

# Jenter og gutters vennskap og sosial inkludering ved skolestart

Annbjørg Håøy\* og Aslaug Andreassen Becher

*OsloMet – storbyuniversitetet, Norge*

## SAMMENDRAG

Fra en casestudie (Becher & Håøy, 2022) henter vi data og utforsker jenter og gutters vennskap og sosiale inkludering ved skolestart. Det empiriske hovedgrunnlaget er fokusgruppe-intervjuer med elever, foreldre og lærere i tillegg til barnas egne bilder. Mulighetene for å finne venner og delta i aktiviteter ser ut til å være noe ulike for jenter og gutter. De fleste guttene er opptatt av fotball, mens jentene engasjerer seg i andre aktiviteter. Det er krevende å finne nye lekekamerater i en stor, ny og ukjent barnegruppe, og både jenter og gutter kan oppleve utenforskap. Studien bekrefter at det kan være lettere for barn å etablere gode sosiale relasjoner, oppleve tilhørighet til fellesskap og føle seg inkludert når de begynner på skolen sammen med kjente barn. Men, vi finner at barna trenger støtte fra lærere for å opprettholde disse relasjonene. Videre finner vi at prestasjoner og ferdigheter vektlegges fra skolestart, noe som kan svekke fokus på sosial inkludering, kontinuitet og trygghet.

**Nøkkelord:** *kjønnsdelt lek; kontinuitet; sosial inkludering/ekskludering; vennskap; tilhørighet*

## ABSTRACT

### Girls' and Boys' Friendships and Social Inclusion at the Start of School

From a case study (Becher & Håøy, 2022) we use data as we explore girls' and boys' friendships and social inclusion at the start of school. The main basis for data is focus group interviews with students, parents, and teachers as well as children's photos. The possibilities for finding friends are somewhat different for girls and boys. Most of the boys are playing football, while the girls engage in other activities. It is challenging to find new playmates in a large, new, and unknown community of children, and both girls and boys can experience exclusion. The study confirms that it may be easier for children to establish positive social relationships, get a sense of belonging to community and feel included when they start school with children they already know. However, we find that children need support from teachers to maintain established relationships. Furthermore, we find that there is a strong focus on performance and skills from the beginning. This can weaken the emphasis on social inclusion, continuity and belonging at the start of school.

**Keywords:** *belonging; continuity; friendship; gender-segregated play; participation; social inclusion/exclusion*

Mottatt: November, 2022; Antatt: Mars. 2023; Publisert: Juli, 2023

---

\*Korrespondanse: Annbjørg Håøy, e-post: [annh@oslomet.no](mailto:annh@oslomet.no)

© 2023 Annbjørg Håøy & Aslaug Andreassen Becher. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

*Citation: Håøy, A. & Becher, A. A. (2023). Jenter og gutters vennskap og sosial inkludering ved skolestart. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 9, 131–143. <http://doi.org/10.23865/npk.v9.5158>*

## Introduksjon

Denne artikkelen omhandler kontinuitet i vennskap og sosial inkludering, noe som innebærer hvilke muligheter barn har for å beholde og få nye venner ved oppstart i skolen. Inkluderende læringsmiljø omfatter alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2020) og gjelder utfordringer ved skolens verdiarbeid – som fellesskap, deltakelse, medvirkning og sosial og faglig læring (Faldet et al., 2022, s. 182; Haug, 2019, s. 2).

Barn i Norge begynner på skolen det året de fyller seks år, og de har rett til å gå på den nærmeste skolen eller den skolen de sogner til (Opplæringslova, 1998, § 8–1). De fleste har gått i barnehage (97 % i 2017), og det kan være få barn fra en barnehage som starter på samme skole. Lovverk og planer pålegger barnehage, skole og skolefritidsordning (SFO) å skape gode overganger og kontinuitet for barna. Skolefritidsordning omtales i noen kommuner som «aktivitetsskole» (AKS). Skolen har ansvar for både faglig og sosial læring, og det er nødvendig med pedagogisk støtte til barns lek og aktivitet. I skolens utetid er det færre voksne til stede sammenlignet med i barnehage, noe som kan på virke barns opplevelse av vennskap, tilhørighet og trygghet.

Skolens prinsipper om likeverdighet og tilpasset opplæring gjelder alle barn uavhengig av kjønn, funksjon eller bakgrunn. Imidlertid foreligger det lite ny forskning på kjønn, kjønnsstereotyper og kjønnslikestilling relatert til barn og unge i norsk kontekst (NOU 2019: 19). I vår studie ble vi overrasket over å finne tydelige grenser mellom gutter og jenters lek i skolegården, noe som kan ha betydning for deres muligheter til å skape og opprettholde sosiale relasjoner og delta i ulike aktiviteter.

## Vennskap og sosial inkludering

Vennskap innebærer gjensidige positive relasjoner. Barn kan etablere vennskap og samhörighet i tidlig alder (Greve, 2015, s. 53), og eldre barn knytter seg ofte sammen ved felles interesser (Carter, 2021, s. 4). Forskning om vennskap beskriver barns glede ved å være sammen, leke og føle tilhørighet, men også opplevelser av konflikt, utestengelse og fortvilelse over å ikke få delta i et fellesskap (Carter & Nutbrown, 2016, s. 396; Greve, 2015, s. 56).

De fleste barn har erfaringer med vennskap og sosial inkludering fra barnehagen (Bratterud et al., 2012), og nettopp vennskap, trygge omsorgspersoner og å være medlem av et fellesskap er betydningsfulle faktorer for barnas opplevelse av tilhørighet (Einarsdóttir et al., 2022). Kontinuitet fra barnehage til skole handler om at barn får bygge videre på sine erfaringer, også når det gjelder sosiale relasjoner (Hogsnes, 2014, s. 20; Peters, 2003, s. 47). Barn søker selv å skape ulike former for sammenhenger, og dette er vitalt for deres sosiale og faglige læring (Fabian, 2007, s. 3; Peters, 2010, s. 1). I overgangen til skolen kan barn som strever med å få venner oppleve engstelse, oppgitthet og uro, ifølge Ackesjö og Persson (2014, s. 24). Det kan ta tid å få nye kontakter. Barnas strategier for å bli med i lek har betydning for om de lykkes (Danby et al., 2012, s. 68).

Barn kan allerede i barnehagealder vise at de foretrekker relasjoner til barn av samme kjønn (Corsaro, 2015, s. 221; Einarsdóttir et al., 2022). Funn fra barnehageforskning i

Norge (Pedersen, 2020, s. 13) tyder på at gutter oftere er sammen i fysisk aktivitet ute. Kleppe (2014) og Pedersen (2020) finner forskjeller i bevegelseslek mellom femårige jenter og gutter. Guttene finner hverandre i mer fysisk og utagerende lek, jentene har roligere, mer verbalt orientert lek. Men det er likevel flere muligheter for overskridelse av grenser mellom kjønnene der jenter og gutter leker sammen (Kleppe, 2014). Forventninger før skolestart hos begge kjønn dreier seg om å kunne leke med venner og kjente fra barnehagen (Broström, 2019, s. 88). Overganger handler likevel om reorientering, redefinerings og å søke tilhørighet i en ny hverdag (Einarsdóttir, 2007).

Inkludering som prinsipp omfatter tilhørighet og deltakelse i fellesskapet, samt medvirkning i sosial og faglig læring (Kunnskapsdepartementet, 2020). I vår forståelse av inkludering, tar vi med ulike dimensjoner: nivåer, arenaer og grader av inkludering (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Fysisk nivå av inkludering er å være medlem, ved en skole, i en klasse, mens sosialt nivå handler om å delta aktivt i ulike grupper innad på skolen og på fritiden, også der barn organiserer seg. Det psykologiske nivå er elevens egen oppfatning av å være regnet med og ha tilhørighet. Dette omfatter også skolens undervisning, ved at elever får tilpasset opplæring ved variasjon i didaktiske tilnærminger og opplever tilhørighet i klassen.

Inkludering og ekskludering er parallelle prosesser som barn kan oppleve ulike grader av (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 813). Barns opplevelser av å delta og medvirke i klassens læringsfellesskap, i formelle og uformelle aktiviteter på skolen og i vennskskapsrelasjoner, kan variere (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 812). Et barn kan kjenne seg anerkjent av lærer og inkludert i lærers undervisning, men føle seg utestengt fra aktivitet i leken ute. Et eksempel forskerne gir med hensyn til utestenging er å ikke få være med i lek i grupper av samme kjønn. Det å ikke bli akseptert av den gruppen du identifiserer deg med kjønnsmessig kan være en ekstra vanskelig opplevelse av ekskludering.

Det motsatte av å bli sett og hørt er å bli ignorert. Det motsatte av anerkjennelse er krenkelse, som ifølge Honneth (2008, s. 140) kan skje i form av nedsettende tale og fysisk krenkende handlinger. Både opplevelser av anerkjennelse og det å bli krenket angår det psykologiske nivået av inkludering.

Relasjonen mellom lærer og elev er av svært stor betydning for både yngre og eldre barn (Aspelin, 2018, s. 73), og gode relasjoner preget av støtte og anerkjennelse mellom lærere og barn har langsiktig positiv virkning på barns faglige og sosiale læring (Pakarinen et al., 2017). Det å bli inkludert av lærer og møte forståelse og støtte for emosjonelle, fysiske, psykiske og sosiale behov virker positivt på barns relasjoner til hverandre. Barn som opplever en varm og støttende lærer, kan hevde seg positivt og har oftere bedre sosiale ferdigheter – som evne til å samarbeide, vise innlevelse og kontrollere egne følelser (Mitchell, 2014, s. 90). Barn som ikke blir inkludert, kan stå i fare for å utvikle negative holdninger til andre barn (Ogden, 2022, s. 211).

Ifølge Carter og Nutbrown (2016, s. 407) bør barns vennskap stå på dagsorden hos skoleledelse og lærere. En pedagogikk som setter barnets behov for trivsel, lek og vennskap mer i sentrum vil kunne utfordre skolens prioritering av faglig læring og

resultater (Løvlie, 2021, s. 21). I dagens skole utføres jevnlig kartlegginger av faglig nivå som det forventes av førsteklassingen oppnår. Slik er det både i Norge og andre land (Ackesjö & Persson, 2020; Lillejord et al., 2018, s. 5). Slee (2013) påpeker at slike praksiser er uttrykk for at ekskludering er allestedsnærværende og utgjør paradokser ved utdanning. Forskjellig modenhet og ulike interesser hos jenter og gutter kan få uheldige utslag for skoleresultater og utdanningsmuligheter, hevder Nielsen & Henningsen (2018). Undersøkelser fra 50-tallet fram til i dag, viser at jenter er kognitivt mer modne, lærer å lese lettere, har større evne til selvregulering og har færre registrerte lærevansker enn gutter. Det pekes videre på at skolestart ved 6 år og sterkt fokus på grunnleggende ferdigheter har forverret situasjonen for gutter og barn født seint på året (Nielsen & Henningsen, 2018).

Ekskluderende praksiser kan skje på skjulte og åpne måter i opplæringen (Faldet et al., 2022, s. 183; Slee, 2013, s. 900). Når skolen og politikere stilltiende aksepterer at en gruppe barn faller utenfor i undervisning med stort læringstrykk, kan dette fungere som en samfunnsbestemt ekskluderende mekanisme. Dette er samtidig en aksept for at det er *elevenes* mangler som gjør at det er vanskelig å inkluderes i læringsfellesskapet, ikke at det er mangler ved systemet barnet er plassert inn i.

Denne studien har en tilnærming der barn, foreldre og lærere kommer til orde for å belyse følgende problemstilling: *Hvordan opplever ulike aktører i skolen at barn etablerer sosiale relasjoner og blir inkludert i ulike fellesskap ved skolestart?*

## Metode

For å undersøke vår problemstilling gjennomførte vi en kvalitativ studie ved én skole. Vi valgte ikke-deltakende og deltakende observasjon i første klasse og påfølgende fokusgruppeintervju med tre aktørgrupper: barn, foreldre og lærere. Observasjon ble brukt for å bli kjent med kontekst. Intervjudata ble supplert med bilder av barnas steder for lek ute.

Vi gjorde et strategisk utvalg av en mellomstor skole på det sentrale Østlandet ut fra kriterier som tilgjengelighet og variert sammensatt elevgruppe. I fokusgruppeintervju kan flere ulike forståelser av et fenomen komme fram (Halkier, 2010, s. 13). Deltakerne har mulighet til å svare ut fra egne erfaringer, de kan interagere med hverandre og utdype samme tema. Men det kan være begrensende at det er lite muligheter for å gå i dybden i den enkeltes opplevelser.

Intervjuguide ble utformet til hver av gruppene. Barna ble spurt om hvordan det var å starte på skolen, hva de likte å gjøre ute og inne, om de kunne leke ute og inne og om de savnet noe fra barnehagen. På en vandring ute i skolegården, brukte barna nettbrett til å ta bilder av steder der de likte å leke.

Foreldrene fikk spørsmål om erfaringer fra overgangen til skole, om barna hadde venner og om oppstarten på skolen. Spørsmål til lærerne dreide seg om hvordan barna hadde det i oppstarten og om lærerne tok i bruk arbeidsmåter fra barnehagen.

I gjennomføringen fulgte vi prosedyrer fra Norsk senter for forskningsdata (NSD, nå: Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør). Elever, foreldre og lærere som ønsket å delta, ga skriftlig samtykke. Barna fikk et eget informasjonsskriv. Fra to førsteklasse deltok 20 elever, 16 foreldre og 4 lærere. Vi som forskere observerte, delvis deltakende, i miljøet i klasserom, friminutt og uteskole, for å bli kjent med skolekonteksten og bygge relasjoner.

Fem grupper elever (fire i hver) fra to klasser ble delt inn i samarbeid med lærerne og intervjuet etter undervisning. Vi gikk med barna til utelekeplassen der barna tok bilder med nettbrett. Intervju med tre grupper av foreldre med 3–10 deltakere, foregikk en ettermiddag. Et fokusgruppeintervju ble gjennomført med tre lærere en dag, den fjerde læreren ble intervjuet individuelt per telefon neste dag.

Intervju med barn krever både omtanke og varhet for hvert enkelt barn (Eide & Winger, 2003, s. 63), fordi deres uttrykksmåter og evne til å hevde meninger er ulike. Barna kunne tegne underveis, da det å gjøre en kjent aktivitet kan virke medierende for samtaler med barn (Matre, 2000, s. 145–146). Barnas engasjement i intervjuene varierte. Noen fortalte utdypende, andre uttrykte seg i korte setninger eller ved enkeltord. På vandringen ute, engasjerte barna seg og var ivrige til å vise og ta bilder av steder for egen lek.

Det at barn intervjues i grupper, har flere fordeler (Einarsdóttir, 2007, s. 200). De kan støtte hverandre i en uvant situasjon, hjelpe hverandre med å finne svar, minne hverandre om hendelser og selv stille spørsmål. Både trygghet og maktforhold påvirker gyldighet og pålitelighet i intervjuene. De fleste barna virket komfortable i intervjusituasjonen, fordi det kom fram «vanskelige ting», for eksempel å ikke ha en venn, å ikke få være med på lek eller å savne søsken.

Begge forskerne tok lydopptak fra intervjuene og samarbeidet om transkribering, analyse og utforming av tekst til artikkel.

Tematisk analyse ble utført etter inspirasjon av Braun og Clarke (2006) innen og på tvers av tre datasett fra informantgruppene. Venner og lek var tema som barn, foreldre og lærere var opptatt av. Utvikling av kategorier er gjort på bakgrunn av teori om vennskap og inkludering/ekskludering, samt funn fra ulike undersøkelser.

Den første kategorien, «Tilhørighet og vennskap i jevnaldergruppa», dreier seg om opplevelser av fellesskap fra barnehage og skole. Den andre kategorien, «Deltakelse i aktiviteter og lek der kjønn kan ha betydning», handler om sosiale arenaer på skolen der barna kan få innpass og medvirke. Den tredje kategorien, «Utfordringer ved sosial inkludering», dreier seg om erfaringer preget av utrygghet, konflikt og manglende tilhørighet som barn, foreldre og lærere forteller om.

## **Resultater**

Vi presenterer resultater fra feltnotater og intervju med ulike informantgrupper innen hver kategori som beskrevet ovenfor. Ved direkte utsagn anvendes fiktive navn.

*1. kategori: Tilhørighet og vennskap i jevnaldergruppa*

Barna ble spurt om hvordan det var å starte og hva de likte på skolen og om det var noe de savnet fra barnehagen. I alle gruppene snakket barna uoppfordret om barn de kjente fra barnehagen og om nye venner: «Litt skummelt, var sjenert og litt redd. Jeg kjente Lene da jeg flytta hit» (Kari, gr. 1). Per forteller: «Jeg syntes det var bra fordi jeg hadde mange venner fra barnehagen, broren min, Even og Adam» (gr. 1).

Barna gir uttrykk for opplevelser og følelser. Kari kom alene fra sin barnehage, andre startet med kjente barn. Åse forteller: «Jeg synes det har vært veldig bra å starte på skolen og så har jeg fått mange nye venner. Jeg fikk det på første AKS dag og hun heter Siv og går i 1A» (gr. 4). Ali kjente også flere: «Jeg kjente egentlig veldig mange, fordi nesten alle som gikk i barnehagen min begynte i 1B. Så jeg har ikke en bestevenn liksom» (gr. 4).

Begge jentene og gutten har det bra eller gøy og har noen å være sammen med. Senere forteller lærer om læringsvenner i klassen, at barna sitter parvis med noen som de liker å være sammen med: «Har jobbet med å sørge for at alle har venner. Vi merker det positive i at alle har noen å være med. Noen var lei seg for at de andre begynte på en annen skole» (Anna, L 4).

Foreldrene er opptatt av vennskap, noen bekrefter at barna har fått venner. Men en uttrykker at det var en stor overgang og det er bevegelse i vennskapene: «I barnehagen var det slik at alle lekte sammen, det var inkludering, nå er det slik at vennene de hadde får nye venner, det blir annerledes. De må finne ut av det» (mor, gr. 2).

Det å bli kjent med nye barn kan skje raskt, kanskje på grunn av strategier de tar i bruk, men for andre kan det ta tid (Danby et al., 2012). Adas far sier: «Første måned hadde hun ikke venner i klassen, lekte med større søsken. Nå har hun fått venner. I begynnelsen sa hun at barnehagen er bedre enn skolen» (far, gr. 3). Far viser til at jenta hadde søsken å leke med, men at det var krevende for henne å ikke ha tilhørighet i lek med jevnaldrende i klassen.

*2. kategori: Deltakelse i aktivitet og lek der kjønn kan ha betydning*

Fra friminuttene viser observasjonene at noen barn var raskt ute. De fordelte seg over et stort område. Noen var likevel tett ved inngangsdøren til klasserommene, flest jenter, men også noen gutter. Mange gutter løp til fotballbanen (feltnotat 1). Guttenes bilder viste fotballbanen, med unntak av to. Jentene hadde mer variasjon, de tok bilder av klatrestativ og huske og en «hule» mellom to store steiner. En tok bilde av «vennebenk» og forklarte hvilken funksjon den hadde. En gutt forteller: «Vi spiller fotball. Det er bare guttene, noen jenter i B, men bare guttene i A som spiller fotball» (Are, gr. 3).

På gåtur med nettbrett fortelles det at jenter ikke er med å spille fotball. En jente vil gjerne, men «får ikke være med» av guttene, slik vi forstår det. Foreldre hevder at fotball sikrer inkludering i fellesskapet med andre gutter: «Han kom fra en barnehage som flere kommer fra. Det er stort sett fotball det går i» (far, gr. 2). En annen far



forteller at sønnen «går godt sammen med alle, ser det på fotballtrening, er kompis med alle sammen» (far, gr. 2).

En mor forteller om datteren som har vært nær venn med en gutt i barnehagen. De kom i samme klasse og fortsatte å leke sammen slik de hadde gjort i barnehagen. Så fikk de oppmerksomhet fra gutter i høyere klassetrinn: «Hun kjente veldig på det med gutt, jente, en hun var nær. 'Hei, leker du med jenter eller?' Det var litt uheldig» (mor, gr. 2).

En mor forteller om en utfordrende lek der sønnen ble jaget av en jente som ville kysse han. Han syntes det var ubehagelig, og det endte med at jenta ble lagt i bakken. Mor til jenta tror at jenta har vært aktiv, og at jaging og kyssing mellom jenter og gutter har vært med fra leken i barnehagen. Gutten og jenta kommer inn på situasjonen: «Litt barnslig, det er at mange jenter plager meg, iallfall J. Hun koser meg, hun kosa meg mye og så sier jeg stopp. Hun har stoppa» (Sven, gr. 5).

Jenta sier at det også hender at denne gutten får med seg noen og forstyrrer henne i leken, det har skjedd samme dag. Foreldrene mener at situasjonen er tilbakelagt. «Noe lek kom skeivt ut i starten uten at lærerne oppdaget det. Vi foreldre sier til barna at de må snakke med de voksne så sier de at de voksne har ikke tid» (mor, gr. 2).

I to av intervjugruppene sier foreldre at gutter og jenter leker nokså delt. En av foreldrene konkluderer: «Hvis det er slik at alle guttene alltid spiller fotball, og ingen er med på noe annet, så må vi gjøre noe» (mor, gr. 2).

Lærerne snakker ikke om ulikheter i jenter og gutters lek, men om kjønnsforskjeller knyttet til overgang fra barnehage til skole, noe vi viser i neste avsnitt. Flere av foreldrene ønsker at det blir gjort noe med det de mener er kjønnsrelaterte normer i skolegården. Gutter leker med gutter, og fotball er en gutteaktivitet der jenter ikke har tilgang. Foreldre har forsøkt å starte felles bandylag, men foreløpig er det bare jenter og en gutt med. Det kan virke som om foreldrene erfarer at diskurser/praksiser med hensyn til «jentelek» og «guttelek» er forskjellig i barnehagen og skolen.

### *3. kategori: Utfordringer ved sosial inkludering*

Det har ikke vært like lett for alle elevene å finne andre barn å være sammen med. Oda forteller: «I dag i storefri, fikk ikke være med på leken.» «Hvilken lek», spør Mia. «Det var bare noe» (gr. 4). Litt senere sier Oda: «I barnehagen hadde jeg en venn, Ole. I skolen lekte jeg mest med Per og Are. Det var veldig vanskelig å finne venner for jentene i min barnehage begynte i den andre klassen» (gr. 4). At de andre jentene kom i den andre klassen, har skapt vansker med å finne venner på skolen. Derfor lekte Oda med to gutter, og prøver å bli kjent med jentene i klassen. Barn fra samme barnehage har kommet i ulike klasser, noe flere barn og foreldre sier.

Han [Dave] kjente ikke noen fra barnehagen i klassen. Det var ei jente, hun bytta til B. Overgangen fra barnehage var enorm, fra eldst og trygg, bli passa på, til å være helt på bar bakke, skulle klare seg sjøl, det ble fullstendig kaos. Lue ble tatt av, kasta vekk, ikke funnet igjen. Har gått så langt at han sier i bilen at han ikke vil gå på skolen. (Mor, gr. 2)

Utsagnet viser at hendelser som dette kan gjøre at en førsteklasing er utrygg og ikke trives. Foreldre i en annen gruppe reflekterer over voldsom lek og undrer seg over om det er nok voksne ute. Det er mange å bli kjent med og ikke lett for barn å ha oversikt, sier flere foreldre. «Det systemet på skolen, det lærer de kjapt. Men det sosiale – med kjempemasse barn – hvem er vennen min i dag – hvem er vennen min i morgen» (mor, gr. 2).

Foreldrene kommenterer situasjoner og mener at de voksne i skole og aktivitets-skole må være tettere på og veilede barna i lek: «Det må være mere lek og samspill med tett oppfølging av voksne for å bli kjent med hverandre, for å vite hvor grenser går» (mor, gr. 2).

Lærerne ble spurt om hvordan de la til rette for arbeidsmåter som barna kjente fra barnehagen. De ønsker å få til lek og aktivitet, men vet at det er en stor overgang fra barnehagen:

Det er viktig i overgangen at vi prøver å bevare leken, aktiviteten, kroppen, men det er andre rammer enn i barnehagen. De er veldig små, ikke klare for skolehverdag og krav. Det er overveldende å være i større grupper, med færre voksne til stede. Det er skummelt for noen av barna i storefri. (Anna, L 4)

Lærerne diskuterer at overgangen har vært utfordrende med tanke på venner og det å være klar for skolen. De sier at noen barn, oftere gutter, trenger å leke og at skolen ikke er godt tilpasset til de yngste barna:

Det vi ser som en stor forskjell er mellom jenter og gutter. Jenter klarer overgangen bedre. Mange gutter er mye mer avhengig av aktiv lek. Noen av guttene faller utenfor faglig og sosialt. De føler de ikke mestrer, tror ikke de kan. Vi har en gutt som gråter hver dag. Hvorfor skal han på skolen? Han vil tilbake til barnehagen. Han hater skolen, han er ekstremt umoden. Ingenting på skolen passer for han. (Dina, L 2)

I refleksjoner over oppstarten snakker lærerne også om ansvaret for faglig læring som gjør at det er vanskelig å ta tilstrekkelig hensyn til barn som strever: «Vi er pålagt fagansvar, vi har hver sine fra ledelsen – ikke temabasert, men fagtimer. Hva er gjennomgått, ikke gjennomgått» (Lina, L 3).

Lærerne hevder at skolens ledelse krever jevn progresjon i den formelle lese- og skriveopplæringen i første klasse. Derfor får temabasert undervisning og lekende aktiviteter mindre vekt.

## Diskusjon

Vi vil i det følgende drøfte noen hovedinntrykk av barnas opplevelser slik informan-tene uttrykker det i lys av prosesser som medfører inkludering og ekskludering.

Flere av barna uttrykker tilfredshet ved å starte sammen med kjente og få nye ven-ner. Andre barn var inkludert i et fellesskap fra barnehagen, men fikk ikke begynne



i samme klasse. Dermed oppstår brudd i barnas erfaringer med sosiale relasjoner. Dette kan være et dilemma siden skolen også skal ivareta barn som ikke kjenner andre fra barnehage. I en nyere undersøkelse uttrykker skoleeiere forståelse for betydningen av vennskap, men kontinuitet i vennskap fra barnehage til skole nevnes ikke (Bjørnestad et al., 2022). Ut fra vår undersøkelse kan vi se at mer pedagogisk oppmerksomhet, støtte og engasjement trengs både for å opprettholde og for å skape god sosial tilhørighet.

Et eksempel fra vårt materiale er Oda, som forteller at jentene fra barnehagen startet i 1B, hun går i 1A. Når Oda prøver å bli kjent med jentene i egen klasse, får hun bli med noen ganger, men ikke alltid. Hun fikk ikke være med på leken i storefri og virker lei seg og usikker. Enkelte ganger blir hun inkludert i jevnaldergruppa med jenter, andre ganger får hun ikke være med. Dette kan være en ekstra vanskelig situasjon siden det i vårt materiale kommer fram at Oda som jente antagelig heller ikke har tilgang til lek med potensielle guttevenner. Slike opplevelser av utenforskap hører til den psykologiske dimensjon av inkludering/ekskludering slik Qvortrup og Qvortrup, (2018) definerer det.

Daves mor og Adas far uttrykker at det har vært vanskelig for deres barn å finne venner. Ved oppstart i skolen opplever flere barn i vårt materiale både fysisk og psykisk utrygghet i sosiale relasjoner. Å oppleve dette på flere sosiale arenaer kan bidra til sterke følelsesmessige reaksjoner hos barn (Ackesjö & Persson, 2014). I overgang til skolen forlater barna en kjent kontekst, et system de kjenner og en identitet som barnehagebarn, påpeker Ackesjö og Persson (2014, s. 24). Skolehverdagen er annerledes med tanke på både organisering, innhold og arbeidsmåter. Den sosiale arenaen med mange barn ute i friminuttene, kan være spesielt utfordrende (Peters, 2003, s. 48). Foreldre etterlyser at lærere er ute og bidrar til å støtte barna i inkluderende felles lek, gjerne på tvers av kjønn.

Foreldrene er opptatt av at mulighetene for jenter og gutters lek ute er endret fra barnehage til skole. Studien kan tyde på at det å skape vennskap, tilhørighet og inkludering kan begrenses av at jenter og gutter har ulike arenaer for lek og aktiviteter. Her antydes at det oppstår «kjønnete» grupperinger som det kan være utfordrende å overskride. Forskning bekrefter at barn ofte føler tilhørighet til og søker fellesskap i lek og aktivitet med samme kjønn (Einarsdóttir et al., 2022, s. 339; Pedersen, 2019, s. 56). Corsaro (2015) finner også at dette er typisk for barn ved overgang fra barnehage til skole. Pedersen (2020, s. 13) knytter kjønnskillene til fysisk lek på store arealer og avstand til personalet. Overført til vår studie ser vi at gutter gjerne velger fotballbanen, der de organiserer sin aktivitet selv. I denne aktiviteten avgrenses jenter fra deltakelse.

Foreldre ønsker tettere samarbeid med lærerne og skolen slik at barna får forutsigbarhet og trygge sosiale relasjoner i skolehverdagen, også på tvers av kjønn. De er urolige for at det skjer ekskludering på grunn av kjønnsdelt lek i skolegården og på SFO, og at lærere ikke ser dette. Overgangen fra barnehage til skole har ført til en tydelig endring i sosiale relasjoner, lek og vennskap med hensyn til kjønn.

Lærerne i undersøkelsen vektlegger at de arbeider for å etablere trygge sosiale relasjoner og å inkludere alle. De sier ingenting om ulikheter i leken mellom jenter og gutter, og vi forstår det slik at de ikke er klar over graden av kjønnsdelt lek i friminutt og på SFO. De uttrykker imidlertid at dagens skole ikke er tilpasset fem–seksåringene i tilstrekkelig grad, og at det særlig er gutter som har utfordringer knyttet til modenhet. Lærerne framhever behov for lek og bevegelse og at skolen bør tilrettelegges bedre for fem–seksåringene, men er bundet av skolens planer for tidlig innsats der oppfølging og kartlegging av faglige ferdigheter for hvert enkelt barn gjøres jevnlig, slik nasjonale og lokale myndigheter har bestemt. Flere forskere i Norden har påpekt at OECDs kartlegginger har ført til internasjonal konkurranse om kompetanse og økte forventninger i utdanningen, også av de yngste (Ackesjö & Persson, 2020; Klitmøller & Sommer, 2016). Barna må i økende grad tilpasse seg til en diskurs om et presterende og målbart barn (Lillejord et al., 2018, s. 5; Palm et al., 2018, s. 19).

Lærere kan bli stående i et dilemma når det gjelder å vektlegge prestasjoner av faglig art eller å vektlegge barnas behov for lek og gruppeaktivitet i undervisningen. Bjørnstad et al. (2022) viser at lek i liten grad anvendes i undervisningen i første klasse. Arbeidsmåter, organisert av lærer, som inkluderer lek og lekenhet, kan bidra til å styrke sosiale relasjoner mellom barna uavhengig av kjønn. Forskning fra Pakarinen et al. (2017) tyder på at et godt sosialt læringsmiljø også fremmer gode faglige resultater. Vi vil framheve at barns sosiale aktivitet i faglig samarbeid også inne i klasserommet, kan medføre at førsteklasingene får det tryggere sosialt, opplever mer kontinuitet i overgang fra barnehage til skole og får styrket faglig utvikling.

## Konklusjon

Hensikten med artikkelen er å bidra til å belyse hvordan sosiale relasjoner etableres i overgangen mellom barnehage og skole, hvordan vennskap kan vedlikeholdes og om det er ulikheter i jenter og gutters muligheter for å få tilhørighet i et sosialt fellesskap.

Gjennom fokusgruppeintervju, observasjon og bildemateriale har vi undersøkt følgende problemstilling: *Hvordan opplever ulike aktører i skolen at barn etablerer sosiale relasjoner og blir inkludert i ulike fellesskap ved skolestart?*

Resultater bekrefter tidligere funn med hensyn til at det har stor betydning for barns opplevelse av sosial inkludering om de kommer i klasse med barn som de kjenner fra før. Det å ha noen å leke med i friminutt og på SFO, bidrar til førsteklasingenes opplevelse av inkludering. Her ser det ut til at jenter og gutter har noe ulike arenaer og muligheter til å utvikle sosialt gjensidige relasjoner seg imellom og på tvers av kjønn. Studien viser at det tilrettelegges lite for at barn skal knytte sosiale bånd ved lek og samspill i undervisningen. I friminuttet blir barna mye overlatt til seg selv i fri lek. Barn og foreldre savner aktive, tilstedeværende lærere ute. I en inkluderende skole er det et kjennetegn at elevene deltar og at deres stemme blir hørt (Faldet et al., 2022). I et slikt perspektiv er det viktig at skolen tar tak i hva barn sier om å ha venner ved oppstarten i skolen.

Skolen og lærerne synes bundet av dagens utdanningsdiskurs, der skolestartere forventes å være presterende og målbare barn (Ackesjö & Persson, 2020, s. 82). Løvlie (2021, s. 21) og Klitmøller og Sommer (2016, s. 10) påpeker at barnefaglig og sosial orientering har tapt de siste 15–20 årene for orienteringen mot ferdigheter i fag. Faren for at skolen blir ansvarlig for en skjult sorterings- og ekskluderingsprosess, er til stede (Slee, 2013).

Våre funn kan gi grunnlag for mer omfattende studier av sosiale relasjoner og inkludering det første året i skolen. Det sosiale og det faglige må sees i sammenheng, og kjønn bør bli en mer dominerende variabel, slik NOU 2019: 19 etterlyser. Men allerede nå er det mye som tyder på at en didaktisk praksis som styrker en barnefaglig orientering kan ha betydning for gutter og jenters vennskap, lek, tilhørighet og sosial inkludering de første årene i skolen.

### **Forfatteromtaler**

**Annbjørg Håøy** er cand.paed., førskolelærer og førstelektor i pedagogikk ved OsloMet – storbyuniversitetet, Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning. Faglige interesse- og forskningsområder er begynneropplæring, lek i skolen, lekende og utforskende arbeidsmåter, overgang barnehage – skole og studentaktive arbeidsformer i lærerutdanningen. Hun underviser i pedagogikk for 1.–7. trinn på grunnskolelærerutdanningen, på masteremne begynneropplæring og på videreutdanning i begynneropplæring for lærere.

**Aslaug Andreassen Becher** er cand.paed., lærer og dosent emerita i pedagogikk ved OsloMet – storbyuniversitetet, Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning. Faglige interesse- og forskningsområder er lek i skolen, lekende og elevaktive arbeidsmåter, begynneropplæring, fysisk utforming av rom i barnehage og skole, diversitet/mangfold i barnehage og skole. Hun underviste i pedagogikk på masteremne begynneropplæring og videreutdanning for lærere.

### **Referanser**

- Ackesjö, H. & Persson, S. (2014). Barns erfaringer av sociala gemenskaper i övergångarna till och från förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(1), 5–30.
- Ackesjö, H. & Persson, S. (2020). Från den omogna sexåringen till den skolpliktiga förskoleklasseseleven – en dokumentanalys av sexåringen i det svenska utbildningslandskapet från 1940-tal till i dag. *Barn*, 38(1), 71–89.
- Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens*. Liber.
- Becher, A. A. & Håøy, A. (2022). Oppfatninger om lek i første klasse – en casestudie der barn, foreldre og lærere er aktører. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (4), 331–344.
- Bjørnestad, E., Myrvold, T., Dalland, C. P., Hølland, S., Svanes, I. K., Sundtjønn, T., Andersson-Bakken, E., Håøy, A., Hagtvet, R. B. E. & Klette, K. (2022). «Hit eit steg og dit eit steg» – sakte men sikkert framover? *En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved første klasse* (NIBR-rapport). <https://hdl.handle.net/11250/3036816>

- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver* (Rapport 21/2012). Regionalt senter for barn og ungdoms mentale helse og velferd, Midt-Norge.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, (3), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Broström, S. (2019). Children's views on their learning in preeschool and school. I J. Einarsson, S. Dockett & B. Perry (Red.), *Listening to children's advice about starting school and school age care* (kap. 7). Routledge.
- Carter, C. (2021). Navigating young children's friendship selection: Implications for practice. *International Journal of Early Years Education*. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1892600>
- Carter, C. & Nutbrown, C. (2016). A pedagogy of friendship: Young children's friendships and how schools can support them. *International Journal of Early Years Education*, 24(4), <https://doi.org/10.1080/09668760.2016.11898113>
- Corsaro, W. A. (2015). *The sociology of childhood* (4. utg.). Sage.
- Danby, S., Thompson, C., Theobald, M. & Thorpe, K. (2012). Children's strategies for making friends when starting school. *Australian Journal of Early Childhood*, 37(2), 63–71.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske synsvinkler*. Cappelen Akademisk.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2). <https://doi.org/10.1080/13502930701321477>
- Einarsdóttir, J., Emilson, A., Olafsdóttir, S. M., Zachrisen, B. & Meuser, S. (2022). Children's perspectives about belonging in educational settings in five European countries. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(3), 330–343. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2055099>
- Fabian, H. (2007). Empowering children for transitions. I H. Fabian & A. W. Dunlop (Red.), *Transitions in early years* (s. 123–134). Routledge.
- Faldet, A. C., Knudsmoen, H. & Nes, K. (2022). Inkluderingsbegrepet under utvikling? En analyse av de norske læreplanverkene L97, LK06, og LK20. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 171–188. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3434>
- Greve, A. (2015). Vennskapsbegrepet. I M. Øksnes & A. Greve (Red.), *Vennskap* (s. 41–60). Cappelen Damm Akademisk.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal.
- Haug, P. (2019). Inclusion in Norwegian schools: Pupils' experience of their learning environment. *Education*, 3–13. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664406>
- Hogsnes, H. D. (2014). Barns muligheter for å erfare sammenhenger i overgang fra barnehage til skolefritidsordning. *Barn*, 3, 45–60.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse – om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax forlag.
- Kleppe, R. (2014). Spidermankjole! Fra kjønnskontrast i barns lek til kjønnskontrast i barns klær. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 55–74). Universitetsforlaget.
- Klitmøller, J. & Sommer, D. (2016). Turboladet globalisering og den fremtidsparate skole – en visjon. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3), 3–21. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.437>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplanverket. Kunnskapsløftet 2020*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Lillejord, S., Nesje, K. & Børte, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – en forskningskartlegging*. Kunnskapssenteret.
- Løvlie, L. (2021). *Politisering og pedagogisk motstand – veien til en barneorientert praksis*. Fagbokforlaget.
- Matre, S. (2000). *Samtaler mellom barn: Om utforskning, formidling og lek i dialogar*. Samlaget.
- Mitchell, D. (2014). *Hvud der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserte undervisningsstrategier*. Dafolo.
- Nielsen, H. B. & Henningsen, I. (2018). Guttepanikk og jentepress – paradokser og kunnskapskrise. *Tidsskrift for kjønnsforskning* 42(1–2), 6–28.
- NOU 2019: 19. (2019). *Jenterom, gutterom, og mulighetsrom. Likestillingsutfordringer blant barn og unge*. Kultur- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-19/id2677658/>
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problemløsningsferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

## *Jenter og gutters vennskap og sosial inkludering ved skolestart*

- Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Salminen, J., Silinskas, G., Slekkinen, M. & Nurmi, J. E. (2017). Longitudinal associations between teacher–child interactions and academic skills in elementary school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 52, 191–202.
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s. 13–32). Universitetsforlaget.
- Pedersen, L. (2019). Når barna møter leikeplassen – et kjønnsperspektiv på barnas rørslemoglegheiter. *Barn*, 37(2).
- Pedersen, L. (2020). *Kjensla av leikeplassen. Ei kvalitativ undersøkning av fem år gamle barn sine bevegelsespraksisar i barnehagen* [Doktorgradsavhandling]. OsloMet – storbyuniversitetet.
- Peters, S. (2003). «I didn't expect I would get tons of friends more each day.» Childrens' experience of friendship during the transitions to school. *Early Years*, 23(1), 45–53. <https://doi.org/10.1080/0957514032000045564>
- Peters, S. (2010). *Literature review: Transition from early childhood education to school* (Rapport). Ministry of Education, New Zealand.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Slee, R. (2013). How we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition *Education*, 17(8), 895–907.