

Arbeidsnotat nr. 219 / 2017
Working paper no. 219 / 2017

Venner og vennskap hos barn og unge; en selektiv gjennomgang av faglitteratur

Av
Jo Kleiven, Marit Kollstad og Anne-Stine Dolva

For fullstendig oversikt over publikasjonene i HiLs skriftserie se
http://hil.no/hil/biblioteket/forskning_og_publicisering/skriftserien_ved_hil

ISSN 0806-8348 (Trykt versjon)
ISSN 2464-3688 (Onlinepublisering)

Alle synspunkter står for forfatterne sin regning. De må ikke tolkes som uttrykk for oppfatninger som kan tillegges Høgskolen i Innlandet. Denne artikkel kan ikke reproduseres - helt eller delvis - ved trykking, fotokopiering eller på annen måte uten tillatelse fra forfatteren.

Any views expressed in this article are those of the authors. They should not be interpreted as reflecting the views of Inland Norway University of Applied Sciences - INN University. This article may not be reprinted in part or in full without the permission of the author.

Venner og vennskap hos barn og unge; en selektiv gjennomgang av faglitteratur

Sammendrag

Rapporten ser først på norske ord som brukes om vennskap, og på hvilken betydning de har. Vi lar så Aristoteles minne oss om at det kan finnes mer gjennomtenkte tilnærminger til vennskap, og at disse kan bygge på helt andre forutsetninger. Så følger en innledende drøfting av begrepene.

Vi gir så korte presentasjoner av ulike forskningsbidrag til den sosialfaglige forståelsen av vennskap. Her har mange forskjellige teoretiske utgangspunkt mye å bidra med, ikke minst forskning om barn og unges forhold til jevnaldrende. Samlet synes forskningen å vise store variasjoner i vennskskapsforholdene, ikke minst i takt med økende alder.

Men vennskap er ikke bare interessant i seg selv, det er også viktig fordi det har også store konsekvenser for andre deler av livet. Både vellykkede vennskskapsforhold og mer problematiske relasjoner kan ha viktige virkninger av både positiv og negativ art. Ikke minst kommer dette klart til syne ved utviklingshemming. Gjennomgangen har derfor et eget avsnitt om vennskap og utviklingshemming.

Emneord: Vennskap, barn, ungdom

Abstract

The report first looks at common Norwegian words for friendship, and their meaning. We then let Aristotle remind us that more carefully considered approaches to friendship may exist, based on other assumptions. An initial discussion of concepts follows.

We then briefly present several research contributions to the understanding of friendship in social science. Diverse approaches provide relevant insights, e.g. research on the peer relations of children and adolescents. Great variations in friendly relations appear, including age-related differences.

Friendship is not only interesting in itself, however; it also has consequences in other parts of life. Successful friendships as well as more problematic relations may have positive and negative effects of some importance. Since this also holds for people with intellectual disability, a discussion of their friendship relation is included.

Keywords: Friendship, children, adolescents

Forord

I vårt arbeid med barn og ungdom med utviklingshemming har det ofte dukket opp spørsmål som har med deres *venner* og vennskap å gjøre. Hvem er de sammen med i forbindelse med aktiviteter utenfor barnehage og skole? Hvilken rolle spiller venner der, sammenlignet med familie, slekt og profesjonelle hjelpere? Hvilke muligheter for vennskap har barn og ungdom med utviklingshemming, og hvilken betydning har vennskap for dem?

Etter omfattende intervjuer med både foreldre og ungdommer har vi brukt mye tid til koding og klassifisering av den store mengden med opplysninger som de har gitt oss. Når vi spør om 'venner' og 'vennskap', så viser noen av svarene at disse ordene ikke har helt samme betydning for alle. Ikke minst kan ungdommenes egen fortelling om sine venner antyde et implisitt vennebegrep som er mer omfattende enn det som var intendert i spørsmålet. Det har også hendt at foreldre eksplisitt korrigerer barnas implisitte oppfatninger. Noen påpeker for eksempel at bestemor borte i veien eller en hyggelig postmann ikke skal regnes som 'venner'.

I den praktisk orienterte metodelitteraturen er det imidlertid sentralt at informanter må forstå de spørsmålene som blir stilt (Payne, 1951), og at forskeren må forstå de svarene som kommer (Converse & Presser, 1986). Men noen av våre erfaringer kan indikere at disse to forutsetningene ikke alltid blir oppfylt. Vi oppfatter dette ikke bare som et problem, men også som en spennende situasjon som kan gi mulighet til å lære oss noe nytt.

Det finnes mye internasjonal forskning om betydningen og virkningene av vennskap. Men det synes klart at ikke alle legger det samme innholdet i begrepet, og at det finnes noe ulike meninger om hva man forstår som vennskap. Disse ulikhetene skyldes ikke bare språkforskjeller, men også ulike faglige utgangspunkt, interesser og mål for forskningen.

Vi håper at rapporten vil avspeile dette mangfoldet, og at den vil bli til nytte for kolleger, studenter og andre med interesse for vennskap hos barn og unge.

Lillehammer, juni 2017

Jo Kleiven¹

Marit Kollstad²

Anne-Stine Dolva²

¹ Avd. for samfunnsvitenskap, Høgskolen i Innlandet, Lillehammer

² Avd. for pedagogikk og sosialfag, Høgskolen i Innlandet, Lillehammer

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING.....	5
1.1	Leksikalske betraktninger.....	5
1.1.1	Facebook	5
1.1.2	Norsk ordbok.....	5
1.1.3	Etymologisk ordbok	5
1.1.4	Wikipedia	5
1.2	Aristoteles.....	6
1.3	Innledende begrepsdrøfting	7
1.3.1	Nærhet og positive følelser	7
1.3.2	Beskrivende eller normativ tenkning?.....	7
1.3.3	Binær variabel eller mer gradert?.....	9
1.3.4	Har vennskap flere ulike dimensjoner?	10
2	FAGLITTERATUR OM VENNSKAP	11
2.1	Vennskap er et mangesidig fenomen.....	11
2.1.1	Emosjonalitet/intimitet	13
2.1.2	Gjensidighet	14
2.1.3	Ulike typer vennskap over tid	14
2.1.4	'Peer groups' som rammer for vennskap.....	17
2.1.5	Andre relasjoner og vennskap	18
2.1.6	Fantasivenner	19
2.2	Konsekvenser av vennskap.....	20
2.2.1	Positive effekter av vennskap.....	20
2.2.2	Problemer med vennskap	22
2.3	Vennskap og utviklingshemming	23
3	KORT DISKUSJON	29
3.1	Praktiske begrensninger.....	29
3.1	Norske arbeidere.....	29
3.2	Mulige konklusjoner.....	29
4	Litteraturliste.....	31

1 INNLEDNING

1.1 Leksikalske betraktninger

1.1.1 Facebook

Et svært enkelt vennebegrep finner vi på Facebook (Facebook, 2016). Her innebærer 'vennskap' bare at to personer er blitt enige om å se hverandres innlegg i nyhetsoppdateringen. Egentlig stilles det her altså ikke krav om noe mer enn dette. Likevel kan det nok være mer 'naturlige' vennskap som ligger bak når man følger Facebooks (2016) anbefaling om å "... sende venneforespørsler til venner, familiemedlemmer og andre personer du kjenner og stoler på.." Derfor kan det være vanskelig å tolke og forstå betydningen av antallet 'venner' på Facebook -- vennelisten inneholder som oftest langt flere enn dem man ellers regner som venner.

Kanskje er betydningen av 'Venn' og 'vennskap' ikke så vanskelig utenfor Facebook. Og disse ordene må uansett forstås som dagligspråksbegreper, ikke som strenge og presise fagtermer. Til vanlig bruker vi disse ordene uten å tenke særlig mye over hva de betyr. For vanlige brukere av norsk språk har nok ordene en enkel og opplagt betydning, som er kjent for alle.

1.1.2 Norsk ordbok

Bokmålsordboka (Universitetet i Bergen, 2016) definerer 'venn' som "*person en har et nært forhold til, kamerat*". Og når definisjonen av den parallelle nynorskversjonen er: "*person ein har godhug for; særns god kjenning*", så er nok meningen at denne skal angi det samme saksforholdet. For vanlige norske språkbrukere vil neppe disse definisjonene synes særlig problematiske. De oppleves umiddelbart som dekkende, og vi kjenner våre 'egne tanker' godt igjen.

1.1.3 Etymologisk ordbok

I Norsk etymologisk ordbok (de Caprona, 2013) finner vi informasjon som kan være ny for mange. Også denne ordboka definerer 'venn' som "*person en har et nært forhold til*", så det overrasker ikke. Men denne boka påpeker også at ordet kommer fra "...det norrøne *vinr*, avledet av germansk **weni-*, som går tilbake til **wen-* «elske; like» ..." Litt enkelt forstått blir det derfor en grunnbetydning av 'venn' at ordet betegner en person man har positive følelser for.

1.1.4 Wikipedia

Wikipedia har en kort artikkel som forklarer hva 'vennskap' er (Anon, 2016). Her står det innledningsvis at "*Vennskap er et forhold som har sitt grunnlag i tillit eller kjærlighet. Vennskap kan utvikle seg mellom to eller flere mennesker som omgås og trives i hverandres selskap, og som gjerne har noe til felles, for eksempel i form av interesser. Sympati, empati og ærlighet er viktig i et vennskap.*"

Artikkelen forteller også mer om hvordan vennskap skal eller bør være: "*En venn er en person som er lojal, ærlig og tillitsfull uansett hva som skjer. En venn er en person som du kan stole på alltid vil fortelle sannheten uansett hvor vanskelig det kan være*". Her bør vi legge merke til at utsagnet er *normativt*. Det forteller ikke bare hva en venn faktisk er, men gir

en *norm* eller *regel* om hvordan en venn skal oppføre seg. Dette poenget skal vi komme tilbake til senere.

I Wikipedia-artikkelen nevnes det også to andre punkter som fortjener en nærmere drøfting:

1. Den sosiale støtten i et vennskap er viktig for folk flest. Mangel på venner er en risikofaktor i problemsituasjoner av mange slag.
2. Vennskap kan ha mange ulike former, og dette kan variere fra sted til sted.

1.2 Aristoteles

Poenget med at vennskap kan ha mange ulike former, går ikke minst klart fram hos Aristoteles' *Den nikomakiske etikk* (Aristoteles, 1999). Her skilles det mellom tre ulike slags vennskap. I den siste norske utgaven velger oversetterne Øyvind Rabbås og Anfinn Stigen å bruke begrepene *nytte* og *nytelse* for å karakterisere de to første vennskapstypene. Den siste kan kanskje kalles *dydsvennskapet*, og skal nok forstås som en høyere form for vennskap enn de to andre.

Aristoteles levde og virket nok i en kultur og i en tid som var dramatisk ulik vår egen. Likevel synes *nyttevennskapet* å være gjenkjennelig også i vår egen tid. "*De som er venner på grunn av nytte, elsker ikke hverandre for deres egen skyld, men på grunn av et gode de kan oppnå av hverandre*" sier Aristoteles (op. cit., p.157), og føyer senere til (s. 162) at "... *nyttevennskapet tilhører markedets folk*".

Også *nytelsesvennskapet* framstår som forståelig for oss, om vi ikke tolker *nytelse* for snevert. *Nytelse* må i denne sammenhengen forstås som en ganske vidtfavnende betegnelse på alt som er behagelig og godt. Det heter for eksempel at "... *det er ikke på grunn av deres beskaffenhet at vi gleder oss over folk som er vittige, men fordi de gir oss nytelse*" (s. 157). Aristoteles framholder også at både nytte- og nytelsesvennskapene kan ha begrenset stabilitet., "... *for når de ikke lengre gir hverandre nytelse eller nytte, slutter de å være venner*" (s.157).

Den *tredje* formen for vennskap er for det første mer varig, da den bygger på vennenes stabile, gode personlige egenskaper — også omtalt som deres dydighet. Og poenget er ikke bare at vennene i seg selv er dydige, men også at de "... *de ønsker hverandre godt i samme grad som de selv er gode*" (s. 158). Gjensidig velvilje og positive holdninger mellom slike venner skyldes derfor ikke eksterne hensyn, men følger av vennenes egne dydighet eller utmerkede egenskaper. Aristoteles sier at "*Vennskapet mellom mennesker som er gode og like i dyd, er fullkomment*" (s. 158). Han innrømmer også at "... *slike fullkomne vennskap er naturlig nok sjeldne, for det finnes ikke mange slike mennesker.*"

Disse ulike formene for vennskap kan lett misforstås, siden vår kjennskap til gammelgresk språk og kultur er begrenset. Men det er likevel klart at Aristoteles nok var en privilegert aristokrat, i et samfunn som var så brutalt og definitivt klassesdelt at det kan være vanskelig å forestille seg i dag. Trolig bør vi derfor ikke bare forstå hans etiske tenkning som prinsipielle og evige sannheter, men også som praktiske råd til voksne menn fra en overklasse i en bestemt kulturell situasjon.

Som nevnt er det nok nytte- og nytelsesvennskapene som er lettest å gjenkjenne for dagens lesere. Men kanskje er heller ikke Aristoteles' tanker om det ideelle karaktervennskapet helt ukjente i vår egen kultur. Også hos oss kan nære vennskap bygge på en gjensidig forståelse og kanskje beundring av ønskelige personlige egenskaper. Ikke minst kommer dette til syne når en avdød blir beskrevet og karakterisert i en nekrolog skrevet av en nær venn. Gatlands (2002) bok om det nære vennskapet mellom Bjørnstjerne Bjørnson og Clemens Petersen kan kanskje også være et eksempel. Det samme gjelder hans nye bok om fjorten andre vennepar eller sjelevenner fra norsk kulturliv på 1800-tallet (Gatland, 2016).

Her må vi imidlertid være klar over at ord og begreper kan ha noe ulik mening eller betydning i forskjellige kulturer eller historiske tidsepoker. For oss er det særlig viktig at ordene *dydighet* og *nytelse* nok har andre betydninger og konnotasjoner hos Aristoteles enn de har i dagens norsk. Det tilsier stor varsomhet når vi forsøker å tolke, forstå og kanskje overføre noen av hans tanker til vår tid. Men hans tredeling utgjør i det minste en gjennomtenkt påminning om at det kan finnes mange og ulike slags vennskap.

I vår sammenheng er det imidlertid enda viktigere at Aristoteles' tanker om vennskap gjelder voksne, myndige borgere som forutsettes å kunne forstå mellommenneskelige relasjoner og deres mulige komplikasjoner. Trolig bør vi se dette som en forutsetning om nødvendig kompetanse, som kanskje særlig aktuell for det ideelle karaktervennskapet. Det er nok tvilsomt om en slik forutsetning kan gjøres gjeldende for små barn eller andre mennesker med klare kognitive eller sosiale begrensninger.

1.3 Innledende begrepsdrøfting

1.3.1 Nærhet og positive følelser

Som vi ser fra ordbøkene, er det altså 'innebygget' i norsk dagligspråk at både *nærhet* og *positive følelser* kjennetegn på vennskskapsforhold. Og kanskje er dette to sider av samme sak: Et nært vennskskapsforhold er jo ofte betinget av at vennene setter stor pris på hverandre. Begge de to sidene ved saken synes å samsvare godt med den implisitte forståelsen av 'venn' som ligger i vanlig norsk dagligtale.

Men det er ikke nødvendigvis gitt at et *nært forhold* og *positive følelser* alltid er sammenfallende. til nøyaktig samme forhold? Er det et vennskap når man har et følelsesmessig positivt, men ikke nært forhold? Eller omvendt: Er det din venn når du kjenner en person svært godt, men hvor det ikke er positive følelser som karakteriserer forholdet?

1.3.2 Beskrivende eller normativ tenkning?

I psykologi og samfunnsfag er det ofte nyttig å skille mellom rent beskrivende og mer normative tilnærminger. I en ren beskrivelse forsøker man gjerne å si noe korrekt om faktiske forhold; hva er det folk faktisk sier, gjør og tenker? I en normativ tilnærming, derimot, er man opptatt av hvordan det burde være. Hvordan bør vi snakke, handle og tenke?

For det første kan man i en barnehage kartlegge vennskapene mellom barna rent *deskriptivt*. Etter observasjoner over noe tid kan en forsker for eksempel danne seg et bilde av hvilke barn

som oftest leker og spiser sammen, og hvem som tydelig trives sammen. Denne beskrivelsen kan være faglig god dersom den utgjør en saklig korrekt gjengivelse av de faktiske forholdene, og kan være berettiget som et ledd i en faglig kunnskapsutvikling eller en forskningstradisjon. Da er det ikke alltid nødvendig med andre grunner for å gjøre en slik deskriptiv undersøkelse.

Men en god beskrivelse kan også vise seg å være praktisk nyttig, som når den blir del av grunnlaget for å vurdere tiltak i barnehagen. Om et barn for eksempel viser seg ikke å ha noen venner, vil trolig personalet legge til rette for en endring på dette punktet. En god og korrekt beskrivelse vil også gjøre det mulig for personalet å oppfatte endringer i vennsforholdene noe raskere enn dersom forståelsen er uklar eller mangler. Den potensielle praktiske nytten av et deskriptivt arbeid vil derfor ofte være en av grunnene til å utføre forskning av dette slaget.

I samfunnet finnes det imidlertid ofte oppfatninger om hva som er en *ønsket* tilstand, og det gjør det også i en barnehage eller i en skoleklasse. En annen relevant opplysning kan da være hvor mange ganger om dagen hvert av barna i et vennepar hevder egne interesser og ønsker. Gjennom observasjoner kan man da få kjennskap til dette, og en slik beskrivelse kan kanskje gi et grunnlag for å vurdere om hvilke pedagogiske tiltak som (evt.) vil passe. Også om man føler ansvar for barnas trivsel, vil det være nyttig å finne ut av faktiske forhold; hvilke barn ser ut til å ha det bra, hvem viser tegn på mistrivsel, og i hva er vanlig og mindre vanlig blant barna?

Men her kan også en *normativ* tilnærming være på sin plass. Det vil for eksempel innebære normer og regler (eksplisitte eller implisitte) om at ingen barn skal domineres eller herses med av andre, at alle skal ha det bra og trives i barnehagens fellesskap, og at alle barna skal ha de samme plikter og rettigheter. Personalet vil da forsøke å følge disse normene, og etter hvert lære barna opp til hvilke spilleregler som da gjelder. Med slike normer vil personalet forsøke å sørge for at alle har det bra, for at alle har muligheter til å få venner, og at det vokser fram felles oppfatninger om hva som er 'lov' og 'ikke lov' i hverdagen.

Også når det gjelder vennskap kan det derfor være et skille mellom det rent deskriptive og det mer normative. De fleste voksne har nok sett at vennskap ikke alltid er akkurat slik som man mener at de burde være. Både erfaring med egne vennskap og observasjon av hvordan andres vennskap fungerer og endres kan ha vist oss dette. Voksne mennesker er klar over at atferd -- også i vennsforhold -- blir påvirket av mange og ulike faktorer. Vi vet også at noen av disse faktorene kan være svært krevende, og kan kanskje ligge utenfor vår egen kontroll. Vennskap kan derfor bli lagt til side eller avsluttet når viktigere hensyn tilsier det.

Men vi har gjerne et visst spillerom for avvik. Det betyr at vennskap kan opprettholdes selv om noen for eksempel viser seg å ikke alltid være helt ærlige. Men det betyr også at vennskap ikke bare er et spørsmål om enten-eller. Det kan også gi mening å tenke på *grader* av vennskap, hvor det trolig forventes at nære venner følger normer for vennskap i større grad enn litt fjernere venner.

For barn kan dette være vanskeligere. De vil gjerne ha mindre evne til å forstå at det ikke bare er vennskapet som påvirker den andres atferd, og vil oftere bli både forvirret og lei seg når en

venn ikke oppfører seg som forventet. Derfor kan da også vennskap blant barn bli avviklet både kjapt og effektivt når venner ikke oppfyller hverandres forventninger til vennskapet.

Likevel er det klart at også barn kan ha ulike grader av vennskap. Det er for eksempel vanlig å skille mellom 'bestevenner' og andre venner. Terskelen for å være 'bestevenn' er høyere enn det som kreves for andre venner, hvor forventningene ikke er like store. Også for barn kan det derfor være graderinger av vennskap, ikke bare et enkelt skille mellom venner og andre.

1.3.3 Binær variabel eller mer gradert?

Det blir derfor viktig å stille spørsmålet om 'venn' bør forstås som en *binær* variabel eller ikke. En binær variabel gir bare to muligheter eller verdier: 'venn' og 'ikke-venn'. Disse to verdiene er gjensidig utelukkende, i likhet med begrepspar som 'dag' og 'natt' eller 'sann' og 'usann'. Innenfor en slik tankegang kan man heller ikke være *litt* gravid, enten er man gravid eller så er man det ikke. Om vi tenker binært, er det altså bare to muligheter for begrepet 'venn'; en person er enten en venn eller ikke.

Lest med litt vrangvilje, kan nok ordboksdefinisjonene tolkes i denne retningen. Hvis en 'venn' er "*en person en har et nært forhold til*" (Universitetet i Bergen, 2016), så er det nærliggende å forstå dette som et spørsmål om enten-eller. Enten har man et nært forhold til en annen, eller så har man det ikke. Hvis det er denne tilnærmingen til 'venn' man ønsker å bruke, så trenger man da bare å avgjøre om et forhold er nært eller ikke. Det samme vil gjelde dersom Wikipedias (2016) forutsetning om *tillit eller kjærlighet* skal gjøres gjeldende. Også disse begrepene kan forstås som noe absolutt, noe som enten er til stede eller ikke.

En slik begrensende tolkning kan oppleves som urimelig for mange. Folk flest har vel både nære og mindre nære venner. Venner er likevel noe annet enn 'bekjente', som vi jo også liker i større eller mindre grad. Og selv hos vanlige barn er det viktig å skille mellom 'bestevenner' og andre venner. 'Venn' bør derfor kanskje ikke tolkes eller forstås som en binær variabel, men som noe som er mindre strengt avgrenset og som kan romme et større mangfold.

Et første skritt i denne retningen kunne være en tredeling av mulighetene, som i ordinalskalaen *bestevenn* -> *venn* -> *ikke-venn*. Og kanskje kan denne skalaen også utvides med 'uvenn' som en fjerde kategori, altså til *bestevenn* -> *venn* -> *ikke-venn* -> *uvenn*. I begge tilfelle har vi da en gradering av vennskapsbegrepet, som åpner for en mer nyansert kategorisering enn i det binære skillet mellom 'venn' og 'ikke-venn'.

Tilsvarende kan også vennskapskriteriet om *positive følelser* (de Caprona, 2013) nyanseres til flere kategorier. Da blir det ikke bare et enkelt spørsmål om det finnes positive følelser eller ikke i en relasjon, men om hvor sterke eller klare disse følelsene er. For eksempel vil en skala som *liker veldig mye* -> *liker litt* -> *liker ikke* gi muligheter for å kategorisere følelsene for en annen litt mer nyansert. Enda mer nyansert kan det bli om skalaen også inkluderer en negativ motpol, som i rekken *liker veldig mye* -> *liker litt* -> *liker ikke* -> *misliker litt* -> *misliker veldig mye*. Som vi ser, gir dette muligheter for å gi mer graderte vurderinger av forholdet til en 'venn'. Det gir mer informasjon enn det enkle ja/nei-svar gir på spørsmålet om en person er en 'venn' eller ikke.

I første omgang skal vi bare merke oss at det virker rimelig at en venns­kaps­relasjon kan beskrives på mer nyanserte måter enn gjennom det binære skillet mellom 'venn' og 'ikke-venn'. Men ordbøkene gir altså mer absolutte definisjoner av 'venn' og 'venns­kap', som kanskje ikke samsvarer med denne nyanseringen på noen enkel måte.

1.3.4 Har vennskap flere ulike dimensjoner?

En annen form for nyansering kan ligge i å skille mellom ulike sider ved vennskap, og behandle disse sidene som helt eller delvis uavhengige av hverandre. Et enkelt eksempel kan være at både *nærhet* og *tillit* er viktige for et godt forhold mellom to venner. Men det kan likevel være et mulig skille mellom disse to egenskapene, slik at det kan finnes vennskap med stor nærhet og lav tillit, eller begrenset nærhet og stor tillit. Et eksempel på det første kan være nære barndomsvenner med betydelig felles bakgrunn og erfaringer, men som alltid har hatt 'private' områder som holdes utenfor vennskapet og som det ikke fortelles eller snakkes om. Og motsatt: Det kan være mulig å ha stor tillit i et litt fjernere venns­kaps­forhold, slik at man for eksempel utveksler informasjon om svært personlige forhold med venner man ellers har begrenset kontakt med og ikke treffer særlig ofte.

I slike tilfelle kan det kanskje være på sin plass med en forståelse av 'venns­kap' som har flere dimensjoner. Da kan både nærhet og tillit være viktige, men også i noen grad uavhengige av hverandre.

Dette åpner for interessante psykometriske diskusjoner om hvordan vennskap hos barn og unge best kan observeres og måles. Det finnes da også mange forskjellige eksempler på dette i faglitteraturen, med til dels svært ulike metoder og målinger som kan gi viktig og relevant informasjon om venns­kaps­relasjoner. Dette blir for eksempel godt synlig i pkt. 2.1. Rammene for dette prosjektet tillater imidlertid ikke at vi går nærmere inn på disse metodespørsmålene, og vi har derfor latt dem ligge i denne omgang.

Enda mer komplisert kan det bli dersom vi velger en åpnere tilnærming, og forsøker å unngå tanker og begreper som styrer eller begrenser hva vi mener med vennskap. Et eksempel på dette, kan være observasjonsstudier som gjøres relativt "åpne". Det betyr at det i utgangspunktet ikke er bestemt særlig nøye hva som er interessant, eller hvordan den observerte atferden skal kodes og forstås. Som vi skal se senere, finnes det også mye slik forskning. Her finner vi ofte støtte til tanker om at vennskap kan være så forskjellige at det er behov for mange ulike dimensjoner eller egenskaper for å kunne forstå mangfoldet på en tilfredsstillende måte.

2 FAGLITTERATUR OM VENNSKAP

Mye av den relevante faglitteraturen finnes innen utviklingspsykologien. Det mangler ikke på god og interessant forskning om barn, ungdom og venner, slik at det har vært vanskelig å velge og prioritere.

I faglitteraturen finner vi flere interessante definisjoner av vennskap, og de empirisk funderte synspunktene viser gjerne til hva som er *vanlig* eller typisk. For eksempel står det i en helt ny leksikonartikkel:

Friendships may be defined as voluntary, reciprocal, egalitarian relationships in which both partners acknowledge the relationship and treat each other as equals. Friendship is typically characterized, by companionship, a shared history, and mutual affection. Also, throughout the life course, individuals typically choose, as their friends, those who are similar to themselves in such characteristics as gender, age, and behavioral styles (K. H. Rubin & Bowker, 2017).

Når framstillingen på denne måten vektlegger felles trekk ved mange vennskap, forteller den jo også hva som er *vanlig*. Da kan den også lett leses eller forstås normativt, da det jo er nærliggende å forutsette at det normale også er det ønskelige.

2.1 Vennskap er et mangesidig fenomen

Mange studier av barn og unge viser imidlertid at vennskap er noe mangesidig, som kan variere på mange ulike måter. Det som er viktig i et vennskskapsforhold, kan være uvesentlig i et annet. Og om en bestemt egenskap er det spesielle eller karakteristiske for ditt forhold til en venn, kan du likevel ha andre vennskap som er helt annerledes, og som må forstås og vurderes ut fra helt andre hensyn.

I en etnografisk studie av skolebarn i en første klasse kunne derfor Rizzo (1989, som sitert i Whaley & Rubenstein 1994) vise at de mange vennskapene innen klassen var mangeartede, og derfor måtte beskrives ut fra svært mange ulike egenskaper eller dimensjoner. Det var:

1. Personlig beundring (character admiration)
2. Kontinuitet (continuity)
3. Styrking av ego (ego reinforcement)
4. Hjelp (helping)
5. Originalitet (idiosyncrasy credits)
6. Intimitet (intimacy)
7. Lojalitet (loyalty)
8. Tid sammen (time together)
9. Gjensidighet (reciprocity)
10. Deling (sharing)
11. Likhhet (similarity).

Her vises det altså at vennskap kan være forskjellige på mange ulike måter. Svært mange begreper eller dimensjoner måtte brukes for å få beskrevet disse forskjellene på en tilfredsstillende måte.

Mangesidigheten ved vennskap hos små barn ble også bekreftet av en annen observasjonsstudie av småbarn (22-36 måneder). Her undersøkte man (Whaley & Rubenstein, 1994) hvordan naturlige vennskap utviklet seg over en ti-måneders periode, uten styring fra de ansatte. All samhandling i fire vennepar ble tatt opp på video og kodet etter Rizzo's (1989) dimensjoner for vennskap. Siden *kontinuitet*, *tid sammen* og *gjensidighet* ble forstått som selvfølgelige og nødvendige forutsetninger for alle vennskap, ble imidlertid disse tre dimensjonene ikke kodet. Det viste seg da at fem av de åtte gjenværende dimensjonene var til stede i småbarnas atferd, og at samhandlingen var vesentlig mer kompleks enn forskerne forventet.

Furman (2001) bruker begrepet "working models" om barnas implisitte forståelse av vennskap. Også her kommer det flere ulike faktorer eller aspekter ved vennskap til syne. Med utgangspunkt i data fra spørreskjemaer antyder Furmans analyse for det første tre grupper av vennskaps erfaringer: *Støttende* (All supportive), *blandet* (Mixed) og *ikke-støttende* (All non-supportive). For det andre finner han tre vanlige tilnæringer til forståelsen av vennskap: *Trygg* (Secure), *avvisende* (Dismissing) og *opphengt* (Preoccupied). Også Furmans arbeid bidrar derfor til å understreke mangfoldet og mangetydigheten i vennskapsrelasjoner.

I en stor, representativ undersøkelse fra Midt-Norge ser Kvello (2006) på barns og unges oppfatninger om vennskap. Her kommer bl.a. kjønns- og aldersforskjeller tydelig fram, og det ser bl.a. ut til at barn som er oppdratt på en "demokratisk" måte er noe mer populære enn andre.

I en oversiktsartikkel oppsummerer Rubin, Fredstrom & Bowker (2008) mye kunnskap om vennskap hos barn og unge. Også her minnes det om mange og ulike slags vennskap, og artikkelen påpeker at bl.a. kulturelle forskjeller innebærer viktige påvirkninger for denne variasjonen. Den viser derfor til åtte sentrale utfordringer for videre forskning rundt variasjonen i vennskapsformer:

1. Hvor viktig er vennskapet i barnas liv?
2. Spiller det noen rolle hvem vennene er?
3. Mangesidige, gjensidige og komplementære vennskap.
4. Makt og kontroll i vennskap.
5. Deltakernes forståelse av vennskapet.
6. Kjønnsforskjeller i venneforhold.
7. Rase, identitet og vennskap.
8. Kultur og vennskap.

Også mange andre instrumenter som har vært brukt i forskningen om vennskap kan forstås som påminnelser om at vennskapsbegrepet er mangetydig.

Friendship Quality Questionnaire (Parker & Asher, 1993) har 40 ledd, som er delt på seks subskalaer, alle med høye alfa-verdier:

1. Bekreftelse og omsorg
2. Konfliktløsning
3. Konflikt og upålitelighet
4. Hjelp og støtte
5. Kameratskap og fritid
6. Snakker om private forhold

I en undersøkelse av 881 amerikanske elever i 3-5 klasse fant Parker og Asher (op.cit.) at flere av dimensjonene var nødvendige for å forstå at barnas vennskaper hadde relativt ulike *kvaliteter*. Det viste seg da også at disse kvalitetene kunne bidra til å predikere hvor ensomme barna følte seg, og at de *bestemte, enkelte* vennskapene ikke hadde noen enkel sammenheng med hvor populær et barn var *generelt* i gruppa med jevnaldrende.

Et annet eksempel er Bukowski, Hoza & Boivins (1994) *Friendship Quality Scale*. Med utgangspunkt i eksisterende teori velger de å måle de fem ulike dimensjoner: Kameratskap (companionship), konflikt (conflict), hjelp/støtte (help/aid), trygghet (security) og nærhet (closeness). En bekreftende faktoranalyse støtter de fem dimensjonene, og de viser seg dessuten å være både reliable og valide.

Sebanc (2003) tok utgangspunkt i en rekke spørreskjema fra tidligere forskning, og konstruerte *Friendship Features Questionnaire*. Som navnet antyder, var hensikten også her å måle flere ulike sider ved vennskap. En faktoranalyse (Varimax) viste at de 36 leddene kunne samles i en god faktorløsning med fire ulike faktorer. Også sumskårene for de fire faktorene viste seg å gi gode alfa-verdier. De fire faktorene ga dessuten god intuitiv mening:

1. Støtte (support)
2. Nærhet (intimacy/exclusivity)
3. Konflikt (conflict)
4. Ujevnhet (asymmetry)

FFQ-skjemaet og de fire faktorene synes å ha vært både hensiktsmessige og nyttige i Sebancs egen forskning.

Som vi ser, har faktorene fra de ulike spørreskjemaene mye til felles. Ikke minst synes *nærhet* og *støtte* å være felles trekk for de tre instrumentene. Konflikt og kameratskap finner vi vel også igjen, selv om litt ulike ord kan være brukt. Det finnes selvsagt flere skjema for vurdering av barn og unges vennskap. De som her er nevnt, er imidlertid ofte både sitert og anvendt av andre forskere.

2.1.1 Emosjonalitet/intimitet

Selv om vennskap åpenbart har mange og ulike aspekter, synes det også klart at en vennskskapsrelasjon har med *følelser* å gjøre. Enten det formuleres som intimitet, kjærlighet, nærhet eller på annen måte, så vil nok positive følelser være noe av det sentrale i forståelsen av vennskap. På dette punktet er det altså et godt sammenfall mellom faglitteraturens synspunkter og det vi har sett fra ordbøker og lignende.

Det står for eksempel i en norsk lærebok i utviklingspsykologi (Tetzschner, 2012) at: "*Vennskap er en horisontal relasjon som er kjennetegnet ved et sterkt emosjonelt bånd*" (s.

590). Om vi tillater oss å se bort fra mulige komplikasjoner knyttet til "horisontal relasjon", så er det en klar og tydelig emosjonell tilknytning som fremheves her. Definisjonen kan synes både korrekt, forståelig og rimelig presis, og legger altså stor vekt på det emosjonelle båndet.

Det er likevel ikke sikkert at dette er en *tilstrekkelig* definisjon, da barn og unge også kan inngå i andre sosiale relasjoner som kjennetegnes av en positiv, følelsesmessig tilknytning. Kjærester, en verdsatt lærer, snille tanter og hyggelige naboer kan være eksempler på dette³. Kanskje bør derfor den emosjonelle tilknytningen sees som et *nødvendig, men utilstrekkelig* kriterium på vennskap.

Trolig er det også grunn til å merke seg at intimitet eller nærhet neppe har like stor betydning på alle alderstrinn. I en undersøkelse av store barn (102 'preadolescents' på 10-13 år) og tenåringer (70 'adolescents' på 13-16 år) påviste Buhrmester (1990) klare aldersforskjeller. Nære, intime vennskap viste seg her å være viktigere for tenåringene enn for de litt yngre barna.

I sin bok om oppvekst i Norge antyder Øia og Fauske (2010) at det også kan finnes kjønnsforskjeller i intimitetens betydning for vennskap hos ungdommer, slik Bjerrum Nielsen og Rudberg (1989) viser. Jenter søker i større grad intimitet i sine vennsksforhold, mens gutter er mer opptatt av å gjøre ting sammen, av felles aktiviteter. Men for begge kjønn virker vennskap som et synlig tegn på aksept fra andre jevnaldrende.

2.1.2 Gjensidighet

Vi ser også så at *gjensidighet* er et aspekt ved vennskap som ofte blir nevnt. Likevel er ikke alle vennsksforhold gjensidige. En representativ undersøkelse i USA (Vaquera & Kao, 2006) viser dette klart, etter analyser av data fra 90 000 ungdommer i 7. – 12. klassetrinn på 134 skoler. Her var flere demografiske variable gode prediktorer for andelen gjensidige vennskap. Mens for eksempel bare 57 % av vennskapene hos gutter var gjensidige, var andelen hos jenter var noe høyere (71 %). Sjansene for gjensidig vennskap var også størst mellom ungdommer fra samme rase, og mellom ungdommer som gikk på skoler med relativt få elever. Gjensidigheten i et vennskap kan derfor ikke bare forstås som rent individuelle valg hos de to personene det gjelder, men også som avhengig av de sosiale rammene rundt dem.

En sviktende eller feilaktig forståelse av gjensidigheten i et vennsksforhold er selvsagt ikke bare av akademisk interesse. Som bl.a. Almaatouq, Radaelli, Pentland og Shmueli (2016) minner om, kan dette ha stor praktisk betydning for intervensjoner som tar sikte på atferdsendring gjennom sosiale mekanismer. De viser at mange feiltolker sine ensidige vennsksrelasjoner som gjensidige, og at dette begrenser deres faktiske evne til å få andre med seg i felles innsats for endring.

2.1.3 Ulike typer vennskap over tid

Det er en klar enighet i feltet om at *alder* spiller en betydelig rolle for vennskap (Howes, 1983; Howes & Lee, 2006). Vennskap er forholdsvis ulike på forskjellige alderstrinn. Derfor legger også Tetzschner (2012) vekt på forskjellene mellom vennskapene i barnas ulike livsfaser.

³ Se også pkt. 2.1.5.

Rubin & Bowker (2017) peker derfor på betydelige aldersforskjeller i utformingen og forståelsen av vennskap. For eksempel er vennskap hos småbarn betinget av enkel tilgjengelighet og felles interesser — hvem er i nærheten og kan leke slik vi pleier? Hos eldre barn og ungdommer spiller gjensidighet og nærhet en større rolle i relasjonen.

Mye tyder på at i vennskap mellom barn forekommer allerede før 2-års alder (Howes, 1983). Og Howes og Lee (2006) påpeker at barna svært tidlig begynner å utvikle avgjørende erfaringer og nødvendig kompetanse. Lenge før de selv kan 'sette ord på det', kan de for eksempel oppleve sosial støtte, tillit og intimitet i samværet med andre barn. De lærer også hvordan de kan ta kontakt med andre og ta initiativ til felles lek. Og sist, men ikke minst får de erfaring med å omgås andre som ikke er helt like dem selv.

Også norsk forskning bekrefter at vennskap finnes allerede ved to års alder, mens relasjonene mellom ettåringer ikke synes å være stabile nok til å kvalifisere som vennskap. Etter tolkninger av videoopptak av toåringer mener Greve (2009) at hvert enkelt vennskap har sin egen historie og derfor unikt. Men observasjonene viser at alle vennepar har utviklet et "felles vi", hvor man deler noen følelser og erfaringer. Dette forutsetter gjensidighet; begge må forstå den andre som sin venn⁴. Innenfor denne rammen er det fire forhold som er karakteristiske for toåringenes vennskap. Greve legger for det første vekt på *møtet*, hvor barna er særlig oppmerksomme på hverandre og opplever et eksklusivt fellesskap. Dette er mulig på grunn av god *kommunikasjon*, hvor barna forstår og delvis imiterer både det som sies og det som gjøres. Dessuten vil de to-årige vennene *skape mening sammen*, idet de bygger opp et felles erfaringsgrunnlag, interesse og forståelse. En siste viktig dimensjon er *humor*; venner har det morsomt med hverandre. Men humoren kan være 'intern' eller spesifikk for det enkelte vennskapet, da den bygger på vennenes unike felles erfaringer og kunnskaper.

Det er særlig mellom venner at samarbeid og koordinering øves og videreutvikles fram til førskoleperioden (Howes & Phillipsen, 1998). Rundt skolestart forstås vennskap langt på vei som felles aktiviteter og mye tid sammen (Youniss, 1980). Med denne praktiske orientering, blir et vennskap ofte vurdert ut fra sine fordeler og ulemper (Bigelow, 1977). En venn er da gjerne en som er lettere tilgjengelig, har mer interessante leker, og er mer enig i hva som er ønskelige aktiviteter enn andre. Barnas vennskapsbegreper rundt tidlig skolealder har derfor blitt beskrevet som *instrumentelle* og *konkrete* (K. H. Rubin, Bukowski, & Parker, 2005).

Også Berndt (2004) mener at vennskapene hos barn utvikler seg over tid, og at de nære vennskapene man ser i 8-10 års alderen bygger på enklere og løsere relasjoner i årene før.

Småbarn velger gjerne jevnaldrende til venner, og får ofte hjelp av disse med *praktiske* oppgaver og problemer (Youniss, 1980). For litt større barn får gjerne den *emosjonelle* støtten fra jevnaldrende større betydning, gjennom nære vennskap med en 'kompis' eller 'bestevenn' av samme kjønn (Sullivan, 1953). Men på alle alderstrinn har samhandlingen med jevnaldrende stor betydning; her skjer mye av både den kognitive, den sosiale og den emosjonelle utviklingen.

⁴ Se også pkt. 2.1.2.

I de to første leveårene utvikles en rekke ferdigheter av både emosjonell, kognitiv og atferdsmessig art, som øker sjansene for gode vennskap og andre tilfredsstillende relasjoner mellom barna. Eksempler på dette er språkferdigheter, evne til å holde felles fokus, selvregulering av impulser og følelser, kunne imitere andre, og kunne forstå årsaksforhold. Men også ytre forhold som familietilknytning og kulturelle eller sosioøkonomiske rammer kan være avgjørende for hvilke relasjoner barna utvikler til andre. Et barns personlige egenskaper, ikke minst fysiske funksjonsnedsettelse, lære- og atferdsvansker, vil også kunne påvirke barns muligheter til positive relasjoner og vennskap.

Men i skolealderen blir andre sider ved vennskap klarere. Venner kommuniserer mer og bedre og med hverandre, og samarbeider og løser oppgaver bedre enn andre (Hartup, 1996). Og selv om de da også krangler og slåss oftere enn andre, finner de oftere en forhandlingsløsning på konflikter (Laursen, Finkelstein, & Betts, 2001).

En observasjonsundersøkelse av bl.a. hvordan par av seksåringer leker (Maguire & Dunn, 1997), ga forholdsvis komplekse resultater. Forfatterne legger bl.a. vekt på at det er betydelige kvalitetsforskjeller i forholdet mellom barna, og at leken ofte er kontekstavhengig. Ellers var jentene like selvhevdende som guttene, og resultatene antydte interessante sammenhenger mellom barnas forståelse av 'den andres' følelser ved seks års alder og hvor komplekst samspill de hadde vist i lek et halvår tidligere.

Også en studie av 'companionship' kan være relevant for forståelsen av aldersbetingede endringer i vennskapsforholdene. Data fra amerikanske skolebarn på andre, femte og åttende klassetrinn viser at ønsket om nærhet/intimitet er nokså like på alle klassetrinn (Buhrmester & Furman, 1987). Men det var også en kjønnsforskjell. Stort sett ønsker jenter seg nære, fortrolige venner på et tidligere alderstrinn enn det gutter gjør.

Hos større barn og tenåringer blir *intimiteten* en viktigere side ved vennskapet⁵. Etter hvert blir nærhet, lojalitet og gjensidig sympati mer sentrale enn før, og felles hemmeligheter blir også viktig for mange (Youniss, 1980). Hos tenåringer kan deling av informasjon om personlige forhold gi muligheter for bearbeiding av problemer og usikkerhet i en vanskelig alder. Det kan bidra til at mange ser vennskap i denne alderen som særlig verdifulle (Gottman & Mettetal, 1986).

Også Berndt (1982) skriver at nærheten eller intimiteten i vennskapene øker betydelig i de tidlige tenårene. I denne alderen gir venner også hverandre mer hjelp, trolig fordi jevnbyrdighet blir sett som ønskelig. Venner har dessuten en tendens til å utvikle felles oppfatninger om skolen og om ungdomskulturens musikk- og moteoppfatninger. Ikke bare vil mange søke og velge "likesinnede" venner, men i etablerte vennskap vil man også påvirke hverandre.

Ungdata-undersøkelsen (NOVA, 2014) viser at rundt 90% av ti norske ungdommer mener at de har en fortrolig venn. Denne andelen synes å ha vært forholdsvis stabil i perioden 2010-2016, og er høyest ved høy sosioøkonomisk status (Bakken, Frøyland, & Sletten, 2016).

⁵ Se også pkt. 2.1.1.1.

Hartup og Stevens (1997) ser at vennskap vanligvis er både ønskelig og heldig gjennom hele livsløpet. De påpeker imidlertid at en detaljert og differensiert forståelse er nødvendig for å kunne vurdere dette, og låner derfor de lingvistiske begrepene *dypstruktur* og *overflatestruktur* fra Noam Chomsky (1965). Noen aspekter ved et vennskap er lett å observere, som for eksempel konkret *hjelpsomhet* i handlinger og utsagn. Det tilsvarer en språklig overflatestruktur. Andre forhold (som tillit eller maktforhold) kan imidlertid være mer skjulte. De må ofte forstås gjennom indirekte informasjon eller slutninger, og tilsvarer den språklige dypstrukturen. Dette skillet kan minne litt om Furmans (2001) idé om vennskapsferinger og forståelsesmodeller (se pkt. 2.1.3).

Hartup og Stevens mener at når man skal vurdere vennskapenes betydning gjennom et langt liv, så må man ikke bare se på det lett tilgjengelige eller observerbare. To personer som er mye sammen med gode venner, kan ha svært ulike 'dypere' relasjoner til vennene, både på kort og lang sikt. Vennskap oppleves gjerne som noe bra og verdifullt, men deres faktiske virkning kan være avhengig av *hvilke venner* man har, og av hvilken tillit, nærhet og gjensidighet de faktisk gir.

2.1.4 'Peer groups' som rammer for vennskap

En relativt ny lærebok i utviklingspsykologi (Siegler, DeLoache, & Eisenberg, 2006) drøfter vennskap som del av en større diskusjon av 'Peer Relationships'. Her går det klart fram at de parvise vennskapene både påvirker og påvirkes av andre relasjoner innen aldersgruppen. Men de påvirkes også av mer omfattende sosiale sammenhenger.

Det er relativt små aldersforskjeller innen et årskull. Derfor har alderen bare begrenset betydning i barnehage og skole, da institusjonene gjerne er organisert rundt årskullene. Barn i samme aldersgruppe går da inn i samhandlingen med forholdsvis lik status. I den frie leken er de derfor friere til å prøve ut tanker, diskutere og motta nye impulser enn når de blir styrt og korrigert av voksne eller eldre barn (Kruger & Tomasello, 1986). Men interaksjonen med jevnaldrende er viktig av flere grunner.

I en stor meta-analyse viser Newcomb og Bagwell (1995) at vennskaper skiller seg fra andre relasjoner mellom jevnaldrende barn. Bl.a. innebærer vennskapene bedre oppgaveløsning, mer intens sosial atferd, og at konflikter blir løst oftere enn mellom barn som ikke er venner. Venner er mindre tilbøyelige til å dominere over hverandre, og forholdet preges av gjensidighet. Dessuten bekrefter også denne analysen venners nære følelsesmessige bånd.

Mye av kunnskapen på dette feltet blir oppsummert av Hay (2005) og Boivin (2005, 2014). Begge påpeker at barns forhold til jevnaldrende er helt avgjørende for en heldig psykologisk tilpasning. Det er gjennom vennskap og andre relasjoner at barn lærer sosiale ferdigheter og normer som er nødvendige for samhandlingen med andre. De fleste vil få 'bestevenner' i løpet av de fire første leveårene, og er klare over hvilke jevnaldringer de liker og ikke liker. Men det er også relativt vanlig (5-10%) at barn opplever varige vansker i forholdet til jevnaldrende, for eksempel ved å bli avvist, ertet eller plaget av andre barn.

Begrepet "Peer groups" har ikke noe presist norsk motstykke. Det bør derfor kanskje ikke oversettes på noen direkte måte, selv om Frønes (1994) bruker uttrykket "de likeverdige" i en

boktittel. Men også i Norge er gjenger av jevnaldrende ungdommer relativt vanlige (Øia & Fauske, 2010). Nesten en tredel av ungdommene ser seg selv som del av en gjeng, og denne andelen er noe høyere hos jenter enn hos gutter. Men som bl.a. Bakken og Øia (2002) viser, er det likevel mer vanlig å ha bare en eller to venner i tenårene.

2.1.5 Andre relasjoner og vennskap

Men barn inngår selvsagt også i mange andre viktige sosiale relasjoner enn vennskap. Det kan for eksempel dreie seg om flere slags familiemedlemmer (som foreldre, besteforeldre, tanter, onkler og søskenbarn), eller om naboer eller andre som er nære bekjentskaper. Disse relasjonene kan ha helt andre egenskaper enn vennerelasjonene. Som Gleason (2002) har vist hos fireåringer, er det knyttet nokså ulike fordeler eller gevinster (*social provisions*) til forskjellige relasjonstyper. Mens *foreldre* for eksempel ga barna relativt mye praktisk hjelp og støtte, ga *søskenrelasjonen* oftere erfaringer med konflikter. Også relasjonen til *bestevenner* var preget av hjelp og støtte. Mange barn har også et viktig forhold til sine *fantasivenner*⁶, og det kan ha mye til felles med deres forhold til reelle, vanlige venner.

Som bl.a. Howe & Recchia (2014) har påpekt, kan imidlertid også forholdet til søsken med ulik alder ha stor betydning for barns utvikling av både vennskapsforhold og sosiale relasjoner mer generelt.

Også foreldrenes organisering av barnas liv påvirker barnas forhold til venner (Allès-Jardel, Fourdrinier, Roux, & Schneider, 2002). Barn i Aix-en-Provence som lever under 'laissez-faire'-regler har oftere vennskap med mer positive kvaliteter enn barn som må rette seg etter mer 'fleksible' eller 'strengere' regler hjemme. Sammenlignet med liknende studier fra andre land, så synes disse franske barnas vennskaper å være både mindre stabile og mindre verdsatt.

Ikke minst Furman og Buhrmester (1992) har vist at vennskapsforhold bare er en del av større sosiale nettverk, og ikke nødvendigvis den viktigste delen. For eksempel fikk barna i fjerde klasse først og fremst sin sosiale støtte fra foreldrene, mens støtten i syvende klasse kom fra både venner (av samme kjønn) og foreldre. På tiende klassetrinn var det imidlertid nesten bare venner som ga sosial støtte. Også relasjonene til besteforeldre, lærere, kjærester og søsken endret seg med alderen, og kan i perioder ha minst like stor betydning som barnas forhold til venner.

Liknende endringer gjør seg også gjeldende i Norge. Med støtte i bl.a. Frønes (1994) beskriver Øia og Fauske (2010) en overgang i tenårene – hvor nærhet og avhengighet av foreldrene avløses av tilhørighet og tilslutning til gruppen med jevnaldrende. Mens foreldre og familie klart er de viktigste «signifikante andre» for barn, er det ungdomsgjengen og vennene der som etter hvert overtar denne betydningen. Øia og Fauske minner imidlertid også om at dette ikke er en universell endring, men kan være avhengig av hvilke spørsmål man er opptatt av. De fleste ungdommer vil fortsatt rådføre seg med en av foreldrene i viktige spørsmål som yrkes- og utdanningsvalg, men velger i større grad venner som partnere til samtaler om klesdrakt. Kjønnforskjeller kan også spille en rolle; i undersøkelsen "Ung i Oslo

⁶ Fantasivenner vil bli nærmere drøftet i neste avsnitt.

2006" (Øia & Vestel, 2007) var det langt flere jenter enn gutter som heller vil søke sosial støtte hos venner enn hos foreldrene.⁷

Også en undersøkelse av studenter i Australia (M. Rubin, Evans, & Wilkinson, 2016) minner om at vennskap må forstås og vurderes i sammenheng med andre viktige variable. Data fra en web-basert survey viser at studentenes mentale helse og velvære var avhengig av *både* deres sosiale status *og* av kontakten med venner på studiet; samtidig som vennekontakten hang sammen med den sosiale statusen. Analysene viste også at vennekontakten var en mediator for den virkningen som sosial status hadde på mental helse og velvære. Venner var altså en viktig faktor og så her, men inngikk i litt komplekse sammenhenger.

2.1.6 Fantasivenner

En spesielt interessant form for vennskap er de såkalte fantasivenner. Dette forekommer forholdsvis ofte; både Singer & Singer (1992) og Taylor (1999) finner det hos mer enn halvparten av utvalget i sine undersøkelser.

Taylor & Carlson (1997) intervjuet 152 amerikanske tre- og fireåringer om deres private fantasifigurer og om deres "theory of mind" – dvs. deres forståelse av egen og andres tenkning i sosial samhandling. Det viste seg da at barn som ikke hadde særlig mye å fortelle om fantasivenner også hadde en svakere forståelse av ting kan se annerledes ut i et annet perspektiv.

De fleste (100) av disse barna deltok også i en senere studie rett før skolestart (Taylor, Carlson, Maring, Gerow, & Charley, 2004). Den fant for det første at omtrent en tredel av dem fortsatt lekte med fantasivenner i sjuårsalderen. Resultatene antyder også at barn med fantasivenner hadde bedre innsikt i andres *følelser*, ikke bare i deres tenkning i sosiale situasjoner.

En undersøkelse av amerikanske fire- og femåringer (Gleason & Hohmann, 2006) så på hvilke sosiale relasjoner barna hadde, og på hvilke goder eller fordeler (social provisions) barna selv knyttet til de ulike relasjonstyper. De mulige godene var selskap (*companionship*), intimitet (*intimacy*), trofasthet (*reliable alliance*), affeksjon (*affection*) og bekræftelse av egenverd (*enhancement of worth*). Relasjonene ble klassifisert som *ikke-vennskap* (hvor ingen nevner hverandre som venner), som *en-veis vennskap* (hvor bare den ene parten nevner den andre som venn), *gjensidige vennskap* (hvor begge parter nevnte hverandre som venner) eller *fantasivennskap* (med en tenkt, usynlig venn). Verken ikke-vennskap eller en-veis vennskap viste seg å gi særlig mye av disse fem godene. Men det var kanskje mer overraskende at både gjensidige vennskap og fantasivennskap syntes å gi bedre utbytte; de ble begge knyttet til fem sosiale godene i større grad. Disse barna ser altså omtrent like positivt på fantasivennskap som på reelle, gjensidige vennskap.

Hoff (2005) har vist at barn i fjerde klasse som har fantasivenner, trolig er noe mer kreative enn andre. Men de syntes også å ha et litt dårligere selvbilde, trolig mest på grunn av litt lave

⁷ Se også pkt. 2.2.1 om Ungdata-undersøkelsen.

skårer på psykologisk velvære (*psychological well-being*) og på sitt forhold til andre barn (*peer relations*).

Det finnes en langt mer omfattende faglitteratur rundt barns fantasivenner, med både teorier og empiriske kunnskaper som kan være relevante i vår sammenheng. Det er imidlertid ikke praktisk mulig å gå grundigere inn i dette fagfeltet i denne omgang. Vi kan likevel merke oss at fantasivenner slett ikke er noe uvanlig fenomen. Det synes også å være knyttet til utviklingen av ønskelig kompetanse hos barn, og har altså klart positive aspekter. Men det er også klart at fantasivenner kan henge sammen med mer problematiske forhold, som tilsier oppmerksomhet når fantasivenner blir viktige for et barn.

2.2 Konsekvenser av vennskap

Det finnes forskning som antyder enkle sammenhenger mellom vennskap og de virkningene det har. En undersøkelse av Adams, Santo og Bukowski (2011) er kanskje et eksempel på dette. De lot amerikanske gutter i 5. og 6. klasse fylle ut enkle spørreskjemaer om hva de hadde holdt på med 20 minutter tidligere, og hvordan de følte seg nå (egenverdi). Etterpå fikk forskerne spyttprøver fra alle guttene i fire dager etterpå, og kunne måle kortisolnivåene. Resultatene viste at gutter som hadde hatt ubehagelige opplevelser vanligvis hadde *både* høyere kortisolnivå og mer negativ egenvurdering enn andre. Men for gutter som hadde en *bestevenn* var denne virkningen av negative opplevelser klart svakere enn hos andre.

Dette kan nok tolkes som at vennskap har en forholdsvis direkte virkning på både stressnivå og guttenes vurdering av seg selv. Det er imidlertid mye som tyder på at vennskap bør forstås som en del av mer sammensatte årsaksforhold.

2.2.1 Positive effekter av vennskap

Vennskap og tilknytning henger sammen med hvor godt barn trives på skolen og hvordan de presterer (Dunn, 2004; Ladd, 1990). Som Tetzschner (2012) skriver (s. 601):

Barn som begynner på skolen sammen med venner, er mer positive til skolen og tilpasser seg bedre i første klasse enn barn som ikke har slike vener når de begynner på skolen.

Men barn som blir avviste av de andre, kan være utsatt for dårligere tilpasning også på lengre sikt⁸. Det betyr imidlertid ikke nødvendigvis at det er selve avvissningen som er årsaken til problemene. F. eks. kan det tenkes at andre variable (som sosial bakgrunn, avvikende atferd, lokale konflikter) påvirker *både* barnas tidlige ønsker om kontakt og deres atferd senere i livet.

En større studie av canadiske barnehagebarn (Proulx & Poulin, 2013) viser at også *graden av stabilitet* i vennskapsmønsteret kan ha stor betydning. For eksempel var barn som ikke hadde noen stabil venn gjennom et halvt år både mindre akseptert, mer sjenerte og mer aggressive enn andre. De som hadde minst en venn i denne perioden var mer akseptert, mer sosiale og mindre sjenerte. Her synes altså det stabile vennskapet å henge sammen med god sosial fungering mer generelt.

⁸ Se også punkt 2.3.2.

I et stort norsk prosjekt undersøkte Anne Inger Helmer Borge (2009a) og flere medarbeidere om vennskap i barnehagen kan forebygge psykopatologi hos unge barn. Det viste seg bl.a. at 60 % av barna hadde en bestevenn.

Med data fra prosjektet viste Natvig (2007, som sitert i Borge (2009a)) at for barn med symptomer på hyperaktivitet og konsentrasjonsvansker var det viktig å ha en bestevenn. Det var et bidrag til mindre risiko for problemer senere. Og Sverdrup (2008, som sitert i Borge (2009a)) viste at barn fikk flere venner i barnehagen når foreldrenes parforhold hjemme ble bedre. Borge (2009a) minner ellers om at psykologiske variabler ofte inngår i større sammenhenger, hvor for eksempel 'tredjevariabler' kan være viktige og virksomme. Det kan bety at effekten av vennskap må forstås i samspill med andre forhold som kan være minst like viktige for barna og deres utvikling. Derfor er det da også langt flere variabler enn vennskap som preger resultatene fra dette prosjektet. Dette kommer også klart fram i prosjektlederens grundige diskusjon av resiliens (Borge, 2009b).

Noen vennskap kan også ha en viss *preventiv* virkning når sosial avvisning kan gi problemer. Nære relasjoner hvor man har *tro på å lykkes* med sin kommunikasjon og problemløsning viser seg å være viktige for australske tenåringer som er utsatt for mobbing (Fitzpatrick & Bussey, 2014). Tenåringer som tror på at vennskapet gir rom for å diskutere vanskelige ting på en ordentlig måte er heldige. De lykkes bedre enn andre i å finne konstruktive tiltak mot problemene, og får mindre skadevirkninger.

Dette stemmer godt overens med funn fra en studie av 533 fransk-kanadiske barn i 4-5 klasse (Hodges, Boivin, Vitaro, & Bukowski, 1999). Mens det generelt var klare sammenhenger mellom mobbing og atferdsproblemer, var disse sammenhengene langt svakere hos barn som hadde en god vennsapsrelasjon.

En liknende tankegang kan også ligge bak den tilnærmingen den norske Ungdata-undersøkelsen (NOVA, 2014) har til vennskap hos ungdommer. Der stilles spørsmålet: "*Har du minst én venn som du kan stole fullstendig på og kan betro deg til om alt mulig?*" Svarmulighetene var: "*Ja, helt sikkert*", "*Ja, det tror jeg*", "*Det tror jeg ikke*" og "*Har ingen jeg vil kalle venner nå for tiden*". Her er altså *tillitsdimensjonen* i vennskapet det sentrale i spørsmålet, og svarmønstret viser hvor sikker man er på å ha et slikt vennskap.

Undersøkelsen viser også at mens foreldrene har en rolle som ungdomsskoleelevenes fortrolige, så tar venner i økende grad denne rollen i løpet av ungdomsårene. Over halvparten av guttene i 8. klasse (58 %) sier at de "helt sikkert" ville ha snakket med foreldrene om sine problemer, mens 37 % ville ha snakket med en venn. På VG3-trinnet er det bare 40 % som velger foreldrene, og 52 % foretrekker å snakke med en venn. Dessuten ser det ut til at omtrent en femdel av ungdommene fra lavere sosiale lag verken snakker med foreldre eller venner, og at denne andelen er betydelig lavere i høyere sosiale lag (Bakken et al., 2016).

Berndt (2002) framholder *kvaliteten* på vennskapet som avgjørende for litt eldre barn. Vennskap med stor nærhet og gjensidig hjelp og støtte har gjerne også andre positive sider, som lojalitet, likeverdighet og tillit. Da er det også lett å tenke seg at slike vennskap har positive virkninger på helt andre forhold, som barnas sosiale tilpasning eller evne til å tåle

påkjenninger. Det viser seg da også at vennskap med god kvalitet faktisk henger sammen med større innsats på skolen, bedre selvtillit, tilpasningsevne og andre ønskelige forhold. Men den statistiske sammenhengen betyr som kjent ikke nødvendigvis at verdifulle vennskap er *årsaken* til andre gode ting. Berndt (op. cit.) mener derfor at det trengs mer kritisk og detaljert forskning for å kunne si med sikkerhet hvilke virkninger kvalitetsvennskap faktisk har på ungdommer over lengre tid. Det er for eksempel mye som tyder på at nære og forpliktende forhold til venner med asosiale tendenser slett ikke gir noen god prognose.

Også etter en gjennomgang av femti år med publikasjoner om barn og vennskap, trekker Berndt (2004) liknende konklusjoner. I samsvar med Harry Stack Sullivans idéer (Sullivan, 1953) var man tidlig opptatt av de positive sidene ved vennskap, som affeksjon, intimitet og samarbeid. Etter hvert ble det imidlertid stadig klarere at vennskap også hadde negative sider, som for eksempel rivalisering. Og nyere forskning bekrefter at vennskap med høy kvalitet øker barnas sjanser til å lykkes sosialt blant jevnaldrende.

2.2.2 Problemer med vennskap

Også Rubin & Bowker (2017) legger vekt på at når mye forskning viser at vennskap gir sjanser for betydelige positive effekter, er det viktig også å se at vennskap også kan innebære en betydelig risiko for mindre ønskelige virkninger. Ikke minst gjelder dette tenåringer med avvikende atferd, som lett kan bekrefte og styrke hverandres uheldige valg. Trolig kan også vennskap som er konfliktfylte eller gir liten personlig støtte medføre stress og angst, ikke minst for jentene.

Årsaksforholdene bak denne sammenhengen kan være mange og kompliserte. En grundig litteraturgjennomgang (Williams & Gilmour, 1994) bekrefter den generelle sammenhengen mellom avvisning og senere tilpasningsproblemer, selv om det kan stilles kritiske spørsmål til hva man egentlig måler ved bruk av sosiometriske metoder. Williams og Gilmour mener derfor at det er grunn til å være oppmerksomme på avviste barn, ikke minst fordi mulige intervensjoner kan forebygge kjente, vanlige problemer.

En undersøkelse av 551 fransk-kanadiske ungdommer (Pedersen, Vitaro, Barker, & Borge, 2007)⁹ fulgte dem over fire alderstrinn (6-7, 8-9, 10-11 og 12-13 år). Etter at det var kontrollert for mange andre variable viste ligningsmodeller rimelig klare sammenhenger mellom tidlige atferdsproblemer og påfølgende avvisning og relativt få venner. Disse to faktorene har så igjen en sammenheng med høyere risiko for depressive reaksjoner og ensomhetsfølelser i tidlig ungdomsalder. Også dette antyder altså at vennskap spiller en viktig rolle, men innenfor en større sammenheng.

At vennskap ikke bare har positive konsekvenser, kommer også fram i Sebancs (2003) studie med 98 amerikanske førskolebarn. Mens for eksempel støttende vennskap viste seg å henge sammen med prososial atferd, kunne konfliktfylte vennsapsforhold knyttes til åpen aggresjon og avvisning. Og barn med et nært vennskap ble i mindre grad akseptert av de andre barna.

⁹ Se også Borge (2009a).

For eksempel viste en studie av 618 amerikanske tenåringer (Demir & Urberg, 2004) gjennom en SEM-analyse at vennskap med høy kvalitet var en god prediktor for emosjonell tilpasning hos gutter. Konflikter virket negativt på slike vennskap, og særlig hos jenter.

En stor fransk undersøkelse (Sakyi, Surkan, Fombonne, Chollet, & Melcior, 2015) ser på hvordan vennskap hos barn og ungdommer virker inn på psykologiske problemer 18 år seinere. Voksne som hadde vært uten venner som barne eller ungdom hadde betydelig større risiko for psykologiske problemer enn andre.

Men Allen, Uchino og Hafen (2015) viser at også voksnes *fysiske* helse henger sammen med deres vennsforhold i tenårene. Kvaliteten på vennskap ble målt med The Friendship Quality Questionnaire (Parker & Asher, 1993), og viste seg å være en god prediktor på fysisk helse i voksen alder.

En samlet modell (Hay, Payne, & Chadwick, 2004) for hvordan utviklingen av relasjoner til jevnaldrende skjer, peker på prosesser som henger sammen med problemer med slike relasjoner.

Tilpasningsvansker er mest sannsynlige med få venner, lav 'peer acceptance' og lavkvalitets vennskaper (Waldrip, Malcolm, & Jensen-Campbell, 2008). Høykvalitets vennskap er særlig viktig ved få venner og lav 'peer acceptance'. Vi kan kanskje merke oss at dette samsvarer godt med konklusjonene hos Fitzpatrick og Bussey (2014).

Ensomhet kan sees som den negative motpolen til vennskap. Et spørsmål blir da hvor tidlig barn kan oppleve ensomhet, og om hvilke konsekvenser ensomhet kan ha. Cassidy og Asher (1992) viser at amerikanske barn allerede i seksårs-alderen forstår hva ensomhet er, og at et enkelt spørreskjema kunne gi en gradert, psykometrisk tilfredsstillende måling av ensomhet. Undersøkelsen viser videre at det var de mest ensomme barna som i minst grad ble godtatt av andre, og at ensomhet i noen tilfelle også kan være knyttet til problematferd.

2.3 Vennskap og utviklingshemming

Vennskap er like *viktig* i livet til barn og unge med en utviklingshemming som for andre, både med tanke på livskvalitet, mestring og sosial utvikling. Det er likevel et spørsmål om vennskap og venner kan ha nøyaktig samme *betydning* for barn og unge med en utviklingshemming som for andre? Freeman og Kasari (2002) antyder at gjeldende definisjoner og karakteristika ikke er like anvendbare når det gjelder denne gruppen. Noen mener at unge med utviklingshemming har en enklere oppfattelse av hva som bidrar til betydning av vennskap (Jobling, Moni, & Nolan, 2000; Matheson, Olsen, & Weisner, 2007).

Utviklingshemming representerer en funksjonsnedsettelse i form av redusert kognitiv funksjon. I et samfunn som stiller store krav til kognitiv funksjon vil personer med en slik funksjonsnedsettelse ofte oppleve seg funksjonshemmet. Samtidig er det stor variasjon blant individer. Det gjelder ikke bare grad av kognitiv funksjon, men også sosial og emosjonell funksjon. Utviklingshemming er «både mer kompleks og definisjonsavhengig enn de fleste andre funksjonsnedsettelser, og funksjonsnedsettelsen i seg selv blir påvirket av omgivelsene» (Ellingsen & Sandvin, 2014, side 23).

Som bl.a. Mårten Söder (2000) påpeker, så er det omgivelsenes krav om intellektuelle prestasjoner som skaper «handikappet» hos personer med utviklingshemming. Problemet er altså forholdet mellom kognitiv funksjon og omgivelsenes krav. Det innebærer at en person kan oppleve seg som funksjonshemmet i enkelte sosiale situasjoner og ikke i andre; det avhenger av hva omgivelsene krever. Dette er relevant for spørsmålet om den norske inkluderingsideologien faktisk gir barn og unge med utviklingshemming muligheter til å inngå i nære og positive vennskapsforhold.

De aller fleste barn med funksjonsnedsettelse går i vanlig barnehage, og barnehagen ser ut til å lykkes som inkluderingsarena for sosial samhandling (Ytterhus, 2002). Barnehagen er et begrenset fysisk område der det ifølge Ytterhus (2002) handler om mestring av hverdagsliv i tilskrevet samvær. Samværet og nærheten gjør at barna «utvikler relativt stor toleranse og solidaritet til hverandre, enten det handler om «annerledes» barn eller ikke» (Ytterhus, 2002, s. 187). Fysisk nærhet er en forutsetning for sosial deltakelse, men det skal mer til enn nærhet for å utvikle vennskap.

I skolen derimot, spesielt etter barnetrinnet, tyder mye på at barn med utviklingshemming i mindre grad etablerer nye vennskap i en inkluderende kontekst. Etter barneskoletiden får mange sitt opplæringstilbud utenfor ordinær klasse (Wendelborg, 2010). Videre fant Wendelborg og Kvello (2010) at grad av deltakelse i ordinært klasserom har sammenheng med barnets sosiale deltakelse på fritiden.

Venner har en særstilling i et sosialt nettverk. Men nettverket består også andre relasjoner som både oppstår, vedlikeholdes og fungerer på ulike vis. Ett trekk er at utviklingshemmede har nesten like mye kontakt med familien som med andre. Et annet er at de sjeldnere enn andre har venner.

I nyere forskning om utviklingshemming kan det se ut til at venner og vennskap diskuteres mest som del av *sosial deltakelse*. Her argumenterer Gustavsson (2014) for en omfattende modell, med fokus på *både* forutsetninger for deltakelse på individnivå og på de sosio-dynamiske prosessene som påvirker. En ny oversiktsartikkel om deltakelse og utviklingshemming (Dean, Fisher, Shogren, & Wehmayer, 2016) påpeker imidlertid at det ikke uten videre er klart hva man skal regne som deltakelse.

Men forskningens generelle bilde av vennskap hos barn og unge med utviklingshemming er ofte noe enklere. Den viser gjerne at de utviklingshemmede ofte har få venner, og at nærhet, varme og gjensidighet i vennskapet er signifikant lavere enn hos ungdom generelt (Solish, Perry, & Minnes, 2010; Söderström & Tøssebro, 2011; Tipton, 2011; Tipton, Christensen, & Blacher, 2013). De tilbringer også mindre tid med venner utenom skolen enn annen ungdom (Solish et al., 2010), og trenger støtte og hjelp til å etablere og vedlikeholde vennskap.

Foreldre involverer seg ofte sterkt i å arrangere aktiviteter, stimulere vennskap og bidra med familieaktiviteter (Matheson et al., 2007; Turnbull, Pereira, & Blue-Manning, 1999). De er også bekymret for det sosiale livet til sine barn og frykter at de skal oppleve ensomhet (e.g. Dolva, Kleiven, & Kollstad, 2014; Jobling et al., 2000).

Men det er mange og ulike former for utviklingshemming. Årsaksforholdene kan være ulike, og utviklingshemming kan arte seg på forskjellige måter; både kognitivt, sosialt og emosjonelt. I tillegg virker både miljøets påvirkning og grad av stimulering inn på barnets utvikling. Men bestemte former for utviklingshemming kan i seg selv påvirke vennskapsrelasjoner. For eksempel vil vansker med kommunikasjon, nedsatt kognisjon eller hukommelse gi ulike utfordringer. En amerikansk studie av 80 barn med utviklingshemming i et inkluderende førskoleprogram (Odom et al., 2006) viser dette klart. Noen barn hadde spesielle utfordringer som virket inn på den sosiale problemløsningen eller på barnas emosjonsregulering. Disse barna ble avvist av andre i større grad enn barn med andre slags utfordringer. Mange barn med lærevansker og andre spesielle utfordringer fungerer dårligere sosialt enn andre, og kan derfor få mer begrensede erfaringer med gode og varige vennskap. Dette kan dessverre øke deres risiko for psykologiske tilpasningsvansker senere i livet.

Også Wiener (2004) ser at manglende eller dårlige sosiale ferdigheter kan føre til at utviklingshemmede barn ofte har få venner. Men hun peker på at langt flere risikofaktorer gjerne er involvert, slik at en mer omfattende modell er nødvendig for å forstå årsaksammenhenger og finne avbøtende tiltak. Ofte er opptret utviklingshemming for eksempel sammen med ADHD, med fattigdom i familien, med innvandrerbakgrunn og språkproblemer, eller med utilstrekkelig pedagogisk tilrettelegging. Risikoen for å utvikle atferdsproblemer er imidlertid langt mindre for barn med nære venner og godt sosialt nettverk.

Risikoen for avvising og manglende vennskap kan nok begrenses noe gjennom spesielle tiltak (Odom, 2005). Men tiltak må være både omfattende og ressurskrevende, dersom de skal være effektive når det er sannsynlig at slike sosiale vansker kan utvikles.

I en prinsipiell oversiktsartikkel velger Rosenbaum & Gorter (2011) vennskap som et av nøkkelbegrepene i arbeidet med funksjonshemninger hos barn. De fremholder vennskap som en sentral konkretisering av det mer abstrakte 'deltakelse'-begrepet i ICF- klassifiseringen (Verdens helseorganisasjon (WHO), 2001). Artikkelen hevder bl.a. at kvaliteten på barnas sosiale relasjoner er viktigere enn antallet relasjoner, og at det må tilrettelegges for dette.

En kort og klar innføring i teori som er relevant for dette feltet finnes i også hos Sigstad (2016). Hun legger vekt på at vennskap mellom vanlige ungdommer vanligvis er både praktisk nyttig og kan gi en viss beskyttelse mot stress og mentale problemer. Nærhet, intimitet og gjensidighet er blant de karakteristiske egenskapene ved de gode vennskapsforholdene. Disse utgjør en viktig arena for læring av sosiale ferdigheter, og kan også gi mange andre positive virkninger. For de fleste ungdommer forventes det at de vil få gode venner, og at vennskapene vil være en viktig del av den sosiale utviklingen. For utviklingshemmede ungdommer er det imidlertid ikke så enkelt. Både disse ungdommene selv og deres sosiale situasjon kan ha egenskaper som bryter med de forventningene som er knyttet til vanlige ungdommer og deres sosiale liv. For den norske inkluderingsideologien er det derfor et sentralt spørsmål om ungdommer med utviklingshemming faktisk inngår i nære og positive vennskapsforhold, og om disse relasjonene gir gode nok rammer for å utvikle ønskelig sosial kompetanse.

Også Sigstad (op. cit.) gjør imidlertid oppmerksom på at også ved utviklingshemming er vennskap er et mangesidig fenomen. Gjennom relativt åpne intervju med enkeltindivider og fokusgrupper fikk hun informasjon hva elleve ungdommer med lett utviklingshemming selv ser som gode vennskap. Seks av foreldrene ble også intervjuet, med et semi-strukturert skjema. Resultatene indikerer at gode vennskapsforhold særlig kjennetegnes ved seks egenskaper:

1. Gjensidig oppfatning av vennskapet: Vennene har valgt hverandre
2. Gjensidig glede: De har det godt og morsomt sammen
3. Samhandling: De har felles gjøremål
4. Omsorg: De hjelper og tar vare på hverandre
5. Tillit: De opplever åpenhet, trygghet
6. Tilknytning: De har følelsesmessig nærhet

Det kan være verd å merke seg at disse seks punktene har mye til felles med Rizzos (1989) liste over sentrale vennskapsdimensjoner (jfr. pkt. 2.1). Men Sigstad ser også muligheten for at disse ungdommene søker etter mest mulig balanserte vennskapsforhold, og at dette kan føre til at de helst velger venner som enten er klart yngre eller selv har utviklingshemming.

I en studie av amerikanske barnehagebarn på tre og fire år hadde noen av fireåringene lettere former for utviklingshemming som tilsvarte ca. et år lavere mental alder (Guralnick & Groom, 1988). Alle barna kunne fortelle hvem de ville foretrekke som lekekamerat. Likevel var det ikke alle barna som faktisk fikk etablert gjensidige vennskap; fireåringene *uten* utviklingshemming lyktes med dette i langt større grad enn både treåringene og barna med utviklingshemming. De funksjonshemmede barna ble sjelden valgt som lekekamerat av andre, og ønsket selv helst å leke med en av fireåringene uten handicap. Etter grundige observasjoner fant man senere en positiv sammenheng mellom vennsapsrelasjonene og kvaliteten på den sosiale leken. Denne kunne imidlertid bare påvises hos barn uten utviklingshemming.

Cuckle og Wilson (2002) utforsket forståelse av vennskap hos en mindre gruppe unge med Down syndrom i alderen 12 til 18 år. De fant ulike beskrivelser av *en venn*. For de fleste innebar det en som er lojal og snill, som liker de samme tingene og som deltar i de samme aktivitetene som en selv. Samtidig viste studien at noen mindre modne ungdommer nevnte mer eller mindre tilfeldige voksne eller jevnaldrende som ga dem litt oppmerksomhet. Og Siperstein og Bak (1989) fant at 81% av ungdommene i en liknende undersøkelse hadde venner utenom skolen. Men halvparten av disse vennene var voksne. Mange av dem var også venner av foreldrene, eller fikk betalt for 'vennskapet'.

Vennskap og relasjoner kan også hos utviklingshemmede bygges på gjensidighet. Det kan være mulig når barn og unge har de samme interesser og felles sosialt liv, eller har omtrent lik emosjonell modenhet og matchende kommunikasjonsferdigheter (Cuckle & Wilson, 2002). At de liker de samme tingene og kan gjøre dem sammen blir da gjerne oppgitt som en *begrunnelse* for vennskapet (Kollstad, 2008). Vennskap mellom jevnaldrende med utviklingshemming er mer stabilt, gjensidig og kameratslig enn vennskap mellom jevnaldrende med og uten utviklingshemming (Matheson et al., 2007). Dette er vennskap med det Gustavson (2001) kaller likesinnende. Kjernen i Aristoteles' vennsapsbegrep er gjensidighet, og

gjensidighet er vurdert som sentralt for å etablere og vedlikeholde vennskap (Cochran & Brassard, 1979). De mest stabile vennsksrelasjonene for utviklingshemmede har vist seg å være der de har gått i samme klasse og kjent hverandre gjennom mange år (Matheson et al., 2007). Slikt langvarig vennskap skulle gi en indikasjon på at relasjonene er gjensidige.

Ungdomstiden beskrives vanligvis som en fase i livet der jevnaldrende er særlig viktig. Men i overgangen fra barndom til ungdom har utviklingshemmede ofte vansker med å finne og beholde venner (Matheson et al., 2007). Mens det i denne tiden gjerne er behov for økte sosial ferdigheter, blir unge med utviklingshemming sett på som mindre sosialt kompetente og har lavere sosial status enn ungdom flest (Matheson et al., 2007; Wiener & Schneider, 2002).

I en studie med 333 amerikanske førskolebarn viste Buysse, Goldman og Skinner (2002) at barn med utviklingshemming ikke hadde like mange venner som andre barn. Men her spilte også *organiseringen* av institusjonen en viktig rolle. Forskjellen i antall vennskap var tydelig i spesialklassene, hvor flertallet hadde en utviklingshemming. I de integrerte klassene – hvor bare et mindretall hadde det – var denne forskjellen ikke signifikant.

Også Wiener og Tardif (2004) finner at organiseringen er viktig for de integrerte elevens sosiale situasjon. I integrerte klasser fikk amerikanske elever med lærevansker bl.a. en bedre relasjon til sine beste venner, var mindre ensomme, og viste mindre problematferd.

En undersøkelse av italienske elever i integrerte skoler (Nepi, Fioravanti, Nannini, & Peru, 2015) viser imidlertid et mindre positivt bilde. Her var det klart at elever med lærevansker ble langt mindre akseptert enn andre av sine medelever, og sjeldnere foretrukket som klassekamerat. Også i Østerrike (Schwab, 2015) har grunnskoleelever med lærevansker færre venner enn andre i integrerte klasser, og deres sosiale situasjon er også dårligere på andre måter.

Heller ikke i Portugal synes integreringen å være problemfri. Men for å studere funksjonshemmedes deltakelse i sosiale aktiviteter gjør Pereira, la Cour, Jonsson og Hemmingsson (2010) et interessant skille mellom full deltakelse, deltakelse i spesialaktiviteter, tilskueraktiviteter og ingen deltakelse. Da viser det seg at disse ulike formene for deltakelse forutsetter litt forskjellige former for tilrettelegging og støtte fra lærerne. Det var også viktig å gjøre ting sammen med sine venner.

Problemer med å finne venner synes å være svært vanlige hos utviklingshemmede, også i integrerte skolesituasjoner. Det er sjelden at deres skolekamerater også er deres venner etter skoletid. Mange ulike tiltak har vært forsøkt for å løse dette problemet. D'Haem (2008) forteller om forsøk med vennsksgrupper ("Circle of Friends"). Mye tyder på at slike grupper har størst effekt når de opprettes *utenfor* skolen, og med deltakere på ulike alderstrinn.

Som bl.a. McVilly, Stancliffe, Parmenter og Burton-Smith (2006) minner om, er manglende venner også et problem for *voksne* med utviklingshemming. Et australsk utvalg med 51 utviklingshemmede ga bl.a. mangesidig og interessant informasjon om deres tenkning og ønsker om vennskap. Relativt mange av kvinnene i utvalget manglet venner, mens situasjonen

for menn syntes å være noe bedre. De mest ensomme hadde for øvrig gått på spesialskole, eller tok etterutdanning som var tilpasset elever med lærevansker.

Også en større undersøkelse i Nord-England (Emerson & McVilly, 2004) bekrefter problemet med ensomhet hos voksne med utviklingshemming. I et utvalg på 1642 voksne var det bare begrenset aktivitet sammen med venner, og disse foregikk sjelden hjemme. Vennene var ofte andre med utviklingshemming. Hjemme- og boligsituasjonen syntes å være mer avgjørende for aktivitetene med venner enn respondentenes personlige egenskaper.

Watt, Johnson og Virji-Babul (2010) brukte en «Friendship scale» basert på visning av lysbilder, i en studie av voksne med Down syndrom sammen med både CA og MA matchede kontrollgrupper. Studien avdekket at de med Down syndrom hadde flere feil på identifisering av «venner» og «ikke venner». Når det gjaldt å skille vennlig fra uvennlig atferd var de imidlertid like gode som de to kontrollgruppene.

Etter intervjuer med 29 funksjonshemmede unge og unge voksne konkluderer Løvgren (2009) med at *sosiale stigma* er et problem for deres deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter. Dette problemet møter de også på skolen og i andre sosiale sammenhenger, og det bidrar til begrenset sosial integrasjon. Slike stigma begrenser nok derfor også deres muligheter til å danne vennskap med ungdommer uten funksjonshemninger. Denne undersøkelsen gjelder ungdommer med *fysiske* funksjonshemninger.

Goffmans teori om stigma (1963, 1967) har vært et viktig bidrag til forståelsen av utviklingshemmedes forutsetninger for sosial deltakelse. Teorien handler om at visse avvik får en spesiell 'stempling' som negativt avvik, som fører til at avvikerer blir nedvurdert av andre. Kategorien 'utviklingshemmet' viser til en slik 'stigmatisert' identitet, dvs. en identifisering som mindreverdige, og som andre derfor ser ned på. Også Gordon Allports (1961) «kardinaltrekk» er relevant her. Det viser til et personlighetstrekk som er så dominerende at det langt på vei blir det eneste man legger merke til ved en personlighet. Og et tredje, liknende begrep er «masteridentitet». I vår sammenheng vil det bety at den sosiale kategorien "utviklingshemmet" har en tendens til å overskygge andre kategorier, og man derfor ikke oppfatter at personer med utviklingshemming har andre viktige identitetstrekk (Gustavsson, 2014). Både stigma, kardinaltrekk og masteridentitet kan betraktes som barrierer for sosial deltakelse. De påvirker både andres bilde av en person og personens eget selvbilde, og setter derfor grenser for hva som er mulige vennskap.

3 KORT DISKUSJON

Med interesse for vennskap hos barn og unge med utviklingshemming har vi søkt etter relevant faglitteratur og forskning. Det har ikke vært vanskelig å finne interessant fagstoff, verken om barnevennskaper generelt eller om vennskap og utviklingshemming spesielt.

3.1 Praktiske begrensninger

Vi har hatt begrenset tid til dette delprosjektet. Den store mengden fagstoff gjorde det derfor nødvendig å finne noen praktiske avgrensinger for våre søk på temaet. Med begrenset tid til rådighet har vi derfor i hovedsak sett på arbeider som kunne skaffes gjennom elektroniske søk og nedlasting. Det betyr at mens tidsskriftartikler er rimelig godt dekket, er bøker noe underrepresentert. Dette er en uønsket skjevhet i vårt utvalg av fagstoff. Selvsagt er dette uheldig, ikke minst fordi artiklenes referanselister ofte viser til bøker som har hatt faglig betydning for utviklingen av fagfeltet. Men denne svakheten ved utvalget kommer altså *ikke* av at vi har vurdert artikler som viktigere enn bøker, men skyldes praktiske begrensninger.

3.1 Norske arbeider

Mye av fagkunnskapen om vennskap er basert på undersøkelser i utlandet, særlig i USA. Men det finnes også interessante norske studier, som for eksempel prosjektene til Øyvind Kvello (2006), Anne Helmer Borge (2009a), Anne Greve (2009) eller Hanne Marie Høybråten Sigstad (2016). Det samme gjelder Borgunn Ytterhus (2002) som undersøkte sosial samhandling mellom barn med og uten funksjonsnedsettelse i barnehagen.

Kanskje er likevel det viktigste ved disse norske undersøkelsene at de *ikke* viser større avvik fra det som er kjent fra den amerikanske forskningen. Den kan derfor gi grunnlag for en forsiktig optimisme på to punkter. For det første ser vi at norsk forskning på dette feltet utvilsomt kan gi viktige bidrag med god faglig kvalitet til dette forskningsfeltet. Men det gode samsvaret mellom norsk og utenlandsk er forskning viser også noe som kanskje er enda viktigere. Det bekrefter at vennskap mellom norske barn *i hovedsak* ikke er avgjørende annerledes, slik at idéer og kunnskaper fra den "internasjonale" faglitteraturen kan være relevante for norske barn.

3.2 Mulige konklusjoner

Småbarns problemer med relasjonen til jevnaldrende henger sammen med økt risiko for andre problemer også senere i livet. Både skole, privatliv og arbeidsliv kan være utsatt her. Men det kan være vanskelig å skille virkningen av tidlige relasjonsproblemer fra effekten av uheldige sosialt miljø på et senere tidspunkt. Det synes imidlertid klart at avvisning fra andre i småbarnsalderen øker risikoen for atferdsproblemer hos tenåringer i utfordrende sosiale miljø. Det er også omvendt: verdsatte vennskap og positive relasjoner i barneårene gir større motstandsevne hos eldre barn med risiko for å utvikle følelses- eller atferdsproblemer.

Men det er mange ulike vennsformsformer og mange forskjellige oppfatninger og begreper om vennskap. Det er også tydelig at vennskap virker i komplekse samspill med andre variable, noe som ikke minst er viktig for aldersrelaterte endringer i vennsforhold. Alt dette kan

gjøre det vanskelig å sammenholde og vurdere mye av forskningen på dette feltet. Noen forhold synes likevel å være både gjennomgående og sentrale. Sterke følelsesbånd, varighet og gjensidighet er blant disse.

Det er likevel lite trolig at all generell viten om barne- og ungdomsvennskap er relevant for forståelsen av utviklingshemmedes sosiale relasjoner og sosiale deltakelse. De store variasjonene i utviklingshemmedes funksjonsnivå og kommunikasjonsform kan gi så vidt ulike forutsetninger at man også bør forvente tilpasninger til noe ulike vennskspsformer og flere typer sosial deltakelse.

Men vi ser at venner og vennskap er viktig uansett, også for barn og ungdom med utviklingshemming. Også for disse er imidlertid vennskap et komplekst fenomen. Det kan bl.a. innebære at vennskap har ulike betydninger for barn og unge med ulik grad av utviklingshemming, og på ulike alderstrinn. Samtidig vil ulike kontekster medføre ulike muligheter eller begrensninger. Det kan derfor se ut som at kunnskapsbygging på området må gjelde både ulike individuelle forutsetninger og sosiodynamiske forhold, i tråd med det Gustavssons (2014) anbefaling. Men også i dette arbeidet vil man trenge gode kunnskaper om vennskspsbegrepet mer generelt.

4 Litteraturliste

- Adams, R. E., Santo, J. B., & Bukowski, W. M. (2011). The presence of a best friend buffers the effects of negative experiences. *Developmental Psychology*, 47(6), 1786-1791.
- Allen, J. P., Uchino, B. N., & Hafen, C. A. (2015). Running with the pack: Teen peer-relationship qualities as predictors of adult physical health. *Psychological Science*, 26(10), 1574-1583.
- Allès-Jardel, M., Fourdrinier, C., Roux, A., & Schneider, B. (2002). Parents' structuring of children's daily life in relation to the quality and stability of children's friendships. *International Journal of Psychology*, 37(2), 65-73.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. Oxford: Holt, Rinehart & Winston.
- Almaatouq, A., Radaelli, L., Pentland, A., & Shmueli, E. (2016). Are you your friends' friend? Poor perception of friendship ties limits the ability to promote behavioral change. *PLOS One*. Hentet fra doi:10.1371
- Anon. (2016). Wikipedia. Hentet fra <https://no.wikipedia.org/wiki/Vennskap>
- Aristoteles. (1999). *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Bokklubben Dagens bøker.
- Bakken, A., Frøyland, L. R., & Sletten, M. A. (2016). *Sosiale forskjeller i unges liv. Hva sier Ungdata-undersøkelsene? NOVA-rapport 3/2016*. Oslo: NOVA: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A., & Øia, T. (2002). Midt i tenåra -- noen tall fra Ungdata. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(1), 75-82.
- Berndt, T. J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child development*, 53, 1447-1460.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 7-10.
- Berndt, T. J. (2004). Children's friendships: Shifts over a half-century in perspectives on their development and their effects. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 206-223.
- Bigelow, B. J. (1977). Children's friendship expectations: A cognitive developmental study. *Child Development*, 48, 246-253.
- Bjerrum Nielsen, H., & Rudberg, M. (1989). *Historien om gutter og jenter. Kjønnssolisering i et utviklingspsykologisk perspektiv* Oslo: Universitetsforlaget.
- Boivin, M. (2005). The origin of peer relationship difficulties in early childhood and their impact on children's psychosocial adjustment and development. I M. Boivin (red.), *Encyclopedia of Early Child Development*. doi:www.child-encyclopedia.com/peer-relations
- Boivin, M. (2014). Peer relations: Synthesis. I M. Boivin (red.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. doi:www.child-encyclopedia.com/peer-relations
- Borge, A. I. H. (2009a). Vennskap. *Skolepsykologi*, 2009(4), 3-10.

- Borge, A. I. H. (2009b). *Resiliens - risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development, 61*, 1101-1111.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development, 58*, 1101-1113.
- Bukowski, W., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometric properties of the Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationships, 11*, 471-484.
- Buysse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children, 68*(4), 503-517.
- Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child development, 63*, 350-365.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of a Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts, USA: MIT Press.
- Cochran, M., & Brassard, J. (1979). Child development and personal social networks. *Child Development, 50*, 609-616.
- Converse, J. M., & Presser, S. (1986). *Survey questions: Handcrafting the standardized questionnaire*. Newbury Park, California: Sage.
- Cuckle, P., & Wilson, J. (2002). Social relationships and friendships among people with Down's syndrome in secondary schools. *British Journal of Special Education, 29*(2), 66-71.
- D'Haem, J. (2008). Special at school but lonely at home: An alternative friendship group for adolescents with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice, 12*(2), 107-111.
- de Caprona, Y. (2013). *Norsk etymologisk ordbok*. Oslo: Kagge forlag.
- Dean, E. E., Fisher, K. W., Shogren, K. A., & Wehmayer, M. L. (2016). Participation and intellectual disability: A review of the literature. *Intellectual and Developmental Disabilities, 54*(6), 427-439.
- Demir, M., & Urberg, K. A. (2004). Friendship and adjustment among adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology, 88*, 68-82.
- Dolva, A.-S., Kleiven, J., & Kollstad, M. (2014). Actual leisure participation of Norwegian adolescents with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disabilities, 18*(2), 159-175.
- Dunn, J. (2004). *Children's friendships: The beginnings of intimacy*. Oxford, UK: Blackwell.
- Ellingsen, K. E., & Sandvin, J. T. (2014). Utviklingshemming, funksjonsnedsettelse, miljøkrav og samfunnsreformer. I K. E. Ellingsen (red.), *Utviklingshemming og deltakelse* (Oslo: Universitetsforlaget).

- Emerson, E., & McVilly, K. (2004). Friendship Activities of Adults with Intellectual Disabilities in Supported Accommodation in Northern England. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17, 191-197.
- Facebook. (2016). Legge til som venn. Hentet fra https://www.facebook.com/help/1540345696275090/?helpref=hc_fnav
- Fitzpatrick, S., & Bussey, K. (2014). The role of perceived friendship self-efficacy as a protective factor against the negative effects of social victimization. *Social Development*, 23(1), 41-60.
- Freeman, S. F. N., & Kasari, C. (2002). Characteristics and qualities of the play dates of children with Down syndrome: Emerging or true friendships? *American Journal of Mental Retardation*, 107(1), 16-31.
- Frønes, I. (1994). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrerndes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Furman, W. (2001). Working models of friendships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 18(5), 583-602.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.
- Gatland, J. O. (2002). *Mitt halve liv. Bjørnstjerne Bjørnsons vennskap med Clemens Petersen - og andre menn*. Oslo: Kolofon forlag.
- Gatland, J. O. (2016). *Romantiske vennskap: Sjelevenner i norsk kultur* Oslo: Det norske samlaget.
- Gleason, T. R. (2002). Social provisions of real and imaginary relationships in early childhood. *Developmental psychology*, 38(6), 979-992.
- Gleason, T. R., & Hohmann, L. M. (2006). Concepts of real and imaginary friendships in early childhood. *Social Development*, 15(1), 128-144.
- Goffman, E. (1963). *Stigma*. Englewood Cliffs, New Jersey, USA: Spectrum.
- Goffman, E. (1967). On face work. I E. Goffman (red.), *Interaction Ritual: Essays on face to face behavior* (s. 5-45). Oxford: Aldine.
- Gottman, J. M., & Mettetal, G. (1986). Speculations about social and affective development: Friendship and acquaintanceship throug adolescence. I J. M. Gottman & J. G. Parker (red.), *Conversations of friends: Speculations on affective development* (s. 192-237). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Greve, A. (2009). Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 2(2), 91-98.
- Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1988). Friendships of preschool children in mainstreamed playgroups. *Developmental Psychology*, 24(4), 595-604.
- Gustavson, A. (2001). *Inifrån utanförskapet*. Lund: Studentlitteratur.

- Gustavsson, A. (2014). Utviklingshemming og deltakelse. I K. E. Ellingsen (red.), *Utviklingshemming og deltakelse* (Oslo: Universitetsforlaget).
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance *Child Development*, 67, 1-13.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121(3), 255-370.
- Hay, D. F. (2005). Early peer relations and their impact on children's development. I M. Boivin (red.), *Encyclopedia of Early Childhood Development*. doi:www.child-encyclopedia.com/peer-relations
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Hodges, V. E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35(1), 94-101.
- Hoff, E. V. (2005). Imaginary Companions, Creativity, and Self-Image in Middle Childhood. *Creativity Research Journal*, 17(2 & 3), 167-180.
- Howe, N., & Recchia, H. (2014). Sibling relations and their impact on children's development. I M. Boivin (red.), *Encyclopedia of Early Child Development*. doi:www.child-encyclopedia.com/peer-relations
- Howes, C. (1983). Patterns of friendship. *Child Development*, 54, 1041-1053.
- Howes, C., & Lee, L. (2006). Peer relations in young children. I L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (red.), *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues* (2. utg. Hove, East Sussex, UK: Psychology Press/Taylor & Francis).
- Howes, C., & Phillipsen, L. (1998). Continuity in children's relations with peers. *Social Development*, 7, 340-349.
- Jobling, A., Moni, K. B., & Nolan, A. (2000). Understanding friendship: Young adults with Down's syndrome exploring relationships. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 25(3), 235-245.
- Kollstad, M. (2008). *Klare seg selv?* Oslo: Gyldendal.
- Kruger, A. C., & Tomasello, M. (1986). Transactive discussions with peers and adults. *Developmental Psychology*, 22, 681-685.
- Kvello, Ø. (2006). *Barns og unges vennskap. Empiri- og teorijennomgang, 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*. Dr. polit.-avhandling, NTNU, Trondheim.
- Ladd, G. W. (1990). Having Friends, Keeping Friends, Making Friends, and Being Liked by Peers in the Classroom: Predictors of Children's Early School adjustment? *Child Development*, 61, 1081-1100.

- Laursen, B., Finkelstein, B. D., & Betts, N. T. (2001). A developmental meta-analysis of peer conflict resolution. *Developmental Review, 21*, 423-449.
- Løvgren, M. (2009). *Unge funksjonshemmede: Selvbilde, sosial tilhørighet og deltakelse i fritidsaktiviteter* (NOVA Rapport 9Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Maguire, M. C., & Dunn, J. (1997). Friendships in early childhood, and social understanding. *International Journal of Behavioral Development, 21*(4), 669-686.
- Matheson, C., Olsen, R. J., & Weisner, T. (2007). A good friend is hard to find: Friendship among adolescents with disabilities. *American Journal of Mental Retardation, 112*, 319-329.
- McVilly, K. R., Stancliffe, R. J., Parmenter, T. R., & Burton-Smith, R. M. (2006). 'I get by with a little help from my friends': Adults with intellectual disability discuss loneliness. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 19*, 191-203.
- Natvig, H. S. (2007). *Hyperaktivitet/oppmerksomhet og atferdsvansker. Betydningen av relasjonen til jevnaldrende*. Cand. psychol. hovedoppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Nepi, L. D., Fioravanti, J., Nannini, P., & Peru, A. (2015). Social acceptance and the choosing of favourite classmates: A comparison between students with special education needs and typically developing students in a context of full inclusion. *British Journal of Special Education, 42*(3), 319-337.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 117*(2), 306-347.
- NOVA. (2014). *Ungdata. Nasjonale resultater 2013. NOVA rapport 10/14*. Oslo: NOVA.
- Odom, S. L. (2005). Peer-related social competence for young children with disabilities. I M. Boivin (red.), *Encyclopedia of early child development*. doi:www.child-encyclopedia.com/peer-relations
- Odom, S. L., Zercher, C., Shouming, L., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 807-823.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology, 29*(4), 611-621.
- Payne, S. L. (1951). *The art of asking questions*. Princeton: Princeton University Press.
- Pedersen, S., Vitaro, F., Barker, E. D., & Borge, A. I. H. (2007). The timing of middle-childhood peer rejection and friendship: Linking early behavior to early adolescent adjustment. *Child Development, 78*(4), 1037-1051.
- Pereira, E., la Cour, K., Jonsson, H., & Hemmingsson, H. (2010). The participation experience of children with disabilities in Portuguese mainstream schools. *British Journal of Occupational Therapy, 73*(12), 598-606.

- Proulx, M.-F., & Poulin, F. (2013). Stability and change in kindergarteners' friendships: Examination of links with social functioning. *Social Development, 22*(1), 111-125.
- Rizzo, T. A. (1989). *Friendship development among children in school*. Norwood, New Jersey, USA: Ablex.
- Rosenbaum, P., & Gorter, J. W. (2011). The 'F-words' in childhood disability: I swear this is how we should think! *Child care, health and development, 38*(4), 457-463.
- Rubin, K. H., & Bowker, J. C. (2017). Friendship. I M. Bornstein, M. E. Arterberry, K. L. Fingerman & J. E. Lansford (red.), *The SAGE Encyclopedia of Lifespan Human Development* (Thousand Oaks, California, USA: Sage.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (2005). Peer interactions, relationships, and groups. I N. Eisenberg (red.), *Handbook of child psychology* (6th. utg., Vol. 3 : Social, emotional, and personality development. New York, USA: Wiley.
- Rubin, K. H., Fredstrom, B., & Bowker, J. (2008). Future directions in ... Friendship in childhood and early adolescence. *Social Development, 17*(4), 1087-1096.
- Rubin, M., Evans, O., & Wilkinson, R. B. (2016). A longitudinal study of the relations among university students' subjective social status, social contact with university friends, and mental health and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology, 35*(9), 722-737.
- Sakyi, K. S., Surkan, P., Fombonne, E., Chollet, A., & Melcior, M. (2015). Childhood friendships and psychological difficulties in young adulthood: an 18-year follow-up study. *European Child and Adolescent Psychiatry, 24*, 815-826.
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities, 43-44*, 72-79.
- Seban, A. M. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social Development, 12*(2), 249-268.
- Siegler, R., DeLoache, J., & Eisenberg, N. (2006). *How Children Develop* (2nd. utg.). New York, USA: Worth Publishers.
- Sigstad, H. M. H. (2016). Qualities in friendship—Within an outside perspective—Definitions expressed by adolescents with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities, 1744629516631682*.
- Singer, D. G., & Singer, J. L. (1992). *The house of make-believe; Childen's play and the developing imaginaiton*. Cambridge, Massachusetts, USA: Harvard University Press.
- Siperstein, G. N., & Bak, J. J. (1989). Social relationships of adolescents with moderate mental retardation. *Mental Retardation, 27*, 5-10.
- Solish, A., Perry, A., & Minnes, P. (2010). Participation of children with and without disabilities in social, recreational and leisure activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 23*, 226-236.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York, USA: Norton.

- Sverdrup, B. (2008). *Barns gjensidige vennskap, deres sosiale atferd og utvikling av resiliens*. Masteroppgave i psykologi, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Söder, M. (2000). Relativism, konstruktivism och praktisk nytta i handicapforskningen. I J. Froestad, P. Solvang & M. Söder (red.), *Funksjonshemming, politikk og samfunn* (Oslo: Gyldendal akademisk).
- Söderström, S., & Tøssebro, J. (2011). *Innfridde må eller brutte visjoner? Noen hovedlinjer i utviklingen av levekår og tjenester for utviklingshemmede* (Rapport 2011 Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS, Mangfold og inkludering).
- Taylor, M. (1999). *Imaginary companions and the children who create them*. New York, USA: Oxford University Press.
- Taylor, M., & Carlson, S. M. (1997). The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. *Child Development*, 68(3), 436-455.
- Taylor, M., Carlson, S. M., Maring, B. L., Gerow, L., & Charley, C. M. (2004). The characteristics and correlates of fantasy in school-age children: Imaginary companions, impersonation, and social understanding. *Developmental Psychology*, 40(6), 1173-1187.
- Tetzschner, S. v. (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tipton, L. A. (2011). *A Study of the Friendship Quality in Adolescent With and Without an Intellectual Disability*. Masteroppgave i 'Education', University of California, Riverside, California, USA.
- Tipton, L. A., Christensen, L., & Blacher, J. (2013). Friendship quality in adolescents with and without an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26, 522-532.
- Turnbull, A. P., Pereira, L., & Blue-Manning, M. J. (1999). Parents' facilitation of friendships between their children and youth with disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 24, 85-99.
- Universitetet i Bergen. (2016). *Ordbok*. Språkrådet (red.) Hentet fra http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=venn&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok= begge
- Vaquera, E., & Kao, G. (2006). Do you like me as much as I like you? Friendship reciprocity and its effects on school outcomes among adolescents. *Social Science Research*, 37(1), 55-72.
- Verdens helseorganisasjon (WHO). (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneve, Sveits: World Health Organization.
- Waldrip, A. M., Malcolm, K. T., & Jensen-Campbell, L. A. (2008). With a little help from your friends: The importance of high-quality friendships on early adolescent adjustment. *Social Development*, 17(4), 832-852.
- Watt, K. J., Johnson, P., & Virji-Babul, N. (2010). The perceptions of friendship in adults with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(11), 1015-1023.

- Wendelborg, C. (2010). *Barrierer mot deltakelse*. Rapport 2010. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wendelborg, C., & Kvello, Ø. (2010). Perceived social acceptance and peer intimacy among children with disabilities in regular schools in Norway. *JARID: Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(2).
- Whaley, K. L., & Rubenstein, T. S. (1994). How toddlers 'do' friendship: A descriptive analysis of naturally occurring friendships in a group child care setting. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 383-400.
- Wiener, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 27, 21-30.
- Wiener, J., & Schneider, B. H. (2002). A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 127-141.
- Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 20-32.
- Williams, B. T. R., & Gilmour, J. D. (1994). Annotation: Sociometry and peer relationships. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(6), 997-1013.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development. A Sullivan-Piaget perspective*. Chicago, USA: University of Chicago Press.
- Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Øia, T., & Fauske, H. (2010). *Oppvekst i Norge* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Øia, T., & Vestel, V. (2007). *Møter i det flerkulturelle* (NOVA-rapport 21/07) Oslo: NOVA.

**Høgskolen i Innlandet / Inland Norway University of Applied
Sciences - INN University
Postboks/P. O. Box 400, 2418 Elverum, Norway
Telefon/phone: (+47) 62 43 00 00 / (+47) 61 28 80 00**

inn.no