

## **Førord**

Denne masteroppgaven setter punktum for fem års utdanning. Oppgaven har bydd på både opp- og nedture, og i noen perioder har det virkelig følt som utfordringene har stått i kø. Likevel ville jeg ikke vært den foruten. Opplevelsen av økt kunnskap og kompetanse på et område som følt både kjent og ukjent er en følelse av mestring. Best av alt liker jeg at denne kunnskapen ikke bare lever i meg i teorien, men at den også får utspill i min praksis som både barnehagelærer og spesialpedagog.

Takk til min samboer Petter for kjærlighet og trøst i denne perioden, og ellers i livet. Jeg setter stor pris på at du har minnet meg på at det finnes viktigere ting i livet enn masteroppgaven – du har virkelig vært en klippe for meg i dette arbeidet.

Mamma, pappa, Martin og Sara og resten av familien – jeg er takknemlig for at dere alltid er forståelsesfulle og har troen på meg. Takk for at dere lytter og ber meg «peise på» når det buttrer litt imot.

Jeg ønsker også å rette en takk til jentene på lesesalen, spesielt Lilly og Aurora, som har vært til stor hjelp og støtte i både oppturene og nedturene. Jeg er glade i dere alle sammen.

Takk til Ingvild Åmot for faglige diskusjoner og støtte. Som veileder har du utfordret meg og oppmuntret meg gjennom hele perioden. Uten deg hadde ikke oppgaven vært det den er i dag.



## **Sammendrag**

Dette er en litteraturstudie som har som mål å se på innholdet i nyere spesialpedagogisk forskning som omhandler barn med funksjonsnedsettelse og vennskap i tidlig alder. Utvalget består av fem artikler fra tre forskjellige land. Masteroppgaven undersøker hvem som er deltakerne i studiene, hvilke metoder som er brukt og hvilke definisjoner av vennskap som ligger til grunn i studiene. Resultat fra undersøkelsen viser at barn med funksjonsnedsettelse er en sammensatt gruppe, som rommer flere forståelser av hva nedsatt funksjonsevne er og at dette beskrives på ulike måter i de forskjellige studiene. Metodene som er tatt i bruk er varierte, men flere av studiene bruker samme oppbygging og design, men med ulike utgangspunkt og variasjoner. Det finnes spredte forståelser av hva vennskap er og kan være i de fem artiklene, og de vektlegger ulike aspekter ved fenomenet. Flere av studiene legger ikke til grunn noen definisjon på hva vennskap er i sine prosjekter, men noen gir beskrivelser av hva de mener ligger i vennskap generelt. Dette kan bidra til å skape forvirrelser og gjøre forskningen utydelig.



## Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Lovgivning og rettigheter .....	2
1.2 Problemstilling .....	3
1.3 Oppgavens struktur .....	3
<b>2. Teoretisk forankring</b> .....	<b>5</b>
2.1 Synet på barn i endring .....	5
2.2 Barns rett til forskningsdeltakelse .....	6
2.2.1 Vurderinger og metoder i forskning på og med barn .....	7
2.3 Mennesker med funksjonsnedsettelse .....	8
2.4 Inkludering .....	9
2.5 Spesialpedagogikk som fagområde .....	10
2.6 Vennskap .....	11
2.6.1 Vennskap i filosofien .....	11
2.6.2 Vennskap i psykologien .....	12
2.6.3 Vennskap i sosiologien .....	14
2.7 Sosial kompetanse .....	15
2.8 Barnehagen som møteplass .....	15
2.8.1 Sosial aksept og gruppetilhørighet .....	16
2.9 Lek som hjørnestensaktivitet for vennskap .....	17
2.10 Voksnes rolle i barns vennskapsutvikling .....	18
<b>3. Metode</b> .....	<b>21</b>
3.1 Litteraturstudie .....	21
3.2 Vitenskapsteori .....	22
3.3 Søkeord og kilder .....	22
3.4 Utvalg og avgrensning .....	23
3.4.1 Utvalgsstørrelse .....	23
3.4.2 Artikler som ikke er tatt med i utvalget .....	24
3.5 Fremgangsmåte for litteratursøk .....	25
3.6 Datagrunnlag .....	26
3.7 Analyse og koding .....	27
3.8 Studiens validitet og reliabilitet .....	27
<b>4. Resultater</b> .....	<b>29</b>
4.1 Deltakerne i utvalget .....	30
4.2 Metoder brukt i utvalget .....	32
4.3 Definisjoner av vennskap i utvalget .....	33
4.4 Utdanningssystem de ulike studiene er gjennomført i .....	34
4.5 Hovedfunn i studiene .....	35
<b>5. Diskusjon</b> .....	<b>37</b>

5.1 Deltakerne i utvalget .....	37
5.2 Metoder i utvalget.....	40
5.3 Ulike utgangspunkt for vennskap i utvalget.....	42
<b>6. Konklusjon/avslutning.....</b>	<b>45</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>47</b>

## 1. Innledning

Vennskap. Det er noe enkelt ved begrepet, som om det ligger i oss å vite hva det er. Vi har alle et forhold til hva det er, til og med om man har stått på utsiden og kikket inn, vet vi hva det å være venner innebærer. Begrepet er mangefasettert, det inneholder nyanser og nettopp fordi hver av oss vet hva det dreier seg om kan det være vanskelig å sette fingeren på hva nøyaktig som *er* vennskap. Det kan dreie seg om en opplevelse. Å være nær et annet menneske på mange ulike måter, å oppleve ting sammen – å være sammen. Det er dette jeg synes et spennende med fenomenet, det er implisitt, men likevel vektlegger vi ulike ting når det er snakk om vennskap.

Vennskap har alltid vært en viktig del av mitt liv, og jeg er fortsatt venner med mennesker jeg traff og ble kjent med i barnehagen. I min praksis som både barnehagelærer og spesialpedagog har jeg også sett viktigheten av vennskap mellom barna i barnegruppene i barnehagen, og undret meg over hvorfor akkurat dette temaet skal være underforstått når vi lærer om så mange andre viktige tema i vår utdanning.

I en rapport fra 2015 om barnehagetilbudet til barn med spesielle behov i Norge av Wendelborg m. fl. kommer det fram at 80% av foreldre til barn i denne gruppen oppgir at barnet deres har to eller flere venner i barnehagen. Nærmere 10% rapporterte at vennskap er uaktuelt for barnet grunnet barnets alvorlige grad av funksjonsnedsettelse. Det er i tillegg 6-7% som oppgir at barnet ikke har venner, og likeså rundt 6% av foreldrene som ikke vet om barnet har venner i barnehagen eller ikke.

Mye av kunnskapen jeg har tilegnet meg i mitt utdanningsløp har handlet om vennskap, men har vært indirekte knyttet til fenomenet. Lek, inkludering, rettigheter, barnehagen som arena for sosial interaksjon og voksenrollen er nært knyttet opp mot vennskap og utviklingen av vennskap mellom barn. Barn med funksjonsnedsettelser er et lite forskningsfelt, og enda mindre er forskningen på barn med funksjonsnedsettelser og vennskap. Dette er en litteraturstudie som ser på spesialpedagogisk forskning på vennskap mellom barn. Jeg har valgt å fokusere på hva den spesialpedagogiske forskningen sier om dette temaet, fordi jeg er interessert i å se hva forskere vektlegger i sine studier når det gjelder vennskap i barnehagealder. Jeg presenterer en oversikt over forskningen jeg har funnet som eksisterer på

tematikken, og selv om oversikten ikke er uttømmende viser den hvilke perspektiver som eksisterer i feltet.

### 1.1 Lovgivning og rettigheter

Lover og rettigheter legger viktige føringer for arbeidet som gjøres for barn med nedsatt funksjonsevne i blant annet barnehage. Jeg anser det derfor som hensiktsmessig å redegjøre for hvilke konvensjoner, lover og forskrifter som direkte setter rammene for dette arbeidet. Jeg vil også si noe om hva rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, heretter omtalt som rammeplanen, vektlegger når vennskap omtales.

I 1991 ratifiserte Norge FNs konvensjon om barns rettigheter, to år etter at den ble til. Gjennom konvensjonen forplikter Norge seg til lovendringer som skal synliggjøre og sikre barns rettigheter i landet. Rettighetene til barn med nedsatt funksjonsevne er spesielt nevnt i to av artiklene i konvensjonen. Artikkel 2 sikrer retten til ikke-diskriminering og artikkel 23 fastslår utviklingshemmedes rett til et fullverdig og anstendig liv (Barnekonvensjonen, 1989). Siden 2003 har konvensjonen vært synlig i norsk lovgivning, og man kan finne den igjen i både barnehageloven og rammeplanen. Denne, i tillegg til FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, anser jeg som spesielt aktuelle når det gjelder temaet spesialpedagogikk i barnehagen. De dreier seg direkte om gruppen det er snakk om. FN vedtok sistnevnte konvensjon i 2006, og Norge ratifiserte den i 2013. Konvensjonen har flere funksjoner – artiklene er både rettighetsartikler, de beskriver grunnleggende prinsipper og de forklarer prosedyreregler. Jeg vil spesielt trekke fram artikkel 7, som omhandler barn med nedsatt funksjonsevne. Artikkelen sier blant annet at det skal sikres at «barn med nedsatt funksjonsevne kan nyte alle menneskerettigheter og grunnleggende friheter fullt ut og på lik linje med andre barn» (FN, 2006, art. 7.1). Videre slås det fast at barnets beste skal ligge være et grunnleggende hensyn og at barna fritt skal ha rett til å gi uttrykk for sine synspunkter i forhold som berører dem. Artikkel 24 sikrer barn med funksjonsnedsettelse tilgang til det allmenne utdanningssystemet og at tilbudet i så måte skal tilrettelegges slik at det er mulig for barna å delta i undervisningen.

Disse rettighetene finner vi igjen i norsk lovgivning. Barnehagelovens (2018) §19a sikrer barns rett til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, mens §19g slår fast at tilbudet skal tilrettelegges det individuelle barnet. I tillegg til slike rettigheter sikrer også barnehagelovens



formålsparagraf barnas behov for sosial interaksjon med andre barn og voksne, utenfor familielivet. Blant annet sier loven at barnehagen «skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap» (2018, §1). Med andre ord kan man si at vennskap som en del av barnehagens sosiale fellesskap er et av barnehagens samfunnsmandat. Rammeplanen (2017) sier at barnehagen aktivt skal tilrettelegge for utvikling av vennskap og sosialt fellesskap, og senere omtales vennskap som en viktig del av barndommen.

## 1.2 Problemstilling

Problemstillingen i denne studien er formulert slik:

Hva sier nyere spesialpedagogisk forskning om barn med funksjonsnedsettelse og vennskap i barnehagealder?

I tillegg har jeg laget underproblemstillinger som går direkte inn på forskningstekstene. De lyder som følger:

- (1) Hvem er deltakerne og hvilke funksjonsnedsettelse har barna i forskning på vennskap og barn med funksjonsnedsettelse?
- (2) Hvilke metoder brukes i forskning på vennskap og barn med funksjonsnedsettelse?
- (3) Hvordan defineres vennskap i forskningen på barn med funksjonsnedsettelse og vennskap?

## 1.3 Oppgavens struktur

Jeg vil i min teoretiske forankring gjøre rede for ulike temaer innenfor vennskap og barn med spesielle behov. Siden spesialpedagogikk er et sammensatt fagområde som innebærer perspektiver fra flere andre fag, som filosofi, psykologi og sosiologi, har jeg tatt utgangspunkt i disse for å beskrive hva vennskap kan være. Jeg vil gjøre rede for hvordan forskning på barn påvirkes av hvilket syn man har på barn, og hvordan deres stemme og perspektiver kan være både viktig og nyttig for samfunnet å ta på alvor og lytte til. Inkludering av mangfold er også en viktig del av dette, og jeg vil videre den teoretiske forankringen redegjøre for inkludering som begrep og hvilke konsekvenser dette har for arbeidet som gjøres i barnehagen.

Barnehagen fungerer som en møteplass for barn av den enkle grunn at det ofte kan være denne arenaen de har som fellesdomene. Gruppene i barnehagen er oftest tilfeldig sammensatt, og dette kan skape begrensninger, men også gi unike muligheter for vennskapsutvikling mellom barn. Lek er en viktig del av barnehagens hverdagsliv og barns vennskapsrelasjoner. Leken stiller også krav strenge til deltakerne, som kan være utfordrende. I slike tilfeller kan det være essensielt med voksenstøtte, og jeg vil beskrive hvordan voksne kan bidra til vennskapsutvikling gjennom å blant annet støtte barn i lek med jevnaldrende.

Metodekapittelet i denne oppgaven vil beskrive hvordan jeg har gått fram for å finne artiklene inkludert i utvalget i studien. Jeg presenterer kriterier for utvalgene og hvilke avgrensninger jeg har brukt i søkene. I en figur viser jeg hvordan jeg har gjennomført søkene i de ulike databasene, og hvilke fremgangsmåter jeg har brukt for å finne ytterligere artikler enn de som har framkommet i databasesøkene. Denne studien er en innholdsanalyse, og jeg vil gjøre rede for hvordan jeg har jobbet med analysen av artiklene i utvalget. Denne analysen vil komme til syne i resultatkapittelet, hvor jeg gjennomgår utvalgets artikler systematisk. Resultatene tar utgangspunkt i underproblemstillingene og fremstilles i skjema som redegjør for hva hver enkelt artikkel sier om deltakere, metode og definisjoner av vennskap. Jeg har i tillegg beskrevet utdanningssystemene de ulike studiene er gjennomført i og hovedfunnene fra artiklene. Diskusjonsdelen i denne oppgaven vil ta utgangspunkt i de fem artiklenes innhold i forhold til underproblemstillingene. Jeg vil diskutere sammenhengen mellom innholdet i studiene og det teoretiske grunnlaget fra kapittel 2, og deretter sammenfatte diskusjonen i en konklusjon. Dette blir grunnlaget for å komme med forslag til videre forskning på barn med funksjonsnedsettelse og vennskap i barnehagealder.

## 2. Teoretisk forankring

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for ulike teoretiske perspektiver som preger forskning på vennskap mellom barn med funksjonsnedsettelse, som jeg senere vil hente opp i diskusjonsdelen av denne oppgaven. Den teoretiske forankringen vil ta for seg syn på barn i endring, og hvordan dette påvirker hvilke vurderinger og metoder som tas i bruk når det forskes på og med barn. Det er hensiktsmessig å gjøre rede for ulike metoder fordi dette er en av underproblemstillingene mine, og vil være en nødvendig del av diskusjonskapitlet. Jeg vil videre redegjøre for hvilke vennskapsbeskrivelser innenfor ulike fagområder som rår innenfor spesialpedagogikken. Barnehagen som møteplass og lekens betydning i små barns vennskapsutvikling er også vektlagt i denne oppgaven.

### 2.1 Synet på barn i endring

Synet på barn og barndom har endret seg over tid, og i barndomsstudier (childhood studies) snakkes dette om som et paradigmeskifte (Wells, 2018). Skiftet har gått fra å anse barnet som i utvikling og barndom som bare en fase i livet med voksenlivet som et ideal, til å se på barn som selvstendige, kompetente aktører med rettigheter. Vi fokuserer ikke lengre utlukkende på at barn er mangelfulle individer som vi har i oppgave å påvirke og forme til gode voksne, men subjektive, fullverdige individer med følelser, tanker og meninger som skal tillegges vekt (Kjørholt, 2010; Bae, 2016). Barn er ikke passive objekter som sosialiseres inn i samfunnet, slik man tenkte før, fordi barna selv er aktører i denne prosessen. Kjørholt (2010) viser til at «Å se barn som subjekter med rett til aktiv deltakelse kommer også til uttrykk gjennom en interesse for å lytte til barn og få kunnskap om barns perspektiver og opplevelser når det gjelder oppvekst, hverdagsliv og barndom» (s. 13).

Dette paradigmeskiftet henger sammen med diskusjonen om synet på barn som 'human beings' eller 'human becomings'. Ved å anse barn som 'human becomings' ser man på barndommen som et stadium i livet man må igjennom som forberedelse til voksenlivet. I synet på barn som 'human beings' anerkjenner man barndommens egenverdi, og fokuserer på barnet her og nå. De to presenteres ofte som motsetninger, og anses som to vidt forskjellige syn på barn. Uprichard (2008) presenterer derimot ikke de to diskursene som motpoler, men hevder at de komplimenterer hverandre. De utfyller hverandre på den måten at et barn ikke kan være bare det ene eller det andre, men nødvendigvis må være begge deler samtidig. Gjennom at barn anses som 'human becomings' regnes voksne som ferdig utlærte mennesker,

og det er dette barn skal strekke seg etter. Som voksen selv vet man at man aldri vil være ferdig utlært eller perfekt kompetent, men at man har kompetanseområder – og det har jo barn også. Samtidig er det viktig å poengtere at barndommen ikke er en isolert periode av noens liv, den *er* faktisk et førstadium til voksentilværelsen (Uprichard, 2008). Slike nyanser har en tendens til å forsvinne i diskusjonen om barn som 'human beings' eller 'human becomings'.

## 2.2 Barns rett til forskningsdeltakelse

«Children are not 'objects for concern' but subjects of human rights» sier Ennew m.fl. (2009, s. 1.17) og peker på barnekonvensjonen. Selv om konvensjonen ikke tar for seg forskning på barn spesifikt, slår den blant annet fast at «institusjoner og tjenester som har ansvar for barns omsorg eller beskyttelse, retter seg etter standarder som er fastsatt av de kompetente myndigheter» (FN, 1989, artikkel 3.3), samtidig sikrer artikkel 12.1 barns rett til å danne egne synspunkter og gi uttrykk for disse synspunktene i saker som vedrører dem, artikkel 13 omhandler barns ytringsfrihet og artikkel 36 slår fast at barn må beskyttes mot alle former for utnyttning. Ennew m.fl. (2009) viser til at disse artiklene også sikrer barns rett til å nøyaktig og grundig forsket på eller med, da de setter krav til hvordan forskere kan gjennomføre studier som inkluderer barn. Samtidig kreves det også av forskere at barnets perspektiver og meninger vektlegges, det bør benyttes metoder som gir barn mulighet til nettopp dette og barn må ikke ta skade av deltakelse i forskningen. Derfor må alltid etiske overveielser gjøres i forkant av studier på og med barn.

Barns sosiale rettigheter blir stadig mer vektlagt med den økende vektleggingen av barn som medborgere i samfunnet (Kjørholt, 2010). Å anerkjenne barn som medborgere har ikke bare nytteverdi for barnet selv her og nå, men også for samfunnet generelt. Kjørholt (2010) sier at barns deltakelse i samfunnet for øvrig på lang sikt vil bidra til demokratiske holdninger, ferdigheter og kunnskaper vi som samfunn kan dra nytte av. For hvem kan vel bedre beskrive og fortelle om hvordan barn har det, enn barna selv? Samtidig er det viktig å ha i bakhodet at barn ikke skal ansvarliggjøres på samme måte som voksne, fordi man gjennom dette fritar den voksne dette ansvaret. Kjørholt (2010) legger videre vekt på at barns medborgerskap gir de rett til å bli sett og hørt, og at de må inkluderes som en likeverdig part i samfunnet som felleskap, uten å at dette betyr at barna selv må ta større ansvar for seg selv og sitt eget liv som autonome individer.

### 2.2.1 Vurderinger og metoder i forskning på og med barn

Synet på barn som kompetente aktører og medborgere i samfunnet har også satt fokus på hvordan forskningen som gjøres på barns liv gjennomføres. Det finnes mange ulike metoder å benytte seg av for å fange barns perspektiver på egne liv, og jeg vil gjøre rede for noen av dem og hvilke vurderinger som bør tas når det forskes på og med barn. En slik redegjørelse er hensiktsmessig fordi dette er et tema direkte knyttet opp mot underproblemstilling 2.

Forskning på barn kan stille noen andre krav til forskeren(e) enn forskning på voksne, fordi barn er en sårbar gruppe i samfunnet. Alderson og Morrow (2011) påpeker at etiske overveielser må gjøres i alle ledd av et forskningsprosjekt, og at dette innebærer å vurdere fordeler og ulemper ved metodene man bruker og hvordan disse metodene er relevante og effektive med tanke på problemstilling og målet med studien. I planleggingen og vurderingen av forskningsprosjekt er det, i følge Alderson og Morrow (2011), disse spørsmålene man bør stille:

- (1) Is it clear why children and young people are involved in the research?
- (2) Is it clear, if they are excluded from research about them, why this is, and is they have been asked to consent to being discussed and reported about by adults?
- (3) Are parents or carers encouraged to stay with children during research sessions, if the children wish this? Young children can be more scared about being left with strangers, than about research interventions.
- (4) Are efforts made to speak to children separately, if they wish to or if they seem to be intimidated when carers are present, to help them express independent views? (s. 52)

Spørsmålene skal bidra til å kunne vurdere i hvilken grad barn er deltakere i forskningsprosjekter, og samtidig peker de på valg i forskningen som kan påvirke resultatene. De viser at voksnes innblanding i forskning med barn kan være både positiv og negativ, men at dette stiller krav til forskeres vurderingsevne i forkant, underveis og i etterkant av studien. Metodene man benytter seg av er som sagt avhengig av hvilke perspektiver man ønsker å undersøke nærmere, og dette bestemmes av problemstillingen i prosjektet. På leting etter barns perspektiver er det flere metoder som kan være hensiktsmessige å benytte seg av.

Ennew m. fl. (2009) kategoriserer metoder som brukes når det forskes på og med barn slik: iaktakelse, visualisering, dramatisering, retrospekt, rangering og snakking og skriving. Innenfor de ulike metodene vektlegges ulike perspektiver. Innenfor iaktakelse mener Ennew

m.fl. (2009) at metodene viser et forskerperspektiv, og inkluderer observasjon og feltnotater. Visualisering er metoder hvor barn selv produserer datamaterialet, som f.eks. gjennom tegninger eller kart, fotografier eller video samt å ta i bruk slike virkemidler for å stimulere deltakerne til å snakke eller skrive for å videre kunne utforskere deres tanker og idéer. Gjennom dramatisering kan barn gis muligheter til å uttrykke seg gjennom rollespill eller sketsjer. Metoden kan brukes til å skape en slags distanse mellom deltakeren og det man spiller ut i et skuespill, og på den måten gjøre temaer enklere å fortelle om eller forholde seg til. I retrospektive fremgangsmåter husker man tilbake på sitt eget liv. Rutiner, hendelser eller erfaringer kan visualiseres ved hjelp av tegninger, tidslinjer, film, opptak og/eller skjema som brukes som datamateriale. Med rangering menes det å identifisere preferanser og prioriteter og kan brukes for å kartlegge ulike aspekter ved barns liv. Snakking og skriving omhandler flere ulike metoder, som intervju, fokusgruppeintervju, tekster, lister eller spørreundersøkelser.

Siden observasjon er en viktig del av flere av artiklene i utvalgets metoder vil jeg i større grad gjøre rede for denne metoden enn de andre nevnt i forrige avsnitt. Observasjoner kan benyttes i både kvantitative og kvalitative metoder, hvor forskjellen mellom disse ofte kan ligge i fremstillingen av datamaterialet og antall deltakere i studien (Brinkmann og Tanggaard, 2015). Det finnes flere muligheter for observasjoner og hvilken rolle forskeren selv har i prosjektet. I deltakende observasjoner er forskeren en del av deltakernes hverdagsliv, mens andre observasjonsmetoder krever at forskeren er en utenforstående som «ser inn» i hverdagslivet som observeres. Man kan bruke video, taleopptak eller nedskrivelser for å dokumentere situasjonene man forsker på, som alle kan gi ulike perspektiver. Warming (2005) sier om sin observasjonsstudie, hvor hun selv var deltakende observatør, at metoden gav store muligheter til å virkelig lytte til barna i prosjektet. Gjennom observasjonene opplevde hun å kunne gi barna en stemme, og at dette i stor grad innebar å lytte til dem. Hun sier at «Giving voice involves listening, whereas listening does not necessarily involve giving voice» (s. 53), et poeng som nok også kan overføres til andre observasjonsmetoder.

### 2.3 Mennesker med funksjonsnedsettelse

Artikkel 19 i FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med funksjonsnedsettelse (2006) sier at mennesker med nedsatt funksjonsevne skal ha de samme mulighetene til å leve i og være en del av samfunnet som resten av befolkningen. I denne oppgaven vil jeg bruke

begrepene nedsatt funksjonsevne og funksjonsnedsettelse om hverandre. NOU 2005:8 beskriver disse som synonymmer. I NAKUs kunnskapsbank (2018) beskrives nedsatt funksjonsevne som ulike fysiske funksjonsnedsettelse, utviklingshemming, språk- og talevansker, atferdsvansker og psykiske lidelser. Dette samsvarer med Nilsens (2014) beskrivelse av funksjonsnedsettelse, som sier at en slik forståelse anser man nedsettelsene som individuelle, og at det er individets begrensninger og eventuelle funksjonstap som ligger til grunn for vurderingen av funksjonsevnen, og den potensielle iverksettelsen av tiltak.

Syse (2016) angir likeverd som utgangspunktet for den politikken som inkluderer mennesker med funksjonsnedsettelse i samfunnet. Uavhengig av biologiske, sosiale eller kulturelle forhold er prinsippet om likeverd det verdimeslige holdepunktet for den demokratiske velferdsstaten vi har i Norge i dag. Denne idéen har konsekvenser for hvordan man anser mennesker med funksjonsnedsettelse. Funksjonsnedsettelsen er ikke nødvendigvis bare en individuell egenskap, men kan også «avspeile et forhold eller en situasjon som oppstår i et individs møte med samfunnet» (Syse, 2016, s. 223). I NOU 2005:8 påpekes det at synet på funksjonsnedsettelse som egenskaper hos individet har mottatt betydelig kritikk, rettet mot at en slik forestilling ikke tar hensyn til at omgivelsene har stor og avgjørende betydning for om et medisinsk eller biologisk forhold faktisk medfører en hemming. F.eks. vil en rullestolbruker være mindre funksjonshemmet i møte med et miljø uten trapper e.l. Tangen (2016) mener en slik forståelse av funksjonsnedsettelse handler om å se på sosiale, kulturelle eller samfunnsmessige aspektene ved vanskene som oppstår i individets møte med omgivelsene. Potensielt vil tilrettelegging kunne viske ut gapet som oppstår i dette møtet. På samme måte kaller Helland (2016) nedsatt funksjonsevne et relativt begrep, og peker på at ved å ta utgangspunkt i barnet kan man flytte fokus fra dets begrensninger til mulighetene som finnes.

## 2.4 Inkludering

Inkludering er et komplekst fenomen. Begrepet ble først introdusert i utdanningssammenheng gjennom Salamanca-erklæringen i 1994 (Arnesen, 2012). Erklæringen markerte et skifte til hvordan man nå anså mennesker med funksjonsnedsettelse som «subjekter med rettigheter, personer som er i stand til å ta beslutninger om sitt liv så vel som å være aktive og inkluderte medlemmer av samfunnet» (FN, 2006, i Arnesen, 2012, s. 16). Inkludering er omfattende på denne måten. Arnesen (2012) viser til at begrepet inkludering brukes i mange sammenhenger.

Politisk, som verdi, rettighet, nærhet, norm, egenskap, praksis, fellesskap, deltakelse, tilhørighet, og opplevelse av og ønske om tilhørighet og deltakelse. Forfatterens liste over disse ulike forståelsene av inkluderingsbegrepet viser til at ulike perspektiver vil vektlegge strukturer, relasjoner og subjektets rolle og plassering forskjellig. Arnesen (2012) sier videre at «De kan imidlertid sees på som dynamiske elementer som virker sammen med hensyn til *politiske, institusjonelle, relasjonelle og etiske* dimensjoner» (s. 26). I den politiske dimensjonen handler inkludering om hvordan begrepet defineres av og aktualiseres i samfunnet. Hvordan dette forvaltes og organiseres dreier seg om den institusjonelle dimensjonen, mens den relasjonelle omfavner hvordan det sosiale og pedagogiske skjer i samhandlingen mellom menneskene i institusjonene – altså hvordan hverdagen utspiller seg og innholdet i den. Den subjektive dimensjonen handler om den enkeltes opplevelse av å være en aktør i sin egen hverdag, med opplevelser av mestring og tilhørighet (Arnesen, 2012).

Befring (2016) forstår inkludering som «den enkeltes opplevelse av å være verdsatt som del av et fellesskap» (s. 42) og at det sentrale i arbeidet med inkludering er å gi selvtillit og pågangsmot til mennesker som ønsker fullverdig deltakelse i samfunnet. I følge Befring (2016) er et tilgjengelig samfunn en målsetting, skal alle ha de samme mulighetene og rettighetene i velferdsstaten. Dette stiller krav til evnen til å kunne ta personlig initiativ, og betyr at en må jobbe med å styrke individenes forutsetninger og etterstrebe et samfunn uten fordommer, men med sunne holdninger i folket som kan motvirke diskriminering og på den måten sikre samfunnsdeltakelse for alle. På samme måte sier rammeplanen (2017) at inkludering i barnehagen handler om tilrettelegging for sosial deltakelse, og påpeker videre at leken er en viktig del av barns sosialiseringarena. Barnehagepersonale «forbinder inkludering med vennskap, deltakelse, tilhørighet i forhold til aktiviteter i barnehagen – i forhold til lek og læring, og den omsorg barna kan vise til hverandre» (Solli, 2012, s. 40). Muligheter for deltakelse i barnehagens hverdagsliv er med andre ord sterkt vektlagt i barnehagepersonalets syn på fenomenet inkludering.

## 2.5 Spesialpedagogikk som fagområde

Siden jeg i problemstillingen spør om hva spesialpedagogisk forskning sier om vennskap ser jeg på det som hensiktsmessig å beskrive spesialpedagogikk som fagområde. Askildt og Johnsen (2016) sier dette: «Spesialpedagogikk kan beskrives som den forsknings- og profesjonsdisiplinen som omhandler læring og opplæring for barn, unge og voksne som møter



funksjonshemmende vansker og barrierer i sin læring, utvikling og livsutfoldelse.» (s. 59). Tangen (2016) påpeker at dette innebærer to faglige oppgaver – å forebygge at vansker og barrierer utvikler seg eller oppstår, og å avhjelpe og redusere vansker og barrierer som allerede eksisterer. Hva dette arbeidet inneholder er varierer veldig, og er avhengig av flere faktorer - herunder blant annet lover og retningslinjer, individet som har behov for støtte og hvilke vansker og utfordringer individet møter og opplever. Spesialpedagogikk er et sammensatt fag som trekker inn forståelser fra andre fagområder som f.eks. filosofi, psykologi og sosiologi (Greve, 2015). Samtidig har spesialpedagogikken naturligvis et praktisk perspektiv, hvor yrkesutøvelsen er en stor del av faget.

## 2.6 Vennskap

Alle har en formening av hva vennskap er, enten det er noe vi har opplevd selv eller det er noe vi sett utenfra. Likevel er det slik at det finnes mange nyanser når vi snakker om vennskap. Mange som forsker på vennskap gir tydelige definisjoner av hva de legger til grunn når fenomenet forskes på, mens andre virker å synes det er innforstått hva som kan anses som vennskap, eller evt. hva som ikke kan betraktes som vennskap. Forståelse av hva vennskap er og hva det betyr for mennesker er ulikt i de forskjellige fagfeltene. Som gjort rede for i forrige avsnitt er spesialpedagogikk et fagområde som vektlegger sterkt influert fra flere andre fagfelt. Jeg vil videre beskrive hva filosofien, psykologien og sosiologien sier om vennskap da disse tre feltene har sterke tradisjoner og er tydelige i det spesialpedagogiske faget.

### 2.6.1 Vennskap i filosofien

Filosofien stammer fra antikkens Hellas, og omfatter «forsøk på å forstå og forklare verden eller naturen og dens prosesser, og på å utlede og begrunne forskrifter for livsførsel» (Tranøy og Alnes, 2018). Allerede da kan man si at grunnlaget for mye av den Europeiske kulturen ble lagt, så det kan være nyttig og interessant å se på hvordan vennskap omtales i slike gamle skrifter. Greve (2015) minner oss på at vennskap i filosofien ikke omhandler vennskap mellom barn, men voksne. Dette, i tillegg til det faktum at de er skrevet i en annen tid, mener hun er grunn til at man ikke uten videre kan trekke paralleller mellom nåtidens vennskap i barnehagen og datidens vennskap mellom voksne. Likevel påpeker Greve at skriftene kan

betraktes på en mer allmennmenneskelig måte, fordi skille mellom voksen og barn ikke var like uttalt på den tiden som det er nå. Jeg vil nå presentere noen filosofers syn på vennskap.

I sin doktorgrad beskriver Kvello (2006) Aristoteles' tre former for vennskap. Den første typen er basert på *nytte*. Det vil si at det ikke er *personen* som er viktig i relasjonen, men hva personen kan bidra med til meg og mine interesser. Fordi hva som anses som nyttig for et menneske stadig er i forandring vil denne vennsapsformen være flyktig og ustabil. Den andre formen for vennskap baseres på *glede*. Denne typen er vanlig blant unge mennesker, og er på samme måte som nyttevennskapene uten nevneverdig dybde. De er altså kortvarige og ustabile. Den tredje og siste vennsapsformen til Aristoteles baserer seg på *dyd*. I et slikt vennskap ønsker man den andre parten i vennskapet godt, og forholdet baserer seg på likeverd og gjensidighet. Mennesker med en slik relasjon vil ofte ha like interesser, evner og dyd. I følge filosofen vil slike vennskap vare livet ut når de først etableres.

I Augustinus Aurelius' (i Greve, 2015) verk *confessions* omtaler han blant annet vennskap og dets verdi for han. Vennene han hadde i barndommen og ungdommen kunne han både diskutere og ha det morsomt sammen med. Han trekker fram at uenigheter bare ville føre til mer lærdom, og beskriver savnet etter sine venner når de var borte. Her bringer han inn et følelsesmessig perspektiv på vennskap. Augustinus mente også at vennskap innehar en guddommelig dimensjon, og hevdet at når man elsker enn venn elsker man vennen i og for Gud. Altså kunne et sant vennskap bare være med andre troende. Slik Aristoteles hevdet at vennskap var bygget på dyd, mente Augustinus at det i tillegg måtte bygges på kjærlighet fra og til Gud.

### 2.6.2 Vennskap i psykologien

Mye av forskning på barns vennskap stammer fra et psykologisk fagfelt. I følge Greve (2015) har psykologer «gjærne være opptatte av hvordan barns vennskap utvikler seg sett i forhold til barnas alder» (s. 53). Dette bekreftes av Svartdal (2018) som beskriver utviklingspsykologi som et «forskningsområde som fokuserer på hvordan endringer i atferd og egenskaper kan relateres til alder». I Kloep og Hendrys (2003) bok om utviklingspsykologi i praksis henviser de til flere tradisjonelle teorier angående barns utvikling, der vi kan se at flesteparten av psykologene (blant annet Freud, Piaget og Erikson) hevder at det først er når barna er i skolealder de blir opptatt av og interesserte i andre mennesker. I et slikt tradisjonelt syn

innenfor psykologien handler det om å slå fast hvordan barns utvikling finner sted i samspillet mellom individet og det fysiske og psykososiale miljøet. Likevel har tidligere forskning på barns sosiale kompetanse (som er nært forbundet med vennskap) ikke blitt gjennomført i barns hverdagsliv, men i laboratorier (Greve, 2009). Greve (2015) mener at disse studiene ikke nødvendigvis har direkte overføringsverdi til hvordan barns sosiale relasjoner ser ut i barnehager i dag fordi de ikke er gjennomført i barnas naturlige omgivelser, og dette kan påvirke resultatene i prosjektene.

Utviklingspsykolog Dunn (2004) skiller mellom begrepene vennskap og beundring, og påpeker at for at vennskap skal kunne defineres som nettopp dette er gjensidighet et viktig prinsipp. Beundring er derimot ikke gjensidig, men enveis hvor bare den ene har disse følelsene den andre. På den måten har altså vennskap en følelsesmessig side. Erwin (1998) beskriver på den andre siden små barns relasjoner til sine jevnaldrende som overflatiske og kortvarige. Han anser disse relasjonene som forberedelse til barndommens senere mer komplekse relasjoner, og at disse vennskapene stiller krav til barns evne til å blant annet «opbygge og opretholde nære relasjoner, håndtere kommunikation, konflikter, tillid og fortrolighet» (Erwin, 1998, s. 11). Vennskap har flere viktige funksjoner. Vennskap dekker, i følge psykologen, menneskets grunnleggende behov for sosial kontakt og relasjon til andre mennesker. Her henviser han til Maslows behovspyramide som beskriver fem hierarkisk ordnede behov hos mennesker: fysiske behov, trygghet, sosiale behov, anerkjennelse og til slutt selvrealisering.

I følge Kloep og Hendry (2003) er kameratrelasjoner mellom barn en utfordring fordi omgang med jevnaldrende krever et annet sett sosiale ferdigheter enn relasjonene til voksne gjør. Når små barn søker kontakt med andre barn foretrekker de å engasjere seg i «parallell lek», og dette forklarer Kloep og Hendry (2003) med at de mangler de sosiale ferdighetene som skal til for å leke sammen, ikke fordi de mangler interesse eller er for egosentriske til å engasjere seg i noen andre. Ved parallell lek lærer de seg de sosiale ferdighetene som trengs gjennom å observere de andre. Öhman (2015) på den andre siden ser på lek som både relasjon om vennskap. Gjennom et slikt syn på lek vil barn, i motsetning til det Kloep og Hendry (2003) hevder, søke hverandre og etablere samspill med andre barn. Lek handler i Öhmans (2015) perspektiv om hvordan barn danner og opprettholder relasjoner, skaper fellesskap og forhandler med hverandre og omverdenen.

### 2.6.3 Vennskap i sosiologien

Som jeg tidligere har presentert i synet på barn som 'beings' eller 'becomings', åpner Uprichard (2008) for en mer nyansert forståelse av barn og barndom som både og.

Barndommen er både en livsfase, men denne fasen har også en egenverdi. Sosiologien har problematisert det 'gamle' synet på barndom ved å nærme seg barnas perspektiver og ikke se deres verden gjennom voksnes øyne og horisont (Greve, 2015). I sosiologien fokuseres det på strukturen i barns relasjoner. Corsaro (2009) mener det er i rutiner og aktiviteter at barn selv begynner å snakke om og danne vennskap. I slike situasjoner søker barna ofte bekreftelser fra hverandre ved å si ting som «vi er venner, ikke sant?».

Tidligere har Corsaro (1997) lagt vekt på at spesielt foreldre assosierer vennskap med det å dele. Alle har vi vel fått beskjed om å dele på lekene våre når familien skal få venner på besøk. Corsaro (1997) hevder at dette kan være grunnen til at små barn oftest oppfatter konseptet venn som noe definert av sine foreldre. Øksnes (2015a) diskuterer vennskap som noe som forstås av voksne på en spesiell måte, og sier at «Antakelig forholder barn seg ikke til de kjennetegn vi som forskere, foreldre eller barnehagelærere/ansatte hefter til vennskap» (s. 12-13). For eksempel kan man som voksen tenke at gitte kriterier må oppfylles for at noe skal kunne kalles vennskap. Her nevnes stabilitet, langvarighet og gjensidighet. For barn kan vennskap betyr noe annet enn for voksne, og Øksnes (2015a) peker på at dette er noe vi som voksne må være bevisste på. Corsaro (1997) sier at venner vil kunne være noen man deler opplevelser og interaksjoner med, og at man også prøver så godt man kan å beskytte disse opplevelsene fra innblanding fra andre. Med andre ord kan man snakke om hvordan barn *gjør* vennskap, fordi det er gjennom opplevelser og aktiviteter barn har en opplevelse av å være venner.

Aasebø og Melhuus (2005) sier at vestlig kulturs forståelse av vennskap blant annet baserer seg på dette: relasjonen må vare over et visst tidsspenn, den er unik og personlig, den er symmetrisk, frivillig og selvvalgt og relasjonen er preget av tillit. De legger til at en venn er en som hjelper en og som bryr seg om deg, og vennskapet er preget av intimitet som gir mulighet til å vise sider av deg selv du kanskje ikke avslører for andre mennesker. Man har også mulighet til å tabbe seg ut overfor en venn i større grad enn ikke-venner, deler opplevelser og interesser med en venn og vennskapet er preget av gjensidighet. I tillegg påpeker forfatterne at likhetstrekk, som f.eks. alder, kjønn, interesser eller personlighetstrekk, mellom mennesker ofte danner utgangspunktet for vennskap.

Corsaro argumenterer for vennskap på samme måte, ved å peke på at venner har interesse for hverandre, liker hverandre, tilbringer tid og gjør ting sammen. Han legger også vekt på at selv om barn ikke har samme forståelse av det abstrakte begrepet vennskap, betyr det ikke at de ikke vet noe om vennskap eller å være venner (Øksnes, 2015b). For små barn på under fem-seks år, påpeker Corsaro, dreier vennskap seg om å gjøre noe sammen og å leke med noen. Ofte er det etter denne alderen de begynner å utvikle en forståelse for å ha noe til felles med venner og at det å støtte hverandre blir en viktig del av vennskapet.

## 2.7 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er en viktig del av mulighetene for vennsksapsrelasjoner mellom mennesker. Sosial kompetanse kan sees på som et overordnet begrep, og det finner flere måter å tilnærme seg fenomenet. Størksen (2014) mener det er i «sosialt samspill med andre vi lever, lærer, kjenner tilhørighet, trives og utvikler oss» (s. 74), altså må vår sosiale kompetanse ha mye å si for hvordan vi er i verden. Vedeler (2007) omtaler sosial kompetanse som effektivitet i sosial interaksjon. Dette «inkluderer evnen til å ta initiativ til og vedlikeholde interaksjon med andre, løse konflikter, bygge vennskap, og til å oppnå interpersonlige mål» (s. 14).

Engdahl (2015) påpeker at barns sosiale kompetanse kan defineres både som en individuell ferdighet eller som en prosess. Som individuell ferdighet dreier sosial kompetanse seg om å kunne gå inn i samspill med andre, like seg selv og evnen til å utvikle relasjoner med venner og familie. Sosial kompetanse som prosess handler om å kunne benytte seg av kunnskap om ulike områder av samspill og andre mennesker ved hjelp av individuelle ferdigheter. Vedeler (2007) påpeker også at man må se sosial kompetanse i relasjon til både barnets utvikling, og hvilken kultur barnet er oppvokst i. Kravene som stilles til barnet varierer ut fra konteksten og situasjonen barnet befinner seg i.

## 2.8 Barnehagen som møteplass

Vennskap blant barn kan vokse frem fordi de tilbringer tid sammen, dette kan vi se i fagfeltene jeg har presentert. En del av barnehagen samfunnsmandat er at barn skal få oppleve i tilhørighet til et felleskap og utvikle vennskap (Utdanningsdirektoratet, 2017). I barnehagen skapes, ofte tilfeldig sammensatte, grupper av barn som tilbringer hverdagen sammen

(Engdahl, 2015), og dette gir unike muligheter for vennskapsutvikling. Størksen (2014) peker på at en venn er en du velger skal være din venn, og at barnehagen på denne måten er en unik arena for slik relasjonsutvikling. Likevel må vi også ha i bakhodet at barns utvalg i potensielle venner er begrenset i f.eks. antall barn i gruppen eller på avdelingen. James, Jenks og Prout (1998) sier at ungdomsskoleelever utvikler vennskap seg imellom fordi de treffer hverandre på skolen. Slik kan vi også tenke oss at det er med barnehagebarn. Med muligheter for å møtes ofte, vil vennskap kunne oppstå blant barna. Likevel er det ofte sånn at barn i barnehagen skilles fra sine venner pga. Organisatoriske endringer i barnehagens hverdag. F.eks. bytter kan barna bytte avdelinger, lekegrupper, e.l. Greve (2009) mener barn i barnehagen skilles fra vennene sine ofte fordi voksne ikke anerkjenner betydningen av barns vennskap i tilstrekkelig grad.

#### 2.8.1 Sosial aksept og gruppetilhørighet

Bae (1996) poengterer at mennesket har to grunnleggende og motstridende behov i relasjoner med andre. Man har på den ene siden behov for individualitet, og på den andre siden behov for opplevelse av å høre til. Askland (2012) presenterer disse behovene som dilemmaer som stadig må veies mot hverandre, skal man ta hensyn til individet eller gruppa? Bae (1996) mener derimot at det er essensielt at den voksne gir rom for begge deler, og at det ikke skal være nødvendig å skape et så sterkt skille mellom dem. Hun sier videre at det er ved i gi barn rom for å være sammen at de vil få gode opplevelser med å være deltaker i barnegruppa som et fellesskap (Bae, 1996).

Flere (Beazidou og Botsoglou, 2016; Kvello, 2006) viser til at mye forskning ser sammenheng mellom sosial aksept blant jevnaldrende og vennskap, og mange ikke skiller mellom disse to fenomenene. Dette kan bidra til å gjøre begrepene uklare. Likevel er det viktig å skille mellom dem. Kvello (2006) sier at vennskap dreier seg om noe gjensidig, men gjensidighet er ikke nødvendigvis et kriterium for å oppnå f.eks. popularitet. På den andre siden kan man si at for å kunne danne et gjensidig vennskap, så må barnet likes av minst ett annet barn. Hvis barnet derimot er sosialt akseptert, og i noen tilfeller populært, vil det ha mange flere muligheter til å danne flere vennskap (Beazidou & Botsoglou, 2016).

## 2.9 Lek som hjørnestensaktivitet for vennskap

Å være sammen er, som nevnt tidligere, en kjerneaktivitet i et vennskap. Lek er en stor og naturlig del av barns hverdagsliv og dermed blir den en viktig aktivitet i barns vennsapsrelasjoner. Vedeler (2007) sier at barndommens vennskap karakteriseres av at barn gjensidig foretrekker hverandre når de skal leke. Dette bekreftes av Greve (2015) som hevder at «barn skaper vennskap gjennom å delta i en aktivitet sammen og gjennom å beskytte leken ved å hindre at andre trenger inn i den» (s. 51). Altså kan det være viktig for barn å ha mulighet til å beskytte leken, fordi det kan oppleves annerledes å leke med en venn enn en ikke-venn.

Begrepet lek har mange definisjoner, og kan derfor også være vanskelig å beskrive med få ord. Vedeler (2007) sier likevel at den vanligste definisjonen er «lek er aktivitet som er tilfredsstillende i seg selv, aktivitet for aktivitetens egen skyld» (s. 74.) Samtidig påpeker hun at lek innebærer frivillighet og forbindes med glede, og sier at «når venner leker sammen, utfyller de hverandre og vider gjensidig glede» (s. 36). Det finnes også mange ulike typer lek, som rollelek, konstruksjonslek eller regellek, men disse vil jeg ikke gå dypere inn på, da jeg ønsker å snakke om leken som aktivitet i vennsapsrelasjoner mellom barn. Sørensen (2017) peker på at leken har betydning for barnets selvforståelse, motiver og mål for fremtidige interaksjoner og aktiviteter sammen med andre barn og voksne. Det er gjennom leken barnet lærer seg selv å kjenne og etablerer ny forståelse rundt seg selv og sin egen kompetanse. Samtidig kan jeg nevne at leken, uansett hvilken type, stiller krav til deltakerne. Leken byr på utfordringer både sosialt, kognitivt, motorisk og emosjonelt (Vedeler, 2007). For mange barn er leken en utfordring som slett ikke går lekende lett, og kravene som stilles kan være vriene å leve opp til.

Mørland (2015) sier at det «I en likeverdig relasjon forventes muligheter for medvirkning og gjensidighet fra alle parter» (s. 192) og viser til at siden leken kan oppleves som så krevende for enkelte barn at de enten velger å ikke leke, eller blir med på leken på andres premisser hvor de kan bestemmes over. Det er viktig å påpeke at dette ikke gjelder all type lek, men noen spesielle former som er krevende, som f.eks. rollelek. Annen type lek vil kunne gi barn med utfordringer mestrings- og fellesskapsfølelse, som f.eks. kroppslige leker som boltrelek eller løping – dette blir naturligvis avhengig av hvilke utfordringer og vansker barnet har. Når barn møter på utfordringer i leken understreker Mørland (2015) at voksne har et ansvar for å

være brobyggere i barns sosiale liv. Hun sier videre at det å knekke lekens koder er krevende og konstanterer at mange barn trenger voksne veiledere i en slik prosess.

### 2.10 Voksnes rolle i barns vennskapsutvikling

Vedeler (2007) sier at arbeidet med god sosial fungering mellom barn stiller krav til voksnes kunnskap, forståelse og kreativitet, og hun trekker videre frem lekegrupper som en måte voksne kan støtte barn i interaksjonene dem i mellom. Voksne i barnehagen er med på å danne rammene omkring barns hverdagsliv i barnehagen, og kan tilrettelegge for interaksjon gjennom både fokus på det ytre og fysiske, som f.eks. tid og sted, og en individuell tilnærming som handler om å ta utgangspunkt i det enkelte barns ressurser og potensial (Vedeler, 2007). I små grupper, påpeker Vedeler (2007), kan voksne bidra til å stimulere til lek ved å gi barna felles opplevelser og erfaringer. Ved å gi barna et felles forståelsesgrunnlag kan voksne tilrettelegge for lek og utvikling av vennskap. Sørensen (2017) bekrefter dette og sier at «pædagogerne er ansvarlige for at etablere en pedagogisk praksis, der gier børn gode muligheden for at udfolde sig gennem leg og andre aktiviteter» (s. 91). Voksne skal også være rollemodeller i leken som foregår i barnehagen, og det er deres oppgave å støtte og hjelpe barna i samspillet med hverandre. I følge Sørensen (2017) har voksne som ansvar å etablere pedagogiske praksiser som muliggjør interaksjon mellom jevnaldrende barn.

Dette gjelder altså ikke bare lekegrupper, men også å gi barna et felles erfaringsgrunnlag som de kan bruke for å danne relasjoner seg i mellom. Vedeler (2007) peker på at dette kan dreie seg om ulike aktiviteter som skjer gjennom dagen i barnehagens hverdagsliv. Voksne kan bruke direkte metoder for å styrke interaksjonen mellom barn ved å gi dem felles forståelse og grunnlag for aktiviteter. Den voksne kan f.eks. gi barn som har behov for det tips til ulike strategier for å komme inn i lek, være med på å videreutvikle eller sette i gang lek eller bidra i konfliktløsning mellom barn når det trengs.

På samme måte som felles opplevelser og erfaringer er viktig for barnas samspill og potensielle vennskap, har de voksne også et ansvar i å legge til rette for barnas interaksjoner i barnehagens fysiske utforming. Med dette menes ikke bare lokalene, men også utformingen av rommene, tilgjengelig materiell, å sette av tid og bidrag til å skjerme leken som foregår. Vedeler (2007) understreker at barna må ha velegnede steder å være når de er sammen, og at stedene ikke bør begrense raske endringer i aktiviteten som foregår. I tillegg bør stedene ha



god ankomst for alle barn, og gi barna har mulighet til å være sammen for seg selv. Dette krever bevissthet fra voksne når rommet utformes, slik at alle har mulighet for å bruke de.



### 3. Metode

Jeg vil i denne delen av oppgaven gå nærmere inn på hvordan metoden litteraturstudie gjennomføres, og detaljert gjøre rede for hvordan jeg har gått fram for å få tak i utvalget til denne studien. Fremstillingen av dette er blant annet gjort ved en modell jeg har laget med utgangspunkt i søkene mine på de ulike databasene. Redegjørelsen omfatter også hvilke avgrensninger jeg har gjort, og hvilke kriterier jeg har lagt til grunn for at artikler har kunnet bli en del av utvalget.

#### 3.1 Litteraturstudie

I en litteraturstudie er det litteraturen man studerer, og empirien består av hva forfattere tidligere har undersøkt og skrevet om faktiske forhold (Støren, 2010). En litteraturstudie blir altså en systematisering av kunnskap gjennom evaluering eller vurdering av dokumenter (Støren, 2010; Bowen, 2009; Bratberg, 2017). I følge Støren (2010) vil systematiseringen av kunnskap vil bestå i å «søke den, samle den, vurdere den og sammenfatte den» (s. 17). Bowen (2009) påpeker at studier som baserer seg på dokumenter vil være begrenset av hva som er tilgjengelig og kvaliteten på teksten som skal analyseres.

Man kan gjøre flere ulike analyser innenfor litteraturstudier. I denne oppgaven vil jeg gjennomføre en innholdsanalyse, da det er denne typen analyse som vil gi meg svar på problemstillingene mine. Krippendorff (2013) sier at «content analysis is a research technique for making replicable and valid inferences from text (or other meaningful matter) to the context of their use» (s. 24). Dette vil si at analysen vil bidra til å danne nye, gyldige konklusjoner inn i en ny kontekst enn det de originalt stammer fra, som f.eks. denne studien. Teknikken og prosessen kan enkelt læres og tilpasses den enkelte forskeren og prosjektet det jobbes med (Krippendorff, 2013). Duedahl og Jacobsen (2010) sier at tekst- og innholdsanalyser kan ha mange ulike former og variere veldig med utgangspunkt i hvilket problem man ønsker å finne svar på. Jeg ser at denne typen analyse refereres til på ulike måter i litteraturen. Bratberg (2017) bruker begrepet idéanalyse når han beskriver samme fremgangsmåte som Krippendorff (2013) kaller innholdsanalyse, Duedahl og Jacobsen (2010) refererer til metoden som en tekst- og innholdsanalyse, og Bowen (2009) kaller det tematisk analyse. Jeg velger å forholde meg til begrepet innholdsanalyse, men vil også lene meg på Bratberg (2017) og Bowens (2009) forståelser gjennom oppgaven.

### 3.2 Vitenskapsteori

Bratberg (2017) sier dette om strategier for analyse i litteraturstudier:

fra et prinsipielt ståsted kan man ønske seg å legge opp enten en *deduktiv* strategi hvor modellen (her analyseskjema) er utarbeidet før den anvendes på et empirisk materiale, eller en *induktiv* strategi hvor skjema eller modell vokser frem som et resultat av analysen (s. 91).

Dersom man bruker en strategi hvor man reviderer skjemaet underveis, vil man kunne kalle prosessen hermeneutisk, og det er dette jeg har gjort. I hermeneutikken foregår tekstfortolkning gjennom en vekselvirkning mellom *del* og *helhet*, og innebærer at helheten blir forståelig for oss gjennom vår forståelse av delene (Hjardemaal, 2016). Gadamer (2012) sier at «den som vil forstå en tekst, fullbyrder alltid et utkast» (s. 303), og følger opp med at et første utkast alltid vil revideres i lys av hva man oppdager når man går dypere inn i en mening. Forforståelsen slipes og bearbeides altså gjennom analysen av datamaterialet og man justerer begge deler underveis. Fordi jeg har revidert skjemaet for analyse flere ganger, og blant annet ved å ha gått fra å ha ett skjema til å lage to skjema kan man, i følge Bratberg (2017), si at prosessen har vært hermeneutisk. Det som gir denne prosessen et holdepunkt er problemstillingen man undersøker, men likevel poengterer Gadamer (2012) viktigheten i å være åpen for at f.eks. en tekst kan si noe annet enn det du i utgangspunktet leter etter. Ved å være bevisst sin egen forforståelse, kan tekster fremstå annerledes enn man i utgangspunktet hadde trodd og på den måten kan teksten få mulighet til å bidra med sitt egentlige budskap. Derfor er det også viktig i en slik litteraturstudie å lese tekstene ikke bare en eller to ganger, men gjerne fem eller seks, for å virkelig få tak i perspektivet de bidrar med.

### 3.3 Søkord og kilder

Støren (2010) påpeker at søk i relevante databaser kan ansees som selve essensen i litteraturstudier - hun mener at man må lete etter vitenskapsartikler, ikke brev, avisnotiser o.l. Schlosser, Wendt og Sigafos (2007) hevder at dersom man begrenser søkene til bare de databasene man selv anser som relevant, kan man gå glipp av mye og ende opp med et resultat som lener seg den ene eller den andre veien. De sier at man står i fare for å presentere et partisk materiale.

Siden jeg har vært ute etter spesialpedagogisk forskning har jeg søkt i databasene ERIC, ORIA, Google scholar, IDUNN, ISI web of Science, nordisk barnehageforskning, SAGE journals og EBSCO. Søkeordene har har brukt er: Friend\* AND disability, kindergarten OR daycare OR preschool OR early childhood. Jeg har også søkt med disse ordene i flere kombinasjoner, og brukt 'special education' som søkeord istedenfor de fire sistnevnte. Flere av databasene ga ingen treff, mens andre ga over 16.000.

### 3.4 Utvalg og avgrensning

Jeg oppfatter vennskap som et universelt fenomen, og har derfor søkt etter, og brukt, artikler fra ulike opphavsland. Andre kriterier for å ta med dokumenter i studien har vært at de må være artikler på engelsk eller på et skandinavisk språk, omhandle barn med funksjonsnedsettelse i barnehage og dreie seg om vennskap. Fordi jeg har ønsket å se på de siste årenes forskning har jeg ansett perioden mellom 2013-2018 som aktuell. Grunnet begrensninger i tid har jeg i tillegg valgt å fokusere på artikler fra det spesialpedagogiske fagfeltet. I mine søk oppdaget jeg at mye av forskning på vennskap blant barn med spesielle behov gjøres i det psykologiske fagfeltet, men jeg fant svært lite som kom fra et spesialpedagogisk perspektiv. Jeg vil utdype begrunnelsen for denne avgrensningen senere i kapitlet. Jeg har videre valgt å fokusere på primærkilder i utvalget, og har derfor sett bort ifra litteraturstudier under søkene.

#### 3.4.1 Utvalgsstørrelse

Det finnes ingen svar på nøyaktig hvor store utvalg som kreves i en litteraturstudie, men Krippendorff (2013) viser til at det er forskningsspørsmålet som avgjør størrelsen. Så lenge en får svar på spørsmålene man har stilt, vil utvalget være tilstrekkelig stort. Bowen (2009) påpeker at også kvaliteten på og innholdet i dokumentene som brukes som bør være det viktigste fokuset. Generelt mener Bowen (2009) at et bredere utvalg av dokumenter vil gi mer tyngde i studien, spesielt hvis studien utelukkende baserer seg på dokumenter. I denne studien har jeg funnet fem artikler som har passet alle kriteriene beskrevet i forrige avsnitt, og dette kan vise til at det er noen tema, f.eks. vennskap og barn med funksjonsnedsettelse, som får lite oppmerksomhet i forskningen som gjøres (Bowen, 2009).

### 3.4.2 Artikler som ikke er tatt med i utvalget

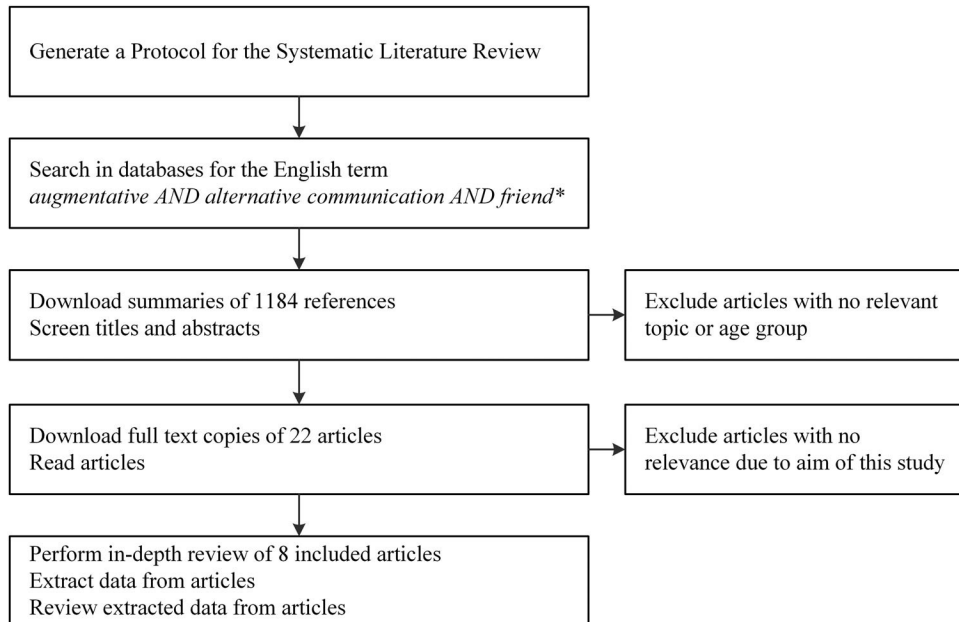
Artikler som ikke er tatt med i utvalget er de som ikke har oppfylt kriteriene satt for studien, eller de artiklene jeg ikke har funnet tilgang til. Mye av forskningen som gjøres på temaet vennskap og barn med funksjonsnedsettelse gjøres av det psykologiske fagfeltet. Jeg velger å trekke fram noen av disse studiene som eksempler på flere av de artiklene som ikke ble tatt med i utvalget fordi de kommer fra psykologien. Marcone, Caputo og Della Monica (2015) undersøker hvilke faktorer i barns vennskapskompetanse som kommer til syne i to av barns første stadier, barnehage (kindergarten) og barneskolen (primary school). En annen studie gjort av Engle, McElwain og Lasky (2011) tar utgangspunkt i å forsøke å vise sammenhengen mellom vennskap i tidlig barndom med eksternaliserende eller internaliserende vansker senere i livet, og hvordan barn eventuelt tilpasser seg nye miljø og forventninger. I denne sistnevnte studien, og en studie gjort av van Hoogdalem, Singer, Eek og Heesbeen (2013), måler man grader av vennskap mellom barn i barnehagealder. Van Hoogdalem m. fl. (2013) har observert barns vennskap ved hjelp av en sosiometrise som kartla barnas interaksjoner med andre barn.

Mange av artiklene dreier seg også om eldre barn, gjerne ungdom eller unge voksne, mens jeg har ønsket å se på hva forskningen sier om barn i barnehagealder, altså mellom 0-6 år. Mange av artiklene jeg har kommet over dreier seg om aksept eller interaksjon med jevnaldrende. I følge Noack (2014) handler interaksjon om samhandling, eller samspill mellom to eller flere aktører som handler med hverandre. Selv om dette også kan være et av kriteriene som ligger til grunn for vennskap, ligger det også noe *mer* i vennskapsbegrepet, som jeg har gjort rede for i den teoretiske forankringen. Derfor har jeg sett bort fra forskning som bare fokuserer på interaksjon, og vektlagt studier som handler om *vennskap*.

### 3.5 Fremgangsmåte for litteratursøk

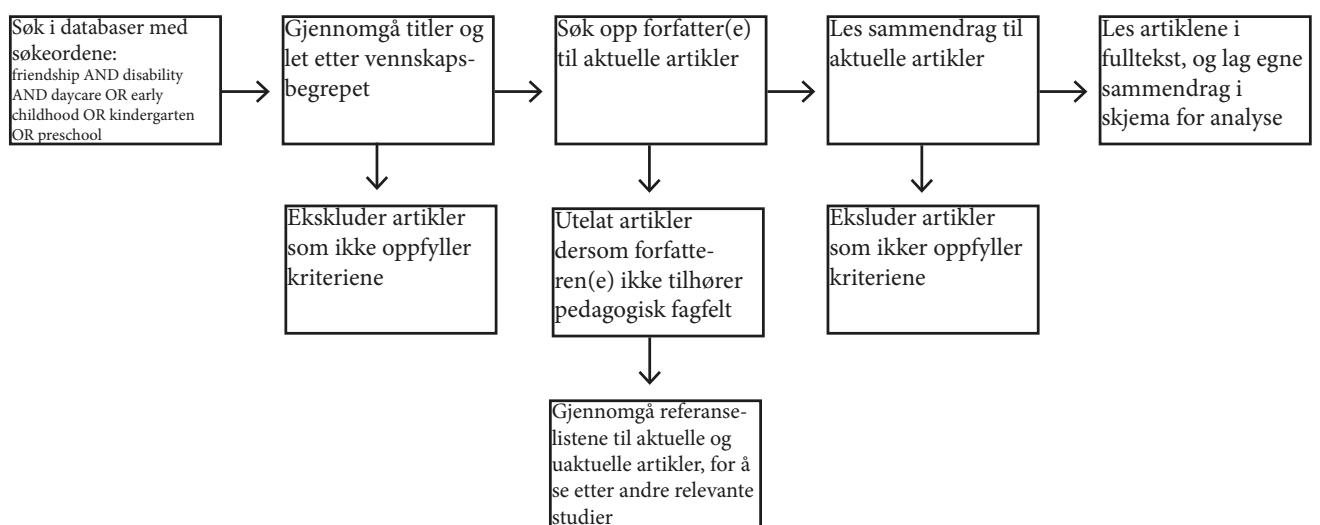
Jeg brukte modellen til Østvik, Ytterhus og Balandin (2016) som utgangspunkt for mine søk.

Deres modell ser slik ut:



Figur 1. Østvik, Ytterhus og Balandins modell for litteratursøk.

Basert deres modell for databasesøk til litteraturstudiet de gjennomførte ble gjort, har jeg laget en egen modell for hvordan jeg har gjennomført mine søk.



Figur 2. Fremgangsmåte for litteratursøk

Jeg fulgte Østvik, Ytterhus og Balandins (2016) retningslinjer fram til punkt tre, som handler om å laste ned sammendragene fra alle treffene i databasesøkene. For mange treff gjorde at denne framgangsmåten ble vanskelig å gjennomføre, og jeg valgte derfor å lete etter artiklene på en litt annen måte. I stedet for å laste ned sammendragene til alle treffene, valgte jeg å lete etter vennskapsbegrepet i titlene til treffene. Det var rett og slett for mange treff på enkelte databaser til at jeg kunne lese igjennom alle sammendragene, og mange av dem omhandlet bare ett av søkeordene, og de kunne derfor handle om helt andre temaer enn det jeg lette etter. Ved å skimme gjennom titlene sparte jeg tid og kunne raskt luke ut artikler som ikke traff kriteriene jeg hadde satt. Eksklusjonen ble altså ikke gjort på grunnlag av sammendragene, slik Østvik, Ytterhus og Balandin (2016) jobbet, men oftest titlene og deres innhold. Jeg har valgt artikler hvor tittelen dreier seg om «friend» eller «friendship». Siden jeg har vært interessert i artikler fra et spesialpedagogisk fagfelt har neste steg vært å søke opp forfatterne for å se hvilken utdanningsbakgrunn har og hvilket fagfelt de jobber innenfor. Dersom de jobbet med spesialpedagogikk og titlene så relevante ut, leste jeg sammendraget og gjorde en vurdering av om studien kunne tas med.

I tillegg til søk i data har jeg også brukt det Krippendorff (2013) kaller snøballmetoden. I bruk av snøballmetoden tenkes det at tekster er knyttet sammen gjennom f.eks. referanser, nettsider, databaser eller nøkkelord. Idéen er derfor at man gjennom én tekst vil kunne finne flere. Gjennom referanselister, forfattere eller utgivere har jeg funnet fram til flere tekster som omhandler samme tema. Dette ble også en enklere metode å finne relevant forskning på, siden søk i enkelte av databasene kunne gi over 16.000 treff. Fem artikler traff alle kriteriene og er tatt med i studien.

### 3.6 Datagrunnlag

For hver artikkel har jeg hentet ut informasjon om det følgende: (a) mål (forskningsspørsmål), (b) metode, (c) nasjonalitet, (d) deltakerbeskrivelser (alder, antall) og diagnose, (e) definisjon av vennskap, (f) hovedfunn, (g) studiens begrensninger og (h) hvilket tidsskrift det er utgitt i. Dette har blitt satt i system ved hjelp av et skjema, og blitt grunnlaget for analysen. Artiklene vil presenteres i resultatdelen.



### 3.7 Analyse og koding

Hensikten med en innholdsanalyse kan «være å *kartlegge* hvilke ideer som er fremtredende i bestemte tekster» (Bratberg, 2017, s. 74). Dette vil gi en beskrivelse av innholdet som utgjør tekstens essens. Likevel poengterer Bratberg (2017) at en slik kartlegging ikke bare handler om å avspeile innholdet, det krever også at forskeren har klart å fange opp og filtrere ut ideer fra tekstene. Med andre ord blir en slik prosess et første steg i analysen. Det samme kan man si om sammenligning av tekstene (Bratberg, 2017). Jeg har kartlagt de fem artiklene i utvalget mitt gjennom punktene jeg har gjort rede for under datagrunnlag. De ulike punktene har blitt satt i system i et skjema, som introduseres i presentasjon av resultatene i denne studien, med overskrifter slik at det skal være lett å finne fram til de ulike kategoriene. Bowen (2009) sier at dokumentanalyse starter med å skimme gjennom tekstene, deretter en ordentlig gjennomgang av dem og til slutt en tolkning av dem. Videre er innholdsanalysen en prosess hvor man organiserer informasjonen i dokumentene inn i kategorier sentrale til forskningsspørsmålet (Bowen, 2009; Fereday & Muir-Cochrane, 2006; Bratberg, 2017). Det er slik jeg har jobbet med systematiseringen av innholdet i artiklene, og det har vært en effektiv måte å oppdage mønstre som går igjen i datamaterialet. Bowen (2009) påpeker at det er disse mønstrene som legger grunnlaget for kodingen, temaer og resultatene i studien. Bowen (2009) sier at man bør stille seg spørsmålet ‘hva gjør denne teksten ulik eller lik den forrige teksten?’ i analysen av dokumentene, og det er slik jeg har jobbet i begynnelsen av analysen.

### 3.8 Studiens validitet og reliabilitet

Bratberg (2017) sier at «jo mer vekt som legges på tolkning, jo større vanskeligheter står analysen overfor når det gjelder *reliabilitet* i betydningen etterprøvbarhet» (s. 26). En diskursanalyse vil f.eks. kreve mye tolkning, og vil i større grad være mer problematisk å etterprøve enn en innholdsanalyse. Dette betyr ikke at den ene analysen er mindre gyldig enn den andre, men at det er enklere å etterprøve en innholdsanalyse fordi den i mindre grad krever tolkning av forskeren. Siden jeg har benyttet meg av en innholdsanalyse, vil mine resultater og analyser i større grad være enklere å etterprøve enn andre analyser. Et annet poeng her er at materialet jeg har brukt er tilgjengelig for de fleste, spesielt sammenlignet med f.eks. intervjuer hvor man i større grad må stole på forskerens vurderinger underveis. Artiklene og innholdet i dem vil være enkle å undersøke selv, og vurdere om mine analyser stemmer. Dette gjør studien mer transparent.



## 4. Resultater

Figuren under er en enkel fremstilling av de fem artiklene i utvalget. I denne delen av oppgaven vil jeg oppsummere innholdet i artiklene, blant annet ved hjelp av underproblemstillingene mine. De fremstilles i hvert sitt skjema underveis som deretter beskrives.

STUDIE	MÅL MED STUDIE	DELTAKERE	METODE	LAND	TIDSSKRIFT
<b>BAUMINGER-ZVIELY, N. &amp; AGAM-BEN-ARTZI, G. (2014)</b>	Å identifisere og karakterisere vennskap blant barn i barnehagealder med HFASD (High-functioning autisme spectrum disorder)	177 barn mellom 2-5 år. Deres mødre og lærere.	Kvantitativ.  Observasjoner, intervju og spørreundersøkelse	Israel	Autism Development Disorder
<b>CHANG, Y.-C., SHIH, W. &amp; KASARI, C. (2016)</b>	Å fastslå i hvilken grad barn med autisme utvikler vennskap i skolen	31 barn mellom 2-5 år. Foreldre og lærere.	Kvantitativ.  Observasjoner og spørreundersøkelse	USA	Autism
<b>MEYER, L. E. &amp; OSTROSKY, M. M. (2016)</b>	Å undersøke hvilken virkning Special Friends program har på barnehagebarn med funksjonsnedsettelse	110 barn mellom 5-7 år fordelt på seks klasserom.	Kvantitativ.  Eksperimentelt design	USA	Topics in Early Childhood Special Education
<b>MEYER, L. E. &amp; OSTROSKY, M. M. (2018)</b>	Å undersøke barnehagelæreres selvsikkerhet og enighet med barna klasserommene sine, når de identifiserer barnas nære vennskap	Seks lærere og 140 barn fordelt på seks klasserom.	Kvantitativ.  Eksperimentelt design og spørreundersøkelser	USA	Topics in Early Childhood Special Education
<b>PARRY, J. (2014).</b>	Å se på hvordan sosial tilknytning og vennskap utvikler seg mellom to barn som mottar spesialpedagogisk støtte og deres jevnaldrende i barnehagen	To barn på 4 og 3,6 år. De ansatte i barnehagen (ikke oppgitt antall).	Kvalitativ.  Observasjoner, samtaler og intervju	England	Early Years. An International Research Journal

Figur 3. Oversikt over de inkluderte studiene.

Denne litteraturstudien har identifisert fem artikler med relevans til kriteriene beskrevet i metodekapittelet. Figur 3 viser en kort sammenfatning av mål, deltakere, metode, opprinnelsesland og tidsskriftet artiklene er utgitt hos. Alle artiklene er skrevet på engelsk, og

alderen til deltakerne er fra 2-7 år. I tillegg til barna er noen av deltakere deres foreldre og lærere, og fire av de fem studiene sammenligner svarene fra foreldre, lærere og barn i identifisering av vennskap mellom barn (Bauminger-Zviely & Agam-Ben-Artzi, 2014; Chang, Shih & Kasari, 2016; Meyer & Ostrosky, 2018; Parry, 2014). Tre land er representert i utvalget – Israel, USA og England. Tre av artiklene er fra en amerikansk kontekst (Chang, Shih & Kasari, 2016; Meyer & Ostrosky, 2016; Meyer & Ostrosky, 2018), mens Parrys' (2014) forskning er gjennomført i England, og Bauminger-Zviely og Agam-Ben-Artzi (2014) er gjort i Israel. Jeg vil også påpeke at to av studiene er gjort av Meyer og Ostrosky, og at disse to, fra henholdsvis 2016 og 2018, er basert på det samme forskningsprosjektet. Likevel har de to studiene ulikt perspektiv, noe jeg vil gå nærmere inn på senere i oppgaven.

#### 4.1 Deltakerne i utvalget

Problemstilling 1	Studie	Resultater
<b>Hvem er deltakerne og hvilke funksjonsnedsettelse har barna i forskning på vennskap og barn med funksjonsnedsettelse?</b>	Bauminger-Zviely, N. & Agam-Ben-Artzi, G. (2014)	177 barn mellom 2-5 år. 29 av disse var barn med HFASD, og 30 av dem var barn uten diagnoser. 59 barn identifisert som deres venner og 59 barn identifisert som ikke-venner deltok.
	Chang, Y.-C., Shih, W. & Kasari, C. (2016)	31 barn mellom 2-5 år med autismspekterforstyrrelser, deres lærere (n= 25) og foreldre (n=31).
	Meyer, L. E. & Ostrosky, M. M. (2016)	110 barn mellom 5-7 år fordelt på seks klasserom. 26 av barna hadde funksjonsnedsettelse. For å kunne delta i studien måtte barna oppfylle ett av disse kriteriene: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. barnet måtte ha en identifisert funksjonsnedsettelse</li> <li>2. barnet måtte motta spesialpedagogisk støtte</li> <li>3. barnet måtte være i prosessen med å motta spesialpedagogisk støtte.</li> </ol>
	Meyer, L. E. & Ostrosky, M. M. (2018)	Seks lærere og 140 barn fordelt på seks klasserom, med minst fire elever med funksjonsnedsettelse i hver klasse.
	Parry, J. (2014)	Viser til deltakerbeskrivelsen til Meyer og Ostrosky (2016) da denne studien baserer seg på de samme undersøkelsene. To barn med funksjonsnedsettelse.  Ett av barna var en fire år gammel gutt med en hørselshemming han hadde i sammenheng med et klinisk syndrom.  Det andre barnet var en gutt på tre år og seks måneder med blant annet kommunikasjonsvansker.

Figur 4. 1. problemstillingsoversikt

Fire av de fem inkluderte studiene er kvantitative (Bauminger-Zviely & Agam-Ben-Artzi, 2014; Chang, Shih & Kasari, 2016; Meyer & Ostrosky, 2016; 2018;), mens Parrys' (2014) er den eneste kvalitative studien. Metodene i de fire førstnevnte kan ligne på hverandre, da flere av dem, som nevnt tidligere, sammenligner svar fra lærere og/eller foreldre med svar fra eller observasjoner av barna. Meyer og Ostroskys (2016; 2018) studier inkluderer ikke foreldrene, men vektlegger barnas uttalelser om egne vennsrelasjoner i tillegg til lærernes. Parry (2014) er den eneste som har oppsøkt barnas synspunkter på kvaliteten i vennsrelasjonene. Ved bruk av bilder i samtaler med deltakerne fikk barna uttale seg om hva som hadde foregått i de ulike situasjonene. I Bauminger-Zviely og Agam-Ben-Artzis (2014) prosjekt var det mødre og lærere som identifiserte barnas venner, mens i Meyer og Ostroskys (2016; 2018) identifiserte både barna, lærerne og foreldre vennskapene. I Chang, Shih og Kasaris (2016) prosjekt involveres barna utelukkende gjennom observasjon. Observasjon brukes i tre av de fem studiene (Bauminger-Zviely & Agam-Ben-Artzi, 2014; Chang, Shih & Kasari, 2016; Parry, 2014). Meyer og Ostrosky (2016; 2018) sammenligner barns vennskap i pre- og posttester i for- og etterkant av undervisningsopplegg. Undervisningsoppleggene dreier seg om å lese bøker for barna og deretter diskutere innholdet i dem, med ulike utgangspunkt. Den ene halvparten av utvalget fikk utdelt et opplegg kalt *Special Friends*, hvor temaene i bøkene omhandler barn med funksjonsnedsettelse, mens den andre halvparten brukte opplegget *ScienceStart!*, hvor temaene i bøkene var naturfaglige. Oppleggene varte i seks uker.

## 4.2 Metoder brukt i utvalget

Problemstilling 2	Studie	Resultater
<b>Hvilke metoder brukes i forskning på vennskap og barn med funksjonsnedsettelse?</b>	Bauminger-Zviely, N. & Agam-Ben-Artzi, G. (2014)	Videoobservasjoner av barna i konstruksjonslek, (15 min.), tegning (15 min.) og frilek (10 min.), sammen med venner og en annen dag sammen med ikke-venner.  Intervju med mødre og lærere, hvor de svarte på en kortversjon av 'early childhood friendship survey for parents and caregivers'-undersøkelsen, i tillegg til et kort demografisk spørreskjema.
	Chang, Y.-C., Shih, W. & Kasari, C. (2016)	Observasjon av barna i frilek i 2x15 minutter.  Spørreundersøkelse hvor barnas foreldre og lærere deltok med utgangspunkt i Goldman og Buysse's 'friendship questionnaire' – her bes de voksne om å rangere kvaliteten av barnas bestevennskaper basert på både positive og negative kjennetegn på vennskap.
	Meyer, L. E. & Ostrosky, M. M. (2016)	Ekspérimentelt design med kontrollgruppe. Her fikk seks klasser utdelt et av to undervisningsopplegg, <i>Special Friends</i> eller <i>ScienceStart!</i> , hvor den førstnevnte dreide seg om å lese bøker med ulike temaer som omhandler funksjonsnedsettelse etterfulgt av diskusjoner. Det andre opplegget fungerte på samme måte, men med naturfaglige temaer. Undervisningsoppleggene hadde varighet på seks uker.  Barna vurderte sine forhold til klassekameratene i for- og etterkant av undervisningsoppleggene. Den ene halvparten av klassen vurderte dette ved hjelp av bilder av klassekameratene og rangerte de etter hvor godt de likte å leke med dem ved bruk av smileansikt. Smileansiktene hadde tre rangeringer – et stort smil, en rett munn og en sur munn. Den andre halvparten av klassen brukte bilder for å vurdere vennskapet til sine klassekamerater. Presentert med bilder av alle i klassen fikk barna først velge ut bildene til alle de anså som sine venner, deretter de de anså som sine tre beste venner (eller evt. færre), og så bildet av sin aller beste venn. Det ble også gitt mulighet til å identifisere venner utenfor klassen.
	Meyer, L. E. & Ostrosky, M. M. (2018)	Denne undersøkelsen er basert på den samme studien som Meyer og Ostrosky (2016).  Lærerne identifiserte vennskap mellom barna før og etter endt opplegg basert på et spørreskjema. Spørreskjemaet ba lærerne om å identifisere barna i deres klasser' tre nære venner, og deretter en av disse som barnets beste venn. De ble så spurt om de følte seg sikre på å identifisere barns vennskap.
	Parry, J. (2014)	Åtte observasjonsperioder over en uke, fordelt på fire økter på to timer på hvert barn. Observasjonene gjort ved hjelp av taleopptak i frilekssituasjoner, hvor observatørene forteller hva som skjer i jeg-person. Opptakene transkriberes.  I løpet av observasjonene ble det også tatt bilder som senere brukes i samtaler mellom barna og en ansatt ved barnehagen. Observatøren noterte hva barna fortalte om bildene.  Det ble også gjennomført intervju med de ansatte ved barnehagen.

Figur 6. 2. problemstillingsoversikt.

Artiklenes deltakere er både barn med funksjonsnedsettelse og barn uten funksjonsnedsettelse. I Bauminger-Zviely & Agam-Ben-Artzi (2014) prosjekt blir vennskap mellom disse to gruppene sammenlignet, mens i de andre er barna uten funksjonsnedsettelse ofte venner til barna med. Alle studiene beskriver hvilke vansker deltakerne har, men noen har et mer definert utgangspunkt enn andre. Chang, Shih & Kasari (2016) og Bauminger-Zviely og Agam-Ben-Artzi (2014) forsker spesifikt på barn med autismspekterforstyrrelser. I Meyer og Ostroskys (2016; 2018) prosjekter er kriteriet derimot at barna må motta, være i prosessen med å motta spesialpedagogisk støtte eller ha en identifisert funksjonsnedsettelse, uten at dette spesifiseres noe ytterligere. Parrys (2014) deltakere hadde ulike funksjonsnedsettelse, et barn med hørselshemming i tilknytning til et klinisk syndrom (som ikke beskrives videre) og et barn med kommunikasjonsvansker.

#### 4.3 Definisjoner av vennskap i utvalget

Problemstilling 3	Studie	Resultater
<b>Hvordan defineres vennskap i forskning på barn med funksjonsnedsettelse og vennskap?</b>	Bauminger-Zviely, N. & Agam-Ben-Artzi, G. (2014)	Studien tar utgangspunkt i Howes' kriterier for vennskap: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. gjensidig preferanse i spontane interaksjoner i ulike aktiviteter</li> <li>2. felles interesser</li> <li>3. vedlikehold av nærhet til hverandre</li> <li>4. vise omsorg for hverandre</li> <li>5. ha det moro sammen</li> <li>6. deling av leker eller andre objekter</li> </ol>
		Et annet kriterium for å nominere noen som en venn eller bestevenn var at vennskapet måtte ha vart i fire måneder.
	Chang, Y.-C., Shih, W. & Kasari, C. (2016)	Kriteriene for vennskap brukt under observasjonene var: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. minst 50% av barnets forsøk på sosial interaksjon ble gjengjeldt</li> <li>2. minst et tilfelle av felles fokus/engasjement eller lek under interaksjonen</li> <li>3. minst en positiv følelsesmessig utveksling i interaksjonen</li> </ol>
		Foreldrene og lærerne vurderer kvaliteten på vennskap gjennom et spørreskjema. Ikke videre spesifisert.
	Meyer, L. E. & Ostrosky, M. M. (2016)	Ingen tydelig definisjon.
	Meyer, L. E. & Ostrosky, M. M. (2018)	Ingen tydelig definisjon.
	Parry, J. (2014)	Ingen tydelig definisjon.

Figur 5. 3. problemstillingsoversikt.

De fem artiklene bruker begrepene venn eller vennskap, men som vist i figur 5 er det bare to av dem definerer hva som legges i begrepene (Bauminger-Zviely & Agam-Ben-Artzi, 2014; Chang, Shih & Kasari, 2016). Siden de andre ikke definerer fenomenet, blir det utydelig hva som menes med det. Bauminger-Zviely og Agam-Ben-Artzi (2014) bruker Howes definisjon av vennskap, som innebærer seks kriterier nærmere beskrevet i figur 5. Chang, Shih og Kasari (2016) har satt egne kriterier for hvordan vennskap mellom barna skal kunne observeres, som vist i figur 5. De resterende tre studiene (Meyer & Ostrosky, 2016; 2018; Parry, 2014) beskriver vennskap i sine innledninger, men legger ikke disse beskrivelsene til grunn for gjennomføring av prosjektene. Meyer og Ostrosky (2014) vektlegger likevel f.eks. gjensidighet som et viktig prinsipp da barna i undersøkelsene måtte velge hverandre for å regnes som venner. Dette gjelder ikke i de samme forskernes prosjekt i 2018 da det blant annet var lærernes selvsikkerhet og evner i identifisering av vennskap mellom barna som var fokuset, og lærerne ikke trengte å være enige med barna i identifiseringen.

#### 4.4 Utdanningssystem de ulike studiene er gjennomført i

Studiene er gjennomført i skoler og barnehager (men i norsk barnehagealder) med ulike nivå for inkludering. Dette handler i stor grad om at utdanningssystemene i de respektive landene er ulike. To av de amerikanske studiene foregår i kindergarten (Meyer & Ostrosky, 2016; 2018), og den siste i preschool (Chang, Shih & Kasari, 2016). Disse tre prosjektene er gjennomført i det de selv kaller 'mainstream' eller 'inclusive' klasserom. Det vil si at barna med funksjonsnedsettelse går i samme klasse som barn uten, slik vi kjenner igjen fra det norske systemet. Det samme gjelder for den engelske studien til Parry (2014), som skriver om spesialpedagogikk i en 'nursery setting'. Det Israelske systemet er noe annerledes, og studien til Bauminger-Zviely og Agam-Ben-Artzi (2014) er derfor gjennomført med deltakere fra både spesialklasser og spesialskoler, i tillegg til barn som gikk på nærskolen sin eller som gikk på 'inclusive preschool' hvor 2/3 av barna i gruppen er uten funksjonsnedsettelse. Jeg vil heretter inkludere preschool, kindergarten og nursery når jeg skriver om barnehage, men bruke klasser og barnegrupper om hverandre fordi noen av studiene gjøres i klasserom, mens andre gjøres i barnegrupper.



#### 4.5 Hovedfunn i studiene

Bauminger-Zviely og Agam-Ben-Artzi (2014) fant i sitt prosjekt at barn, både med og uten diagnose, samarbeidet mer, delte mer og viste mer hengivenhet ovenfor venner enn ikke-venner i interaksjoner. Barna med autismspekterdiagnoser viste lavere frekvenser av denne oppførselen, men likevel viste resultatene at barna hadde det gøyere, var mer synkroniserte og engasjerte i samspill med venner. Barna mestret også mer komplekse former for lek når de var sammen med en venn, enn når de var sammen med en ikke-venn. Lærere og mødre rapporterte ulik lengde på vennskapene, hvor lærerne mente vennskapene hadde vart kortere enn mødrene. De var samkjørte i å identifisere venner på samme alder og av samme kjønn.

I utvalget til Chang, Shih og Kasari (2016) var det bare en femtedel av deltakerne som hadde venner i klasserommet, og av disse hadde de fleste barna 'high level joint attention skills', sammenlignet med de som ikke hadde venner. Barna uten venner lekte mer alene, i nærheten av eller parallelt med andre barn. De med venner lekte oppmerksomt parallelt eller med felles fokus/engasjement med andre. Generelt sett hadde foreldre og lærere en mer positiv oppfatning av barnas vennsrelasjoner sammenlignet med observasjonene. Dobbelte så mange av lærerne og foreldrene opplevde at barna hadde venner, enn det observatørene kunne se. De har i tillegg oppgitt ulike barn når de identifiserte venner til samme barn. Studien så også på lærernes arbeidsmåter når de jobbet med barn med autismspekterforstyrrelser, og fant ut at det i stor grad var atferdsregulering som var den mest brukte metoden – faktisk ble andre metoder nesten ikke benyttet. Chang, Shih og Kasari (2016) viser til at dette kan peke på et behov for økt voksentetthet, slik at lærere i større grad fikk mulighet til å jobbe proaktivt med barnas relasjoner til hverandre.

Meyer og Ostrosky (2016) fant ingen signifikant økning av bestevennskap mellom barna etter undervisningsopplegget *Special Friends*, men i *ScienceStart!*-opplegget økte antallet bestevennskap for barna med nedsatt funksjonsevne etter de seks ukene. For barna uten funksjonsnedsettelse var det ingen endring i antall bestevennskap. Studien fant også at selvregulering og sosial kompetanse henger sammen med å ha minst en bestevenn og sosial aksept. Til sammenligning vil problematferd, og her spesielt eksternaliserende vansker, virke negativt på vennskap og sosial aksept. Med andre ord vil utviklingen av selvkontroll og samarbeidsevner, og minskning av eksternaliserende oppførsel ha positiv virkning på antall venner i klasserommet. Tilstedeværelsen av et bestevennskap kan, i følge Meyer og Ostroskys' (2016) funn, bidra til dette.

Funn fra Meyer og Ostrosky (2018) viser at enigheten mellom lærere og barns vennskapsidentifisering økte fra pre- til posttest. I gjennomsnittet var de to gruppene enige i en av tre nominasjoner til vennskap. I studien undersøkte også forskerne hvor selvsikre lærerne var i identifikasjonen av vennskapene blant barna, og resultatene viste at de som var mest usikre i identifiseringen også var de mest treffsikre. Lærerne følte seg mer usikre i nomineringen av venner til barn med funksjonsnedsettelse, sammenlignet med barn uten. Samtidig var barna med funksjonsnedsettelse og lærerne helt enige i identifiseringen.

Resultatene fra Parrys (2014) studie viste at barna hadde to lekekamerater de stadig vendte tilbake til. De voksne i barnehagen definerte dette som vennskap med utgangspunkt i hvor lenge de hadde søkt hverandres selskap, at de hadde felles interesser og delt glede. Det var også disse barna de henvendte seg til når de f.eks. hadde behov for hjelp på utelekeplassen. Parry (2014) fant også at barna ble oppfattet som ledere i ulike situasjoner, og at de viste tydelige strategier for å engasjere og fange oppmerksomheten til disse lekekameratene, men også rettet mot andre barn de ønsket kontakt med. For å få kontakt med andre barn kopierte de atferden til barnet, holdt seg i nærheten av dem (satt f.eks. ved siden av) eller lekte ved siden av dem. Hvis andre barn ønsket kontakt med de to observerte barna krevdes det tålmodighet og villighet til å følge etter. Andre barn ble ofte avvist i forsøk på å oppnå kontakt med de to aktuelle barna. Voksenstøtten foregikk på flere ulike måter – direkte ved å be den ene sende noe til den andre, eller indirekte ved å tolke hva de to barna kanskje ønsket i ulike situasjoner, f.eks. ved å spørre «vil du være med i leken?». De voksne holdt seg ofte i bakgrunnen, og fungerte for det meste som tilretteleggere for samspill. De fokuserte på å ikke gripe inn dersom det ikke var nødvendig.

## 5. Diskusjon

I denne delen av oppgaven ser jeg på innholdet i de ulike studiene i utvalget slik jeg har gjort rede for den i forrige kapittel, i lys av teorien gjort rede for i kapittel 2. Jeg vil trekke inn flere eksempler fra de ulike artiklene for å underbygge diskusjonen, og vise til flere detaljer fra studiene i utvalget.

### 5.1 Deltakerne i utvalget

I utvalget i denne studien har de ulike artiklene forskjellige forståelser av hva funksjonsnedsettelse kan være. Jeg vil fokusere på barna som deltakere, selv om flere av studiene også inkluderte undersøkelser og svar fra barnas foreldre og lærere. Meyer og Ostrosky (2016; 2018) definerer deltakerne i sine studier som barn med spesielle behov, og barna må falle inn under en av tre kategorier for å kunne delta – barnet måtte ha en identifisert funksjonsnedsettelse, barnet måtte motta spesialpedagogisk støtte eller barnet måtte være i prosessen med å motta spesialpedagogisk støtte. Ut over dette blir funksjonsnedsettelsene til utvalget i studien beskrevet som sammensatt, hvor vanskene består i utviklingshemming, læringsvansker, kommunikasjonsvansker, synshemming, hørselshemming og fysiske funksjonsnedsettelse. Disse vanskene finner vi igjen i NAKUs kunnskapsbank (2018) beskrivelser av nedsatt funksjonsevne. I sammenheng med Nilsens (2014) forklaring av funksjonsnedsettelse som en individuell egenskap hos mennesker, vil kriteriene til Meyer og Ostrosky (2016; 2018) kunne tilsvare en slik forståelse. Samtidig kan kriteriene diskuteres, da det ikke spesifiseres hvorfor eller hvordan barna mottar den spesialpedagogiske støtten i barnehagen. F.eks. læringsvansker kan handle om både individuelle utfordringer, men også utfordringer knyttet til læreplaner eller undervisningsmetoder. Tangen (2016) viser til at en funksjonsnedsettelse er noe som oppstår i individets møte med samfunnet og dets forventninger, og hvordan tilrettelegging potensielt kan fjerne, eller i hvert fall minske, vanskene til individet. Dette perspektivet formidles ikke i Meyer og Ostroskys (2016; 2018) artikler.

Forskningen til Meyer og Ostrosky (2016; 2018) gjennomføres som prosjekter i undervisningen i seks klasser, der barn med ulike funksjonsnedsettelse er tilstede. Deltakerne kan på denne måten bli en litt diffus gruppe, hvor det de har til felles er at de på en eller annen måte mottar spesialpedagogisk hjelp. Det er nærliggende å tenke at det ville være vanskelig å definere barnas funksjonsnedsettelse mer nøyaktig på forhånd i slike prosjekt. Prosjektet

dreier seg dessuten ikke om spesifikke vansker, men situasjonen til barn med nedsatt funksjonsevner generelt. Selv om det i mange sammenhenger kanskje ville vært nødvendig å definere barnas utfordringer i større grad, fordi dette kan bidra til enda klarere resultater har det ikke være en prioritet i disse studiene.

Bauminger-Zviely og Agam-Ben-Artzi (2014) og Chang, Shih og Kasari (2016) sine forskningsprosjekter tar utgangspunkt i undersøkelser på barn med autismespekterforstyrrelser, dermed defineres barnas vansker tydelig. Likevel viser de to undersøkelsene at det også finnes variasjoner innenfor autismespekterforstyrrelsesdiagnosen. I Bauminger-Zviely og Agam-Ben-Artzis' (2014) prosjekt var deltakerne med diagnosen tidligere diagnostisert av psykologer, og dette ble bekreftet av foreldrene gjennom en spørreundersøkelse. I tillegg har forskningen spesifisert autismespekterdiagnosen enda mer nøyaktig ved å fokusere prosjektet rundt barn med 'high-functioning autisme spectrum disorder' eller høytfungerende autisme, her legger de til at bare barn med IQ på 80 eller høyere er deltakere i studien. I prosjektet til Chang, Shih og Kasari (2016) ble barna vurdert av studenter med kompetanse innenfor kartlegging ved hjelp av ADOS (Autisme Diagnostic Observation Schedule). ADOS er et verktøy som vurderer barns kommunikasjon, sosial interaksjon, lek og kreativ bruk av materiale basert på semistrukturert standardisert observasjon (Chang, Shih og Kasari, 2016).

Fire av de fem forskningsprosjektene i utvalget er kvantitative og har derfor mange deltakere. Den største av disse har 177 deltakere, mens den minste har 31. Her skiller Parry (2014) seg ut, med en kvalitativ undersøkelse med to deltakere. Utover et av barnas hørselshemming som en konsekvens av et klinisk syndrom, blir ikke barnets vansker beskrevet ytterligere. Det andre barnets utfordringer omtales som kommunikasjonsvansker, og Parry (2014) påpeker at han uttrykte seg i 2-3 ords ytringer, og forstod kommunikasjon med andre best når det ble snakket med enkelt språk og gjerne i sammenheng med gester og kroppsspråk. Det barna i Parrys (2014) studie har til felles er at de mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, og det er det som har gjort dem til aktuelle deltakere for prosjektet. Dette kan sammenlignes med kriteriene Meyer og Ostrosky (2016; 2018) har brukt for å finne deltakere til sine studier. Fellesbetegnelsen på deltakerne fra disse tre studiene er at barna mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, og deretter er vanskene til barna videre spesifisert.

Tangen (2016) og NOU 2005:8 peker på at en funksjonsnedsettelse ikke bare er en individuell egenskap, men også noe som oppstår i møte med samfunnet og dets krav til individet. De færreste av artiklene i dette utvalget viser til en slik forståelse av funksjonsnedsettelser. F.eks. er et av hovedfunnene fra Chang, Shih og Kasaris (2016) undersøkelse at atferdsregulering var den mest brukte arbeidsmetoden til lærerne i arbeidet med barn med autismespekterforstyrrelser. De andre strategiene de undersøkte om lærerne brukte var felles fokus/engasjement, miljøtilpasning, rekruttering av andre barn til samspill, oppmuntring av det aktuelle barnet til samspill og 50% av tiden tilbragt med en voksen. Ingen av disse kom i nærheten av å bli like flittig brukt som atferdsregulering. Chang, Shih og Kasari (2016) påpeker at dette innebar at barnet ofte vandret omkring i klasserommet alene, og at de voksne grep inn når barnet oppførte seg på en måte som ble ansett som upassende.

Syse (2016) sier at en funksjonsnedsettelse kan avspeile et forhold eller situasjon som oppstår i møtet med samfunnet, og funnene fra Chang, Shih og Kasari (2016) kan indikere en bekreftelse på dette. Situasjonen til deltakerne i prosjektet deres kunne tenkes å ha vært annerledes hvis barna i større grad hadde fått oppfølging av en voksenperson som hadde mulighet til å benytte seg av andre arbeidsmetoder enn atferdsregulering. I sin diskusjon viser Chang, Shih og Kasari (2016) til at voksne som jobber med barn kanskje har behov for mer kompetanse når det gjelder barn med autismespekterforstyrrelser og økt voksentetthet i grupper med barn med denne diagnosen. Gjennom tilrettelegging og oppfordring til lek og samspill kan voksne bidra til å minske gapet mellom en funksjonsnedsettelse og barnets møte med sine omgivelser. En voksen kan på den måten fungere som en brobygger mellom barna, og flytte fokus fra barnets begrensninger til de mulighetene som finnes (Helland, 2016).

Parrys (2014) kvalitative forskning tar utgangspunkt i det han kaller 'the social model of disability' og skriver at studien skifter fokus fra barnets funksjonsnedsettelse eller behov for spesialpedagogisk hjelp til et bredere kulturelt perspektiv og hvordan dette påvirker barna. Dette utgangspunktet kan tydelig knyttes opp mot Syses (2016) og Hellands (2016) forståelser av hva funksjonsnedsettelser kan være, og hvordan gapet mellom samfunnets forventninger og individets ferdigheter kan skape funksjonsnedsettelser. Parrys (2014) perspektiv innebærer også å anse barn som aktører i og skapere av sitt eget liv, og presenterer dette i sammenheng med hvordan Corsaro (1997) beskriver barnekulturen og vennskapsutvikling i tidlig alder. Dette perspektivet kjenner vi også igjen fra Kjørholt (2010) beskrivelse av barn som subjekter med rett til aktiv deltakelse.

I Parrys (2014) forskning velger han i tillegg å kalle deltakerne i studien for ‘lead child’ fremfor ‘target’ eller ‘focus child’. På den måten ønsker han å fremheve og styrke barnas posisjon som deltakere i prosjektet, og ikke gjenstander i forskningen. Dette synet på barn kjenner vi igjen fra Ennew m.fl. (2009) i deres perspektiv på forskning på barn i lys av barnekonvensjonen. Ennew m.fl (2009) påpeker at barn, i følge konvensjonens artikkel 12.1, har rett til å danne egne synspunkter og gi uttrykk for disse i saker som vedrører dem. Parry (2014) gir barna posisjon som eksperter på eget liv, og vektlegger deres opplevelser og perspektiver i forskningen på deres vennskap med andre barn. Kjørholt (2010) sier at en slik interesse for barns stemmer og perspektiver er å se barn som subjekter, og dette viser at forskningen til Parry (2014) tar barn på alvor, og gir dem en stemme som kan bidra til økt kunnskap om deres opplevelser av sitt eget liv.

## 5.2 Metoder i utvalget

Kvalitative metoder er, som tidligere sagt, den mest brukte metoden i utvalget. Fire av fem studier benytter kvalitative fremstillinger av datamaterialet sitt, men de representerer likevel ulike framgangsmåter. Prosjektene til Bauminger-Zviely og Agam-Ben-Artzi (2014) og Chang, Shih og Kasari (2016) følger omtrent samme oppbygging. Observasjonene av barna er likevel gjennomført ulikt og de baserer også svarene fra foreldre og lærere på ulike spørreundersøkelser. Bauminger-Zviely og Agam-Ben-Artzi (2014) observerer deltakerne med venner, og deretter ikke-venner i tre ulike situasjoner – konstruksjonslek, tegning og frilek. Chang, Shih og Kasari (2016) observerer barna i to runder hvor barna er i frilek, mens Parry (2014) observerer barna i sin studie i åtte runder hvorav alle observasjonsrundene skjer i barnas frie lek med hverandre. I følge Ennew m.fl. (2009) er observasjon en metode som tar utgangspunkt i et forskerperspektiv, hvor forskeren ser på situasjoner og aktiviteter fra utsiden. Gjennom observasjonene skapes et bilde av barnas hverdagsliv i barnehagen, men det er likevel forskeren(e) som danner dette perspektivet. Det er samtidig viktig å poengtere at det er barnas hverdagsliv som vektlegges i observasjoner, og at forskere forsøker å framvise barneperspektivet i forskning hvor observasjon brukes som metode.

Warming (2005) beskriver at observasjon gir mulighet til å lytte til barn på en unik måte, og at man gjennom observasjoner kan gi barn en stemme de kanskje ellers ikke selv ville hatt mulighet til å gi uttrykk for. Denne beskrivelsen kan også passe til observasjonene som er gjort i både Bauminger-Zviely og Agam-Ben-Artzi (2014), Chang, Shih og Kasari (2016) og

Parrys (2014) forskningsprosjekter. De viser et perspektiv fra barnas hverdagsliv på ulike måter. Alle har fokusert på barnas frie lek med andre barn som et viktig aspekt ved vennskap mellom barn, noe som bekreftes av Vedeler (2007) og Greve (2015). Disse forfatterne vektlegger lek som en kjerneaktivitet i små barns relasjoner med hverandre. Ved å vektlegge frilek i observasjonene viser forskerne at de forstår lek som nettopp en slik kjerneaktivitet.

I tillegg til observasjoner bruker Parry (2014) fotografier av situasjoner barna selv har vært involvert i løpet av observasjonstiden som verktøy i samtaler med barna i etterkant. Samtalene foregår med en ansatt barnet er trygg på, og bildene er av barnet i ulike situasjoner sammen med andre barn. Ved å benytte slike metoder sikrer Parry (2014) både et deltakerperspektiv og et forskerperspektiv i studien sin. I forskningsprosjektet til Meyer og Ostrosky (2016; 2018) får barna bidra med sine synspunkt på hvem de selv anser som sine venner gjennom bilder av sine klassekamerater. Barna nominerer hvem de mener er sine venner og bestevenner, og dette sammenlignes med nominasjonene lærerne har gitt av vennskap og bestevennskap i klassen. Meyer og Ostroskys (2016; 2018) studier har begrensinger når det gjelder hvem barna kan nominere som sine venner, ved at barna kun vises bilder av sine klassekamerater. De står fritt til å kunne identifisere venner utenfor klasserommet også, men disse menneskene visualiseres ikke for barna gjennom bilder. Forskerne beskriver ikke i hvilken grad de har vektlagt for barna at de kan nominere venner utenfor bildene, men nevner bare at dette er blitt gjort.

I følge Ennew m.fl. (2009) kan f.eks. tegninger, bilder eller video brukes på denne måten for å trekke fram hva barna selv tenker og føler omkring ulike tema. Parry (2014) og Meyer og Ostrosky (2016; 2018) bruker bilder på ulike måter, men begge måtene bidrar til at deltakerne i studiene får fram sine perspektiv. Perspektivene blir også vektlagt i like stor grad som svarene fra de voksne deltakerne, og dette sikrer at barns stemme synes gjennom prosjektene. Samtidig kan vi også se at Parry (2014) også forholder seg til hva Alderson og Morrow (2011) sier om etiske vurderinger når det gjelder forskning på og med barn. Det er tydelig at barn involveres i forskningen fordi de anses som eksperter på sine egne liv, og at Parry (2014) vektlegger deres perspektiv som verdifullt ved å benytte slike metoder.

Alle de fem studiene i utvalget vektlegger i tillegg til barns perspektiver, også voksnes uttalelser om barnas vennskap på ulike måter. Spørreundersøkelser, samtaler og/eller intervju er de metodene som brukes i utvalget. Spørreundersøkelsene i Bauminger-Zviely og Agam-

Ben-Artzi (2014) og Chang, Shih og Kasaris (2016) forskning tar utgangspunkt i undersøkelser laget av andre. De har til felles at de undersøker vennskap mellom små barn, og for deltakerne i Chang, Shih og Kasaris (2016) studie var målet å rangere kvaliteten på barnas bestevennskaper basert på positive og negative kjennetegn på vennskap. På samme måte identifiserte lærerne i Meyer og Ostroskys (2018) studie vennskap mellom barn i deres klasserom. De ble deretter bedt om hvor sikre de følte seg når det kom til å identifisere vennskap slik. Utenom dette beskrives ikke spørreundersøkelsene ytterligere, og det blir derfor vanskelig å diskutere metodebruken når det kommer til spørreundersøkelsene gjennomført i de ulike artiklene. Jeg vil likevel påpeke at ved å sammenligne svarene fra både barn og voksne kan man potensielt få et mer helhetlig bilde av barns vennskap, eller eventuelt avdekke store gap mellom voksne og barns vurderinger av vennskap. Dette vil jeg si mer om i diskusjonsdelen som handler om artiklenes beskrivelser og definisjoner av vennskap.

### 5.3 Ulike utgangspunkt for vennskap i utvalget

Som sagt tidligere er det flere av studiene inkludert i utvalget som ikke legger noen eksplisitt definisjon av vennskap til grunn for forskningen. Alle studiene bruker likevel begrepene venn eller vennskap, og noen gir korte beskrivelser av fenomenet. Dette kan bidra til å gjøre forskningsområdet utydelig og skape forvirring i prosessen, som igjen kan ha en effekt på resultatene. Kleven (2016) sier at reliabilitet i kvantitativ forskning handler blant annet om å spørre seg om i hvilken grad et resultat er avhengig av de konkrete oppgavene som blir gitt. Dette kan altså stilles spørsmål ved reliabiliteten til de forskningsprosjektene som ikke legger noen klar definisjon av hva de mener med venner eller vennskap i sine studier. Dette funnet samsvarer med funn fra Østvik, Ytterhus og Balandins (2016) litteraturstudie, hvor ingen av de artiklene i utvalget la til grunn noen definisjon av vennskap i sine studier. Altså kan det sies å være en tendens for mye av forskningen som gjøres på området.

Unntakene til dette i utvalget er studiene til Bauminger-Zviely og Agam-Ben-Artzi (2014) og Chang, Shih og Kasaris (2016). Bauminger-Zviely og Agam-Ben-Artzi (2014) legger til grunn Howes kriterier for vennskap i sin studie. Denne definisjonen er beskrevet i sin helhet i figur 5, i resultatdelen. Det vektlegges at relasjonene mellom barna er gjensidige, at barna har felles interesser og at de ønsker å være sammen. Andre kriterier er at barna viser omsorg for hverandre, deler med hverandre og har det gøy sammen. De legger også til at relasjonen må ha vart i minst fire måneder. Denne definisjonen av vennskap innebærer egenskaper i



relasjonen som vi kjenner igjen fra redegjørelsen av vennskap gjort i teorikapittelet. Man kan se Aristoteles (i Kvello, 2006) vennsksformsform basert på både glede og dyd, som han selv skiller som to ulike former for vennskap. I Bauminger-Zviely og Agam-Ben-Artzis (2014) definisjon av vennskap trekkes både glede overfor hverandre og et ønske om å være sammen, og at barna viser omsorg og gjensidighet i relasjonen. Dette er viktige kjennetegn på vennskap i følge Corsaro (1997). Corsaro (1997) forstår vennskap som barns opplevelser av å være sammen og det å like hverandre – altså det som i Bauminger-Zviely og Agam-Ben-Artzis (2014) kaller gjensidighet.

Chang, Shih og Kasari (2016) legger til grunn ulike definisjoner i observasjonene av barna og spørreundersøkelsene gjennomført med foreldre og lærere. Materialene fra de to metodene de har brukt sammenlignes likevel, og man kan stille spørsmål ved om dette oppfyller Klevens (2016) kriterium for reliabilitet i forskning. Resultatene i deres studie er også sprikende. Funn fra Chang, Shih og Kasaris (2016) studie viser at 42% av foreldrene og 54 % av lærerne mente at barnet hadde en venn, mens observasjonene tilsa at bare 20% av barna hadde en venn. Forskerne peker på at foreldre og lærere er mer positive til barnas vennskap, men at de hadde vansker for å vurdere kvaliteten på relasjonene i spørreundersøkelsen. F.eks. hadde de problemer med å si noe om de de identifiserte som venner delte leker eller kranglet verbalt fordi de selv aldri hadde sett slike interaksjoner mellom barna. Foreldre og lærere kunne i tillegg identifisere ulike barn som venner til samme barn. Dette kan vise ulike til forståelser av vennskap.

Vennskap er som vi forstår et komplekst fenomen, og man vektlegger ofte de ulike aspektene ved vennskap ulikt. Corsaro (1997) viser til at foreldre ofte har andre vurderinger av hva som kjennetegner vennskap, og at barn og voksne kan ha ulike oppfatninger av hva det vil si å være venner. Dette støttes av Øksnes (2015a) som ser at barn ikke nødvendigvis forholder seg til vennskap på samme måte som voksne gjør. Dette kan være en av grunnene til at resultatene i Chang, Shih og Kasaris (2016) studie er så sprikende. Kriteriene for observasjonene i den nevnte studien kan sies å uttrykke en mer «barnlig» forståelse av vennskap. De handler om gjengjeldelse av forsøk på sosial interaksjon, og tilfeller av felles fokus eller engasjement og positive følelsesmessige utvekslinger i interaksjonene. Disse viser til at vennskap forstås som noe barn *opplever* i samspill med hverandre, slik Corsaro (i Øksnes, 2015b) sier at små barn begriper vennskap.

I sin innledning beskriver Bauminger-Zviely og Agam-Ben-Artzi (2014) og Chang, Shih og Kasari (2016) barnehagen som møteplass hvor potensielle vennskap kan få en begynnelse, men at for å få dette til må barnet kunne dele og mestre turtaking og samtale med andre. Disse ferdighetene kjenner vi igjen fra paraplybegrepet sosial kompetanse, og er noe flere av artiklene vektlegger når de beskriver vennskap mellom barn. Meyer og Ostroskys forskning fra 2018 bruker noen av de samme beskrivelsene av vennskap som de gjør studien i 2016. De legger samtidig videre vekt på barns sosiale kompetanse, og dets viktighet med tanke på muligheter for vennskapsutvikling i barnehagealder. Et slikt syn på sosial kompetanse som viktig for vennskapsutvikling er i tråd med hva Vedeler (2007) sier om at kompetansen inkluderer evnen til å ta initiativ til og å vedlikeholde relasjoner til andre. Videre i forskningen til Meyer og Ostrosky (2018) nevnes det også noen kjennetegn på vennskap og hvilke utviklingsmuligheter nære forhold til andre barn kan støtte barn, som f.eks. konfliktløsning, følelsesmestring og å lære seg selv å kjenne. Dette finner vi også igjen i Parrys (2014) beskrivelser av vennskap. Parry (2014) hevder at barnehagen kan bidra til å utvikle barns sosiale kompetanse og være en arena hvor vennskap kan utfolde seg, og dette stemmer overens med hva rammeplanen (2017) sier om at barnehagen skal være et sted hvor barn skal få oppleve tilhørighet og utvikle vennskap. Her vil jeg også trekke fram hvordan voksne som støttespillere kan ha stor betydning for barns vennskapsrelasjoner i barnehagen.

I studien til Meyer og Ostrosky (2016) peker de på viktigheten av voksnes rolle i barns vennskapsutvikling, og at vennskap ofte kan være en manglende side ved barn med funksjonsnedsettelse sosiale liv i barnehagen. Funn fra Chang, Shih og Kasaris (2016) undersøkelser viser også til at mange av barna de observerte ofte vandret rundt i klasserommet eller lekte alene. Dette viser til at barn i stor grad trenger støtte fra de voksne omkring det for å få til å utvikle vennskap i barnehagen. Vedeler (2007) trekker fram at voksne kan bidra til å stimulere til lek ved å gi barn felles opplevelser og erfaringer. Sett sammen med at Greve (2015) sier at barn skaper vennskap gjennom å delta i aktiviteter sammen, kan vi si at stimulering eller oppmuntring til interaksjon og samspill mellom barn kan være med på å støtte barns utvikling av vennskap. Flere av studiene viser at det er større behov for at voksne jobber på denne måten, og støtter barna i deres interaksjoner slik at de i større grad får muligheter til å danne vennskap med sine jevnaldrende.

## 6. Konklusjon/avslutning

I denne oppgaven har jeg studert innholdet i nyere spesialpedagogisk forskning på barn med funksjonsnedsettelsers og vennskap i barnehagealder. Gjennom søk i databaser har jeg oppdaget av svært lite av forskningen som gjøres på dette temaet gjøres i det spesialpedagogiske fagfeltet, men at mye gjennomføres i det psykologiske. Selv om utvalget ikke har vært overveldende stort, har det vist fram hvilke perspektiver som rår i den spesialpedagogiske forskningen som finnes på temaet. Gjennom et fokus på deltakere, metode og hvilke definisjoner studiene i utvalget har hatt, har jeg fått god kunnskap om hva som vektlegges når det gjelder vennskap og barn med nedsatt funksjonsevne.

Hovedfunnene i oppgaven handler om at synet på hva funksjonsnedsettelse er eller kan være fortsatt ofte anses bevege seg innenfor tankegangen om at det er egenskaper ved individet. Flere av artiklene i dette utvalget vektlegger ikke en forståelse som sier noe om at funksjonsevnen til mennesker også handler om hvilke forventninger samfunnet har, eller hvordan man kan tilrettelegge for å minske utfordringene som finnes. I tillegg vil jeg også legge vekt på at tre av de fem artiklene i utvalget ikke har hatt kriterium om noen spesifikk vanske for deltakerne, men at fellestrekkene til deltakerne var at de mottok, eller var i prosessen med å motta, spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Denne gruppen barn er svært sammensatt, og en slik definisjon skaper stor spredning i hvilke vansker eller i hvor stor grad barnet har behov for støtte og hjelp i hverdagen. De andre to artiklene tar utgangspunkt i barn med autismspekterforstyrrelser, men også innenfor denne gruppen vises det til store variasjoner.

Når det kommer til metodene brukt i utvalget er det tatt i bruk flere ulike. Observasjon, spørreundersøkelse, intervju og samtaler er de mest brukte metodene. Det er også to av artiklene som tar utgangspunkt i eksperimentelt design, også i disse studiene er det brukt samtaler og spørreundersøkelser. I min diskusjon har jeg vektlagt i hvilken grad metodene gir barna som deltakere mulighet til å bidra med sine perspektiver når det gjelder deres egne vennsrelasjoner, og funnet ut at alle artiklene legger vekt på barns stemme, noen i større grad enn andre. Observasjon er brukt i tre av studiene, og dette er en metode som potensielt kan tillegge barns stemme stor vekt i forskning. Slik jeg kan se det har de tre studiene hvor observasjon er en del av fremgangsmåtene vektlagt barns perspektiv, men på ulike måter fordi de har ulik form og utgangspunkt. I de to studiene med eksperimentelt design er barns perspektiv også anerkjent ved at barna selv har bidratt med å identifisere hvem de selv anser

som sine venner. Barns perspektiver er viktig og nyttig å lytte til fordi det gir oss innblikk i en verden som på mange måter kan være både kjent og ukjent for oss. For å kunne anerkjenne barn, og herunder også barn med nedsatt funksjonsevne, og ta de på alvor må man nødvendigvis forske *med* barn, og ikke bare *på* dem. Verdifull kunnskap ligger i å undersøke barns hverdagsliv, og å gi dem forskjellige måter å uttrykke dette på i forskningen som gjøres.

Vennsksapsdefinisjonene i utvalget er noe mangelfull i utvalget. Bare en av artiklene viser til en definisjon som er gjennomgående for hele forskningsprosjektet. Tre av de fem artiklene viser ikke til en eksplisitt definisjon av vennskap som ligger til grunn for forskningsprosjektene sine, og dette er grunn til å stille spørsmål ved deres reliabilitet. Det er i tillegg en av studiene som viser til ulike definisjoner for observasjonene av barna og spørreundersøkelsene gjennomført med foreldre og lærere. Likevel poengterer alle studiene at vennskap er en viktig del av barns liv og de viser også til hvor viktig det er for voksenpersoner omkring barn å ha blikk for vennskap, og legge til rette for utvikling av vennskap mellom barn. Det at så få har definert fenomenet de forsker på kan vise til at det er vanskelig å sette fingeren på nøyaktig hva som ligger i vennskap. Kanskje handler dette om at vennskap er noe som oppleves av menneskene i relasjonen, og at det derfor kan være vanskelig for andre å forstå fra utsiden.

Nettopp dette kunne det vært interessant å se nærmere på. Ingen av forskningsprosjektene i dette utvalget har eksplisitt snakket med barna om hvilke kvaliteter ved vennskap de selv setter høyest. For hva barn egentlig tenker og mener om sine egne vennsksapsrelasjoner, og ikke minst hvordan de opplever det å ha en venn, kunne vært svært spennende å se videre på.

## Litteraturliste

- Aasebø, T. S. & Melhuus, E. C. (2005). *Rom for barn – rom for kunnskap. Kropp, kjønn, vennskap og medier som pedagogiske utfordringer*. Bergen: Fagbokforlaget
- Alderson, P. & Morrow, V. (2011). *The Ethics of Research with Children and Young People. A Practical Handbook*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore og Washington DC: Sage
- Arnesen, A.-L. (2012). Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser – en innledning. I Arnesen, A.-L. (red.) *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (s. 13-31). Oslo: Universitetsforlaget
- Askildt, A. & Johnsen, B. H. (2016). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I Befring, E. & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. (s. 59-75). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Askland, L. (2012). *Kontakt med barn. Innføring i førskolelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige. En artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Bae, B. (2016). *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Barnehageloven (2018). Lov om barnehager. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bauminger-Zviely, N. & Agam-ben-Artzi, G. (2014). Young Friendship in HFASD and Typical Development: Friend Versus Non-friend Comparisons. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 44 (7), pp 1733–1748, DOI: [10.1007/s10803-014-2052-7](https://doi.org/10.1007/s10803-014-2052-7)
- Beazidou, E. & Botsoglou, K. (2016). Peer acceptance and friendship in early childhood: the conceptual distinction between them. *Early Child Development and Care*, 186:10, pp. 1615-1631.
- Befring, E. (2016). Spesialpedagogikk: historisk fremvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I Befring, E. & Tangen, R. (Red.). *Spesialpedagogikk*. (s. 33- 58). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bowen, A G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Methode. *Qualitative Research Journal*, Vol. 9 (2), pp. 27-40, DOI: 10.3316/QRJ0902027
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). Kvalitet i kvalitative studier. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder*. (ss. 521- 532). København: Hans Reitzels Forlag
- Chang, Y.-C., Shih, W. & Kasari, C. (2016). Friendship in preschool children with autism spectrum disorder: What holds them back, child characteristics or teacher behavior?. *Autism*, vol. 20 (1), pp. 65-74, DOI: [10.1177/1362361314567761](https://doi.org/10.1177/1362361314567761)
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. London, New Delhi, Thousand Oaks: Pine Forge Press
- Corsaro, W. A. (2009). Peer culture. I Qvortrup, J., Corsaro, W. A. & Honig, M.-S. (Red.), *The palgrave handbook of childrens studies* (s. 301-316). Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Duedahl, P. & Jacobsen, M. H. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse. Metodeserie for social- og sundhedsvidenskaberne, bind 2*. Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Dunn, J. (2004). *Childrens friendships: The beginnings of intimacy*. Oxford: Blackwell
- Engdahl, I. (2015). Att stödja barns vänskapsbyggande. I Øksnes, M. & Greve, A. (red.). *Barndom ibarneheten: Vennskap*. (s. 134-159). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Engle, J. M., McElwain, N. L. & Lasky, N. (2011). Presence and quality of kindergarten children's friendships: Concurrent and longitudinal associations with child adjustment in the early school years. *Infant and Child Development*, vol. 20, pp. 365-368.
- Ennew, J. med Abebe, T., Bangyai, R., Karapituck, P., Kjørholt, A., & Noonsup, T. (2009). *The Right to be Properly Researched: How to do Rights-based, Scientific Research with Children, A Set of Ten Manuals for Field Researchers*. Bangkok: Knowing Children.
- Erwin, P. (1998). *Venskab blandt børn og unge*. København: Hans Reitzels Forlag AS
- Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 5 (1)
- FN (2006). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf)
- FN (1989). *Konvensjon for barns rettigheter*. Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag

- Greve, A. (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum
- Greve, A. (2015). Vennskapsbegrepet. I Øksnes, M. & Greve, A. (red.). *Barndom i barnehagen: Vennskap*. (s.41-57). Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Helland, S. (2016). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I Befring, E. & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. (s. 594-611). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Hjardemaal, F. (2016). Vitenskapsteori. I Kleven, T. A. (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (ss. 179-216). Bergen: Fagbokforlaget
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Oxford: Polity Press
- Kjørholt, A. T. (2010). Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?. I Kjørholt, A. T. (red.), *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?*. (ss. 11-29). Oslo: Universitetsforlaget
- Kleven, T. A. (2016). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I Kleven, T. A. (red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (ss. 85-102). Bergen: Fagbokforlaget
- Kloep, M. & Hendry, L. B. (2003). *Utviklingspsykologi i praksis*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis. An introduction to its methodology*. Sage: USA
- Kvello, Ø. (2006). Barn og unges vennskap. Empiri- og teorigjennomgang, en kvantitativ og kvalitativ studie av barns oppfatninger og presentasjoner av sosiale relasjoner til jevnaldrende og voksne i forhold til noen sentrale mål på psykososial tilpasning (doktorgradsavhandling). NTNU, Trondheim.
- Marcone, R., Caputo, A. & Della Monica, C. (2015). Friendship competence in kindergarten and primary school children. *European journal of development psychology*, 12 (4), pp. 412-428.
- Meyer, L. E. & Ostrosky, M. M. (2016). Impact of an Affective Intervention on the Friendships of Kindergarteners With Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, vol. 35 (4), pp. 200-210, DOI: [10.1177/0271121415571419](https://doi.org/10.1177/0271121415571419)
- Meyer, L. E. & Ostrosky, M. M. (2018). Identifying Classroom Friendships: Teachers' Confidence and Agreement With Children. *Topics in Early Childhood Special Education*, pp. 1-11, DOI: [10.1177/0271121418763543](https://doi.org/10.1177/0271121418763543)
- Mørland, B. (2015). Leken og vennskapets betydning. I Torgauten, T. I. (red.). *Helt med! I samme fellesskap uavhengig av funksjonsevne*. (s. 187-197). Oslo: Gyldendal Akademisk
- NAKU (2018). *Barnehage: Lovverk og statlige føringer*. Hentet fra nettet 29. mai 2018, <https://naku.no/node/5659>

- Nilsen, V. D. (2014). Spesialpedagogisk hjelp – historikk og begrepsdefinisjoner. I Nilsen, V. D. (red.). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. (ss. 13-31). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Noack, T. (2014, 12. mars). Samhandling. I *Store Norske Leksikon*. Hentet 14. juni 2018 fra <https://snl.no/samhandling>
- NOU 2005:8 (2005). *Likeverd og tilgjengelighet. Rettslig vern mot diskriminering på grunnlag av nedsatt funksjonsevne. Bedret tilgjengelighet for alle*. Oslo: Justis- og politidepartementet
- Parry, J. (2014). Making connections and making friends: social interactions between two children labelled with special educational need and their peers in a nursery setting. *Early Years*, vol. 34 (3), pp. 301-314, DOI: [10.1080/09575146.2013.878317](https://doi.org/10.1080/09575146.2013.878317)
- Schlosser, R. W., Wendt, O. & Sigafos, J. (2007). Not all systematic reviews are created equal: Considerations for appraisal. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 1, pp. 138-150.
- Solli, K.-A. (2012). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I Arnesen, A.-L. (red.) *Inkludering, Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (s. 34-55). Oslo: Universitetsforlaget
- Støren, I. (2010). *Bare søk! Praktisk veiledning i å systematisere kunnskap*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Størksen, I. (2014). Sosial Utvikling. I Drugli, M. (red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. (s. 74-99). Bergen: Fagbokforlaget
- Svartdal, F. (2018, 26. april). Utviklingspsykologi. I *Store norske leksikon*. Hentet 15. mai 2018 fra <https://snl.no/utviklingspsykologi>
- Syse, A. (2016). Rettigheter for barn med funksjonshemming. I Sandberg, K. (red.). *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge*. (s. 215-247). Oslo: Universitetsforlaget
- Sørensen, H. V. (2017). Hva foregår der på børnehavens lekeplads? Hva leger barnene og hva laver pædagogerne?. I Øksnes, M. & Rasmussen, T. H. (red.). *Barndom i barnehagen: lek*. (s. 88-106). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Tangen, R. (2016). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I Befring, E. & Tangen, R. (Red.). *Spesialpedagogikk*. (s. 17-30). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Tranøy, K. E. & Alnes, J. H. (2018, 20. februar). Filosofi. I *Store norske leksikon*. Hentet 10. mai 2018 fra <https://snl.no/filosofi>



- Uprichard, E. (2008). Children as 'Being and Becomings': Children, Childhood and Temporality. *Children & Society*, vol. 44, pp. 303-313.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Van Hoogdalem, A.-G., Singer, E., Eek, A. & Heesbeen, D. (2013). Friendship in young children: Construction of a behavioural sociometric method. *Journal of Early Childhood Research*, Vol 11 (3), pp. 236-247.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget
- Warming, Participant observation: a way to learn about children's perspectives. I Clark, A., Kjørholt, A. T. & Moss, P. *Beyond listening. Childrens perspectives on early childhood services*. (s. 51-70). Bristol: The Policy Press
- Wells, K. (2018). *Childhood Studies, Making Young Subjects*. Cambridge: Polity Press
- Wendelborg, C., Caspersen, J., Kittelsaa, A. M., Svendesen, S., Haugset, A. S., Kongsvik, T. & Reiling, R. B. (2015). *Barnehagetilbudet til barn med særlige behov. Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder*. Trondheim: NTNU samfunnsforskning, Trøndelag Forskning og Utvikling og NIFU.
- Öhman, M. (2015). Skal vi leka som vi gjorde igår? Om lek som relation och vänskap. I Øksnes, M. & Greve, A. (red.). *Barndom i barnehagen: Vennskap*. (s. 101-116). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Øksnes, M. (2015a). Vennskap i barnehagen. I Øksnes, M. & Greve, A. (red.). *Barndom i barnehagen: Vennskap*. (s. 11-19). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Øksnes, M. (2015b). «You don't have to have an internalized conception of friendship to actually be a friend. I Øksnes, M. & Greve, A. (red.). *Barndom i barnehagen: Vennskap*. (s. 161-174). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Østvik, J., Ytterhus, B. & Balandin, S. (2016). Friendship between children using argumentative and alternative communication and peers: A systematic literature review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* vol. 42 (4), DOI: [10.3109/13668250.2016.1247949](https://doi.org/10.3109/13668250.2016.1247949)