jentene får bedre resultater på åpne oppgaver og refleksjonsoppgaver. Forskjellen mellom gutter og jenter når det gjelder skriftspråklig kompetanse er større i Norge enn i andre OECD-land (Utdanningsdirektoratet, 2011). Nasjonale kartleggingsprøver i lesing viser at blant 2. klassingers leseferdigheter i Norge ligger det et flertall av gutter i bekymringsgruppen. Jentene er overrepresentert med alt rett (Bakken et. al, 2008). Kan det tenkes at jentene har et forsprang på guttene som skyldes hjernens utvikling, særlig det første året på skolen? Siden guttene oftere bruker en hjernehalvdel om gangen under oppgaveløsning, kan det være at de

har større vansker med å se helheten i leseopplæringen. Selv om de kan stave og kjenner bokstavene, kan det være vanskelig for dem å få et overblikk og se ordbilder (Knudsen & Solli, 2005). Det blir i tilfelle viktig å ta hensyn til dette i undervisningen av førsteklassегutter slik at en unngår et faglig skille mellom gutter og jenter allerede her.

Lesing er en stillesittende aktivitet som krever at barnet innehar kognitive ferdigheter som oppmerksomhet, arbeidsminne og evnen til å stenge ute andre forstyrrende stimuli. Det er nettopp disse tre kjerneelementene som blir målt i selvreguleringstesten HTKS (Cameron Ponitz, et al., 2008). Dette viser hvor viktig det er for både gutter og jenter å ha gode selvreguleringsferdigheter når de begynner på skolen. Vi må gi både gutter og jenter leselyst, og forvente at de kan sitte stille for å delta i lesestunder. Vi må også ha en tro på at guttene kan prestere. Norge er et rikt og velstående land der mange familier har mange teknologiske underholdningsalternativer som nettbrett, mobiltelefoner og internett. Kan det bidra til guttenes negative syn på lesing? Har barn i Norge for stor tilgang til teknologiske verktøy? Gutter har større sjanser for å bli involvert i dataspill enn jenter (Leaper & Friedman, 2007), og dersom det blir en norm at dataspill er en del av guttenes lek når de er sammen, så kan det kanskje bidra til at norske gutter er mer negative til lesing enn jenter.

Bakken et. al. (2008) hevder også at jentene skårer bedre når det gjelder kunnskap som krever språklige ferdigheter, som refleksjon og fortolkning, mens det er mindre kjønnsforskjeller når det gjelder faktabasert kunnskap. Dette står i samsvar med det som Knudsen og Solli (2005) påpeker om at kvinner bruker begge hjernehalvdeler samtidig under oppgaveløsning, og at det sikrer en optimal og meningsfull forståelse av omverdenen. Det vil ut fra det tenkes at jenter har lettere for å reflektere og fortolke. Mindre kjønnsforskjeller når det gjelder faktabasert kunnskap (Bakken, et al., 2008), kan tyde på gutter har et potensiale for analog læring (Knudsen & Solli, 2005). Guttene hadde bedre selvtillit enn jentene når det gjaldt matte, både på fjerde og åttende trinn. På åttende trinn viste guttene bedre faglig selvtillit ikke bare i matte, men også i naturfag (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Det var signifikante forskjeller på gutter og jenter i ABMT både i barnehage og skoledelen. I barnehagen hadde guttene større standardavvik på ABMT enn jentene, men i skoledelen var standardavviket nesten likt. Det betyr at guttenes skåre i barnehagen var mer spredt utover hele poengskalaen, men i skoledelen klumpet guttene seg mer rundt gjennomsnittet. Er det litt tilfeldig hvem som får «matteundervisning» i barnehagen? I skolen får gutter og jenter samme

undervisning og de blir stilt overfor de samme kravene og forventningene. Det er selvsagt også mer fokus på matte-kunnskap i skolen, og det fører til at flere barn er bevisste på å tilegne seg ferdigheter innen matte. Kartleggingsprøven i matte i skoledelen viser ingen signifikante kjønnsforskjeller. I ABMT var det lagt til noen relativt vanskelige oppgaver på slutten for barna i første klasse. Dette var med tanke på å identifisere særlig evnerike barn. Kartleggingsprøvene i matte er laget med tanke på å identifisere svake elever. Dermed kan ABMT ha klart å avdekke reelle kjønnsforskjeller.

Resultatene fra SKOLEKLAR viser faglige kjønnsforskjeller i skolen ved ABMT og i kartleggingsprøven i lesing. Det samme viser andre undersøkelser gjort på eldre barn i Norge (Nordahl, 2000; Ueland, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2011). En kan stille spørsmål til om gutters interesser og måter å være sammen på i liten grad blir etterspurt og verdsatt i skolen? Guttene interesser er ofte praktiske, fysiske og preget av utagerende atferd (Nordahl, 2000). Guttene gjør det bedre enn jentene i kroppsøving (Ueland, 2012), og det er kanskje et resultat av gutters måte å være sammen på? En lærerstyrt og fagorientert undervisning der pålitelighet og tilpasning verdsettes, vil gi lite rom for fysisk aktivitet og utagerende samværsformer (Nordahl, 2000). Kan det videre være sånn at gutters måter og være sammen på oppleves mer truende for læreren enn jentenes væremåte fordi han eller hun lettere kan miste kontrollen på undervisningen (Nordahl, 2000)? En manglende verdsetting av gutters interesser og væremåter kan gi gutter et behov for å beskytte egen verdighet, og dermed utvikle en viss motstand mot lærerne og skolen (Nordahl, 2000). På den andre siden kan det føre til en kulturell forventning om at guttene er mer fysiske enn jentene (Rossholt, 2009a), og da har vi ikke lengre like forventninger til gutter og jenter.

Elevene i godt organiserte klasserom med lite kaos oppnår bedre resultat i lesing og skriving enn elever som er i kaotiske klasserom som er dårlig organisert. Gutter oppnår også bedre prestasjoner i matematikk i klasserom med lite kaos, men det er ingen sammenheng mellom jentene når det gjelder kaos og matematikkferdigheter (Ponitz, et al., 2009). Betyr det at jenter og gutter tilegner seg læring på ulike måter? Studien (Ponitz, et al., 2009) viser at det sosiokulturelle miljøet er av stor betydning der kjønnsforskjeller oppstår. Samtidig vet vi at miljø og biologi står i sammenheng, og påvirker hverandre (Drugli, 2008), og derfor må vi også ta hensyn til de biologiske forskjellene. På grunn av biologiske forskjeller i hjernen trenger guttene i større grad enn jentene å få se og kjenne på ting for å forstå hva læreren mener. Dette gjelder spesielt de første årene på barneskolen (Knudsen og Solli, 2005). Det kan være opptil to års forskjell i modning hos seks år gamle gutter og jenter (Knudsen &

Solli, 2005). Selv om en ikke kan forklare akademiske forskjeller kun med forskjeller i hjerneutvikling, kan det være et element å ta med seg. En må kanskje jobbe grundigere for å få alle guttene med seg fra starten av skoleåret enn det en må gjøre med jentene? På den andre siden er det farlig å plassere guttene i en kategori der en snakker om en senere utvikling eller modenhet. Det kan utvikles til å bli en kjønnsstereotypisk oppfatning der en forventer mindre av guttene fordi en kan forklare dårlige prestasjoner med forsinket modenhet.

Gode relasjoner med lærere er en viktig del av barnets erfaringer i klasserommet og en potensiell ressurs for god akademisk utvikling. Det er viktig at de voksne forstår deres avgjørende rolle de første årene barna går på skolen (Pianta, 1999). Elevkulturen kan bli med å avgjøre akademisk læring. Særlig kan gutter bli revet med i konkurranser i klasserommet som ikke har noe med undervisningen å gjøre (Michelet, 2011). En dansk undersøkelse viste at guttene ble beskrevet som prestasjonsorienterte, og jentene som relasjonsorienterte i klasserommet. Guttene var ute etter å finne sin maktposisjon i et hierarki, mens jentene ville utvikle positive relasjoner til lærere og medelever (Bjerrum Nielsen & Larsen, 1985). Dersom dette stemmer kan det se ut til at jentenes fokus på gode relasjoner kan gjøre det lettere for dem å tilpasse seg klasserommets krav, og motsatt for guttene. Så lenge jentene er ute etter å oppnå en god relasjon med læreren, vil det gi dem et godt grunnlag for å tilegne seg læring. Fokus på makt og konkurranse kan stjele verdifull energi fra guttenes læring. Barnehagen og skolens utfordring blir å legge til rette for undervisningsopplegg som kan stimulere både gutter og jenter. Det kan se ut til at lærerens oppfatning av elevens kompetanse har større betydning for jentenes karakterer enn guttenes (Jussim, et al., 1996). Det kan ha en sammenheng med at jentene er mer relasjonsorienterte enn guttene (Bjerrum Nielsen & Larsen, 1985). Med grunnlag i dette betyr det kanskje også generelt mer for jentene hvilken oppfatning jevnaldrende har om deres ferdigheter og prestasjoner enn det gjør for guttene?

Elevene må også ha en *tro* på at de kan prestere. Personer med god tro på egen mestring ser ofte på nye situasjoner som gjennomførbare muligheter (Bandura, 1997). Utviklingsprosesser henger sammen, og selvregulering er viktig for å frembringe mestringsstro. Strategier for selvregulering er knyttet tett sammen med sosial og akademisk suksess. Det er også nært knyttet til den positive troen på egne ferdigheter som følger suksessen (Pajares, 2006). Det er viktig å ha en kultur i klasserommet der det jobbes med å gi elevene en tro på at de kan mestre. Det er mestringsopplevelser som er det mest troverdige beviset for om en kan lykkes (Bandura, 1997). Gutter og jenter vil ha tro på egne evner blant annet med grunnlag i

tilbakemeldinger fra det sosiale miljøet. Dersom gutter stadig mottar tilbakemeldinger på at de er urolige og bråkete så kan det tenkes at det virker inn på forventninger de har til seg selv, og oppfatningen om hvem de er. Kanskje de identifiserer seg selv med disse forventningene, og mister troen på at de kan prestere på andre områder? Barn sammenligner egne prestasjoner med jevnaldrende sine prestasjoner. De ønsker å påvirke andre og å bli akseptert og likt (Bandura, 1997). En engelsk studie (Hartley & Sutton, 2013) viste nettopp det at når guttene får beskjed om at det ikke er forventet at de skal få like gode resultat som jentene, så gjør de heller ikke det. Studien viste også at både gutter og jenter i alderen fire til syv år trodde, og antok at voksne trodde, at jenter presterer bedre akademisk enn gutter (Hartley & Sutton, 2013). Studien viser at det er avgjørende at barnet ikke bare har en tro på seg selv, men også at det føler at læreren eller pedagogen har en tro på at det kan mestre. Det betyr at barnehage og skole må finne områder hvor gutter presterer bra, for eksempel innen fysiske ferdigheter, og ha fokus på å rose guttene og gi dem gode mestringsopplevelser. Det blir vanskelig å konstruere en mestringstro dersom en ikke har erfaring med mestringsopplevelser (Bandura, 1997). Det må være mer fokus på å se guttenes kompetanse, møte dem på deres nivå og hjelpe dem med deres behov. Dersom vi stadig har lavere forventninger til guttene enn jentene i barnehagen og skolen vil dette kunne påvirke guttenes mestringstro. En må kunne organisere, planlegge og motivere seg selv for skolearbeid for å kunne oppnå gode resultater, og med resultatene kommer troen på egne evner og ferdigheter (Pajares, 2006).

Norges utdanningssystem har fokus på verdier som fellesskap, menneskelig likeverd, solidaritet og retten til å være forskjellige (www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/). Disse grunnleggende verdiene kan bidra til å jevne ut sosiale forskjeller samtidig som det kan bli lite fokus på konkurranse i utdanningen. Er det lite rom for å være prestasjonsorienterte i norske barnehager og skoler? Kan det tenkes at barnehagelærere og lærere kvier seg for å fremheve de som viser gode resultat? Med bakgrunn i at gutter er konkurranseorienterte (Bjerrum Nielsen & Larsen, 1985) hadde guttene kan hende blitt mer motivert til å lære hvis undervisningen hadde et preg av konkurranse i seg, og at prestasjoner skulle måles? På den andre siden, dersom en ser på norske barns møte med prestasjonskulturen i ungdomskolen, nemlig karaktersystemet, er det imidlertid lite som tyder på at det er med på å fremme guttenes prestasjoner. De har jevnt over dårligere resultater enn jentene i alle akademiske fag (Bakken, et al., 2008).

9. Avslutning.

Datamaterialet fra SKOLEKLAR viser kjønnsforskjeller både når det gjelder selvregulering, sosiale og akademiske ferdigheter hos barn både i barnehage og første året på skolen. Noen av disse forskjellene ser vi bare i barnehagen, men også i skolen ser vi forskjell på gutter og jenters resultat på tester, og lærernes vurderinger av elevene. I barnehagen ser vi kjønnsforskjeller i sosiale ferdigheter, noe som ikke ble målt i skoledelen. Det var også forskjell på jenter og gutters evne til selvregulering, og tidlige leseferdigheter i barnehagen. I skoledelen ser vi ikke lengre så store forskjeller på selvregulering målt med måleinstrumentet HTKS, men resultatet viser en signifikant kjønnsforskjell i tilpasning og selvregulering når vi ser på lærerrapporten Skolevansker. WISC, som er et mål på arbeidsminne og et viktig element i selvregulering, viser også signifikante kjønnsforskjeller i skolen. En annen signifikant kjønnsforskjell i skolen er kartleggingsprøven i lesing. Det er kjønnsforskjeller i lesing både i barnehage og skole, og det er det noe vi bør ta på alvor. Forskjell i lesing viser seg også blant eldre, norske barn (Bakken, et al., 2008; Utdanningsdirektoratet, 2011).

Ved sammenligning av SKOLEKLAR og den komparative studien «Measuring Behavioral Regulation in Four Societies» ser vi at det er større kjønnsforskjeller i Norge når det gjelder selvregulering enn i de tre asiatiske landene Kina, Taiwan og Sør-Korea. Resultatene fra internasjonale tester som PISA og PIRLS viser at den akademiske forskjellen mellom gutter og jenter er større i Norge enn i andre OECD-land når det gjelder skriftspråklig kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2011). Norske gutter var også de som var mest negative til lesing av alle landene som deltok i disse internasjonale testene (Utdanningsdirektoratet, 2011). Hvorfor finner vi så mange kjønnsforskjeller i et land som Norge der likestilling har vært i fokus i mange tiår? Kan det være at foreldre og lærere har vært så opptatt av å hjelpe jentene fremover, og gjøre dem bevisste på hva de kan oppnå, at guttene har gått litt i glemmeboken (Bakken et al., 2008)? Det kan hende vi snakker for lite med guttene om følelser og akseptabel atferd. Vi vet at emosjonell regulering er et viktig element i selvreguleringsprosessen (Calkins & Williford, 2009), men kanskje ligger det forbedrende muligheter nettopp her for guttene? Vi har fokus på likestilling mellom kjønnene, men fokuset er sjelden å snakke like mye om følelser med guttene som vi gjør med jentene. Vi voksne har også kanskje stereotypiske antakelser om kjønn uten å ville vedkjenne oss det. Hvilken type mannsrolle gir vi de mennene som jobber i barnehager? Stiller vi ulike krav til gutter og jenter, og hvorfor gjør vi i tilfelle det?

Biologi kan være et viktig aspekt å ta med seg når en diskuterer kjønnsforskjeller. Det kan være forskjeller i modenhet på gutter og jenter i 5-7 årsalder (Knudsen & Solli, 2005), men vi må også ta det sosiale miljøet i betraktning når vi ser på kjønnsforskjeller. Antakelig er forskjeller mellom gutter og jenter en kombinasjon av mange årsaker. Transaksjonsmodellen viser hvordan arv og miljø forholder seg til hverandre (Drugli, 2008), og nettopp det er viktig å ta med seg for å vise hvor kompleks barns utvikling er. Utviklingsprosessen er forskjellig fra individ til individ. Når det gjelder det sosiale miljøet må en se på både tilknytning og oppdragelse i hjemmet, og om det blir gjort forskjell på gutter og jenter her. Barn med foreldre som tilbyr passende støtte under utfordrende oppgaver hjemme, vil være i bedre stand til å holde på fokus og innsats under en oppgave, oppmuntre seg selv og følge regler i klasserommet. Barn starter på skolen med ulike erfaringer med omsorg og er derfor ulikt utrustet når det gjelder å håndtere utfordringer i klasserommet (Calkins & Williford, 2009). Videre er forventninger og opplegg i skole og barnehage, samt rollemodeller i utdanningsinstitusjonene, av betydning for utvikling av kjønnsforskjeller. Forventninger har en stor kraft (Hartley & Sutton, 2013), og dermed er det viktig at pedagoger engasjerer seg i guttene og viser at de forventer like mye fra dem som av jentene. Når en skal forvente noe, og sette krav til et annet menneske, er det grunnleggende å ha en god relasjon for å få gode resultater (Pianta, 1999). Det er altså viktig for pedagoger og lærere å ha gode relasjoner til guttene fra tidlig alder for å viske ut kjønnsforskjellene. Med gode relasjoner i bunn er det lettere for de voksne å hjelpe guttene i utviklingen av selvregulering, noe som er svært viktig for å lykkes i skolen (Blair, 2002).

Selv om det er mange spørsmål en kan stille angående forskjeller hos gutter og jenter, er det viktig og ikke ha et entydig bilde av kjønnsroller. Ikke alle jenter som begynner i første klasse har selvtillit sosialt og faglig, og ikke alle gutter er tilbakeholdne. En må ikke se kjønn som noe som er fastlagt, heller noe som plasserer en person på en bestemt måte i hver enkelt situasjon (Nielsen, 2009). Vi må forstå variasjonen i de måtene en kan være barn og elev på, og hvordan dette utvikler seg over tid. Den betydning kjønn har for den enkelte, er koblet til et bestemt liv. Vi bør tenke; hvilket unikt barn er denne jenta/gutten, og på hvilken måte er dette unike barnet ei jente/gutt? Hva betyr det å være jente/gutt i denne barnehagen eller skoleklassen? (Nielsen, 2009). Det er viktig å fokusere på kompetanse heller enn kjønn når en jobber i barnehage og skole (Askland, 2009b). Vi må se på hvilke elever som har vansker med læring, og i hvilken grad kjønn har en relevans for å forstå denne problematikken (Bakken, et

al., 2008). Pedagogen må ha kompetanse som kan hjelpe med å finne veien inn til barns lærelyst og trivsel. Vi må også være bevisste på hvordan de utenforliggende rammene påvirker oss fordi det ikke nødvendigvis alltid er barnehagen eller skolen som ikke strekker til (Askland, 2009b). Det er mange faktorer som kan påvirke arbeidet i skole og barnehage, som for eksempel jevnalderkulturer og foreldres måte å forholde seg til ulike samfunnsfenomen på. Dette er strømninger i et komplekst samfunn, og det kan forsterke kjønnsmessig ulikhet (Askland, 2009b).

Forskjellene jeg fant i denne studien kan diskuteres med tanke på biologiske og miljømessige forhold, men forskjeller i kjønn er et komplekst tema. Selv om vi ikke kan finne en entydig årsaksforklaring på forskjellene er det av verdifull nytte å finne ut på hvilke områder det er kjønnsforskjeller, og hvor tidlig de starter. På denne måten kan vi danne grunnlag for tidlig innsats og stimulere gutter og jenter på de områder de har mest behov for det. Ved å sette kjønnsforskjeller i søkelys kan vi avdekke holdninger og oppfatninger i barnehage og skole (ofte ubevisste) som kan bidra til stigmatisering og være hemmende for lærelyst og utvikling av selvregulering og sosiale ferdigheter.

10. Praktiske implikasjoner

Barnehager kan utfordres på å reflektere over holdninger om kjønn (Askland, 2009a). Både ansatte, foreldre og barn har forestillinger om hva som er forskjeller og likheter med gutter og jenter. De vil nok ofte også påvirke hverandre, og barnehagen har selvsagt stor påvirkningskraft. Det er derfor viktig med et godt foreldresamarbeid. Holdninger og forventninger om kjønn kan diskuteres på foreldremøter og personalmøter, og jobbes direkte med i arbeidet med barna. Hvordan tenker vi på kjønn i vår barnehage? Har vi de samme forventningene til gutter og jenter? Har vi like gode relasjoner til begge kjønn, og hvilke rollemodeller er vi? Det er mange spørsmål som kan reflekteres over.

Videre kan barnehagene ha mer fokus på struktur. Det er av betydning for både gutter og jenter for eksempel å ha en fast plass ved måltidet, ha tydelige regler og at overgangene mellom aktiviteter er forutsigbare. Det kan være trygghet i å vite hva som skal skje, og struktur kan gjøre det lettere for barna å regulere atferden sin ut fra omgivelsenes krav. Dette gjelder også i form av tydelige voksne. Tydelige voksne kan bety det å ha grenser og regler, men også at de voksne er med på å styre aktivitetene i større grad. Hvis en ser på biologiske forskjeller, vil det spesielt kunne hjelpe guttene å ha en strukturert og forutsigbar dag i barnehagen (Knudsen & Solli, 2005). Å stille like krav til gutter og jenter er også avgjørende. Blir det lett sånn i hverdagen at en hjelper først de to høylytte guttene, deretter den stille jenta som uten protest venter på tur? Hvis en ikke forventer at guttene kan vente, vil de også få større vansker med å utvikle denne ferdigheten.

Både foreldre og pedagoger kan bli mer bevisste på å snakke med gutter om følelser. Emosjonsregulering er et grunnlag for å utvikle videre atferdsregulering og kognitiv regulering (Calkins & Williford, 2009). Når vi ser på resultatene fra SKOLEKLAR som viser signifikante kjønnsforskjeller i selvregulering i barnehagen, er det viktig å legge et tidlig grunnlag for at guttene kan nå igjen jentenes forsprang. Videreutvikling av guttenes emosjonelle kompetanse kan være et av miljøtiltakene for å få til det. Det betyr at vi må sette ord på barnas følelser og erfaringer. Vi må også snakke med barna om andres følelser. Spesielt vil det være nyttig å snakke om følelser når situasjonen oppstår hvis det er mulig. Den emosjonelle og sosiale utvikling knyttes opp mot den kognitive utviklingen (Drugli, 2008), og det gjør det nødvendig å se helheten i barnas utvikling. Å lære barn sosiale

ferdigheter, som å samarbeide med andre, konfliktløsning, vente på tur o.l., kan derfor også være et tiltak som kan bidra til å utjevne kjønnsforskjellene.

I skolen kan en også bli bevisst holdninger og forventninger en har til gutter og jenter. Å ha tro på at guttene kan prestere like bra som jentene, gi dem mestringsopplevelser og ros, vil være viktig for guttenes mestringstro (Bandura, 1997). Mestringsopplevelser kan bli gitt ved å gi dem mer utfordringer i det de presterer godt i, for eksempel fysiske utfordringer eller i analoge ferdigheter (som geometri, mønstergjenkjennelse og romlighet). Hjerneforskning sier at gutter lærer bedre når de får konkretisert og visualisert ting. I tillegg vil det hjelpe guttene å få korte og enkle, språklige beskjeder (Knudsen & Solli, 2005). Leseopplæringen i skolen bør også bli lagt opp slik at mange gutter ikke blir hengende etter allerede i første klasse. Gutter kan ha problemer med å se helheten i leseopplæringen (Knudsen & Solli, 2005), og de trenger kanskje mer tid og øving før de klarer å få et overblikk. Forskning viser også at gutter lærer bedre i organiserte klasserom (Ponitz, et al., 2009).

Både i barnehage og skole vil det være nyttig å trene på å utvikle hukommelse, konsentrasjon og impuls kontroll, noe vi vet bidrar til utvikling av selvregulering og det å lykkes i skolen (McClelland & Cameron, 2011). Fokus på kjønnsforskjeller allerede i barnehagen kan gjøre at en kan sette inn tidlig innsats der det trengs, og sørge for at alle får like muligheter. Ved å fremme både gutter og jenters læring i skolen kan vi unngå at det ene kjønnnet stiller med et fortrinn når det gjelder å komme inn på videregående skole og høyere utdanning.

11. Metodiske betraktninger

Det vil alltid være styrker og svakheter ved en studie. En masterstudie har tidsbegrensninger som påvirker valgene som blir gjort. Metoden for denne oppgaven var allerede valgt siden alle tester og observasjoner ble gjennomført av forskerne i SKOLEKLAR årene 2012 og 2013 (www.uis.no/skoleklar, 2013). Prosjektet har et stort datamateriale, og jeg har valgt ut noe av det. De variablene som ble valgt kan være i overkant mange for et masterstudie fordi det gjør det vanskelig å samle alle trådene og gjøre det om til en helhet på så kort tid. En kan også velge å se på det som en styrke fordi det kan bidra til mange og interessante perspektiver som en kan måle opp mot hverandre. En vil også ha et større grunnlag for å svare på problemstillingen.

Datamateriale ble innhentet ved hjelp av observasjon, vurderinger fra lærer eller pedagogisk leder, skriftlige prøver, eller ved nettbrett-tester. Fordelen med resultater fra skriftlige prøver og nettbrett er at de er ikke avhengige av personlige vurderinger fra forskerne eller fagpersoner som jobber med barna. En annen fordel med nettbrett er at barna får være alene med en voksen, blir sett, og får positive tilbakemeldinger. Ved nettbrett-testene fikk barna utfordrende, men kjekke oppgaver som kanskje gjorde dagen litt spennende? Kan hende lærte de også noe, eller ble mer bevisst på å tilegne seg kunnskap?

Observasjoner og vurderinger er avhengig av forskernes eller pedagogenes personlige oppfatninger og betraktninger. Når det gjelder inCLASS kan en ikke se bort fra at situasjoner og hendelser kan ha blitt tolket feil av observatørene. En klarer ikke alltid å oppfatte innledningen til barns samspill, atferd, vurderinger eller konflikter på helt riktig måte. En kan heller ikke se bort fra at både barn og voksne oppfører seg annerledes når de blir observert av en fremmed person. Særlig kan variablene Relasjon til voksen og Relasjon til barn fra inCLASS, tenkes å bli påvirket av det unaturlige ved situasjonen. Voksne generelt kan føle et ubehag ved at andre skal vurdere dem. Kan hende tok de voksne mindre kontakt med barna under observasjonsperiodene, eller lot være å gå inn i konflikter fordi de var usikre på om de klarte å ordne opp uten å tape ansikt? Dette kan igjen påvirke barnas samspill med voksne, og spillet mellom barna. Et annet aspekt er at observasjonene av hvert enkelt barn ble utført i løpet av en dag. En kan stille spørsmål til om dette kan gi et godt nok grunnlag for å si noe om barnas kompetanse, men det ville vært vanskelig å organisere observasjoner som ble gjort over flere dager. Tidsmessig vil det også sette begrensninger. Målet med observasjonene var

kvantitativ registrering av atferd, og observasjonene vil derfor etter min mening være et godt grunnlag for denne type datamateriale.

Vurderingene Førskolevansker og Skolevansker vil kunne inneholde en risiko for at pedagogen eller læreren har forhåndsbestemte oppfatninger av hvert enkelt barn, eller stereotypiske forestillinger om kjønn. Den voksne og det enkelte barnet har en forhistorie som vil kunne påvirke vurderingene som ble tatt når skjemaet ble fylt ut.

Det er en styrke med SKOLEKLAR at det er så høy svarprosent både på T1 og T2. Utvalget i SKOLEKLAR er relativt stort, og vi kan anta at datamaterialet kan si noe om populasjonen generelt. Samtidig er utvalget gjort i en bygd på Sør-Vestlandet, og vil gjerne ikke være sammenlignbart med alle kommuner i landet. Det kan tenkes at i for eksempel Oslo ville utvalget være annerledes, særlig med tanke på minoriteter. 7 familier fikk ikke delta i prosjektet, etter anbefaling fra NESH, fordi foreldrene ikke behersket godt nok norsk eller engelsk. Når det gjelder kjønnsforskjeller antar jeg at dette ikke utgjorde noen stor forskjell på resultatene. Det kan være usikkerhet knyttet til om resultatene fra denne studien nødvendigvis lar seg generalisere til andre deler av landet. Derfor er det viktig med videre forskning fra andre distrikt i Norge.

Studien baserer seg på to måletidspunkt, og det gjør at det er lettere å trekke slutninger enn om jeg bare hadde datamateriale fra det ene året. Det er liten grad av missing i datamaterialet, og det har derfor ikke hatt stor påvirkning på resultatene.

12. Behov for videre forskning

Øker eller minsker forskjellene i sosiale ferdigheter og selvregulering blant gutter og jenter etter hvert som de blir eldre? SKOLEKLAR er en kvantitativ studie med to måletidspunkt, og dersom man velger å følge barna videre vil en kanskje få svar på dette. En kunne sett om det er de samme barna som strever med sosiale ferdigheter, selvregulering og akademiske ferdigheter når de blir eldre, og på den måten kunne en sett på årsakssammenhenger.

Erfaring med rollemodeller og sammenligning med andres prestasjoner er en av fire kilder som mestringsstro blir utviklet fra (Bandura, 1997). Kan det tenkes at rollemodeller og andres prestasjoner er av større betydning for jentene enn guttene? Jentene sammenligner seg kanskje lettere med andre jenter og måler egne ferdigheter ut fra det? Kanskje jentene også er flinkere til å rose hverandres prestasjoner, og dermed drive hverandre fremover faglig? Det kan også tenkes at flere jenter er ærgjerrige og ambisiøse enn det gutter er når det gjelder akademiske ferdigheter, og at dette smitter over på jentekulturen i klassen? Kan det i tilfelle ha en sammenheng med at noen gutter opplever at det blir forventet lite av dem, og at dette er med på å svekke troen på egne ferdigheter. Dette er temaer som hadde vært interessante og utforske videre.

13. Referanseliste

- Anderson, S. L. & Betz, N. E. (2001). Sources of social self-efficacy expectations: Their measurement and relation to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 58(1), 98-117.
- Askland, L. (2009a). Følelser og motsetninger - å rydde i sammensatte praksiser. I L. Askland & N. Rossholt (red.), *Kjønnsdiskurser i barnehagen. Mening, makt, medvirkning* (s. 103-113). Bergen: Fagbokforlaget.
- Askland, L. (2009b). *Kjønnsdiskurser i barnehagen: Mening, makt, medvirkning*. Bergen: Fagbokforl.
- Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R. & Deane, F. P. (2005). Development of the levels of emotional awareness scale for children (leas-c). *British Journal of Developmental Psychology*, 23(4), 569-586.
- Bakken, A., Borg, E., Hegna, K. & Backe-Hansen, E. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. NOVA-rapport 4.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Befring, E. (2002). *Forskingsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Birch, A. (1997). *Developmental psychology: From infancy to adulthood*. London: Macmillan.
- Bjerrum Nielsen, H. & Larsen, K. (1985). Piger og drenge i klasseoffentligheden (girls and boys in the public sphere of the classroom). *Oslo: Pædagogisk Forskningsinstitutt*.
- Black, T. R. (1999). *Doing quantitative research in the social sciences: An integrated approach to research design, measurement and statistics*. London: Sage.
- Blair, C. (2002). School readiness. [Article]. *American Psychologist*, 57(2), 111.
- Blair, C., Knipe, H., Cummings, E., Baker, D. P., Gamson, D., Eslinger, P. & Thorne, S. L. (2007). A developmental neuroscience approach to the study of school readiness. I R. C. Pianta, M. J. Cox & K. L. Snow (red.), *School readiness & the transition to kindergarten in the era of accountability* (s. 149-174). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Blair, C. & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. [Article]. *Child Development*, 78(2), 647-663. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x

- Bowlby, J. (1996). *At knytte og bryde nære bånd: Tilknytning og tab, selvtillid og sorg*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Broberg, A. (2006). *Anknytningsteori: Betydelsen av nära känslomässiga relationer*. Stockholm: Natur och kultur.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bussey, K. (2011). The influence of gender on student's self-regulated learning and performance. I B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (red.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (s. 426-441). New York: Routledge.
- Bussey, K. & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676-713. doi: 10.1037/0033-295X.106.4.676
- Calkins, S. D. (2004). Early attachment processes and the development of emotional self-regulation IR. F. Baumeister & K. D. Vohs (red.), *Handbook of self-regulation. Research, theory, and applications* (s. 324-339). New York: The Guilford Press.
- Calkins, S. D. & Williford, A. P. (2009). Taming the terrible twos: Self-regulation and school readiness. I B. Oscar A & B. H. Wasik (red.), *Handbook of child development & early education* (s. 172-197). New York: Guildford Press.
- Cameron Ponitz, C. E., Mcclelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L. & Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 141-158.
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E. & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324-352.
- Curtis, A. (1998). *A curriculum for the pre-school child: Learning to learn*. London: Routledge.
- Denham, S. A., Bassett, H. H. & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. I J. E. Grusec & P. D. Hastings (red.), *Handbook of socialization. Theory and research*. (s. 614-637). New York: The Guilford Press.
- Dowsett, S. M. & Livesey, D. J. (2000). The development of inhibitory control in preschool children: Effects of "executive skills" training. *Developmental Psychobiology*, 36(2), 161-174. doi: 10.1002/(SICI)1098-2302(200003)36:2<161::AID-DEV7>3.0.CO;2-0

- Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. [Article]. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. doi: 10.1037/0012-1649.436.1428
- Dunn, J. & Et Al. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62(6), 1352-1366.
- Eccles, J. S., Freedman-Doan, C., Frome, P., Jacobs, J. & Yoon, K. S. (2000). Gender-role socialization in the family: A longitudinal approach. I T. E. H. M. Trautner (red.), *The developmental social psychology of gender* (s. 333-360). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Fivush, R., Brotman, M. A., Buckner, J. P. & Goodman, S. H. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex Roles: A Journal of Research*, 42(3-4), 233-253.
- Friis, P. (2006). *Temahefte om menn i barnehagen, om å rekruttere og beholde menn i barnehagen*. Utdanningsdirektoratet.
- Gathercole, S. & Pickering, S. (2001). Working memory deficits in children with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 28(2), 89-97.
- Gathercole, S. E. & Pickering, S. J. (2000). Working memory deficits in children with low achievements in the national curriculum at 7 years of age. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 177.
- Grenness, T. (2004). *Hvordan kan du vite om noe er sant?: Veiviser i forsknings- og utredningsarbeid for studenter, ledere, konsulenter og journalister*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hansen, M. (1997). *Intelligens og tenkning: En bog om kognitiv psykologi*. Horsens: Forlaget åløkke.
- Hartley, B. L. & Sutton, R. M. (2013). A stereotype threat account of boys' academic underachievement. [Article]. *Child Development*, 84(5), 1716-1733. doi: 10.1111/cdev.12079
- Haugerud, E. M. (2012). *De psykometriske egenskapene til observasjonsverktøyet inCLASS - når det anvendes i en norsk setting*. Stavanger: E.M. Haugerud.
- Hoven, G. (2007). Lek for alle barn? . I P. Sjøvik (red.), *En barnehage for alle* (s. 221-238). Oslo: Universitetsforlaget.

- Inkluderingsdepartementet, B. L.-O. (2012). Bedre beskyttelse av barns utvikling Lastet ned 13.12, 2013, fra <http://www.regjeringen.no/pages/36931483/PDFS/NOU201220120005000DDDPDFS.pdf>
- Johannessen, A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Jussim, L., Eccles, J. & Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. *Advances in experimental social psychology*, 28, 281-388.
- Knudsen, A.-E. & Solli, A. (2005). *Snille jenter og dumme gutter: Hvorfor oppfører ingen barn seg som de har hjerne til?* Oslo: Pedagogisk forum.
- Kupersmidt, J. B. & Dodge, K. A. (2004). *Children's peer relations: From development to intervention*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Kvello, Ø. (2007). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforl.
- Leaper, C. & Friedman, C. K. (2007). The socialization of gender. I J. E. Grusec & P. D. Hastings (red.), *Handbook of socialization theory and research* (s. 561-587). New York: The Guilford Press.
- Lunde, S. (2012). *Positivt engasjement og kommunikasjon med voksne i barnehagen og barns evne til selvregulering*. Stavanger: S. Lunde.
- Martin, C. L. & Fabes, R. A. (2001). The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. *Developmental psychology*, 37(3), 431.
- Martin, R. M. & Green, J. A. (2005). The use of emotion explanations by mothers: Relation to preschoolers' gender and understanding of emotions. *Social Development*, 14(2), 229-249.
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C. & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. [Article]. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689-704. doi: 10.1037/a0014240
- Mcclelland, M. M. & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. [Article]. *New Directions for Child & Adolescent Development*, 2011(133), 29-44. doi: 10.1002/cd.302
- Mcclelland, M. M., Connor, C. M., Jewkes, A. M., Cameron, C. E., Farris, C. L. & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. [Article]. *Developmental Psychology*, 43(4), 947-959. doi: 10.1037/0012-1649.43.4.947

- Merrell, K. W. & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Michelet, S. (2011). *Elevene imellom: Elevkultur og deltakelse i læringsprosesser på småskole- og ungdomstrinn*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Nathanson, L., Rimm-Kaufman, S. E. & Brock, L. L. (2009). Kindergarten adjustment difficulty: The contribution of children's effortful control and parental control. *Early Education and Development*, 20(5), 775-798.
- Naustheller, H. (2010). Vi har noe å lære av den finske barnehagen Lastet ned 17.03, 2014, fra http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Forste%20steg/FS_nr_4_10/FS_4_2010_29.pdf
- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi Lastet ned 31.03, 2014, fra <https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nielsen, H. B. (2009). *Skoletid: Jenter og gutter fra 1. Til 10. Klasse*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv* (vol. 11/2000). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Norden. (2014). Førskole og grunnskole i finland Lastet ned 18.03, 2014, fra <https://www.norden.org/no/norden-for-deg/boern-og-familie-i-norden/flytte-med-barn-til-finland/foerskole-og-grunnskole-i-finland/>
- OECD. (2006). Starting strong ii; early childhood education and care. Lastet ned 03.04, 2014, fra <http://www.oecd.org/edu/school/startingstrongiiearlychildhoodeducationandcare.htm>
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. I F. Pajares & T. Urdan (red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 339-367). United States of America: IAP-Information Age Publishing, Inc.
- Pallant, J. (2013). *A step by step guide to data analysis using ibm spss spss survival manual* (5 utg.). England: Open University Press.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Piotrowski, J., Lapierre, M. & Linebarger, D. (2013). Investigating correlates of self-regulation in early childhood with a representative sample of english-speaking american families. [Article]. *Journal of Child & Family Studies*, 22(3), 423-436. doi: 10.1007/s10826-012-9595-z
- Ponitz, C. C., Rimm-Kaufman, S. E., Brock, L. L. & Nathanson, L. (2009). Early adjustment, gender differences, and classroom organizational climate in first grade. *The Elementary School Journal*, 110(2), 142-162.
- Postholm, M. B. & Munthe, E. (2011). *Elevmangfold i skolen 1-7*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Raver, C. C., Garner, P. W. & Smith-Donald, R. (2007). The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children`s academic readiness. Are the links causal? I R. C. Pianta, M. J. Cox & K. L. Snow (red.), *School readiness & the transition to kindergarten in the era of accountability* (s. 121-148). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L. & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. [Article]. *Developmental Psychology*, 45(4), 958-972. doi: 10.1037/a0015861
- Rimm-Kaufman, S. E. (2005). *Survey of early school adjustment*. University of Virginia. Charlottesville, VA.
- Rossholt, N. (2006). Temahefte om likestilling i det pedagogiske arbeidet i barnehagen Lastet ned 16.01, 2014, fra http://www.udir.no/Upload/barnehage/Pedagogikk/Temahefter/temahefte_om_likestilling_i_det_pedagogiske_arbeidet_i_barnehagen.pdf?epslanguage=no
- Rossholt, N. (2009a). En dag i barnehagen kommer ikke ordnet til oss. I L. Askland & N. Rossholt (red.), *Kjønnsdiskurser i barnehagen. Mening makt medvirkning* (s. 15-18). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Rossholt, N. (2009b). Hvordan læres sosiale praksiser? Analytiske redskaper. I L. Askland & N. Rossholt (red.), *Kjønnsdiskurser i barnehagen. Mening, makt, medvirkning* (s. 91-102). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rothbart, M. K. & Posner, M. I. (2005). Genes and experience in the development of executive attention and effortful control. [Article]. *New Directions for Child & Adolescent Development*, 2005(109), 101-108.

- Senn, T. E., Espy, K. A. & Kaufmann, P. M. (2004). Using path analysis to understand executive function organization in preschool children. [Article]. *Developmental Neuropsychology*, 26(1), 445-464.
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Dodge Magee, K. & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development*, 12(1), 73-96.
- 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. .
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years. Cambridge studies in social and educational development.*
- SSB. (2013). Barnehager, 2012, endelige tall Lastet ned 04.04.14, 2014, fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige>
- SSB. (2014). Nasjonale prøver 2013 Lastet ned 2/5-2014, 2014, fra <http://www.ssb.no/nasjprov>
- Størksen, I. & Ellingsen, I. T. (2013). The influence of parental socioeconomic background and gender on self-regulation among 5 year old children in Norway. *Paper presented at the 2013 SRCD Biennial Meeting, Seattle, Washington, USA* 1-19.
- Størksen, I., Ellingsen, I. T., Tvedt, M. S. & Idsøe, E. M. C. (2013). Norsk vokabulartest (nvt) for barn i overgangen mellom barnehage og skole: Psykometrisk vurdering av en nettbrettbasert test. *Spesialpedagogikk*, 40-54.
- Størksen, I. & Mosvold, R. (2013). Assessing early math skills with computer tablets: Development of the ani banani math test (abmt) for young children. *Paper presented at program seminar arranged by UTDANNING2020*, 1-18.
- Säljö, R. & Moen, S. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Tremblay, R. E., Hartrup, W. W. & Archer, J. (2005). *Developmental origins of aggression*. New York: Guildford Press.
- Trentacosta, C. J. & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children`s emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. [Peer Reviewed Journal]. *Emotion*, 7, 77-88.
- Udir. (2013). Kartleggingsprøver Lastet ned 13/2-2014, 2014, fra <http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-gs/>
- Ueland, M. (2012, 31 oktober). Jentene drar fra guttene, *Stavanger Aftenblad*, s. 1.

- Utdanningsdirektoratet. (2007). Likeverdig opplæring - et bidrag til å forstå sentrale begreper Lastet ned 29.01, 2014, fra http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Likeverdig_opplaring_brosjyre.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Internasjonale studier om norsk skole Lastet ned 04.03, 2014, fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/temanotat/Internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver Lastet ned 22.02, 2014, fra <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/Del-1--Barnehagens-samfunnsmandat/Kapittel-1---Barnehagens-formal-verdigrunnlag-og-oppgaver/11-Barnehagens-verdigrunnlag-/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Grunnleggende ferdigheter Lastet ned 25.02, 2014, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/>
- Von Suchodoletz, A., Gestsdottir, S., Wanless, S. B., McClelland, M. M., Birgisdottir, F., Gunzenhauser, C. & Ragnarsdottir, H. (2013). Behavioral self-regulation and relations to emergent academic skills among children in germany and iceland. [Article]. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 62-73. doi: 10.1016/j.ecresq.2012.05.003
- Von Suchodoletz, A., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Wieber, F. & Gollwitzer, P. M. (2009). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 561-566. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2009.07.006>
- Vygotskij, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Acock, A. C., Ponitz, C. C., Seung-Hee, S., Xuezhao, L., . . . Su, L. (2011). Measuring behavioral regulation in four societies. [Article]. *Psychological Assessment*, 23(2), 364-378. doi: 10.1037/a0021768
- Webster-Stratton, C., Thorbjørnsen, K. M. & Mørch, W.-T. (2013). *Utrolige småbarn: En veileder til småbarnets oppdagelsesferd i livet : Å fremme småbarnets sikkerhet og deres sosiale, emosjonelle og språklige utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wechsler, D. (2009). Wechsler intelligence scale for children (Fourth utg.): NCS Pearson.

Wentzel, K. R. & Looney, L. (2007). Socialization in school settings. I J. E. Grusec & P. D. Hastings (red.), *Handbook of socialization, theory and research* (s. 382-403). New York: The Guilford Press.

www.uis.no/skoleklar. (2013). Skoleklar - eit forskningsprosjekt for bedre skulestart Lastet ned 02.12, 2013, fra www.uis.no/skoleklar

Vedlegg

Vedlegg A: SKOLEKLAR-infoskriv til pedagogiske ledere

Vedlegg B: SKOLEKLAR-infoskriv til foreldre

Vedlegg C: SKOLEKLAR-infoskriv til lærere

Vedlegg D: Tilråningsbrev fra NSD



Kjære pedagogisk ansatt i Klepps barnehager!

Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger har fått penger fra Norsk Forskningsråd for å studere barns overgang fra barnehage til skole. Klepp kommune er positive til å gjøre studien hos seg og derfor henvender vi oss til dere som foreldre.

Studien er tilrådd av Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Forskere i prosjektet følger strenge etiske normer for forskning, og alle medarbeidere som samler data har selvsagt taushetsplikt. De som samler data i prosjektet har alle høyere utdanning relatert til barn og barns utvikling (for eksempel førskolelærer, pedagog eller lignende). Alle data som samles inn om barn i prosjektet vil bli behandlet konfidensielt. Dette betyr at barnets navn blir byttet ut med en kode i datamaterialet. En kodenøkkel med barnets navn og kode blir oppbevart nedlåst og adskilt fra data. Dette innebærer at det aldri vil være mulig å knytte data (informasjon om barnet) tilbake til enkeltbarn i studien. Prosjektet avsluttes 31.12.15, og da vil data bli fullstendig anonymisert ved at kodenøkkel slettes. Forskergruppen og en mindre gruppe masterstudenter vil bruke dataene (uten navn) for å besvare forskningsspørsmål som faller inn under formålet med prosjektet. Du kan lese mer om prosjektet på www.uis.no/skoleklar.

Hva vil vi studere?

Internasjonale studier tyder på at barns evne til å regulere seg selv, og til å bygge relasjoner med andre barn og med voksne har betydning for skoletilpasning og læring. Vi vil se om dette er tilfelle i norsk sammenheng og vi vil prøve å forstå hvordan det har betydning. For å lære mer om dette inkluderer vi også annen informasjon om barnets utvikling og hverdagsliv. Vi vil også se hvordan barnehagen stimulerer utvikling av barns selvregulering og relasjonsbygging. Når vi lærer mer om dette temaet, kan vi bidra til at ansatte i barnehagene får økt sin kompetanse på dette området og

dermed at de dermed kan være bedre rustet til å lære barn de ferdighetene som de trenger for å være klare for skolen.

Hvordan vil vi studere dette?

Våre medarbeidere vil studere barna gjennom samspillet i barnehagen, og vil teste det enkelte barns ferdigheter, gjennom å bruke noen tester som har vært benyttet i andre land. Vi vil be ansatte i barnehagen om å fylle ut spørreskjema om det enkelte barns ferdigheter og vi vil be barnets mor svare på noen spørsmål. I tillegg vil vi hente inn opplysninger om den enkelte barnehage og den enkelte pedagogisk ansatte i barnehagen. Disse informasjonene vil vi hente inn våren 2012. I tillegg ønsker vi å følge opp det enkelte barn ett år etter – våren 2013. Vi vil derfor kontakte skolene barna begynner på og be barnets lærer svare på noen spørsmål om det enkelte barns ferdigheter, og det blir også et spørreskjema til foreldre på denne andre datainnsamlingen. I tillegg vil vi be barna gjennomføre noen oppgaver relatert til skoleferdigheter.

Hva innebærer dette for deg?

Det er frivillig for deg som pedagogisk leder å delta i studien. Dersom du er positiv til å bidra i denne studien, ber vi deg fylle ut svarslippen under. Du vil da måtte svare på et spørreskjema om deg selv og ditt arbeid og du vil måtte fylle ut et enkelt skjema for hver 5-åring som du har ansvar for. Spørreskjemaene skal fylles ut våren 2012. Som et lite vederlag for den innsatsen du gjør vil vi gi deg kr 50 i form av gavekort for hvert barn du fyller ut skjema for, men en maksimumsgrense oppad på kr 500 i gavekort pr år. Barnehagen din vil bistå med å innhente samtykke fra foreldre og spørreskjema fra primær omsorgsperson (mor eller far). Dersom noen foreldre ikke ønsker at deres barn skal delta, så skal dette selvsagt ikke ha noen konsekvenser med hensyn til barnets eller foreldres fremtidige forhold til barnehage eller skole. Barnehage og skole vil ikke få tilgang til data som innhentes fra oss.

Selv om du sier ja til å være med, men senere ønsker å trekke deg, kan du gjøre det ved å kontakte prosjektleder. Hvis du trenger mer opplysninger om prosjektet, kan du kontakte prosjektleder Ingunn Størksen på telefon 51832934 eller på mail ingunn.storksen@uis.no

Vennlig hilsen

Unni Vere Midthassel
Senterleder på
Senter for atferdsforskning

Ingunn Størksen
Prosjektleder for
Skoleklar



Kjære foreldre til 5-åringer i Klepp Kommune!

Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger har fått penger fra Norsk Forskningsråd for å studere barns overgang fra barnehage til skole. Klepp kommune er positive til å gjøre studien hos seg og derfor henvender vi oss til dere som foreldre.

Studien er tilrådd av Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Forskere i prosjektet følger strenge etiske normer for forskning, og alle medarbeidere som samler data har selvsagt taushetsplikt. De som samler data i prosjektet har alle høyere utdanning relatert til barn og barns utvikling (for eksempel førskolelærer, pedagog eller lignende). Alle data som samles inn om barn i prosjektet vil bli behandlet konfidensielt. Dette betyr at barnets navn blir byttet ut med en kode i datamaterialet. En kodenøkkel med barnets navn og kode blir oppbevart nedlåst og adskilt fra data. Dette innebærer at det aldri vil være mulig å knytte data (informasjon om barnet) tilbake til enkeltbarn i studien. Prosjektet avsluttes 31.12.15, og da vil data bli fullstendig anonymisert ved at kodenøkkel slettes. Forskergruppen og en mindre gruppe masterstudenter vil bruke dataene (uten navn) for å besvare forskningsspørsmål som faller inn under formålet med prosjektet. Du kan lese mer om prosjektet på www.uis.no/skoleklar .

Hva vil vi studere?

Internasjonale studier tyder på at barns evne til å regulere seg selv, og til å bygge relasjoner med andre barn og med voksne har betydning for skoletilpasning og læring. Vi vil se om dette er tilfelle i norsk sammenheng og vi vil prøve å forstå hvordan det har betydning. For å lære mer om dette inkluderer vi også annen informasjon om barnets utvikling og hverdagsliv. Vi vil også se hvordan barnehagen stimulerer utvikling av barns selvregulering og relasjonsbygging. Når vi lærer mer om dette temaet, kan vi bidra til at ansatte i barnehagene får økt sin kompetanse på dette området og

dermed slik at de kan være bedre rustet til å lære barn de ferdighetene som de trenger for å være klare for skolen.

Hvordan vil vi studere dette?

Vi vil studere barna gjennom samspillet i barnehagen. Vi vil teste det enkelte barns ferdigheter, gjennom å bruke noen tester og en observasjonsmetode som har vært benyttet i andre land (se vedlegg for nærmere detaljer). Vi vil be ansatte i barnehagen om å fylle ut spørreskjema om det enkelte barns ferdigheter og vi vil be foreldre om å svare på noen spørsmål. Spørsmålene som ansatte fyller ut angående hvert barn ligner i stor grad på de spørsmålene foreldre fyller ut og omfatter; vennskap, språk, førskoleaktiviteter, relasjoner, og utvikling. (Hvis du/dere ønsker å se disse, vær vennlig å ta kontakt med undertegnede). I tillegg vil vi hente inn opplysninger om barnehagen og pedagogisk ansatte i barnehagen. Disse informasjonene vil vi hente inn våren 2012. I tillegg ønsker vi å følge opp det enkelte barn ett år etter – våren 2013. Vi vil derfor kontakte skolene barna begynner på og be barnets lærer svare på noen spørsmål om det enkelte barns ferdigheter, og det blir også et spørreskjema til foreldre på denne andre datainnsamlingen. I tillegg vil vi be barna gjennomføre noen oppgaver relatert til skoleferdigheter.

Ditt valg

Dersom du er positiv til at ditt barn kan delta i denne studien, som innebærer undersøkelser våren 2012 og våren 2013, ber vi deg fylle ut svarslippen og bringe den tilbake til barnehagen. Selv om du sier ja til å være med, men senere ønsker å trekke deg, kan du gjøre det ved å kontakte prosjektleder. Dersom du ikke ønsker at barnet skal delta, så skal dette selvsagt ikke ha noen konsekvenser med hensyn til barnets eller foreldres fremtidige forhold til barnehage eller skole. Barnehage og skole vil ikke få tilgang til data som innhentes fra oss. Hvis du trenger mer opplysninger om prosjektet, kan du kontakte prosjektleder Ingunn Størksen på telefon 51832934 eller på mail ingunn.storksen@uis.no

Vi håper dere er positive til at barnet deltar i forskningsprosjektet. Dette kan bidra til viktig kunnskap for norske barnehager og skoler.

Vennlig hilsen

Unni Vere Midthassel
Senterleder på
Senter for atferdsforskning

Ingunn Størksen
Prosjektleder for
Skoleklar



Kjære lærere i Klepp!

Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger har fått penger fra Norges Forskningsråd for å studere barns overgang fra barnehage til skole. Klepp kommune er positive til å gjøre studien hos seg og derfor henvender vi oss til dere som er lærere i første klasse.

Studien er tilrådd av Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Forskere i prosjektet følger strenge etiske normer for forskning, og alle medarbeidere som samler data har selvsagt taushetsplikt. De som samler data i prosjektet har høyere utdanning relatert til barn og barns utvikling (for eksempel førskolelærer, pedagog eller lignende). Alle data som samles inn om barn i prosjektet vil bli behandlet konfidensielt. Dette betyr at barnets navn blir byttet ut med en kode i datamaterialet. En kodenøkkel med barnets navn og kode blir oppbevart nedlåst og adskilt fra data. Det vil således ikke være mulig å knytte data (informasjon om barnet) tilbake til enkeltbarn i studien. Prosjektet avsluttes 31.12.15, og da vil data bli fullstendig anonymisert ved at kodenøkkel slettes. Forskergruppen og en mindre gruppe masterstudenter vil bruke dataene (uten tilgang til barnets navn) for å besvare forskningsspørsmål som faller inn under formålet med prosjektet. Du kan lese mer om prosjektet på www.uis.no/skoleklar.

Hva vil vi studere?

Internasjonale studier tyder på at barns evne til å regulere seg selv, og til å bygge relasjoner med andre barn og med voksne har betydning for skoletilpasning og læring. Vi vil se om dette er tilfelle i norsk sammenheng og vi vil prøve å forstå hvordan det har betydning. For å lære mer om dette inkluderer vi også annen informasjon om barnets utvikling og hverdagsliv. Vi vil også se på hvordan barnehage og skole stimulerer utvikling av barns selvregulering og relasjonsbygging. Når vi lærer mer om dette temaet, kan vi bidra til at ansatte i barnehager og skoler får økt sin kompetanse på dette

området og at de dermed kan være bedre rustet til å lære barn de ferdighetene som de trenger for å klare seg godt i skolen.

Hvordan vil vi studere dette?

Det er allerede samlet data om mange av barna som er født i 2006 mens disse barna gikk i barnehagen. Det ble da hentet inn test-data, observasjonsdata og spørreskjemadata.

Våren 2013 vil vi be lærere i skolen om å fylle ut spørreskjema om det enkelte barns ferdigheter og tilpasning i skolen. Også barnets mor eller far blir bedt om å svare på et spørreskjema. I tillegg vil vi gjennomføre en ny runde med testing via nettbrett. Dette er det forskere eller forskningsassistenter fra Senter for atferdsforskning som vil gjennomføre. Vi trenger også litt opplysninger om rammebetingelser for læring for barna, og vil hente inn noen opplysninger fra rektor om den enkelte skole og fra den enkelte kontaktlærer i skolene som disse barna går i.

Til slutt vil vi nevne at vi har fått tillatelse fra Utdanningsdirektoratet til å integrere data fra kartleggingsprøver i norsk og matte sammen med de øvrige dataene. Dette er en kartlegging som dere allerede gjennomfører, og vi vil sørge for at overføring av data skal foregå på en enkel måte for skolene.

Hva innebærer dette for deg?

Det er frivillig for deg som lærer i skolen å delta i studien. Dersom du er positiv til å bidra i denne studien, ber vi deg fylle ut svarslippen under. Du vil da måtte svare på et spørreskjema om deg selv og ditt arbeid og du vil måtte fylle ut et enkelt skjema for hver enkelt av førsteklassingene som har fått godkjenning til å delta som du har ansvar for. Spørreskjemaene skal fylles ut våren 2013. Som et lite vederlag for den innsatsen du gjør vil vi gi deg kr 50 i form av gavekort for hvert barn du fyller ut skjema for, men en maksimumsgrense oppad på kr 500 i gavekort pr år. Skolene vil videre bistå med å innhente samtykke fra foreldre og spørreskjema fra primær omsorgsperson (mor eller far). Dersom noen foreldre ikke ønsker at deres barn skal delta, så skal dette selvsagt ikke ha noen konsekvenser med hensyn til barnets eller foreldres fremtidige forhold til skolen. Barnehage og skole vil ikke få tilgang til data som innhentes av oss, men vi vil selvsagt kunne gi tilbakemeldinger i form av resultater når dette foreligger.

Selv om du sier ja til å være med, men senere ønsker å trekke deg, kan du gjøre det ved å kontakte prosjektleder. Hvis du trenger mer opplysninger om prosjektet, kan du kontakte prosjektleder Ingunn Størksen på telefon 5183 2934 eller på mail ingunn.storksen@uis.no

Vennlig hilsen

Unni Vere Midthassel
Senterleder på
Senter for atferdsforskning

Ingunn Størksen
Prosjektleder for
Skoleklar

Vedlegg D

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel. +47-55 58 21 17
Fax. +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org. nr. 985 321 884

Ingunn Størksen
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
Rektor N. Pedersensgt. 39
4036 STAVANGER

Vår dato: 13.12.2011

Vår ref: 28368 / 3 / KS

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.10.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 02.12.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28368 *Skoleklar*
Behandlingsansvarlig *Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Ingunn Størksen*

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no



Den aktuelle prosjektmeldingen gjelder hovedstudien i prosjektet som omfatter en kvantitativ studie hvor en vil følge barn fra siste året i barnehagen til første året i skolen. Et første mål er å gjøre omfattende studier av prediktorer (forutsetninger) for læring blant norske barn i det de forlater barnehagen og starter i første klasse på skolen. Videre vil en studere hva som kan være hinder - eller hva som kan hemme - for små barns suksess i skolen. En vil også se på hvordan prediktorer og hinder samspiller i forhold til barns læring. Kan noen faktorer beskytte mot andre faktorer som normalt ville ha fungert som hinder for læring?

Prosjektet vil ha mange delstudier, f.eks. studier av barn med minoritetsbakgrunn, og studier av barn med gode evner. Personvernombudet legger til grunn at det sendes egne meldinger (eventuelt endringsmeldinger knyttet til hovedprosjektet) for delstudiene.

Utvalget vil bestå av barn i sitt siste år i barnehagen (vårsemesteret 2012). De samme barna vil følges inn i første år i skolen (vårsemesteret 2013). Barnas foreldre, pedagogisk leder i barnehagene, og styreere i barnehagene vil også delta i studien.

Primær omsorgsperson (mor eller far) og avdelingsledere vil fylle ut spørreskjema med data vedrørende barnas utvikling. I tillegg vil avdelingsledere gi bakgrunnsinformasjon om seg selv. Styreere i barnehagene vil svare på spørreskjema relatert til barnehagespesifikke forhold. Barna vil bli observert i barnehagen for å registrere deres evner til å relatere seg til andre barn og voksne. Videre vil de delta på en sesjon med 6 tester som måler kognitive ferdigheter og oppmerksomhet/selvregulering.

I prosjektet vil det bli registrert sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn og helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 a) og c).

Personvernombudet finner at behandlingen av personopplysninger i prosjektet kan hjemles i personopplysningsloven §§ 8 første alternativ og 9 a) (samtykke). Det gis skriftlig informasjon og innhentes et skriftlig samtykke fra informantene. Foreldre/foresatte samtykker til at deres barn kan delta i studien, samt at pedagogisk leder fyller ut skjema som omhandler deres barn.

Personvernombudet har mottatt reviderte informasjonsskriv (02.12.2011) og finner disse tilfredsstillende.

Dersom fosterbarn skal inkluderes i prosjektet, vil barnevernstjenesten formidle informasjon til biologiske foreldre. Biologiske foreldre som eventuelt samtykker til at deres barn deltar i studien, vil samtidig samtykke til at fosterforeldre (som har den daglige omsorgen) og barnehagepersonale kan delta ved å fylle ut spørreskjema.

Foreldre til barn med minoritetsbakgrunn vil ikke i alle tilfeller beherske norsk godt nok til å forstå hva de samtykker til i forbindelse med forskningsprosjekter dersom informasjon utelukkende gis på norsk. Derfor vil informasjonsskrivet til foreldre også oversettes til engelsk. Eventuelt benyttes det tolk. Barnehagen som står for rekrutteringen skal gi informasjon på det språket foreldre behersker og forstår, og dersom de ikke har noen anledning til å få gitt tilstrekkelig informasjon (fordi foreldre

verken kan norsk eller engelsk og det heller ikke finnes tolk), så skal de avstå fra å invitere disse familiene.

De pedagogiske lederne kompenseres for sin tidsbruk med kr. 50 for hvert utfylte spørreskjema i form av et gavekort på inntil kr. 500 til pr. pedagogisk leder pr. år. Foreldre som svarer er med i en trekning om 3 gavekort på kr. 500. Det er personvernombudets vurdering at denne formen for kompensasjon/premiering er rimelig, og ikke truer frivilligheten på noen måte.

Prosjektslutt er angitt til 31.12.2015. Senest ved prosjektslutt vil datamaterialet være anonymisert, det vil si at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger lenger foreligger i materialet. Navneliste (koblingsnøkkel) og lydopptak slettes. Indirekte personidentifiserende opplysninger i det øvrige materialet slettes eller grovkategoriseres på en slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.