

## Barns jevnalderrelasjoner i et krysskulturelt perspektiv

---

På hvilken måte kan forskning gjort i andre kontekster gi økt innsikt i barnehagelærerens arbeid med krysskulturelle barn?

**Malin Arnesen Nilsen**

[Kandidatnummer: 4015]

Bacheloroppgave

Arbeid med barn i et internasjonalt perspektiv

Trondheim, mai 2020.

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



**DronningMaudsMinne**  
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

## Innhold

|  |    |
|--|----|
| 1. Innledning.....   | 3  |
| 1.2 Valg av tema.....  | 3  |
| 1.3 Valg av forskningsspørsmål/ problemstilling.....             | 4  |
| 2. Teoretisk bakgrunn og begrepsavklaring.....                   | 4  |
| 2.1 Majoritets- og minoritetsverdener .....                      | 5  |
| 2.2 Jevnalderkultur og jevnalderrelasjoner.....                  | 6  |
| 2.3 Child-to-child practice.....                                 | 6  |
| 2.3 Barns vennskap.....  | 7  |
| 3. Metode: litteraturstudie.....                                 | 8  |
| 3.1 Valg av database og søkeord.....                             | 8  |
| 3.2 Søkestrategi og søkeprosess.....                             | 10 |
| 3.3 Inklusjons- og ekskluderingskriterier.....                   | 10 |
| 3.4 Begrunnelser og refleksjoner for inkludering av studier..... | 11 |
| 3.5 Etske hensyn og kildekritikk.....                            | 12 |
| 4. Presentasjon av funn .....                                    | 13 |
| 4.1 barns jevnalderrelasjoner og fellesskapsfølelse.....         | 13 |
| 4.2 kryss-kulturelle forskjeller .....                           | 16 |
| 4.3 Avvisning av jevnaldrende.....                               | 21 |
| 5. Diskusjon i lys av relevans for barnehagelærere .....         | 23 |
| 6. Avslutning.....   | 26 |
| Referanseliste .....   | 28 |

## 1. Innledning

I denne oppgaven skal jeg undersøke forskningsfeltet som omhandler barns jevnalderrelasjoner- og interaksjoner i institusjoner for tidlig barndom på kryss av majoritets- og minoritetsverdener. Dette gjøres på bakgrunn av erfaringer gjort i utenlandspraksis i Botswana og innsikt i teori og forskning som ikke nødvendigvis er gjeldene på samme måte i minoritetsverdener. I tillegg skal jeg redegjøre for hvorfor det kan være hensiktsmessig for pedagoger og lærere å ha innsikt i dette teoretiske feltet, ulike kulturer og kontekster når man skal planlegge og utøve pedagogisk praksis i møte med et stadig mer globalisert og flerkulturelt samfunn. I utgangspunktet hadde jeg tenkt til å gjennomføre en observasjonsstudie i en barnehage i Norge for å undersøke hvordan jevnalderrelasjonene utfoldet seg i en norsk kontekst. Men på grunn av Covid-19 viruset ble det nødvendig å endre metoden for innhenting av datamateriale da barnehager og samfunnet ellers ble stengt for en periode.

### 1.2 Valg av tema

Valg av tema er en forlengelse av gjennomført feltarbeid i utenlandspraksis høsten 2019. Feltarbeidets undersøkelser handlet om barns jevnalderrelasjoner og hvorvidt og hvordan disse påvirket organiseringen av hverdagslivet i en førskole i Botswana. Gjennom å ha praksis i utlandet ble jeg kjent med et nytt livssyn, tankesett, kultur og syn på barn, og ble da blant annet spesielt fasinert av hvordan barnas jevnalderrelasjoner- og interaksjoner utfoldet seg. Dette handlet nok mye om at jeg oppfattet dette som ulikt eller forskjellig fra det jeg har observert i ulike barnehager i norsk kontekst. Gjennom å ha praksisoppgaver, samt å gjennomføre et selvstendig feltarbeid der jeg som student har reflektert over flere aspekter av barn og barndom i et ruralt område i det sørlige Afrika fikk jeg innsikt i fenomenet *child-to-child practices*, som ifølge Nsamenang er et utbredt fenomen i flere afrikanske kulturer og er viktig i forhold til hvordan afrikanske barn lærer og utvikler normer (2011, s. 61). Det å være bevisst at barn er født inn i en kontekst som er definert av et sosialt system med tradisjoner og lokale praksiser som strukturerer og gir mening i forhold til det spesifikke stedet man befinner seg på (2011, s. 62). Det å tilbringe tid i en annen kulturell kontekst opplevdes som svært meningsfullt, engasjerende, krevende og har gitt meg innsikt i og bedre kjennskap om en kultur og et samfunn som er svært ulik den som jeg selv har vokst opp i. Bergersen (2017) beskriver hvordan man i møte med andre mennesker blir klar over eget ståsted, måter å forstå

verden på, og at det faktisk finnes ulike kulturelle referanserammer med tilhørende normer og verdier (s. 79).

### 1.3 Valg av forskningsspørsmål/ problemstilling.

Som tidligere nevnt, ble denne oppgaven påvirket av covid-19 situasjonen som rammet verden våren 2020, og som en effekt av det ble det nødvendig å endre problemstilling og de metodiske valgene i forhold til innhenting av datamateriale til bacheloroppgaven. I samtale med veiledere ble vi enige om at jeg skulle gjennomføre en litteraturstudie med hensikt å finne ut hva nyere forskning sier/forsker på i forhold til temaet jevnalderrelasjoner. Derfor endte jeg opp med å starte denne prosessen med disse to forskningsspørsmålene:

1. Hva sier nyere forskning om barns jevnalderrelasjoner- og interaksjoner?
2. Hvilke temaer er forskningsfeltet opptatt av når det kommer til barns jevnalderrelasjoner- og interaksjoner i institusjoner for tidlig barndom?

Dette fungerte som et utgangspunkt for søkeprosessen, der jeg måtte bruke en del tid på å sette meg inn i databaser, søkeord og internasjonale forskningsartikler. På ett eller annet tidspunkt forsto jeg at feltet om barns jevnalderrelasjoner, interaksjoner og vennskap er for stort for rammene for en bacheloroppgave og har derfor valgt å gjøre noen begrensninger underveis. Derfor har jeg endt opp med denne problemstillingen:

Kan forskning gjort i andre kontekster gi økt innsikt i barnehagelærerens arbeid med krysskulturelle barn?

## 2. Teoretisk bakgrunn og begrepsavklaring.

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for den teoretiske bakgrunnen som vil være relevant med tanke på å forstå den nyere forskningen om barns jevnalderrelasjoner- og interaksjoner. Støren (2013) påpeker at når man undersøker forståelsen av et fenomen fra ulike perspektiver, er det viktig å redegjøre for de ulike ståstedene og hvordan man ønsker å diskutere funnene og resultatene (s.31).

## 2.1 Majoritets- og minoritetsverdener

Eva Johannessen (2007) har siden 1997 har hun vært selvstendig konsulent i ulike utdanningsprosjekter i Afrika, Asia og Latin-Amerika, samt hatt oppdrag for interesseorganisasjoner som Flyktningshjelpen, Redd Barna og Regnskogfondet. I Johannessens bok *Mye er forskjellig – men bare utenpå?* Får man innsikt i og beskrivelser av samfunn som noen av de flykningene, innvandrerne og asylsøkerne som befinner seg i Norge kommer fra. Hun påpeker at denne boken ikke gir konkrete løsninger på hvordan man skal tilrettelegge for inkludering av språklige- og kulturelle minoritetsbarn i Norge. I tillegg skriver hun noe viktig; «Barn er ikke en abstrakt konstruksjon hevet over den kultur og det sosiale lag de vokser opp i, men i utviklingspsykologien fremstilles barn som om det er det samme enten de bor i Norge eller i Afrika» (2007, s. 14). Johannessen benytter seg av begrepene «vesten» og «vestlige» om de høyteknologiske landene i Europa og Nord-Amerika, som også historisk sett har hatt en dominerende økonomisk posisjon som kolonister og/eller okkupasjonsmakter. Imidlertid påpeker hun at det er vanskelig å finne et begrep for det som ofte har blitt kalt for «utviklingsland» eller «u-land», og samt at noen bruker begrepene «Den tredje verden» eller «land i sør». I sin egen bok benytter hun seg av «fattige land» på bakgrunn av økonomi eller at landenes mulige/reelle rikdommer er ujevnt fordelt (2007, s. 18). SNL omtaler begrepene «utviklingsland» eller «u-land» som omstridt, da blant annet fordi det innebærer stor grad av generalisering, og at de til dels er byttet ut med betegnelsene «land i sør», «Det globale sør» eller bare «sør» (Leraand, 2019). Punch & Tisdall (2012) bruker begrepene minoritet- og majoritetsverdener, og mener at begrepene erkjenner at majoriteten av befolkningen, fattigdommen, landmassene og livsstilene befinner seg i Afrika, Asia og Latin-Amerika, og med dette ønsker å utfordre verdensbildene som ofte setter søkelys på «vestlige» og «nordlige» populasjoner og problematikk (s. 1). Johannessen (2007) bemerker seg også denne todelingen som ofte brukes i engelskspråklig litteratur (s. 19). Det vil være viktig å være bevisst at dette muligens er en fare for at man forenkler situasjonen med en slik todeling; eksempelvis at land som Kina, India og Brazil kan være vanskelig å putte i en av de to kategoriene. Selv om dette kan være vanskelig, mener Punch & Tisdall (2012) at denne todelingen gjennom begrepene majoritets- og minoritetsverdener kan være nyttig da de kan utfordre tenkningen omkring forskning gjort i de ulike kontekstene og bevisstgjørelse omkring mangelfull læring på kryss av dem (s. 1-2). Jeg har valgt å redegjøre for disse begrepene da jeg mener det er relevant i forhold til at jeg har forsøkt å innhente skildringer om barns jevnalderrelasjoner fra både minoritets- og majoritetsverdener.

Lill Salole (2018) diskuterer den tradisjonelle utviklingspsykologien, men påpeker at ingen av disse modellene tar høyde for eller beskriver de prosessene hvor barn vokser opp med flere kulturelle referanser (s. 134). Dette handler om den forestillingen om det «universelle barnet» og at utviklingsprosesser hos barn er det samme verden over. Dette har ført til en forestilling om at den forskningen, de måtene og den forståelsen av barn og barndom som er gjeldene i minoritetsverdener er det som er blitt anerkjent som god og sunn utvikling (s. 135).

Nsamenang (1992) problematiserer hvordan den tradisjonelle utviklingspsykologien ikke har klart å ta hensyn til kulturelle aspekter som eksempelvis kollektivistiske og holistiske verdenssyn som finnes i mange afrikanske, men også andre kulturer (I Salole, 2018, s. 135-136). Punch & Tisdall (2012) hevder at studier om barn og barndom delvis har dukket opp som en reaksjon mot tendenser av en falsk universalisering og normalisering, og at argumenter som hevder at barn og barndom burde ses i sammenheng med sosiale og kulturelle konstruksjoner har blitt mer gjeldende (s. 4). Risikoen for at når man mister/utelater lærdommen og innsikten fra utviklingsstudier og forskning gjort i kontekster fra majoritetsverdenen kan være at minoritetsverdenens konseptualiseringer av barndom blir internasjonale standarder for utdanning og læring verden over.

## 2.2 Jevnalderkultur og jevnalderrelasjoner

Sosiologen William A. Corsaro har forsket og skrevet om barn og barndom store deler av sin karriere, og har gitt oss en innsikt inn i barns verdener og barns jevnalderkultur gjennom lange feltarbeid med etnografisk tilnærming som metode. Corsaro (2003) påpeker at han bruker begrepet *peers* for å referere til en gruppe barn som tilbringer tid sammen hver dag (s. 37). Corsaro definerer jevnalderkultur som et stabilt sett av aktiviteter eller rutiner, materiell, verdier og interesser som barn produserer og deler gjennom interaksjon mellom hverandre over tid. I tillegg påpekes det at han har satt søkelys på lokale jevnalderkulturer som har blitt produsert og delt gjennom ansikt til ansikt interaksjoner over tid (s. 37). Gjennom beskrivelser av ulike situasjoner i ulike kontekster får vi innsikt i det han mener er to grunnleggende temaer i barns jevnalderkulturer; barn ønsker å få *kontroll* over livene deres og de ønsker å *dele* denne følelsen av kontroll med hverandre (s. 64-65).

## 2.3 Child-to-child practice

Hvordan man ser på sosial utvikling er ulikt i minoritets- og majoritetsverdener. Eksempelvis har man i minoritetsverdenen i stor grad institusjonalisert barndommen i lang tid og har et

økende fokus på barns sosiale vansker, i kontrast til majoritetsverdenen som ser sosial utvikling som det viktigste i oppdragelsen og å bli sosial handle om å kunne dele, samarbeide, tilpasse seg andre og å finne sin plass i fellesskapet (Johannessen, 2007, s. 93). Punch (2016) påpeker at globale prosesser og hendelser, som nevnt ovenfor, har bidratt til at grensene mellom majoritet og minoritet verdener har blitt mer overlappende (s. 360). Som nevnt innledningsvis tilbrakte jeg tid i en førskole i Botswana, og ble fasinert over hvor annerledes jeg oppfattet at jevnalderrelasjonene utspilte seg. Nsamenang (2011) beskriver barns jevnalderkultur som en sentral og viktig del av afrikanske barns oppdragelse, utvikling og læring (s. 61) og er noe eldre søsken eller barn fra den utvidede familien aktivt deltaker i (s. 63). I kontrast til den norske måten der omsorgsoppgaven er noe som tilhører voksen/foreldre-rollen er det flere afrikanske kulturer som ser omsorgsoppgaven som noe barn og unge er kompetente til å gjøre og som har betydning for familien og lokalsamfunnet (s. 64). Johannessen (2007) påpeker at det er vanlig verden over at mødre har en sentral rolle i forhold til sine barn, men at denne rollen også kan innebære å delegere oppgaver til andre, samt for eksempel å veilede søsken eller andre som barnepassere (s. 95).

### 2.3 Barns vennskap

Vennskap kategoriseres i dagens vestlige samfunn som nære, frivillige, støttene og gjensidige forhold mellom likeverdige, men det er imidlertid usikkert og fagfolkene er uenige om denne forståelsen av vennskap gjelder som en universell beskrivelse i alle menneskelige samfunn. Det har vært stort fokus på vennskapskvaliteter som sosial likhet, likesinnethet og gjensidig identifikasjon (Sundsdal, 2015, s. 26). Gadamer (2000) påpeker at vi glemmer at i vennskap er vi også den andre for hverandre (i Sundsdal, 2015, s. 27). Greve (2015) hevder at vennskapsbegrepet har ulik betydning for mennesker og refererer til bruken av vennskapsbegrepet i rammeplanen for barnehager der hun påpeker at det å ha venner nesten er blitt et kriterium for å vurdere om barn har det bra i barnehagen og om de er vellykket (s. 42). Greve (2015) refererer til Corsaro's forskning om barns jevnalderkultur og påpeker i tråd med hans tanker at et viktig element i jevnalderkulturen er å *gjøre* ting sammen og skape en felles kultur som grunnlag for utviklingen av vennskap (s.50). I tillegg påpekes det at vennskapsbegrepet ofte blir brukt som et forhandlingskort i barns forsøk på å løse konflikter, få innpass i leken eller i å ivareta sine rettigheter (s. 51). I tillegg kan vennskap fungere som en måte å komme seg inn i leken med andre på, delta i aktiviteter, tilbringe tid sammen eller uttrykkes gjennom å hjelpe og støtte hverandre. Greve (2015) hevder at vennskap kan ses på

som en form for intimitet, «vi-følelse», altså å sette grenser mellom oss og andre som en måte å dele erfaringer på, eller som likhet enten i utseende, ha samme objekter eller ting eller gjennom å gjøre de samme tingene og handlingene (s. 52).

### 3. Metode: litteraturstudie.

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for å begrunne de metodiske valgene jeg har tatt, samt de innsamlings og analysestrategiene som er brukt for å samle inn og behandle datamaterialet. Ifølge Johannsson, Tufte og Christoffersen (2016) kan metode eller det å bruke en metode forstås som å velge en vei mot et mål, en fremgangsmåte som man bruker bevisst for å tilegne seg kunnskap, samt hvordan denne kunnskapen skal analyseres i etterkant (s. 25).

For denne oppgaven har jeg gjort en litteraturstudie om temaet barns jevnalderrelasjoner. I en litteraturstudie, er det litteraturen som skal studeres og som blir det datamaterialet som skal undersøkes. Denne metoden eller strategien kan ha ulike betegnelser som eksempelvis; litteraturoppgave, litteraturgjennomgang, litteraturprosjekt eller sammenfatningsartikkel (Støren, 2013, s. 16). Jeg velger å kalle oppgaven for en litteraturstudie. Metoden brukt i en litteraturstudie handler om å søke etter allerede eksisterende vitenskapsartikler i databaser som er relevante i forhold til den valgte tematikken (s. 37). Den litteraturen som man velger, er det som blir datamaterialet for oppgaven. Datamaterialet er altså den allerede eksisterende kunnskapen som presenteres i publiserte artikler i ulike databaser og som man innhenter gjennom en søke i disse (s. 17).

#### 3.1 Valg av database og søkeord.

Før jeg kunne begynne søkeprosessen måtte jeg sette meg inn i hvilke databaser som er relevante for min litteraturstudie, samt hvilke databaser jeg har tilgang på gjennom bruk av VPN gjennom DMMH. Dette har vært en krevende periode da informasjon, tilgang til elektroniske databaser, relevant pensum ol. har blitt oppdatert fortløpende i mars og april 2020. Jeg har fått god hjelp av personalet ved biblioteket over e-post i denne perioden. Ved bruk av VPN har jeg hatt tilgang på følgende databaser;

IDUNN – norske og nordiske tidsskriftartikler

TYLOR & FRANCIS ONLINE – tidsskrifter i fulltekst innen vitenskap, teknologi, samfunnsvitenskapelige og humanistiske fag.



SAGE PREMIER – tidsskrifter innen samfunnsvitenskap, humaniora, miljø- og biovitenskap.  
JSTOR – internasjonal artikkel- og bokdatabase.

Etter å ha brukt en del tid på å prøve og teste ut ulike søkeord, kombinasjoner av søkeord og bli kjent med de ulike filtrene man kan bruke for å redusere antall treff bestemte jeg meg for å benytte *JSTOR*. Det tok ikke lang tid før jeg skjønnte at svært få artikler i *JSTOR* benytter seg av sammendrag/abstrakts. På bakgrunn av dette bestemte jeg meg for å teste ut databasen *Taylor & Francis Online* som er en britisk forlagsgruppe som omfatter flere akademiske forlag. De publiserer og utgir blant annet akademisk litteratur om samfunnsvitenskap, humaniora og utdanning. Det å finne relevante søkeord har i seg selv vært en langtekkelig prosess da jeg har hatt lite erfaring med å søke i databaser. I startfasen av denne prosessen brukte jeg mye tid på å utføre test-søk med ulike ord som jeg har merket er blitt brukt i litteratur som jeg har lest tidligere, samt å bruke tid på å lese sammendrag/abstrakts og notere ned de ulike emneordene som er ført opp under. På denne måten fikk jeg etter hvert relativt god oversikt over hvilke søkeord som kunne være relevant å bruke for å finne relevant forskning om temaet jevnalderrelasjoner sett i sammenheng med institusjoner for tidlig barndom.

Mine forskningsspørsmål handler om hva nyere forskning forsker på, og hvilke temaer forskerne er opptatt av når de ser på barns interaksjoner og relasjoner mellom hverandre, i tillegg velger jeg å se dette i et internasjonalt perspektiv på om forskningen ivaretar en forståelse for majoritet- og majoritetsverdener eller krysskulturelle perspektiver. På bakgrunn av dette har jeg gjennomført et bredt søk der jeg har satt søkelys på begrepene jevnalderrelasjoner (engelsk: peer relation\*, peer interaction\*, peer, friend\* eller friendship\*) da jeg mener disse søkeordene betegner fenomenet jevnalderrelasjoner og interaksjoner mellom barn. I tillegg er det mange forkortelser som betegner institusjoner for tidlig barndom i et internasjonalt perspektiv. Early childhood care and education (ECCE), early childhood education and care (ECEC), early childhood development (ECD), preschool og pre-primary for å nevne noen. Det tok ikke lang tid før jeg forsto at forkortelsene ikke nødvendigvis ga gode søkeresultater og ble da erstattet med «*early childhood*» da det muliggjør treff på ulike forkortelsene for institusjoner for tidlig barndom. Når «*early childhood*» ble kombinert med de engelske begrepene for jevnalderrelasjoner/vennskap ble søkeresultatene mer relevante i forhold til forskning som omhandler barn i alderen 3-6/7 år.

### 3.2 Søkestrategi og søkeprosess.

Etter å ha undersøkt hvordan søkeord som kan være relevant for å finne forskning som omhandler barns jevnalderrelasjoner i institusjoner for tidlig barndom, skal disse kombineres og settes sammen til en søkestrategi (KILDE?). Dette var en prosess som for meg personlig innebar mange forsøk, samt lesing av sammendrag/ abstrakts for å sjekke om søkestrategien ga meg resultater som var relevante. Etter mye prøving og feiling med ulike kombinasjoner av søkeord oppfattet jeg at mange av de samme resultatene kom opp. Den aktive søkeprosessen ble gjennomført i mars og april 2020.

Søkestrategien som er vist i tabell 1 viser utgangspunktet for denne litteraturstudien. Først søkte jeg etter søkeordene [«early childhood»] og [Friend\*] eller [peer\*] og fikk 32,739 funn. Gjennom å bruke filterfunksjonene som gjør at bare resultater som jeg har fullstendig tilgang på og redusere publiseringsperioden fra 01.01.2016 – 12.12.2020, ble funnene redusert til 6,722. I tillegg har jeg brukt trunkeringsteknikk gjennom bruk av \* etter noen av begrepene for å sikre meg at søket dekte flertallsformer og ulike former for begrepet. Eksempelvis [friend\*] gir «friends» og «friendship». Dette er imidlertid alt for mange funn til rammene for en bacheloroppgave. Databasen har i tillegg en funksjon der du kan endre i søket underveis, og jeg valgte å endre til at jeg søkte etter [«early childhood»] i all tekst, men å presisere at jeg ville ha funn med emneordene (keywords) [friend\*] eller [peer\*] og fikk 109 funn. Disse 109 artiklene er utgangspunktet for denne litteraturstudien.

**TABELL 1. SØKESTRATEGI (Taylor & Francis Online).**

|                         |     |             |                                       |
|-------------------------|-----|-------------|---------------------------------------|
| [ALL] “early childhood” | AND | KEYWORDS: + | Selected filters:                     |
|                         |     | Friend*     | Access Type: Only show                |
|                         |     | OR          | content I have full access to         |
|                         |     | Peer*       | +                                     |
|                         |     |             | Publication Date:                     |
|                         |     |             | 01.01.2016 – 12.31.2020 = 109 results |

### 3.3 Inklusjons- og ekskluderingskriterier.

For å ivareta noe av systematikken i denne litteraturstudien har jeg valgt å føre en liste over inklusjons- og eksklusjonskriterier som artiklene må oppfylle for å tas med videre. I en litteraturstudie vil måten man samler datamaterialet på være metoden som er brukt og handler om hvordan man kategoriserer, analyserer og tolker dataene (Støren, 2013, s. 37). Dalland

(2012) påpeker at kravet om systematikk i utvelgingsprosessen av relevant data er sentralt, og at det gjøres på en måte som hindrer at utvalget påvirker undersøkelsens resultater (s. 116).

### **Inkluderingskriterier:**

- Artikler handler om barns jevnalderrelasjoner i institusjoner for tidlig barndom.
- Artikler publisert fra 01.01.2016-12.12.2020.
- Publisert forskningsmateriale
- Access type: Only show content I have full access to
- Språk: Engelsk
- Kvalitative metoder OG/ELLER etnografiske tilnærminger
- Samfunnskontekst: både fra majoritet og minoritetsverdener.

### **Ekskludering:**

- Artikler som handler om jevnalderrelasjoner i andre utdanningsperioder; barneskole og oppover.
- Artikler som handler om lærere eller foreldre
- Artikler skrevet på andre språk enn engelsk.
- Artikler som har brukt kvantitative metoder.

### **3.4 Begrunnelser og refleksjoner for inkludering av studier.**

Neste steg i søkeprosessen var å lese gjennom artiklenes abstrakts som ofte inneholder forskningens mål, metoder, funn og diskusjoner (Aveyard, 2019, s. 92, Johannessen, Tuft og Christoffersen, 2016, s. 106). De fleste artiklene hadde abstrakts, men når jeg kom over artikler uten gikk jeg inn i fullteksten for å vurdere om de traff oppgavens inkluderingskriterier. Gjennom å lese overskrifter, samt å se overskriftene i sammenheng med sammendragene kunne jeg enkelt sile ut mange av de 109 funnene etter søkeprosessen da eksempelvis flere av funnene handlet om barn i grunnskolen, bruk av jevnaldrende/ studenter som veiledere i høyere utdanning eller lærere og foreldres synspunkter på jevnalderrelasjoner/ vennskap i institusjonell kontekst. I første gjennomgang ble 15 studier vurdert som relevante og ble lest opp mot inkluderingskriteriene. Etter en grundig gjennomgang av artiklene ble flere kastet da de hadde brukt andre metoder, funnene handlet om læreres praksis ol. Jeg har valgt å inkludere studier som har brukt kvalitative metoder da de har som hensikt å fange opp mening og opplevelser som ikke lar seg telle i motsetning til kvantitative metoder (Dalland,

2012, s. 112). Kvalitative metoder preges ofte av at forskeren prøver å observere fenomener i sine «naturlige» omgivelser (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 36). Imidlertid er det viktig å påpeke at kvalitative studier må forstås i konteksten de er gjort i og kan ikke nødvendigvis gi fasiter eller konkrete svar, men heller gi oss innsikt i ulike situasjoner og kontekster som kan fortelle oss noe om kultur, samfunn og barn. Jeg har derfor valgt denne begrensningen både på bakgrunn av bacheloroppgavens rammer og omfang, samt at jeg ønsker å få innsikt i fenomenet jevnalderrelasjoner sett i lys av kontekst og kulturelle aspekter. I tillegg har jeg bare inkludert studier som er skrevet på engelsk, da jeg har vært ute etter forskning som gjør seg gjeldende i flerkulturelle sammenhenger. Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016) påpeker at en litteraturstudie kan gjøres på mange måter og at det ikke finnes en metodemal, men at et mål i seg selv er å strebe etter god struktur i gjennomføring og rapportering (s. 105).

### 3.5 Ethiske hensyn og kildekritikk

En litteraturstudie er ikke omfattet av samme type krav til etiske hensyn da datamaterialet er allerede eksisterende forskning. Imidlertid kan det være fint å utøve et etisk perspektiv også når man gjennomfører en litteraturstudie. For denne oppgaven mener jeg det handler om å være bevisst hvordan man legger frem datamaterialet, altså de artiklene som jeg har valgt som grunnlag for denne oppgaven. Forskningsetikk handler om planlegging, gjennomføring og rapportering av forskning, altså å være bevisst og ivareta personvern, samt sikre troverdighet i fremstillingen og formidlingen av forskningsresultatene (Dalland, 2012, s. 96). Siden denne oppgaven bygger på andres publiserte forskning kan man tenke seg at de har gjort etiske hensyn i forhold til personvern, men imidlertid siden jeg har prøvd å finne kvalitative studier gjort både i majoritets- og minoritetsverdener kan det hende at dette er gjort noe ulikt. Derfor har jeg brukt tid på å undersøke om alle studier skriver noe om hvordan de har ivaretatt personvern i forhold til sine deltakere. Akademisk redelighet handler om at man deltar i kunnskapsutviklingen innenfor et fagfelt og at man på den måten må være bevisst at fremstillingen av kunnskap kan leses og brukes av andre. Det er viktig å vurdere hvordan man fremstiller kunnskapen slik at man ikke legger til rette for at «feil» kan videreføres av andre (Dalland, 2012, s. 80). Samtidig kan man tenke seg at en motsetning til akademisk redelighet er plagiat, som da handler om at man bruker andres arbeid på en måte som gjør at det fremstilles som sitt eget (s. 80).

Ifølge Dalland (2012) er kildekritikk de metodene som brukes for å finne ut om en kilde er sann, altså vurdere og kategorisere de kildene som benyttes (s. 67). Kildekritikk handler om å vise at man klarer å forholde seg kritisk til datamaterialet, som i dette tilfellet er vitenskapsartikler, og hvilke kriterier man har brukt når man har valgt ut artikler som skal brukes i bacheloroppgaven (s. 72). En annen ting som er viktig å være bevisst er at fagstoff og pensum ofte er sekundærlitteratur, altså tekst som er bearbeidet og presentert av en annen enn den opprinnelig forfatter (s. 73). På bakgrunn av at jeg har søkt i en internasjonal database etter artikler som belyser aspekter av barns jevnalderrelasjoner, interaksjoner og vennskap har det eksempelvis vært nyttig for meg å sjekke forfatterne, hvilke referanser som er blitt brukt, samt å se dette i sammenheng med inkludering og ekskluderingskriteriene listet opp ovenfor.

## 4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet skal jeg identifisere, fremstille og vurdere hovedfunnene til de inkluderte studiene. Jeg har valgt å bruke en tematisk analyse av litteraturen som jeg har innhentet som datamateriale. Aveyard (2019) har utviklet en enkel metode for tematisk analyse som passer godt til bruk i bacheloroppgaver (s. 141-149). Det første steget har handlet om å identifisere temaer i studienes resultater. Det er flere måter å gjøre dette på, men jeg har valgt å lese studiens resultater/funn på nytt og brukt fargekoder for å finne temaer og kategorier som er nær empirien for å kunne sammenligne og finne sammenfallende og avvikende temaer.

I presentasjonen blir det identifisert ulike temaer, faktorer og fenomener som er sentrale innenfor utviklingen av barns jevnalderrelasjoner i institusjoner for tidlig barndom. I tråd med bacheloroppgavens rammer begrenses presentasjonen til å beskrive fire identifiserte temaer som kan belyse forskningsspørsmålene mine i lys av et majoritets- og minoritetsverdensperspektiv. Identifiserte temaer er barns jevnalderrelasjoner og fellesskapsfølelse, krysskulturelle forskjeller og avvisinger av jevnaldrende.

### 4.1 barns jevnalderrelasjoner og fellesskapsfølelse

Resultatene i studien til Koivula & Hännikäinen (2016) og Wang, Palonen, Hurme & Kinon (2019) gir oss innsikt i hvordan barn etablerer en følelse av fellesskap gjennom jevnalderrelasjoner i barnehagen, og hvordan stabiliteten, gjensidigheten og styrken i barns jevnalderrelasjoner endrer seg over et akademisk år. Koivula & Hännikäinen (2016) beskriver hvordan barn utvikler fellesskapsfølelse gjennom vedvarende interaksjoner med barn fra den samme barnegruppa over et helt barnehageår. Når studien startet var gruppa nyetablert noe

som innebærer at barna og lærerne også måtte bli kjent med hverandre. Funn i studien til Wang, Palonen, Hurme & Kinos (2019) hevder at barn som starter etter at barnehageåret er påbegynt, kan ha større problemer med å bli medlemmer av gruppen og fellesskapet (s. 177).

Hovedfunnene til Koivula & Hännikäinen (2016) er at fellesskapsfølelsen etableres gjennom 3 steg: grunnlaget for fellesskapet ble grunnlagt gjennom felles lek, skape samvær gjennom «vi-snakk» og etableringen av fellesskapsfølelse gjennom sterke emosjonelle bånd som er skapt over tid (s. 131- 136). I stadiet for etablering av fellesskap gjennom felles lek handler det om en periode der barna finner sin plass i den sosiale settingen, samt å bli akseptert av de andre barna i gruppa. Det påpekes at delt lek kan ses som et utgangspunkt for å teste sin plass i det som er etableringen av fellesskapet og den nye sosiale settingen. Denne første fasen av etablering av fellesskapsfølelse var preget av korte leksekvenser som ofte ble oppløst hvis det oppstod problemer, og fysiske reaksjoner ble oftere brukt enn verbal problemløsning (s. 132). Utviklingen av vennskap skjedde gjennom gradvis læring av regler og normer, å bli kjent og vant med hverandre, deling av gode erfaringer i felles lek som grunnlag for de begynnende vennskapene. Funnene i studien indikerer også at dette krever ferdigheter i å forhandle, felles lek og kunnskaper om denne leken, samt viktigheten av å ha påvirkning og sosiale ferdigheter for å forhandle om det de gjør (s. 133). Sakte, men sikkert, ble testingen av felles lek byttet ut med stabile, langvarige lekegrupper som var begrunnet i barnas vennsksrelasjoner. Dette går overens med funnene i Wang, Palonen, Hurme & Kinos (2019) som indikerer at endringer i barns relasjoner skjer mest på starten av året, men at de har en tendens for å stabilisere seg over tid (s. 177). I tillegg til at karaktertrekk ved individet som alder og kjønn, viser resultatene at barn har større tendens til å opprette vennskap med barn som har noen likheter med seg selv (s. 178).

Steg 2 handler om forming av vennskap og bruk av «vi-snakk» som grunnlag for fellesskapsfølelse. Denne perioden var preget av at barn som ønsket seg inn i en gruppe måtte etablere sosiale relasjoner og helst vennskap med jevnaldrende. For barn innebærer å ha det gøy og leke sammen. Barna brukte ulike strategier for å få dette til og handlet ofte om å adressere hverandre som venner, ha en delt historie (eks: referere til tidligere leke-situasjoner), fysiske bekreftelser, samt å hjelpe hverandre å etablere delte rutiner for interaksjoner i lek (s. 133-134). Dette fremheves gjennom en observasjon av fire gutter i 5årsalderen. Hos disse var «vi-snakk» en viktig måte å presisere at de var medlemmer av

samme gruppe, hadde sterke emosjonelle bånd, hadde en felles lek og at de var engasjerte i den delte aktiviteten (s. 135). I studien til Wang, Palonen, Hurme & Kinos (2019) viser de til resultater som viser at barn viser økende preferanser for å velge spesifikke jevnaldrende for å bli venn med og omgås, i stedet for å velge fritt fra gruppen. Studien viser at gjensidige jevnalderforhold er mer stabile og langvarige. Resultater fra tidligere studier, samt studien gjennomført av Wang, Palonen, Hurme & Kinos (2019) viser at barn i denne alderen har en tendens to ha færre, men heller stabile vennskap i barnehageårene, men at også denne stabiliteten i disse vennskap har en tendens til å øke i takt med barns modenhet (s. 179). Dette kan forklare hvorfor de eldre barna (4-5 år) etablerte en fellesskapsfølelse i vennskspsrelasjoner tidligere enn barna i treårsalderen (Koivula & Hännikäinen, 2016, s. 133).

Steg 3 handler om etableringen av følelsen av fellesskap gjennom sterke emosjonelle bånd. På dette stadiet, dukket fellesskapsfølelsen først opp blant venner og i dannelsen av kjernegrupper for så å etablere seg i stabile lekegrupper. Det tok mange måneder før dette fenomenet oppsto blant barna. Faktorer som måtte være til stede for at fellesskapsfølelsen skulle sette seg var positive vennskap og suksess i felles lek. Dette innebar å styrke sine vennskap. Fellesskapsfølelsen ble uttrykt ikke bare gjennom å involvere venner, men også at man var villige til å tillate andre i leken, og på denne måten endres barns lek fra dyadisk samspill til gruppelek (Koivula & Hännikäinen, 2016, s. 135). Dette synliggjøres gjennom en observasjon av dyadisk lek som involverte to gutter, men som tillot at to andre barn kunne delta i leken. Et av barna som fikk innpass i den pågående leken, spurte om en av vennene hans kunne få delta sammen med dem. Guttene avviste denne forespørselen. Barnet som ikke fikk tilgang, gikk til lærerne for å få barna som lekte til å overholde den overordnede regelen om at alle må få bli med i leken hvis de ønsker det. Gjennom hjelp fra lærerne fikk barnet innpass inn i leken med de andre. I tillegg var det på dette stadiet viktig med emosjonelle bånd for å oppnå fellesskapsfølelse. Dette inkluderte både fysisk og affektiv nærhet, det å dele og vise omsorg, og en følelse av tilhørighet. Kort sagt å opprettholde en delt emosjonell forbindelse mellom barna. Dette synliggjøres gjennom en observasjon av to barn som under frokosten ikke snakker med hverandre, men virker som om de er kontinuerlig klar over og observerer hverandres atferd. Forfatteren skriver at det ser ut til at barna, som ofte bruker verbalt språk når de leker sammen, ikke trenger ord eller bevegelser for å sette i gang leken etter frokost (s. 137).

## 4.2 kryss-kulturelle forskjeller

### **Barns relasjoner til det motsatte kjønn.**

I studien til Betül Yanik (2018) som er gjennomført i et ruralt område i Tyrkia, har andre kontekstuelle rammer og forventninger til hvordan barn samhandler med det motsatte kjønn. Intervju med barna var en av metodene brukt for å innhente datamaterialet og for å få barnas perspektiver på hvordan de forsto kjønnsrollene som preget samfunnet de vokser opp i. Forskeren hadde spurt barna under en-til-en intervjuer om det motsatte kjønn kunne leke sammen eller ikke, og hadde fått 7 positive svar (5 jenter og to gutter) og 7 negative svar (tre jenter og fire gutter). Barna hadde ulike måter å forklare dette på: «boys play with boys and girls play with girls» med en videre forklaring «Because they throw the toys and if they get broken, they blame me and take my doll away». Barna som svarte positivt, sa at gutter og jenter kunne «play tag and throw a ball» (s. 6). I observasjonsmaterialet, og spesifikt av ett av guttebarna, observerer forskeren hvordan dette barnet tester ut og «bryter» disse kulturelle forventningene fra samfunnet han lever i (s. 8). Forskeren observerte barn i sin egen klasse og i ulike aktiviteter som hørte til hverdagslivet i førskolen. Da denne studien ble gjennomført hadde barna allerede etablert vennskap og relasjoner mellom hverandre, men relasjonene på kryss av kjønnene var sjeldnere og innimellom fraværende (s. 5). Gjennom observasjon fikk forskeren øye på at disse relasjonene uttrykte seg ulikt ut ifra hvilken aktivitet de hadde i klasserommet.

I frilek-situasjoner var kjønnsfordelingen tydelig. Jenter lekte med dukker og hus, mens guttene ofte befant seg i området for klosser og konstruksjonslek. I slike situasjoner ble det observert at barna som hadde relasjoner til det motsatte kjønn brukte leker på en ulik måte sammenlignet med de andre. Eksempelvis kunne, guttebarnet nevnt ovenfor, bruke konstruksjonsleker og klosser for å bygge tårn, men kunne også bruke det samme materialet til å lage en krybbe til dukkene når han lekte med jentene (s. 6). Under ryddetiden var relasjonene preget av samarbeid og at kjønnene samhandlet med hverandre. Spesielt de guttene som ikke lekte hus med jenter, ble observert sammen med jentene i ryddesituasjonen. Noen ganger kunne dette uttrykkes gjennom konkurranser om å vaske bord eller at jenter veiledet gutter når det kom til hvordan man skulle rydde (s. 6). Når barna fikk spørsmål om hvem som burde rydde og vaske, sa de at mødre har ansvar for dette. Når barna kom til skolen, spiste de frokost de hadde tatt med hjemmefra. Gutter og jenter satt oftest på hvert sitt



bord. Barn som satt slik under hvert måltid, nektet å sitte på samme bord som et barn av det motsatte kjønn, også når det var obligatorisk. Forskeren påpeker at rutiner og kulturelle aspekter som tilhører hjemmet også tas med inn i klasserommet.

I aktiviteter som var preget av mer voksenstyring som eksempelvis; lesing, skriving, kunstaktiviteter, natur vitenskap og historiefortelling, var relasjonene mellom kjønnene nærere og preget av en mer delende holdning mot hverandre. Eksempelvis kunne barna med ulikt kjønn sitte på samme bord, høre på en fortelling sittende side om side, og det ble sagt at de ønsket å hjelpe vennene med motsatt kjønn og fullførte oppgaver sammen (s. 7). Denne studien viser at barn som er vokst opp i et samfunn som er preget av klart definerte roller med tanke på forventinger til gutter og jenter, kvinner og menn, kan ses i forhold til begrepet fortolkende reproduksjon. Fortolkende reproduksjon betyr at barn ikke bare lærer verdier og kultur av samfunnet, men også tar en aktiv rolle i å endre kulturen gjennom å medvirke i samfunnet de befinner seg i (Corsaro, 1992, 2015, I Yanik, 2018, s. 8).

### **Ugandiske barns delingsatferd**

Scharpf, Paulus & Wörle (2016) peker til nylige studier som har vist at sosiale relasjoner har stor innvirkning på førskolebarns deling-atferd, og vist at barn har en tendens til å være mer generøs mot venner enn ikke-venner eller fremmede. Disse studiene er i stor grad gjort med vestlige barn i samfunn i minoritetsverdenen. Formålet med denne studien er å se om det er kryss-kulturelle forskjeller og fellestrekk i dette mønsteret. Denne studien har undersøkt små barns delings-atferd i Uganda og resultatene gir oss innsikt i at delings-atferden hos Ugandiske barn, samt innsikt i kontrasten i mønstrene funnet sammenlignet med studier gjort i en vestlig eller minoritetsverdensperspektiv. Den samme studien har blitt gjort med en gruppe barn i Tyskland (s. 436). Uganda ble vurdert som et godt alternativ for å studere dette da det er forskjeller i flere sosio-kulturelle aspekter enn det som kategoriserer mange land i minoritetsverdenen. Spesielt det faktumet at Uganda skårer høyt på kollektivismen som preges av vektlegging av gruppen fremfor individet. Funnene i studien viser at Ugandiske barn har en sterk tendens til å være generøs mot mottakeren uavhengig av om den var en venn eller ikke, og skilte ikke på om personen var et medlem i eller utenfor gruppen, i motsetning til funnene fra den samme studien gjennomført i Tyskland som indikerer at barn allerede fra tidlig alder uttrykker delingsatferd ulikt mot venner eller mislikte (Scharpf, Paulus & Wörle, 2016, s. 443). Funnene kan indikere at i den ugandiske førskolen som er preget av en kollektivistisk

orientering overholder den og fordeler ressurser mellom medlemmer i gruppen, mens barn fra individualistiske kulturer heller følger personlige preferanser eller ulike normer i deres ressursfordelinger. I tillegg må det bemerkes at det barnet som barna fikk i oppgave som å peke ut som et barn de ikke likte å leke med i førskolen er et medlem av barnets gruppe og har derfor også avgjørende rolle i hvordan barnet behandler dette barnet (s. 444). De foreslår tre tolkninger av fenomenet: Mønsteret kan indikere at vennskap og de assosierte forpliktelsene muligens blir oppfattet ulikt i disse kulturene. En forklaring kan være at for de ugandiske barna er forpliktelsene i vennskapene er mindre obligatoriske enn forpliktelsene assosiert med gruppedlemskap (s. 444). Den andre mulige forklaringen, forskning gjort med vestlige barn har indikert funn som viser at førskolebarn/barnehagebarn tar i betraktning hvordan atferden deres mottas av jevnaldrende og andre og engasjerer seg i å skape et inntrykk eller forbedre omdømmet sitt. Eksempelvis at det er viktig å være rettferdig, men også å fremstå rettferdig (Shaw, 2013, i Scharpf, Paulus & Wörle, 2016, s. 444). En tolkning av de ugandiske barnas høye nivå av å være generøs og dele med andre, sammenlignet med det tyske utvalget, kan være at det å fremstå som rettferdig er enda viktigere for de ugandiske barnas delingsatferd. Til slutt vil de påpeke at det er sannsynlig at de ugandiske barna også hadde personlige preferanser da de ikke hadde noe problem med å velge et barn i klassen som de ikke likte å leke med, men at det synes å se ut til at det sterke fokuset på gruppedlemmer overgår de individuelle preferansene og fører til at barn ikke behandler mislikte barn eller barn de ikke liker å leke med dårligere og på den måten kompenserer for mangelen på emosjonell tilknytning (s. 444). Antropologer har argumentert for at denne partiskheten eller fokuset på gruppen kan være funksjonell for opprettholdelsen av samhold i den sosiale gruppen som er viktigere og har en større rolle for overlevelse og velvære, enn i individualistiske samfunn (s. 445).

### **Barn med innvandringsbakgrunn i minoritetsverdenskontekster.**

Denne studien har fulgt to koreanske innvandrerbarns perspektiver på vennskap i en førskole i USA. Studien er rammet inn av Bakhtins Dialogisme og avslørte at i kontrast til lærere, som anerkjente vennskap gjennom observasjoner av frekvensen av interaksjoner med jevnaldrende, vurderte de deltakende barna vennskap etter andre egenskaper, slik som deling av non-verbal og verbal kommunikasjon, respekt for pågående lek-aktiviteter, og gjennom å tilby gjensidig assistanse (Oh & Lee, 2019, s. 647). Deltakerne var to koreanske barn, Yeji and Hyun, som begge startet i hver sin førskole i USA når de var 3 år gamle. Forskerne

gjennomførte denne etnografiske studien i 9 måneder for å prøve å forstå på nært hold hva disse barnas perspektiver på vennskap var. Barna rapporterte om fire – fem stabile relasjoner, men vennskapene oppsto eller ble anerkjent på ulike tidspunkt av barna (s. 6 52).

Funnene indikerer at barnas og personalets forståelse av vennskap og vurdering av hvem som var venner med hvem ble vurdert ulikt. Lærere hadde en tendens i denne studien å vurdere vennsksapsrelasjonene ut ifra observasjoner av frekvensen av fysisk nærhet og interaksjoner med jevnaldrende mens barna vurderte vennskap ut ifra andre karakteristikker som delt kommunikasjon, respekt for hverandres lek-aktiviteter og gjensidig assistanse og respons fra jevnaldrende (Oh & Lee, 2019, s. 653-658). I studien til Erdemir & Brutt-Griffer (2020) som har undersøkt ett tyrkisk barns tilegnelse av et andrespråk indikerer funnene at barnet tilegnet seg ord og utvidet ordforrådet i interaksjoner med jevnaldrende (s. 12). Analysene viste at fokusbarnet tilegnet seg nye ord tilfeldig gjennom interaksjoner og lek med jevnaldrende gradvis gjennom skoleåret. Som i studien til Oh & Lee (2019) beskrev barna at de barna som på ett eller annet tidspunkt ble kategorisert som venner, hadde en tendens til å tilpasse kommunikasjonsformen. For de koreanske barna i amerikanske førskoler, var non-verbal kommunikasjon viktig (s. 658). Tidligere forskning gjort på feltet påpeker at barns kommunikasjon med jevnaldrende er en forutsetning for å kunne leke sammen og forhandle mening (Corsaro, 2003, Feng et al. 2004, i Oh & Lee, 2019, s. 658). I beskrivelsene til de koreanske barna brukte de et koreansk begrep «mal» for å beskrive vennene sine og forfatterne påpeker at dette kan oversettes til engelsk som *language, speaking words* eller *meanings*, og kan tolkes dithen at det handler om et delt system av kommunikasjon (s. 653). Dette påpekes også i studien gjort av til Erdemir & Brutt-Griffer (2020) der de beskriver at de språklige og affektive karakteristikkenene hos de jevnaldrende barna hadde innvirkning på hvorvidt fokusbarnet tilegnet seg ord i samspill med dem. Faktorer som var avgjørende var barnas muntlige språkferdigheter, tempoet, om de var flytende og nivå av forståelighet. Studien viste at fokusbarnet hadde større ordforrådgevinst gjennom samhandling med jevnaldrende som hadde avanserte språkferdigheter, men observasjonene tilsier også at det var tilfeller hvor fokusbarnet, lærte og brukte ord gjennom barn som hadde kommet kortere i sin språkutvikling (s.18). Funnene tilsier at uavhengig av grad av kommunikative ferdigheter, var interaksjonene med barna som tilpasset seg fokusbarnets nivå, preget av langsommere samtaler, bruk av ord som var fonologisk riktig og gjentatt bruk av samme ord, som gjorde at ordene ble mer merkbare, adskilt og forståelig for fokusbarnet (s. 19). Oh & Lee påpeker at fra de koreanske barnas perspektiver var de som ble kategorisert som venner de som var

sensitiv for meningen i deres verbale og non-verbale ytringer, samt de som svarte med responsive reaksjoner (Bakhtin, 1986, I Oh & Lee, 2019, s. 655).

I barnas beskrivelser av venner var respekt et viktig kriterie og mulig gjorde at barna kategoriserte barn de nesten ikke lekte med direkte som venner, mens barn som hadde en tendens til å oppsøke barna for å interagere også endret tematikken eller formålet med leken ble ikke kategorisert som venner av barna (Oh & Lee, 2019, s. 656). Imidlertid, etter hvert som tiden gikk og barnegruppa tilbrakte mer tid sammen, ble barn som skjønnte de typiske temaene, rollene og lekene brukt i de koreanske barnas lek-aktiviteter og fulgte barnets mønster, anerkjent som venner. I følge Kyrtzis (2004, i Oh & Lee, 2019) prøver barn å opprettholde spesifikke rammer som definerer deres lek-aktiviteter. Studier om jevnalderskulturer avslører også at barn prøver å beskytte fokuset, altså temaet, plottet eller objekter i deres pågående lek (Corsaro, 2003). De koreanske barna identifiserte de barna som tok hensyn til dette som deres venner (s. 656). Når det kom til gjensidighet, assistanse og respons indikerer funnene at barna brukte tid på å observere situasjoner før de gikk inn for å interagere med dem. Lærere identifiserte barn som de oppfattet som hjelpsomme og imøtekommende mot de koreanske barna i førskolen som deres venner, faktisk så oppfattet lærerne at de koreanske barna trengte assistanse av en dyktigere og mer kunnskapsrik jevnaldrende (s. 658). Også i studien til Neitzel, Drennan & Fouts (2019) ble det observert at barn som var dyktige i språket brukt i førskolen også ble brukt av lærerne for å få barna med innvandrerbakgrunn til å gjøre sånn eller sånn. Imidlertid påpekes det av forfatterne at selv om dette promoterer sosialt samvær mellom barna kan det i det lange løp plassere det assisterte barnet i en posisjon av sosial ulempe i klasserommet. På bakgrunn av dette synspunktet, altså lærernes, var et barn som prøvde å korrigere eller lære bort til et annet barn en god venn, spesielt for kulturelle eller språklige minoriteter som de koreanske barna. Bakhtin (1981, s. 282, i Oh & Lee, 2019) argumenterte for at: 'Understanding and response are dialectically merged and mutually condition each other; one is impossible without the other', som fra barnas perspektiver er relasjoner som kategoriseres som vennskap de som innebærer denne dialogiske tilnærmingen. For disse koreanske barna var det viktig å dele mening med venner, være i og samarbeide i lek og å føle seg kompetent og verdsatt i klasserommet. (s. 658).

### 4.3 Avvisning av jevnaldrende

I forskningsartiklene som tok for seg temaet avvisning av jevnaldrende har Kari Nergaard (2018) undersøkt barnas perspektiver på erfaringer av å bli avvist av jevnaldrende i en norsk kontekst, mens studien til Neitzel, Drennan & Fouts (2019) har tatt for seg innvandrer- og ikke-innvandrerbarns sosiale interaksjoner og respons fra jevnaldrende i en førskole i USA, for å undersøke hvilke forskjeller det er mellom barnas sosiale forsøk, sosiale strategier, språkfunksjoner og grad av sosial suksess (s. 46). Jeg har valgt å se disse forskningsartiklene sammen da den ene gir oss innsikt, i norske barns, opplevelser og beskrivelser av å bli avvist, mens den andre har undersøkt en barnegruppe som består av barn med og uten innvandrerbakgrunn i en førskole. Det argumenteres for at barna med og uten innvandrerbakgrunn var i prosessen av å navigere det sosiale miljøet, og at alle barna var aktører og at alle barna antageligvis lærte om de kulturelle aspektene som var representert i klasserommet (Neitzel, Drennan & Fouts, 2019, s. 54).

Funnene indikerer at barna med innvandrerbakgrunn måtte forholde seg til andre sosiale regler og normer for interaksjon med jevnaldrende. Imidlertid for de barna som konsekvent ble behandlet på en eller annen måte i tidlig barndom, spesielt hvis barn opplever jevnlig avvisninger, vil ha en effekt på barnets selvfølelse av seg selv og andre mennesker (Neitzel, Drennan & Fouts, 2019, s. 55). Dette går overens med funnene til Nergaard (2018) som omhandler tanker og følelser som fremkalles av opplevelsen av avvisning. I denne kategorien omhandler barnas meta-tanker om avvisning fra jevnaldrende, følelsene og selvbevisstheten. Uttrykk som «It's not allowed» og «its unfair» eller «Its wrong to do such things» illustrerer barnas tanker om det å bli avvist av jevnaldrende. Mens ytringer som «Im wierd» og «im bad» eller «i dont fit in» illustrerer tankene barna har om seg selv etter avvisninger (Nergaard, 2018, s. 12). Imidlertid er det viktig å huske at disse studiene er gjort i en gitt kontekst, i en sammenheng, med en gruppe med mennesker og kan egentlig ikke si noe generelt om hvordan ting er, men gir oss innsikt i spesifikke tilfeller.

I studien til Neitzel, Drennan & Fouts (2019) adresserer de sosiale erfaringene til en gruppe med innvandrerbarn i en enspråklig (engelsk) førskole. Spesifikt undersøkes strategiene som barn uten og med innvandrerbakgrunn i førskolealder brukte for å engasjere seg med jevnaldrende, hvordan jevnaldrende responderte på deres invitasjoner til sosial interaksjon, hvor ofte jevnaldrende prøvde å inkludere hverandre og strategiene barna brukte mens de

lærte og tilpasset seg til sosiale mål og forventninger i klasserommet (s. 54). Analysene av funnene indikerer at det er ingen forskjell mellom barn med og uten innvandrerbakgrunn generelle hyppighet av sosiale invitasjoner mot jevnaldrende, men at det er store forskjeller i sammenligningen av hvorvidt barnas invitasjoner ble akseptert eller avvist (s. 51).

Innvandrerbarna opplevde flere avslag enn de jevnaldrende barna uten innvandrerbakgrunn (s. 51) selv om de inviterte sine jevnaldrende like ofte inn til lek. Barna med innvandrerbakgrunn var like aktive sosialt som sine jevnaldrende, men deres sosiale respons, sosiale roller, interaksjonsatferd og sosiale konstruksjonsstrategier uttrykte seg ulikt fra barna uten innvandrerbakgrunn (s. 54). I beskrivelsene av barnas erfaringer med å bli avvist av jevnaldrende har Nergaard (2018) kategorisert funnene i tre hovedgrupper av hvordan dette manifesterte seg hos barna; kroppslig uro og ubehag, kroppslige følelser og følelser og tanker fremkalles av å erfare å bli avvist (s. 8). Et gjennomgående funn var at disse stressende kroppslige erfaringene hadde en tendens til å oppta barnas oppmerksomhet rett etter avvisningene, og var det første de beskrev før emosjonene, følelsene og tankene. «A pain in my heart» og «my heart is beating fast» eller «ache in my stomach» og «a bad feeling inside my body» var eksempler på beskrivelser av kroppslige stressende erfaringer opplevd etter avvisning (s. 8). Selv om studien til Neitzel, Drennan & Fouts (2019) ikke sier noe om hvordan barna opplevde å bli avvist like ofte som de ble akseptert, mener jeg det kan være hensiktsmessig å vurdere funnene til Nergaard (2018) sammen.

I sammenligningen av barn med og uten innvandrerbakgrunn indikerte funnene av sosiale roller og språkfunksjoner at barn med innvandrerbakgrunn tok mer passive og var mer støttende i deres sosiale roller da det virket som om det var mer gunstig og en forutsetning for å bli invitert inn i interaksjoner (Neitzel, Drennan & Fouts, 2019, s. 55). Beskrivelser av barna med innvandrerbakgrunn som deltok i denne studien hadde ikke trekk eller egenskaper som gjør dem til ugunstige lekekamerater slik som tidligere studier viser til, men at de håndterte den sosiale atmosfæren i klasserommet. Likevel virket det som om disse barnas sosiale forsøk ble avvist når de prøvde å engasjere seg med andre barn (s. 55). For å forstå hvordan avvisninger av jevnaldrende og å ikke få innpass i lek oppleves innebærer å anerkjenne barn som et relasjonelt subjekt. Lek og interaksjoner med jevnaldrende er viktige deler av tidlig barndom og en viktig arena for allsidig utvikling og etableringen av en positiv selvoppfatning. Å bli avvist i lek er en uunngåelig del av jevnaldrende interaksjoner, men å anerkjenne og adressere den fundamentale psykologiske tilstanden; å bli fratatt følelsen av å høre til og relasjonell devaluering (Nergaard, 2018, s. 14).

## 5. Diskusjon i lys av relevans for barnehagelærere

I dette kapittelet skal jeg drøfte funne presentert ovenfor i et krysskulturelt perspektiv med vekt på hvordan dette kan være nyttig og nødvendig informasjon for barnehagelærere og andre ansatte i en norsk barnehagekontekst. Salole (2018) bruker betegnelsen krysskulturelle barn som en samlebetegnelse på barn som vokser opp med innflytelse fra flere kulturer og påpeker at det handler om krysskulturelle erfaringer og påvirkninger over en periode (s. 36). I tillegg pekes det på at man ofte assosierer krysskulturelle barn med innvandrere, flyktninger eller de som har afrikansk, latinamerikansk eller asiatisk bakgrunn, men at det i realiteten er mer komplekst enn som så. Barn som har bakgrunn fra skandinaviske, europeiske eller nordamerikanske land har også denne erfaringen, barn av innvandrere, barn som vokser opp i Norge med samisk, finsk eller jødisk innflytelse og påvirkning er krysskulturelle (s. 37-38).

Corsaro (2003) påpeker at for små barn kan det være vanskelig å etablere og opprettholde interaksjoner med jevnaldrende når de både er i utvikling språklig og kognitivt sett og tilegner seg ferdigheter som er nødvendige for kommunikasjon og sosial interaksjon. I tillegg hevder han at barns ønsker for å beskytte det interaktive rommet ikke er å være selvopptatt, men at det handler om å et ønske om å dele det de allerede deler med hverandre (s. 40). Dette ser vi eksempler på i studien gjort av Oh & Lee (2019) om barna med koreansk bakgrunn som kategoriserte vennskap ut fra andre karakteristikker enn lærerne. Corsaro (2003) hevder at for barn blir venner i hovedsak sett på de som man leker med «in the moment», vi er venner fordi vi leker sammen, vi deler og vi gjør det hele uten støtte eller hjelp fra voksne eller andre barn (s. 69). For de koreanske barna stemte nok dette også, i tillegg til at noen av barna ble kategorisert som venner på bakgrunn av respekt for pågående lek eller temaer og at det var viktig med gjensidighet og respons for å føle seg verdsatt i klasserommet. Øksnes & Greve (2015) påpeker at det kan være vanskelig for voksne og forskere å sette seg inn i hva vennskap for barn i treårsalderen egentlig er. Begrepet er ikke klart definert, har mange assosiasjoner og at det er en reell fare for at man vurderer barns vennskap ut fra egne vennskapserfaringer (s. 12). Corsaro (2003) hevder imidlertid at det er mulig voksne nedvurderer barns vennskap og verdien av dem på bakgrunn av manglende forståelse (s. 67). Det som blir tydelig gjennom barnas perspektiver i artikkelen til Nergaard (2018) er at barn opplever kroppslig stress og ubehag når de opplever avvísninger og at dette påvirker barnas selvoppfatninger. Greve (2015) peker mot frivilligheten i vennskap og at dette ikke kan tvinges frem og at vennskap kan innebære ulike ting for ulike mennesker. Vennskap vil

innebære glede over å være venner, fellesskapsfølelse, opplevelse av å skape mening og felles humor, men som alle andre relasjoner, kan det også være en kilde til konflikter, utestengelse, fortvilelse, sorg og savn (s. 56). I en norsk kontekst kan det være, som nevnt av Greve (2015), for barn som plages med å finne venner blant jevnaldrende muligheter for barnehagelæreren å være den vennen som gir glede og mening i samspill med disse barna (s.57).

Utviklingsstier i et kulturperspektiv handler om at barn følger en kulturelt bestemt retning i sosialiseringprosessen. Man skiller mellom kollektivistiske og individualistiske utviklingsstier (Salole, 2018, s. 142). Den kollektivistiske utviklingsstien kalles også for avhengighetsutvikling som innebærer et stort søkelys på fellesskapets behov fremfor det som fører til en individualistisk utviklingssti som innebærer et stort søkelys på selvstendighetsutvikling og individets egne behov fremfor fellesskapets (s. 142). I studien til Scharpf, Paulus & Wörle (2016) drøftes det om det er den kollektivistiske forankringen i kulturen som gjør at selv om barna hadde individuelle preferanser var det viktigere å dele med medlemmer fra gruppen enn å ikke gjøre det (s. 444). Som ferdigutdannet barnehagelærer vil jeg møte barn som er påbegynt en av disse. Å være bevisst at mennesker som har vokst opp og levd innenfor samme miljø eller hoved kultur, eksponeres for færre kulturelle skripter, som innebærer at man har hørt de samme fortellingen, historiefortolkningen, har kjennskap til samme type klima, har tilgang på de samme avisene, tv-programmene og nyhetene. Gjennom dette får man kontinuerlig bekreftet sin egen verdensforståelse (Salole, 2018, s. 87). For krysskulturelle barn består verdens og virkelighetsforståelsen av flere elementer fra flere kulturer og land, samt ofte med motstridende verdiuttrykk og livsbetingelser.

Sosialisering er en betegnelse på prosessen der barn tar til seg verdier, trossystemer og atferd fra et gitt miljø eller et samfunn. Læring av normer og kunnskapsoverføring kan skje gjennom direkte og aktiv korrigering, eller indirekte overføring. I sosialiseringprosessen blir barns referanserammer skapt og bekreftet gjennom å se seg selv i familie og storsamfunnet, og gjenkjennelse for sine antakelser, holdninger og humor kan være eksempler på dette (Salole, 2018, s. 138-139). Ifølge Tamis-LeMonda (2003) er påvirkningen av kulturell kontekst synlig i barns lek, sosiale relasjoner, selvforståelse, identitetsutvikling og tankemønster. Gjennom kartlegging av omsorgspraksiser kan man få innsikt i rammen for utviklingen av disse områdene i barnas liv (I Salole, 2018, s. 143). Johannssen (2007) påpeker eksempelvis at i kinesisk barneoppdragelse er beskjedenhet viktig og tilbakeholdenhet og selvbeherskelse er



tegn på modenhet og mestring, samt at de blir oppdratt til å kontrollere sin atferd, sammenlignet med Thailand som i stor grad kan kategoriseres som et buddhistisk land er det å være lydige og respektfulle viktig, og man skal ikke vise sterke følelser som eksempelvis sinne (s. 93-95). Når jeg var på utenlandspraksis i et land i det sørlige Afrika observerte jeg hvordan barna i den førskolen jeg var i delte med hverandre og lærere og hvordan de ble delt med av andre. I studien til Scharpf, Paulus & Wörle (2016) indikerte funnene at de ugandiske barna har en sterk tendens for å være generøse mot mottaker uavhengig av hvem denne mottakeren er i motsetning til mønstrene i funnene i samme studie gjennomført med tyske barn som viser at de er mer generøse og deler mer med venner enn med mislikte (s. 443). Resultatene kan være et uttrykk for dype kulturelle verdier og tradisjoner som påvirker utviklingen av delingsatferd i tidlig barndom, som kan forklare det tilsynelatende ulike mønsteret i fordeling av ressurser sammenlignet med det tyske utvalget (s. 445).

For de krysskulturelle barna vil dette si å sosialiseres inn i flere kulturer samtidig, altså ekspandert sosialisering som innebærer at barnet eksponeres for verdier, trossystemer og atferd fra flere samfunn eller miljøer (s. 139). Disse barna opplever ofte at det de lærer hjemme som normalt og akseptert kan være noe annet enn de normene og forventningene de møter i skoler eller barnehager eller blant jevnaldrende barn. Som i beskrivelsene av de tyrkiske barnas fortolkende reproduksjon, altså å lære verdier og kultur av samfunnet, men at man også tar en aktiv rolle i å endre de kulturelle aspektene gjennom å medvirke i samfunnet man befinner seg i (Corsaro, 1992, 2015, I Yanik, 2018, s. 8) vil være et sentralt for barnehagelærere å vite noe om i møte med alle barn.

I redegjørelsen for funnene i studien til Neitzel, Drennan & Fouts (2019) ser vi hvordan barna med innvandrerbakgrunn brukte andre sosiale responser, sosiale roller, interaksjonsatferder og sosiale konstruksjonsstrategier i sine sosiale invitasjoner med jevnaldrende (s. 54). Forfatterne peker til flere grunner som kan ha påvirket dette, blant annet hvor langt barna med innvandrerbakgrunn var kommet i språktilegnelsen sin, det at de ble oppfordret av lærere til å bruke engelsk eller at det var et resultat av uoppmerksom eller tilfeldig instruksjonspraksis fra lærernes side (s. 56). Salole (2018) påpeker at for de krysskulturelle barna kan språkbruk, kommunikasjonsstil og samspillsformer de eksponeres for også være faktorer som leder dem inn i en måte å forstå verden, tenke og oppføre seg på, og som kan prege hvordan de responderer, hvilke sosiale roller de tar og hvilke måter de prøver å samhandle med

jevnaaldrende på (s. 147). Som barnehagelærer kan det være hensiktsmessig å legge til rette for lek og samspill mellom barn gjennom å være ydmyk for relasjonen som oppleves som meget verdifull, men det er ikke mulig å bestemme at alle *skal* ha en venn, men man kan ta ansvar for at alle får oppleve å bli verdsatt (Greve, 2015, s. 58).

Foreldres etnoteorier handler om forventninger til barnas utviklingsmål og ferdighetskrav, og selv om det er individuelle, familiære og intrakulturelle variasjoner, kan underliggende kulturelle føringer påvirke tolkningen hos foreldre av barnet og deres atferd. Dette må også ses i sammenheng med foreldrerollen og hvilke ansvarsområder som følger oppgaven. Dette vil variere fra kultur til kultur, og ofte basert på den kunnskapen foreldre har tilegnet seg i egen oppvekst (Salole, 2018, s. 141). I praksis kan dette uttrykkes gjennom å oppdra barn i konteksten hjemme på en annen måte enn det som barnet møter i eksempelvis barnehagen. Krysskulturelle barn påvirkes av flere kulturer og forvalter, ifølge Salole (2018), et tilhørighetsparadoks (s. 169). For krysskulturelle barn kan tilhørighet være et komplekst tema, men også en subjektiv og relativ opplevelse. Det er viktig for barnehagelærere og voksne som møter disse barna å forstå hva det er som gjør at krysskulturelle barn føler tilhørighet til majoritetssamfunnet og foreldrenes opprinnelsesland eller ikke (s. 172). Grunnene til dette kan være mange, men krysskulturelle barn som står i tilhørighetsparadokset må finne strategier for å løse og leve med dette. I tillegg er det viktig å ta i betraktning at barn som anser seg som en del av en kultur eller en befolkningsgruppe henger sammen med hvordan miljøet, konteksten og omgivelsene definerer og reagerer på dem (Salole, 2018, s. 188).

## 6. Avslutning

Rammeplanen for barnehagens oppgaver og innhold presiserer at mangfoldet skal brukes som en ressurs i det pedagogiske arbeidet. Internasjonale, nasjonale og lokale perspektiver, synliggjøring av kultur, verdier og vektlegge at det finnes mange måter å være menneske på, leve, bo og være familie på (Falck-Pedersen & Iversen, 2017, s. 12). Som barnehagelærer vil vi mest sannsynlig møte på barn og foreldre med ulikt verdenssyn og verdier, og muligens også møte praksiser og holdninger som har en annen kulturell ramme enn de vi selv har. Dette kan oppleves ubehagelig og man kan reagere med usikkerhet (Salole, 2018, s. 78). I disse møtene kan man reagere eller handle ut fra ulike strategier; benekting, forsvar, eksotifiserende og distanserende betrakterposisjon eller minimalisering (Bennet, 1993, i Salole, 2018, s. 78-79). Alle strategiene har elementer av makt og avmakt og man kan ende opp med å

reprodusere fordommer og stereotypier. Bennet (1993) har lansert en arbeidsmodell for kultursensitiv praksis som handler om aksept, tilpasning og integrering (Salole, 2018, s. 79). Dette handler om å akseptere kulturelle forskjeller og anerkjenne barn og foreldre ut ifra deres kulturelle bakgrunn. Dette kan gjøres gjennom å ha og bruke ferdigheter som gjør at man relaterer seg til og muliggjør kommunikasjon med mennesker med annen kulturell bakgrunn enn sin egen, og integrering som handler om å stå i motsetningene og derfor åpner opp for muligheten til å fungere innenfor og utenfor flere kulturer. Salole (2018) påpeker at dette handler ikke bare om å kunne håndtere kulturkonflikter og dilemmaer, men også i forvaltning av indre motsetninger. Dette mener jeg er sentralt i rollen som barnehagelærer i møte med et stadig mer globalisert og sammensatt samfunn. Bergersen (2017) hevder at økt innsikt og bevisstgjøring av førforståelse, av eget ståsted og at man har ulike forståelseshorisonter kan bidra til å bli det hun betegner som en kulturell brobygger i praksis (s. 180). Rammeplanen påpeker at barnehagen skal begrunne sine vurderinger av barnet og ta hensyn til foreldrenes synspunkter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22). I møte med foreldre som har en annen kulturell forankring enn det vi selv har er det viktig med dialog for å oppnå tillit og forståelse mellom partene. En bevisstgjøring for personalet i barnehager omkring den norske konteksten, som i et majoritet og minoritet verdens perspektiv, kan fremstå i mange sammenhenger som spesielt, med individualisering, likhetsideologi og særegen barnehagetradisjon (Bergersen, 2017, s. 204). I de ulike studiene som er inkludert i denne oppgaven gjør nettopp det, det gir oss innsikt i spesifikke tilfeller om hvordan ting er i andre kontekster enn i vår egen. Etnografiske og kvalitative metoder kan være et godt utgangspunkt for å få innsikt i andre kulturelle fenomener og hvordan de utspiller seg i barnas jevnalderrelasjoner og kulturer.

«Perhaps the greatest gift to give Cross Cultural Kids is to acknowledge the reality that this world of multiple cultures they have experienced as children is a valid place of belonging, even if not rooted in one place or ethnicity. We need to stop pathologizing the issues and begin to redefine the norms” (Ruth Van Reken, I Salole, 2018, s. 271).

## Referanseliste

- Aveyard, H. (2019). *Doing a literature review in health and social care: a practical guide*. London: Open University press.
- Awopegba, P. O., Oduolowu, E. A., & Nsamenang, A. B. (Eds.). (2013). *Indigenous Early Childhood Care and Education (IECCE) Curriculum Framework for Africa: A Focus on Context and Contents*. Addis Ababa: UNESCO IICBA.
- Bergersen, A. (2017). *Global forståelse. Barnehagelæreren som kulturell brobygger*. Bergen: Fagbokforlaget
- Corsaro, W., A. (2003) *We're Friends, right? Inside Kids' Culture*. Joseph Henry Press
- Dalland, O. (2012) *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. 5. utgave.
- Erdemir, E. & Brutt-Griffer, J. (2020). *Vocabulary Development Through Peer Interactions in Early Childhood; A Case study of an Emergent Bilingual child in Preschool*.  
<https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1722058>
- Falck-Pedersen, T. & Iversen, A. B. (Red.). (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver; Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 24. april 2017 med hjemmel i lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven) § 2 syvende ledd (2. utg.)*. Oslo: Pedlex.
- Greve, A (2015). *vennskapsbegrepet*. I Øksnes, M. & Greve, A. (red) *Vennskap. Barndom i barnehagen*. 1. utgave.
- Johannessen, A., Tufte., P.A. & Christoffersen, L. (2016). Kap. 3: Fra tema til problemstilling. I *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*
- Johannessen, A., Tufte., P.A. & Christoffersen, L. (2016). Kap. 5: Forskerens etiske og juridiske ansvar. I *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*
- Johannessen, A., Tufte., P.A. & Christoffersen, L. (2016). Kap. 6: Dokumentanalyse og litteraturstudier. I *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*
- Johannessen, E. (2007) *Mye er forskjellig – men bare utenpå?*
- Koivula, M. & Hännikäinen, M. (2016). *Building children's sense of community in a day care centre through small groups in play*.  
<https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1180590>
- Leraand, Dag: *utviklingsland* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 22. april 2020 fra <https://snl.no/utviklingsland>. Sist oppdatert: 29. august 2019.

- Neitzel, C., Drennan, K., & Fouts H. N. (2018). *Immigrant and nonimmigrant children's social interactions and peer responses in mainstream preschool classrooms*.  
<https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1437529>
- Nergaard, K. (2018). «*The Heartbreak of Social Rejection*»: young children's Expressions about How they Experience Rejection from Peers in ECEC.  
<https://doi.org/10.1080/13575279.2018.1543650>
- Oh, J. & Lee, K. (2019). *Who is a friend? Voices of young immigrant children*.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1651967>
- Punch, S & Tisdall, E., K., M. (2012) 'Exploring Children and Young People's Relationships Across Majority and Minority Worlds', *Children's Geographies*, vol. 10, no. 3, pp. 241-248. <https://doi.org/10.1080/14733285.2012.693375>
- Saloe, L (2018). *Identitet og tilhørighet. Om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk. 2. utgave, 1 opplag.
- Scharpf, F., Paulus, M., & Wörle, M. (2016). *The impact of social relationships on Ugandan children's sharing decisions*. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1231062>
- Støren, I. (2013). *Bare søk! Praktisk veiledning i å skrive litteraturstudier*. Oslo: Cappelen damm Akademisk.
- Sundsdal, E (2005) *Barns vennskap med andre*. I Øksnes, M. & Greve, A. (red) *Vennskap. Barndom i barnehagen*. 1. utgave.
- Wang, Y., Palonen, T., Hurme, T., R. & Kinos, J. (2019). *Do you want to play with me today? Friendship stability among preschool children*.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579545>
- Yanik, B. (2018). *Children's relationships with the opposite sex inside peer culture; the case of rural children in Turkey*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1514393>
- Øksnes, M. & Greve, A. (red.) (2015) *Vennskap. Barndom i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk. 1. Utgave.