

Øyvind Kvello

## Barns og unges vennskap

Empiri- og teorigjennomgang, en kvantitativ og kvalitativ studie av barns oppfatninger og presentasjoner av sosiale relasjoner til jevnaldrede og voksne i forhold til noen sentrale mål på psykososial tilpasning.

Doktoravhandling  
for graden doctor rerum politicarum

Trondheim, 2006

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Pedagogisk institutt

**NTNU**

Norges teknisk-naturvitenskapelige  
universitet  
Doktoravhandling  
for graden doctor rerum politicarum  
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Pedagogisk institutt

©Øyvind Kvello

ISBN 82-471-7800-1 (trykt utg.)  
ISBN 82-471-7799-4 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlingar ved NTNU 2006:29

Trykt av NTNU-trykk

Øyvind Kvello

Barns og unges vennskap. Empiri- og teorigjennomgang, en kvantitativ og kvalitativ studie av barns oppfatninger og presentasjoner av sosiale relasjoner til jevnaldrede og voksne i forhold til noen sentrale mål på psykososial tilpasning.

Dr.polit.-avhandling 2005 Pedagogisk institutt  
Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU  
Trondheim



## Forord

Allerede da jeg tok grunnfag i pedagogikk på slutten av 1980-tallet, som ble ledet av professor Olav Sletta, fattet jeg interesse for temaet vennskap. Etter hvert ble denne interessen utvidet til å gjelde sosiale nettverk og sosial støtte generelt, og som terapeut spesialiserte jeg meg blant annet innen familieterapi. Denne doktorgradsavhandlingen er et produkt av denne interesseprofilen og -utviklingen. I denne doktorgraden tar jeg utgangspunkt i denne merkelige, både sterke og skjøre, samt viktige relasjonen vennskap, som settes inn i en større sammenheng av sosial støtte, sosial forståelse, sosialt nettverk og foreldres oppdragelsesstil.

Det er mange å takke i forbindelse med avhandlingen:

Hovedveileder, førsteamanuensis i pedagogisk psykologi ved NTNU, Ragnheiður Karlsdóttir: Har vært en nyttig og skarpsynt veileder som har praktisert mildt press og lokking for å få meg til å gjøre den siste innsats og bli ferdig med avhandlingen etter noen permisjoner for å gjøre andre oppdrag. Ragnheiður Karlsdóttir har vært en oppofrende og analytisk anlagt veileder. Hjertelig takk for stor innsats og et meget godt samarbeid preget av din interesse for å veilede!

Biveileder, professor i psykiatri ved Universitetet i Oslo, Tom Sørensen: Har med sitt drevne, analytiske blikk og erfaring fra forskning på sosiale nettverk gitt verdifulle innspill i oppbygning av avhandlingen og innspill på analysene. Takk for meget nyttige bidrag!

Førsteamanuensis i rådgivningspedagogikk og tidligere instituttstyrer Eleanor Allgood: Har gitt meg verdifull støtte og oppmuntring i prosessen. Da jeg forlot NTNU og gikk over til Høgskolen i Sør-Trøndelag sa jeg fra meg ni måneder av doktorgradsstipendiatet. Eleanor Allgood har senere vært sentral for å gi meg seks måneders slutføringsstipend. Mange takk skal du ha!

Dekan for Høgskolen i Sør-Trøndelag, Torunn Klemp: Foruten å ha ansatt meg til en spennende jobb, har hun også gitt meg redusert undervisningsplikt for en periode for å bistå med avslutningen på avhandlingen. Permisjonen ga meg støtet til å starte på igjen etter innsats på andre områder, og mange takk til deg for den bistanden!

Proferssor emeritus Olav Sletta, NTNU: Han er hovedgrunnen til at jeg tok hovedfag og at jeg søkte om opptak på doktorgrad. Slik er han både skyldig i denne avhandlingen og har inspirert meg til å skrive om vennskap med sitt engasjement om barns og unges sosiale relasjoner. Avhandlingen er derved et produkt av min pedagogutdanning tydelig preget av Slettas forskningsprofil.

Professorene Einar M. Skaalvik og Harald Valås, begge Pedagogisk institutt ved NTNU: takk til begge for å ha tatt meg med på forskningsprosjektet jeg delvis har data fra. Egentlig var data fra prosjektet tiltenkt min hovedfag, men som i stedet ble det besluttet å skulle inngå i prosjektet som en ren teoretisk oppgave. Siden data ikke ble benyttet i hovedfaget men likevel inngikk i prosjektet, fikk jeg anledning til å inkludere egne instrumenter i og å benytte data fra prosjektet til en doktorgradsavhandling.

Forsker II Christian Wendelborg ved Nord-Trøndelagsforskning: Har hjulpet meg mye med det praktiske, gitt meg nyttige «puff» når jeg har syntes motbakkene i prosessen har vært tunge. En hjertelig takk for støtten!

Dr. polit. Astrid M. Sølvberg, Voksne i Læring (VIL), NTNU: Sølvberg var vitenskapelig assistent på prosjektet jeg delvis har mine data fra, og med hennes ryddighet har det vært en fryd å forholde seg til datafiler og kodebok. Sølvberg var en viktig støttespiller og flott samtalepartner den tiden vi var kolleger ved NTNU. Takk skal du ha!

Cand. polit. Kari Bach Henningsen: Takk for at jeg fikk benytte instrumentet om oppdragelsesstil som du har oversatt og prøvd ut for norske forhold.

Mange takk til min familie og nære venner som har inspirert meg til å skrive om vennskap og oppdragelsesstil! I tillegg takker jeg for støtte og oppmuntring som er gitt underveis!

Takk til alle skoler og SFO som har stilt seg til disposisjon for studien. Det gjelder administrativt personale, ansatte i skole og SFO samt foreldre og barn knyttet til disse to arenaene. Uten dere, ingen avhandling. På grunn av anonymitet kan jeg ikke takke dere mer personlig enn å samle dere i ett avsnitt. Mange takk!

Barn som er opptatt med aktiviteter tenderer å svare: «Jeg skal bare..., først» når voksne ønsker å styre dem over til en annen aktivitet, for å markere at de ikke umiddelbart har tenkt å følge de voksnes oppfordringer eller påbud. De skal bare gjøre ferdig det ene og det andre først... Slik har doktorgradsarbeidet delvis vært for min del: Jeg lar meg ofte begeistre, fascineres lett og takker ofte ja til oppdrag hvor det mest fornuftige sikkert hadde vært å avslå tilbudet. I tillegg har mine stillinger vært preget av store omstillinger og et hektisk tempo. Arbeidet med avhandlingen har derved i perioder blitt skjøvet til side. Etter noen permisjoner er avhandlingen blitt en realitet og punktum kan settes. I siste fase har jeg følt meg som postmaturt barn som måtte forløses med tvang! Jordmor var Ragnheiður Karlsdóttir, og Christian Wendelborg hadde rollen som supporter. Barnet er A4 langt og veier rundt 438 sider. Både barnet og far har det godt. Navnet er: Barns og unges vennskap.

Trondheim, september 2005

Øyvind Kvello

## *Innhold*

Forord .....	II
Innhold .....	V
Oversikt over tabeller .....	X
Oversikt over figurer .....	XIII
Sammendrag .....	XIV
<b>DEL 1: Innledning: Begrepsavklaringer og teoretisk plassering av studien .....</b>	<b>1</b>
<i>Kapittel 1 Barns og unges vennskap .....</i>	<i>1</i>
1.1 Barns og unges vennskap med jevnaldrede, sosialt nettverk og sosial støtte .....	3
1.2 Transaksjonsmodellen som perspektiv på barn, unge og familiers utvikling .....	10
1.3 Problemstillinger i denne avhandlingen.....	13
1.4 Disponering av avhandlingen.....	13
<b>DEL 2: Teori og empirisk forskning .....</b>	<b>15</b>
<i>Kapittel 2 Barns og unges vennskap og sosiale nettverk .....</i>	<i>15</i>
2.1 Sosialt nettverk .....	17
2.2 Sosial støtte .....	20
2.3 Venner som en del av et sosialt nettverk .....	24
2.4 Tid sammen med venner .....	25
2.5 Relasjonsinnflytelse .....	25
2.6 Evne til intimitet .....	28
2.7 Å få og å etablere et sosialt nettverk – tilskrevne og valgte relasjoner og arenaer .....	29
2.8 Gjensidighet i sosiale nettverksrelasjoner .....	31
2.9 Tetthetsgrad i det sosiale nettverket .....	32
2.10 Motiver bak flere interpersonlige relasjoner: Sosial bytteteori .....	33
2.11 Varighet i barn og unges vennskap .....	35
2.11.1 Barnas alder.....	35
2.11.2 Kjønnforskjeller.....	36
2.11.3 Konflikter .....	38
2.11.4 Oppsummering.....	39
2.12 Vennskap og sosial status i jevnaldringsgrupper: Sosiometrisk status.....	39
2.13 Barns og unges psykososiale utvikling relatert til deres vennskap med jevnaldrede.....	42
2.14 Barn og unge som har vansker med å etablere positive, gjensidige vennskap .....	48
2.15 Søskenrelasjoner .....	50
2.16 Oppsummering og drøfting av noen tema berørt i kapittel 2.....	51
<i>Kapittel 3 Selvakseptering og selvoppfatning .....</i>	<i>54</i>
3.1 Begrepsavklaring av selvakseptering og selvoppfatning .....	55
3.2 Å forvalte en forståelse av seg selv .....	58
3.2.1 Illusorisk selvoppfatning og kompetanse .....	63



3.3	Et utviklingspsykologisk perspektiv på selvaktelse, selvoppfatning og selvforståelse .....	65
3.4	Kjønnsforskjeller i selvaktelse og selvoppfatning .....	70
3.5	Selvaktelse og selvoppfatning knyttet til psykososial fungering .....	71
3.6	Tiltak ved lav grad av selvakseptering og selvoppfatning .....	76
3.7	Oppsummering og drøfting av tema berørt i kapittel 3.....	76
<i>Kapittel 4</i>	<i>Foreldres oppdragelsesstil.....</i>	<i>80</i>
4.1	To sentrale dimensjoner i oppdragelse: Varme og kontroll .....	80
4.1.1	Fire oppdragelsesstiler .....	82
4.1.2	Sammenhenger mellom demokratisk oppdragelsesstil og barn og unges psykososiale fungering.....	83
4.1.3	Autoritær, ettergivende og neglisjerende oppdragelsesstil knyttet til barn og unges psykososiale fungering .....	85
4.1.4	Oppsummering om de fire oppdragelsesstilene .....	87
4.2	Stabilitet i oppdragelsesstil.....	90
4.3	Oppsummering og drøfting av noen tema belyst i kapittel 4.....	91
<i>Kapittel 5</i>	<i>Oppsummering av del 2 med studiens problemstillingsområder.....</i>	<i>93</i>
<b>DEL 3:</b>	<b>Metode.....</b>	<b>99</b>
<i>Kapittel 6</i>	<i>Forskningsinstrumenter som inngår i studien og drøfting av disse.....</i>	<i>99</i>
6.1	Presentasjon av spørreskjemaer og andre måleinstrumenter i studien... ..	100
6.1.1	Sosial støtte .....	100
6.1.2	Sosiometri .....	101
6.1.3	Selvakseptering .....	102
6.1.4	Oppdragelsesstil .....	102
6.1.5	Sosial attribusjon.....	103
6.1.6	Følelse av lykke .....	104
6.1.7	Prososial atferd .....	104
6.1.8	Evnetest .....	104
6.1.9	Lærervurdert elevatferd .....	104
6.1.10	Vurdering av elevens hjelpebehov i skolen.....	105
6.2	Utvalg .....	105
6.2.1	Utvalg 1 og datainnsamling .....	105
6.2.2	Utvalg 2.....	107
6.2.3	Utvalg 3.....	112
6.3	En oversikt over problemstillinger, utvalg og antall respondenter/informanter som inngår i denne studien.....	113
6.4	Dataanalysene .....	116
<i>Kapittel 7</i>	<i>Forskning på tema som inngår i denne avhandlingen .....</i>	<i>117</i>
7.1	Forskning på vennskap .....	117
7.2	Forskning på sosial støtte og sosialt nettverk blant barn og unge .....	120
7.3	Selvaktelse og selvoppfatning.....	121
7.4	Foreldres oppdragelsesstil .....	122
<b>DEL 4:</b>	<b>RESULTATER OG DRØFTINGER.....</b>	<b>126</b>
<i>Kapittel 8</i>	<i>Barn og unges vennskap med jevnaldrede.....</i>	<i>126</i>

8.1	De tre viktigste egenskapene ved en god venn .....	126
8.1.1	Antall kategorier av egenskaper ved en god venn.....	132
8.1.2	De seks mest nominerte kategorier .....	134
8.1.2.1	Kategori 1: Stole på .....	134
8.1.2.2	Kategori 2: Grei/snill.....	140
8.1.2.3	Kategori 3: Støttende .....	142
8.1.2.4	Kategori 4: Humoristisk sans.....	144
8.1.2.5	Kategori 5: Felles interesser/sysler .....	146
8.1.2.6	Kategori 6: Intelligent.....	148
8.1.2.7	Oppsummering om de seks mest nominerte kategoriene .....	149
8.1.3	13 kategorier under «cut-off»-grensen .....	150
8.1.3.1	Kategori 7: Gavmild/spandabel.....	150
8.1.3.2	Kategori 8: Fellesskap .....	151
8.1.3.3	Kategori 9: Manérer .....	152
8.1.3.4	Kategori 10: Utseende.....	152
8.1.3.5	Kategori 11: Likhet.....	154
8.1.3.6	Kategori 12: Rettferdig .....	156
8.1.3.7	Kategori 13: Oppfinnsom .....	157
8.1.3.8	Kategori 14: Robust .....	157
8.1.3.9	Kategori 15: Sosialt populær .....	158
8.1.3.10	Kategori 16: Rik .....	159
8.1.3.11	Kategori 17: Religiøs.....	159
8.1.3.12	Kategori 18: Kjønn .....	160
8.1.3.13	Kategori 19: Seksuell legning.....	161
8.1.4	Oppsummering og drøfting av de viktigste egenskaper ved en god venn 162	
8.2	Vennskap på tvers av settingene skole og fritid.....	164
8.2.1	Drøfting.....	166
8.3	Oppfatninger av egen status som bestevenn .....	167
8.3.1	Drøfting av resultatene vist i tabellene 28-31 .....	174
8.4	Antall venner for å benevnes som populær.....	175
8.4.1	Drøfting.....	178
8.5	Tilgang til sosial støtte fra voksne og jevnaldrede for elever med spesialpedagogiske behov eller bistand .....	183
8.5.1	Drøfting.....	184
<i>Kapittel 9</i>	<i>Foreldres oppdragsstil og barnas psykososiale fungering.....</i>	<i>186</i>
9.1	Foreldres oppdragsstil og barnas sosiometriske status .....	186
9.1.1	Mors oppdragsstil og barnas sosiometriske status.....	186
9.1.2	Fars oppdragsstil og barnas sosiometriske status.....	192
9.1.3	Drøfting av resultatene gjengitt i tabellene 34-41 .....	198
9.2	Foreldres oppdragsstil og barnas sosiale attribusjon og selvakseptering .....	199
9.2.1	Mors oppdragsstil og barnets sosiale attribusjonsstil og selvakseptering .....	199

9.2.2	Fars oppdragelsesstil og barnets sosiale attribusjonsstil og selvakseptering .....	205
9.2.3	Drøfting av resultatene i tabellene 42-49 .....	211
9.3	Stianalyser av oppdragelsesstil, sosial støtte og selvaksept .....	212
9.4	Stianalyse over sammenhenger mellom foreldres oppdragelsesstil, sosial støtte og atferdsvansker .....	215
9.5	Stianalyse over sammenhenger mellom foreldres oppdragelsesstil, sosial støtte og følelse av lykke.....	218
9.6	Stianalyse over sammenhenger mellom foreldres oppdragelsesstil, sosial støtte og prososial atferd .....	220
9.7	Stianalyse over sammenhenger mellom foreldres oppdragelsesstil, sosial støtte, persipert vennestatus og antall venner for å benevnes som sosialt populær .....	222
9.8	Oppsummering av stianalysene i figurene 1-10 .....	224
<i>Kapittel 10</i>	<i>Nye vennskap i SFO.....</i>	<i>228</i>
10.1	Antall nye venner i SFO.....	228
10.1.1	Drøfting.....	229
10.1.2	Drøfting.....	230
10.2	Viktigheten av vennskapsutvikling i SFO .....	232
10.2.1	I hvilken grad SFO-ansatte betrakter denne arenaen som viktig for barns utvikling av vennskap .....	233
10.2.2	I hvilken grad de ansatte i SFO tilrettelegger for utvikling av vennskap blant barn.....	234
10.2.3	Benytter SFO-ansatte spesifikke metoder for å bistå barn i vennskapetablering? .....	234
10.2.4	Hvilke metoder benyttes for å bistå barn i vennskapsutvikling?.....	235
10.2.5	Om foreldre med sikkerhet vet at barnet deres har utviklet nye vennskap i SFO .....	236
10.2.6	Hvor mange nye venner barnet har utviklet i SFO .....	237
10.2.7	Antall nye venner barnet har fått i SFO.....	239
10.2.8	Oppsummering og videre drøfting.....	242
10.3	Om å ha barnet i SFO forutsatt muligheter til å la det være hjemme.....	242
10.4	Felles drøfting av resultatene gjengitt i tabellene 50-58 .....	244
<b>DEL 5:</b>	<b>Sammenfattende drøfting .....</b>	<b>247</b>
<i>Kapittel 11</i>	<i>Sammenfattende drøfting .....</i>	<i>247</i>
11.1	Oppsummering av hovedresultater i studien .....	247
11.2	Generalisering.....	250
11.3	Studiens empiri satt inn i et transaksjonelt perspektiv på barn og unges utvikling .....	253
11.3.1	Temamessig nærhet.....	254
11.3.2	Gjensidig påvirkningsforhold.....	257
11.3.3	Behovet for både horisontale og vertikale relasjoner.....	259
11.3.4	Sosial nettverkspraksis.....	261
11.3.5	Det gode liv .....	264

SLUTTNOTER .....	267
REFERANSER .....	271
<u>VEDLEGG 1</u> .....	364
<u>VEDLEGG 2</u> .....	381
<u>VEDLEGG 3</u> .....	384
<u>VEDLEGG 4</u> .....	390
<u>VEDLEGG 5</u> .....	397
<u>VEDLEGG 6</u> .....	406
<u>VEDLEGG 7</u> .....	409
<u>VEDLEGG 8</u> .....	410
<u>VEDLEGG 9</u> .....	412
<u>VEDLEGG 10</u> .....	413
<u>VEDLEGG 11</u> .....	414
<u>VEDLEGG 13</u> .....	426
<u>VEDLEGG 14</u> .....	427
<u>VEDLEGG 15</u> .....	428
<u>VEDLEGG 16</u> .....	429
<u>VEDLEGG 17</u> .....	430
<u>VEDLEGG 18</u> .....	435
<u>VEDLEGG 19</u> .....	438

## Oversikt over tabeller

Tabell 1	Fire oppdragsstiler basert på dimensjonene varme og kontroll/tilsyn .....	82
Tabell 2	Cronbachs alpha for måleinstrument for foreldres oppdragsstil .....	103
Tabell 3	Cronbachs alpha for måleinstrumentet for sosial attribusjon.....	103
Tabell 4	Informantoversikt for utvalg 2 .....	110
Tabell 5	Svarprosent av foreldre og SFO-ansatte .....	112
Tabell 6	Oversikt over problemstillinger og utvalg i denne avhandlingen.....	114
Tabell 7	Antall respondenter (n) på spørsmålet: «Nevn de tre egenskapene du mener er viktigst ved en god venn» fordelt på klasstrinn og kjønn (n= 1 986) ....	127
Tabell 8	De viktigste egenskaper ved en god venn. Svarfordeling spesifisert for klasstrinn og kjønn (n= 1 986) .....	127
Tabell 9	De 20 kategorier dannet på bakgrunn av elevenes nomineringer av de tre viktigste egenskaper ved en god venn.....	129
Tabell 10	Fordeling av nomineringer i forhold til kjønn og klasstrinn for kategorien «Stole på» .....	134
Tabell 11	Fordeling av nomineringer i forhold til kjønn og klasstrinn for kategorien «Grei/snill» .....	140
Tabell 12	Fordeling av nomineringer i forhold til kjønn og klasstrinn for kategorien «Støttende» .....	142
Tabell 13	Fordeling av nomineringer i forhold til kjønn og klasstrinn for kategorien «Humoristisk sans» .....	144
Tabell 14	Fordeling av nomineringer i forhold til kjønn og klasstrinn for kategorien «Felles interesser/sysler» .....	146
Tabell 15	Fordeling av nomineringer i forhold til kjønn og klasstrinn for kategorien «Intelligent» .....	148
Tabell 16	Fordeling av nomineringer i forhold til kjønn og klasstrinn for kategorien «Gavmild/spandabel» .....	150
Tabell 17	Fordeling av nomineringer i forhold til kjønn og klasstrinn for kategorien «Felleskap» .....	151
Tabell 18	Fordeling av nomineringer i forhold til kjønn og klasstrinn for kategorien «Manérer» .....	152
Tabell 19	Fordeling av nomineringer i forhold til kjønn og klasstrinn for kategorien «Utseende» .....	152
Tabell 20	Fordeling av nomineringer i forhold til kjønn og klasstrinn for kategorien «Likhet» .....	154
Tabell 21	Fordeling av nomineringer i forhold til kjønn og klasstrinn for kategorien «Rettferdig» .....	156
Tabell 22	Fordeling av nomineringer i forhold til kjønn og klasstrinn for kategorien «Oppfinnsom» .....	157
Tabell 23	Medelever man er sammen med på skole/fritid, overlapp mellom venner på skole/fritid fordelt på klasstrinn og kjønn (T-test) (n = 1 300) .....	165
Tabell 24	Vurdering av hvor mange som man tror vil velge seg som bestevenn i forhold til kjønn (4., 7. og 9. klasstrinn) (n = 1 485) .....	168

Tabell 25	Vurdering av hvor mange som man tror vil velge seg som bestevenn på 4. klassetrinn i forhold til kjønn (n = 603) .....	169
Tabell 26	Vurdering av hvor mange man tror vil velge seg som bestevenn på 7. klassetrinn spesifisert for kjønn (n = 529) .....	169
Tabell 27	Vurdering av hvor mange som man tror vil velge seg som bestevenn på 9. klassetrinn i forhold til kjønn (n = 353) .....	170
Tabell 28	Indeksene sett i forhold til vurdering av hvor mange som vil velge deg som bestevenn – alle klassetrinn (ANOVA) (n; se tabell) .....	171
Tabell 29	Indeksene sett i forhold til vurdering av hvor mange som vil velge deg som bestevenn på 4. klassetrinn (ANOVA) (n; se tabell) .....	172
Tabell 30	Indeksene sett i forhold til vurdering av hvor mange som vil velge deg som bestevenn på 7. klassetrinn (ANOVA) (n; se tabell) .....	173
Tabell 31	Indeksene sett i forhold til vurdering av hvor mange som vil velge deg som bestevenn på 9. klassetrinn (ANOVA) (n; se tabell) .....	174
Tabell 32	Antall venner i forhold til sosial popularitet, tilfredshet med egen sosiale posisjon, samt hvor mange gode vennskap man har med jevnaldrede. Fordelt på klassetrinn og kjønn (gjennomsnitt, T-test) (n; se tabell) .....	176
Tabell 33	Sosial støtte fra voksne og venner for elever med spesialpedagogisk bistand eller behov sammenlignet med øvrige elever (T-test) (n= 1 994, hvorav 1 755 ordinærelever og 239 med spesialpedagogisk bistand eller behov ) .....	184
Tabell 34	Sammenhenger mellom mors oppdragelsesstil og sosiometrisk status hos barnet (korrelasjon, Pearsons r) (n= 1 365-1 815, parvise utelatelser) .....	188
Tabell 35	Sammenhenger mellom mors oppdragelsesstil og sosiometrisk status hos barnet på 4. klassetrinn (korrelasjon, Pearsons r) (n= 548-731, parvise utelatelser) .....	189
Tabell 36	Sammenhenger mellom mors oppdragelsesstil og sosiometrisk status hos barnet på 7. klassetrinn (korrelasjon, Pearsons r) (n= 454-568, parvise utelatelser) .....	190
Tabell 37	Sammenhenger mellom mors oppdragelsesstil og sosiometrisk status på 9. klassetrinn (korrelasjon, Pearsons r) (n= 319-464, parvise utelatelser) .....	191
Tabell 38	Sammenhenger mellom fars oppdragelsesstil og sosiometrisk status hos barnet (korrelasjon, Pearsons r) (n= 1 310-1 740, parvise utelatelser) .....	194
Tabell 39	Sammenhenger mellom fars oppdragelsesstil og sosiometrisk status hos barnet på 4. klassetrinn (korrelasjon, Pearsons r) (n= 527-705, parvise utelatelser) .....	195
Tabell 40	Sammenhenger mellom fars oppdragelsesstil og sosiometrisk status hos barnet på 7. klassetrinn (korrelasjon, Pearsons r) (n= 440-548, parvise utelatelser) .....	196
Tabell 41	Sammenhenger mellom fars oppdragelsesstil og sosiometrisk status hos barnet på 9. klassetrinn (korrelasjon, Pearsons r) (n= 302-439, parvise utelatelser) .....	197
Tabell 42	Sammenhenger mellom sosial attribusjon ved sosiale nederlag, selvakseptering og mors oppdragelsesstil (korrelasjon, Pearsons r) (n= 1 663-1 985, parvise utelatelser) .....	201

Tabell 43	Sammenhenger mellom attribusjon, selvakseptering og mors foreldrestil på 4. klassetrinn (korrelasjon, Pearsons r) (n= 699-779).....	202
Tabell 44	Sammenhenger mellom attribusjon, selvakseptering og mors foreldrestil på 7. klassetrinn (korrelasjon, Pearsons r) (n= 527-620, parvise utelatelser) .....	203
Tabell 45	Sammenhenger mellom attribusjon, selvakseptering og mors foreldrestil på 9. klassetrinn (korrelasjon, Pearsons r) (n= 437-586, parvise utelatelser) .....	204
Tabell 46	Sammenhenger mellom sosial attribusjon, selvakseptering og fars oppdragelsesstil (korrelasjon, Pearsons r) (n= 1 590-1 985, parvise utelatelser) .....	207
Tabell 47	Sammenhenger mellom attribusjon, selvakseptering og fars oppdragelsesstil på 4. klassetrinn (korrelasjon, Pearsons r) (n= 673-779, parvise utelatelser) ... ..	208
Tabell 48	Sammenhenger mellom attribusjon, selvakseptering og fars oppdragelsesstil på 7. klassetrinn (korrelasjon, Pearsons r) (n= 505-620, parvise utelatelser) ... ..	209
Tabell 49	Sammenhenger mellom attribusjon, selvakseptering og fars oppdragelsesstil på 9.klassetrinn (korrelasjon, Pearsons r) (n= 412-586, parvise utelatelser) ....	210
Tabell 50	Fordeling av vennenominering i forhold til alder blant barn i SFO (n= 24) ..	229
Tabell 51	Oversikt over vennenominering i forhold til kjønn blant barn i SFO (n= 54)	230
Tabell 52	I hvilken grad de ansatte ved SFO mener at denne arenaen generelt er viktig for barns vennskapsutvikling (n= 155) .....	233
Tabell 53	I hvilken grad de ansatte i SFO betrakter det som en viktig oppgave å bistå barn i utvikling av vennskap i SFO (n= 161) .....	234
Tabell 54	Benytter de SFO-ansatte spesifikke metoder for å utvikle vennskap mellom barna i SFO? (n= 155) .....	234
Tabell 55	Hvilke metoder benyttes for å bidra til utvikling av vennskap mellom barna (n= 26) .....	235
Tabell 56	Vet du med sikkerhet at ditt barn har utviklet vennskap med andre gjennom SFO? (n= 844) .....	237
Tabell 57	Hvor mange nye venner barnet har utviklet i SFO (n= 298) .....	238
Tabell 58	Om foreldre ville hatt barnet i SFO hvis en av de foresatte ikke hadde vært på arbeid på dagtid og mulighet for tilsyn av barnet (n = 855) .....	244

## Oversikt over figurer

Figur 1	Stianalysemodell av mors oppdragelsesstil, sosial støtte fra venner og voksne og selvakseptering. (Tallene i figuren er gitt som standardiserte estimater med t-verdier i parentes). (Listevise utelatelser, n=1 651).....	213
Figur 2	Stianalysemodell av fars oppdragelsesstil, sosial støtte fra venner og voksne og selvakseptering. (Tallene i figuren er gitt som standardiserte estimater med t-verdier i parentes). (Listevise utelatelser, n=1 582).....	214
Figur 3	Stianalysemodell av mors oppdragelsesstil, sosial støtte fra venner og voksne, samt lærevurdert utagering. (Tallene i figuren er gitt som standardiserte estimater med t-verdier i parentes). (Listevise utelatelser, n= 1 664).....	216
Figur 4	Stianalysemodell av fars oppdragelsesstil, sosial støtte fra venner og voksne, samt lærer vurdert utagering. (Tallene i figuren er gitt som standardiserte estimater med t-verdier i parentes). (Listevise utelatelser, n=1 596).....	217
Figur 5	Stianalysemodell av mors oppdragelsesstil, sosial støtte fra venner og voksne, samt følelse av lykke. (Tallene i figuren er gitt som standardiserte estimater med t-verdier i parentes). (Listevise utelatelser, n= 1 625).....	219
Figur 6	Stianalysemodell av fars oppdragelsesstil, sosial støtte fra venner og voksne, samt følelse av lykke. (Tallene i figuren er gitt som standardiserte estimater med t-verdier i parentes). (Listevise utelatelser, n= 1 557).....	220
Figur 7	Stianalysemodell av mors oppdragelsesstil, sosial støtte fra venner og voksne, samt prososial atferd. (Tallene i figuren er gitt som standardiserte estimater med t-verdier i parentes). (Listevise utelatelser, n= 1 663).....	221
Figur 8	Stianalysemodell av fars oppdragelsesstil, sosial støtte fra venner og voksne, samt prososial atferd. (Tallene i figuren er gitt som standardiserte estimater med t-verdier i parentes). (Listevise utelatelser, n= 1 595).....	222
Figur 9	Stianalysemodell av mors oppdragelsesstil, sosial støtte fra venner og voksne, samt persipert vennestatus og antall venner for å være populær. (Tallene i figuren er gitt som standardiserte estimater med t-verdier i parentes). (Listevise utelatelser, n=1 344).....	223
Figur 10	Stianalysemodell av fars oppdragelsesstil, sosial støtte fra venner og voksne, samt persipert vennestatus og antall venner for å være populær. (Tallene i figuren er gitt som standardiserte estimater med t-verdier i parentes). (Listevise utelatelser, n=1 143).....	224



## Sammendrag

Overordnet problemstilling for avhandlingen er: Hvilke oppfatninger har barn og unge av vennskap og andre sentrale sosiale relasjoner til jevnaldrede, foreldre og andre voksne?

Avhandlingen bygger på tre utvalg. Utvalg 1 består av 2 295 respondenter fordelt på 129 skoleklasser på 46 skoler i Midt-Norge. Utvalget er randomisert og vektet mellom innland og kyststrøk, grissgrendte strøk i forhold til byer. Frafallet var to skoler (opprinnelig utvalg var 48 skoler). Resultatene kan derved generaliseres til populasjonen av midtnorske elever. Datainnsamlingen var i 1996 og 1997. Utvalg 2 består av fire skolefritidsordninger (SFO): En i Oslo, én i Møre og Romsdal, én i Nord-Trøndelag og én i Troms. 24 barn og deres foreldre (29 foreldre/-par) ble intervjuet. Barna ble valgt slik at de representerte et bredt utvalg av barn når det gjelder alder, foreldrenes sosioøkonomiske tilhørighet, etnisitet og oppholdstid i SFO. Datainnsamling fra høsten 2001 til januar 2002. Utvalg 3 ble trukket fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI). 20 kommuner ble randomisert trukket med tilbakelegg. Det ble deretter en randomisert trekking av 52 SFO'er i de 20 kommunene. Tre av de utvalgte SFO ville ikke delta i studien, derved består utvalget av 49 SFO. Respondentene var: 855 foreldre til barn i SFO (svarprosent: 49,0), og 163 SFO-ansatte (svarprosent: 67,4). Svarprosentene er forholdsvis lave og ikke godt egnet for generalisering. Datainnsamlingen var i november til desember 2001.

Respondentene (alderen ni til femten år) mener at egenskapene «Stole på», «Grei/snill», «Støttende», «Humoristisk sans», «Felles interesser/sysler» og «Intelligent» er de viktigste egenskaper ved en god venn.

Antall venner man er sammen med i friminuttene er for 4. klassetrinn 5,7 personer, for 7. klassetrinn 6,37 personer, og for 9. klassetrinn 5,82 personer. Omkring halvparten av de man er sammen med på skolen er man også sammen med på fritiden.

Gutter tenderer i høyere grad enn jenter å overvurdere egen posisjon som bestevenn. Det er ingen kjønnsforskjeller knyttet til å undervurdere sin posisjon som bestevenn her målt via hvor mange medelever som nominerer dem som bestevenn. Elever som overvurderer sin posisjon som bestevenn skårer lavere på evnetest men høyere på følelse av lykke sammenlignet med de mer realistiske som skårer høyere på evnetest, men noe lavere på følelse av lykke.

Elever på 4. klassetrinn mener i gjennomsnitt at man må ha 11,17 venner for å benevnes som sosialt populær, mens nomineringen for de på 7. klassetrinn var 12,44 og for 9. klassetrinn var 14,79. På forespørsel om hvor mange venner de måtte ha for å

være fornøyde med sin sosiale posisjon, svarte gutter på 4. klassetrinn 10,99 mot jentenes 8,15, på 7. klassetrinn nominerer gutter 19,54 mot jentenes 8,08 og på 9. klassetrinn nominerer guttene 23,42 og jentene 9,33. Antall venner for å være fornøyd med egen sosial posisjon øker i tråd med alder, guttene med flere enn jentene og over det de benevnte som sosialt populær (med unntak av gutter på 4. klassetrinn).

Barn som mener de er oppdratt med en demokratisk oppdragelsesstil får flest nominasjoner på vennevalg av medelever på sosiometriske målinger i skoleklassen og er derved de mest sosialt populære. Det er demokratisk oppdragelsesstil som tydeligst leder til høy grad av selvaksept og et selvbeskyttende attribusjonsmønster (ser sosial avvisning som bunnet i tilfeldigheter og til å bare være midlertidig) hos barn. Mødre påvirker barna sterkere enn fedre når det gjelder sentrale mål på psykososial fungering.

SFO er en aldersheterogen arena. Barna (alderen 5,5 år til tolv år) øker antall venner ved å være på denne arenaen og krysser kjønn og alder i valg i høyere grad enn det som er vist i studier i skoleklasser, som er aldershomogen. Foreldre opplyser at vennskapsutvikling er en av hovedgrunnene for at barnet er i SFO, selv om de mener tilbudet ikke er særlig godt. De ansatte i SFO mener at vennskapsutvikling mellom barna er en av hovedoppgavene. Bare et fåtall av SFO-ansatte benytter spesifikke metoder for å bidra til vennskapsutvikling. Hovedsakelig tilrettelegger de via organisering og å gi oppgaver til barna som innebærer å inkludere andre.

Denne avhandlingen er eksplorerende ved å analysere vennskspsrelasjoner i SFO – både fra barna selv, foreldrene og de ansatte. Det er overveiende mødre som har vært inkludert i mange studier på effekten av foreldres oppdragelsesstil for barnets psykososiale fungering. I denne studien studeres også fedre. Avhandlingen belyser også sammenhenger mellom foreldres oppdragelsesstil og barnas sosiale attribueringer. Avhandlingen gir innblikk i hvilke egenskaper som er viktig ved en god venn via et stort utvalg som kan generaliseres, mens denne kunnskapen hittil i all hovedsak har vært basert på utenlandske studier med små utvalg.

# DEL 1: Innledning: Begrepsavklaringer og teoretisk plassering av studien

## Kapittel 1 Barns og unges vennskap

Begrepet vennskap er tverrkulturelt og ble beskrevet allerede for flere tusen år siden. Dets viktighet vises blant annet ved at det på tvers av kulturer er utviklet begrep for vennskap; den nære, spesielle relasjonen utenfor kjernefamilien (Krappmann 1996). Aristoteles skilte mellom tre former for vennskap: Den første er basert på nytte. Her er ikke den andre som person som er målet, men i hvilken grad han er nyttig og fordelaktig for meg og mine interesser. Denne vennskapstypen er flyktig og ustabil siden det er foranderlig hva jeg oppfatter som nyttig. Den andre formen av vennskap baseres på glede og er vanlig blant unge mennesker. Hva som gir glede kan være like flyktig som nytte. Mange går lei av hverandre med påfølgende søking av behovsdekking hos andre. Felles for de to nevnte vennskskapsformer er liten dybde. Den tredje vennskskapsformen er basert på dyd. Grunnlaget er at begge ønsker det gode for den andre part og ikke bare for seg selv, forholdet baseres på likeverd og gjensidighet i tillegg til likhet mellom partene i dyd, evner og interesser. Både evne og mulighet gjør at det er få forunt å ha vennskap basert på dyd. Denne vennskskapsformen varer ofte livet ut når de først er etablerte. Kjernen i Aristoteles vennskskapsbegrep er gjensidighet, det innebærer å dele og å gjengjelde med en uavhengighet hvor partene søker hverandre ut fra fri vilje og ikke eier hverandre.

Forskning på barns og unges vennskap har for inntil 20 år siden blitt betegnet som sporadisk (Hartup 1983, Merrell & Gimpel 1998). Innen fagområder som pedagogikk og psykologi har relasjonen mellom barn og foreldre (voksne) vært viet mye oppmerksomhet, i særdeleshet mor-barn-relasjonen, og empiri, forklaringsmodeller og teorier har vist sammenhenger mellom faktorer ved foreldre som påvirker ulike psykososiale dimensjoner hos barn. Det har vært mindre forskning på hvordan barn og unge bidrar til utvikling/læring hos foreldrene (voksne). I de senere år har forskning på barns og unges forhold til jevnaldrede økt, men det er likevel få som har utledet teorier

basert på empiri om dette temaet. Furman (1996) hevder at bortsett fra Sullivans psykodynamisk baserte teori om sosio-emosjonell utvikling, hvor vennskap mellom barn og ungdom står sentralt, finnes det få eller ingen helhetlige teorier om vennskap mellom jevnaldrede. Furman (op. cit.) hevder også at Youniss' (1980) arbeider er betydelige og nokså gjennomarbeidede og kan videreutvikles til å bli en teori. Youniss baserer sine arbeider på en fusjon mellom sentrale ideer fra Sullivans og Piagets teorier. Hovedfokus er hvordan trekk ved forelder-barn-forholdet også viser seg i vennskap som barn og ungdom har til jevnaldrede (op. cit.). Det er i hovedsak innen amerikansk og delvis engelske kultur studiene er utført, og det er derfor behov for studier av barn og unge i flere kulturer, eksempelvis den norske.

Vennskap er knyttet til menneskers fundamentale behov for trygge, stabile og nære relasjoner til andre og er beskrevet slik av Buhrmester (1996:159):

... social needs for tenderness, companionship, acceptance, and intimacy organize interpersonal relationships and individuals' personalities. The core assumption of this formulation is that people need certain forms of social input or social interaction to remain happy and psychologically healthy.

Hvor viktig vennskap er for ungdom vises eksempelvis ved at ungdom benytter mye tid på å koordinere sine vennskapsforhold og møte krav og ønsker hos de ulike venner (Azmitia et al. 1999, Eder, Evans & Parker 1995). De synes også å skåre høyt på god psykososial fungering hvis deres venner skårer høyt på følgende to variabler: Ikke drikker og gjør det skolefaglig bra (Aseltine 1995, Crosnoe & Needham 2004, Mounts & Steinberg 1995), trolig fordi dette er indikatorer knyttet til mer grunnleggende prososial fungering. Mennesker tenderer til å ha ulike venner som kan dekke ulike behov (Newcomb et al. 1999). Nettverkskvalitet vil derfor til en viss grad avhenge av nettverksstørrelse. Evnen til å skape interpersonlig enighet predikerer godt sosial aksept og vennskap blant jevnaldrede og redusert sjanse for å bli mobbeoffer i tenårsalder (Jensen-Campbell, Adams, Perry, Workman & Furdella 2002).

I denne avhandlingen belyses barns og unges evaluering av sosial status og tilgang til støttende mellommenneskelige relasjoner. Slike vurderinger anses å gi et godt innsyn i psykososial fungering: Angold (1994) hevder for eksempel at psykososial fungering henger sammen med atferd og prestasjoner knyttet til skolen/arbeid, vennskapsrelasjoner, familierelasjoner og fritidsaktiviteter, både slik personen selv bedømmer situasjonen, men også ut fra fagfolks tolkninger av denne informasjonen.

Avhandlingen handler om barns og unges vennskap med jevnaldrede og deres forståelse av og forventninger til vennskap med jevnaldrede, og sosiale relasjoner til voksne. I dette ligger barns og unges oppfatninger om hvilke egenskaper som er viktige ved en god venn, ideer om popularitet, overlapp mellom sosialt nettverk på skole og fritid, samt vennsapsrelasjoner i skolefritidsordningen (SFO). I tillegg berøres oppfatninger om tilgang til sosial støtte hos jevnaldrede og voksne. Barns og unges oppfatninger av foreldrenes oppdragelsesstil sammenholdes med mål på barnets selvaktelse, vennsapsrelasjoner og atferd.

## 1.1 Barns og unges vennskap med jevnaldrede, sosialt nettverk og sosial støtte

Vennskap inngår som én del av det mer omfattende begrepet sosiale relasjoner. Sosiale relasjoner skapes og endres av aktørene i et fellesskap: «Relationships are not simply the sum of each member's characteristics, rather, they are determined by unique patterning and qualities of the dyadic interaction that endure over time» (Elicker, Englund & Sroufe 1992:79). Det er flere definisjoner av begrepet relasjon og Maccoby (1999:159) definerer det slik:

Relationships can be said to exist between two people when their lives are interdependent. By interdependent we mean that two people's behaviours, emotions, and thoughts are mutually and causally interconnected, that is, that what each does, thinks, and feels depends on what the partner does, thinks, and feels. A relationship is defined as *close* to the extent that it endures, and involves strong, frequent, and diverse causal interconnections.

Hinde (1987:24) betoner, i likhet med Maccoby, gjensidigheten i sin definisjon av en relasjon: «A relationship involves a series of interactions over time between two individuals known to each other». Vennskap defineres imidlertid av enkelte forskere som gjensidige valg av bestevenner (Bukowski & Hoza 1989, Parker & Asher 1993a, 1993b). Kriteriet gjensidighet i definisjonen berører også forskningsmetoden og teknikken sosiometri. Kravet om gjensidighet kan være et for strengt kriterium fordi mange benevnes som venn, men varierer fra de dype og gjensidige bestevennrelasjoner til de perifere og delvis ensidige vennenomineringer. Det kan derfor være mer hensiktsmessig å definere vennskap som: «... a dyadic tie between two children» (Doll, Murphy & Song 2003:116). I tråd med denne definisjonen kan man hevde at vennskap er en frivillig, dyadisk relasjon (Ladd, Kochenderfer & Coleman 1997). Dette synes å samsvare med

Kerns forståelse av begrepet: «By friendship I mean a close, affective tie between two peers» (Kerns 1996:137). I de ulike definisjoner av vennskap inkluderes ofte: (a) Gjensidighet, (b) tidsdimensjon (varer over tid), (c) frivillighet, og (d) positive affekter (som å like hverandre). Gjensidighet fremheves ikke i alle definisjoner, for flere forskere tar til orde for at man kan nominere venner som ikke nominerer en selv, altså en ensidig vennenominasjon. Uansett hvordan man i begrepsdefinisjoner forholder seg til gjensidighet, viser forskning at det er best kvalitet i gjensidige vennskap (Bukowski, Hoza & Boivin 1994).

Ut fra ovennevnte beskrivelser av vennskap betones gjensidighet i vennsapsrelasjonen, antall venner, og det at en har en bestevenn/bestevenninne, samt kvaliteten ved vennskap. Det er vanskelig å avklare hva som inngår i «viktige, mer dype og nære relasjoner», som ofte knyttes til definisjoner på vennskap eller de viktigste nettverksrelasjoner. For mange teoretikere blir definisjonen av «nært», «dypt» og «kvalitet» (de to førstnevnte kan inngå i sistnevnte begrep) i høy grad en subjektiv opplevelse. Kerns (1996:139) avgrensner kvalitet i vennskap som: «... the essential character or nature of friendship... how individuals engage in activities and behaviors». Analyser av kvaliteten i vennskap synes å sentreres rundt to forhold: (1) Dimensjonelle analyser hvor en søker å finne forekomst eller fravær av visse dimensjoner i vennskapet (eksempelvis kompanjonger, intimitet, konflikter, asymmetri i likeverdighet), og (2) typologiske eller kategoriske analyser med målet å identifisere mønstre i sosial interaksjon som antas som svært viktige for normal utvikling og tilpasning (Furman 1996).

Ut fra ovennevnte kan man trekke den konklusjonen at forskning på vennskap preges av lite avklarte sentrale begreper, både begrepene i seg selv, men også begrepene imellom. Dette har ført til at komplikasjoner knyttet til å støtte seg til deler av empirien på vennskap er at: «... investigators have rarely distinguished between promoting acceptance and promoting friendship» (Asher, Parker & Walker 1996:372). Det er viktig å skjelne mellom sosial aksept og vennskap (Asher & Hymel 1981, Berndt 1984, Bukowski & Hoza 1989, Furman 1982, 1984, Furman & Robbins 1985, Hartup 1983, Parker & Asher 1987, 1993b) og mellom sosial aksept og sosialt nettverk (Cairns, Carins, Neckerman, Gest, Gariépy 1988, Farmer & Hollowell 1994), og mellom sosial aksept og sosial popularitet. Vennskap er et spesielt forhold mellom to personer, mens popularitet dreier seg om at man på et mer generelt grunnlag er akseptert og likt innenfor en gruppe. Sosial aksept er ikke nødvendigvis gjensidig (Berndt 1984, Bukowski & Hoza 1989, Furman 1982), mens flere definerer gjensidighet som et kriterium ved vennskap

(Wright 1985). Gifford-Smith og Brownell (2003:248) forsøker også å skille mellom vennskap og sosial aksept: «... friendships are voluntary, intimate, dynamic relationships founded on cooperation and trust, while group acceptance reflects the perspective of the child's peer group». Grader av sosial aksept og vennskap er altså to ulike dimensjoner av det sosiale liv og påvirker barnet ulikt (Bukowski & Hoza 1989, Bukowski, Hoza & Boivin 1993, Parker & Asher 1993b, Vandell & Hembree 1994).

Sosial popularitet, gjensidige vennskap og kvaliteten ved vennskap kan knyttes til en rekke mål på psykososial fungering, eksempelvis i forhold til sosial tilhørighet versus ensomhet: Mangel på gjensidige vennskap og kvaliteten ved denne relasjonstypen er sterkere knyttet til ensomhet enn ikke-gjensidige vennskap (Bukowski, Hoza & Boivin 1993). Mens sosial popularitet blant jevnaldrede er generell aksept, er vennskap basert på en mer nær, gjensidig og dyadisk kontakt (Mendelson, Aboud & Lanthier 1994, Newcomb & Bagwell 1995). En mer presis definisjon av sosial aksept blant jevnaldrede har vært gitt av Ladd, Kochenderfer og Coleman (1997:1183): «Peer acceptance refers to children's relationships with members of their peer group (e.g., classmates) and is defined in terms of group members' sentiments (i.e., liking versus disliking) toward the child, and the degree to which these sentiments become consensual».

Gruppemedlemskap<sup>1</sup> reflekterer tilslutning til en liten, selvvalgt gruppe av jevnaldrede som samspiller med hverandre nokså ofte og regelmessig (Brown 1989, Cairns, Neckerman & Cairns 1989), og elever samsvarer eksempelvis i opptil 96 % i sin vurdering av sosiale grupper i skoleklassen og indikerer at slike grupper består av spesielle sosiale bånd medlemmene imellom (Cairns, Perrin & Cairns 1985). Sosiale grupper består gjerne av 3-10 medlemmer (Kindermann, McCollom & Gibson 1995), hvor guttegrupper som oftest er større enn jentegrupper (Benenson, Apostoleris & Parnass 1997, Ruble & Martin 1998, Thorne & Luria 2001). Ett viktig kjennetegn ved vennsksapsrelasjoner, er at personene som inngår i denne relasjonstypen er tilnærmet

---

<sup>1</sup> Ut fra en sammenfatning av flere teoretikere kan gruppe defineres som en samling individer som interagerer med og påvirker hverandre i et sosialt samspill, er til en viss grad avhengig av eller forutsetter hverandre, og som oppfatter seg selv som å tilhøre en gruppe (Stiwne 1992, Hogg & Vaughan 1995, Svedberg 2003). Noen av disse undergrupper er: *konkret* (som eksempelvis familier, kameratgrupper, skoleklasser eller arbeidsgrupper) versus *abstrakt* gruppe (eksempelvis yrkesgrupper, sosiale samhandlingsgrupper, ungdommer, homoseksuelle, arbeidsløse, etniske grupper, religiøse grupper) (Thornberg 2004), *primær*grupper (langvarige, intime relasjoner, ansikt-til-ansikt-kontakt, eksempelvis familie og nære venner) versus *sekundær*grupper (større grupper med noe distanse mellom medlemmene, eksempelvis foreninger eller organisasjoner), *formelle* (ofte opprettet for bestemte formål, uttalte regler, rutiner, formelt lederskap) versus *uformelle* grupper (opprettes spontant ut fra en følelse av tilhørighet og fellesskapsfølelse) (Svedberg 2003).

likeverdige (symmetrisk<sup>2</sup> eller parallell<sup>3</sup> relasjon) (Bukowski & Hoza 1989, Furman 1989). Dette skiller vennskap med jevnaldrede fra nære relasjoner til eksempelvis de primære omsorgspersonene. Det kan oppsummeres med:

Peer acceptance or rejection is a group-referent construct. It describes the central tendency but not the variability of a set of peers' liking for a specific child. Like all measures of central tendency, the construct assumes both conceptually and operationally that the preferences and attitudes of individual members of the child's peer group are independent, additive, and interchangeable. That is, what matters in the assessment of peer acceptance is the nature (positive/negative, liking/dislike,) and not the source (Child A versus Child B) of the judgement ...friendship is an inherently dyadic-rather than group-referent construct... Friends perceive and respond to one another as unique and irreplaceable. Whereas a child's acceptance status is scarcely affected by the dissent of a single member, the secession of either party to a friendship destroys the whole (Parker, Rubin, Price & DeRosier 1995:114).

Vennskap kan som begrep også benyttes på gruppenivå, altså en vennegruppe. Begrepene klikk og flokk regnes innen forskningslitteraturen om vennskap som en del av gruppebegrepet. Det finnes ingen allment akseptert definisjon av begrepet klikk. En antar at klikker oftere dannes innenfor enn mellom grupper, og er mindre i størrelse enn vennskapsbaserte grupper, og klikker kan defineres som subgrupper av diffuse jevnaldningsgrupper (Brown 1990). Klikker kan ses som små grupper bestående av vennskapslenker (Parker, Rubin, Price & DeRosier 1995). Ofte reserveres begrepet for subgrupper hvor alle er knyttet til hverandre ved gjensidige, positive følelser. Det må være minimum tre medlemmer for å skille klikk fra dyader. Klikker består gjerne av 3-9 medlemmer, oftest av samme kjønn (Epstein 1986), og er ofte på 4-5 medlemmer i barneskolealder og 5-6 medlemmer i ungdomsskolealder (Cairns, Xie & Leung 1998) (antallet oppgitt for klikker er nokså likt tidligere refererte antall medlemmer for grupper). Høystatuspersoner tilhører større klikker enn lavstatuspersoner (Benenson, Apostoleris og Parnass 1998). Klikker oppstår i slutten av barneskolealder (prepubertet) (Crockett, Losoff & Peterson 1984, Eder 1985, Epstein 1986, Hallinan 1981, Hartup 1983, Rubin, Bukowski & Parker 1998). Fra ti- til elleveårsalder foregår mesteparten av samspill med jevnaldrede i klikker, og deres betydning for psykososial utvikling og tilpasning øker derfor fram til tidlig tenårsalder (Crockett, Losoff & Peterson 1984).

---

<sup>2</sup> En symmetrisk relasjon er hvor personene utveksler samme type atferd, eksempelvis at begge gir råd og begge kritiserer (Schjødt & Egeland 1991).

<sup>3</sup> En parallell relasjon er hvor to personer skifter mellom komplementære og symmetriske relasjoner. Relasjonsdefinerings vil da variere med ulike sider ved relasjonen og situasjoner. Personlige kunnskaper, evner og kulturelle verdier er bestemmende for når relasjonen er symmetrisk eller komplementær (Schjødt & Egeland 1991).



Deltakelse i klikker avtar fra tenåringsalder av og avløses av medlemskap i større grupper (Cairns, Leung, Buchanan & Cairns 1995). Mange ungdommer oppfattes av jevnaldrede å tilhøre flere grupper, noe som indikerer at mange ikke har medlemskap i bare én gruppe (Brown 1992, Brown, Mory & Kinney 1994).

I forskningslitteraturen beskrives klikk og gruppe forholdsvis likt i ulike definisjoner, som sentrale karakteristika ved dem, antall medlemmer og hvilken utviklingsperiode hos barnet og den unge klikk og gruppe er sentralt. Det er med andre ord et noe ulikt syn på innholdet i disse begrepene. Damon kan kanskje virke noe klargjørende i å skille klikk fra begrepet flokk («crowd»):

According to the standard definitions, a clique is a close-knit group of two or more persons who are ...related to one another in an intimate fellowship that involves going places and doing things together, a mutual exchange of ideas, and the acceptance of each personality by the other... A crowd is larger and less cohesive than a clique. It is also less exclusive, because crowd membership is more loosely defined than is membership in a clique. Unlike crowds, ...exclusion of those who do not belong is the express purpose of the clique... The clique, therefore, is an intensely intimate but constraining form of adolescent peer interaction, whereas a crowd is a loose and more expansive system of peer contact... adolescent crowds are informal associations of two to four cliques. The within-clique social life of the adolescent allows for intimate relations with a few select friends, and the superordinate crowd to which the clique belongs allows for exposure to a more extended set of acquaintances. Clique membership is therefore a prerequisite for crowd membership... The clique... is the basic unit of adolescent social life, with the crowd offering an extended offshoot in most cases... the within-clique social life of adolescents allows for intimate relations with a few select friends. In contrast, the crowd to which the adolescent's clique often belongs exposes the adolescent to a more extended but causal type of peer acquaintance... the predominate activity within cliques is talking, and most clique meetings take place during the normal school week. In contrast, the predominate activity of crowds is parties and other organized social functions, almost always taking place on weekends (Damon 1983:256-257).

Det er vanligvis gjensidige vennskap i klikker: Studier viser at cirka 48-71 % av relasjonene i klikkene eller mer «løse» grupper er gjensidige vennskap (basert på vennskapsnominasjoner) (Urberg, Degirmencioglu, Tolson & Halliday-Scher 1995, Wentzel & Caldwell 1997). Flokker er store grupper som er et ryktebasert kollektiv basert på likhet i stereotype individer som delvis tilbringer tid sammen. Flokker defineres ut fra felles holdninger og/eller aktiviteter som de deler (Brown 1990). Psykologiske grupper defineres som subjektivt viktige for individet (Turner 1987). Mens klikker betegner små grupper basert på vennskap, defineres subkulturer eller flokker som en mer omfattende organisering og som en del av jevnaldredes sosiale liv. Flokker gis

gjærne utnavn, eksempelvis «nerder», «poppiser», «freakere», «dopere» og lignende (Castlebury & Arnold 1988). Flokker setter tydelig preg på normer og verdier i ungdomsalder (Brown 1990, Eckert 1989). I flokker er det press for å tilpasse seg normene (Clasen & Brown 1985). Påvirkning kan tenkes å gå begge veier, for medlemskap leder til konformitetspress. Samtidig blir ikke ungdom tilfeldig medlemmer av flokker fordi de enten selekteres inn av flokkmedlemmene fordi man deler likhetstrekk på sentrale områder, eller at individet aspirerer til dem og søker medlemskap (Brown 1990). Eksempel på dette har vært vist i tre studier av antisosial ungdom som viste at foreldre har tydelig påvirkning på ungdommens personlighetstrekk og orientering som igjen predikerer hvilke flokker ungdommen søker medlemskap i (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest & Gariépy 1988, Dishion 1990, Brown, Mounts, Lamborn & Steinberg 1993).

Flokker legger sterke føringer for hvem man både kan få og makter å holde kontakt med. Klikker formes ofte innenfor flokker (Brown 1989, Eder 1985). I alderen 13-16 år synes det som om de unge selv går bort fra å definere flokk ut fra medlemmenes spesifikke atferd til mer grunnleggende karakteristika og verdier (O'Brien & Bierman 1987). Å kunne avgrense flokker og vite navn på dem, øker betydelig i aldersgruppen 8-18 år, delvis baseres dette på økning i antallet av slike flokker i denne gruppen, og delvis evnen til å abstrahere ut fra visse kjennetegn og å gi dem navn (Brown & Clasen 1986, her etter Parker, Rubin, Price & DeRosier 1995, Brown, Clasen & Niess 1987, her etter Parker, Rubin, Price & DeRosier 1995). Man finner at gruppeidentifisering synes nokså uavhengig av flokk- og gruppestørrelse<sup>4</sup>, og størrelse på flokker trenger ikke å si noe om påvirkningskraften (Kiesner, Cadinu, Poulin & Bucci 2002). Ladd & Kochenderfer berører flere av de begrepene som er drøftet så langt i avhandlingen og forsøker å se dem i forhold til hverandre:

Acquaintanceship is also a dyadic construct, yet in comparison to friendships, it refers to «weak» interpersonal ties between children and individual classmates. We define classroom acquaintances as peers children «know», but with whom they have no close, reciprocated ties. For example, as children enter school, acquaintances are essentially no more than «familiar» classmates – that is, peers children have known before entering school, but with whom they have had no regular contact or close relationship. It is

---

<sup>4</sup> Det er moderat samsvar mellom vennskap, sosialt nettverk og sosiometrisk status blant ungdomsskoleelever (Gest, Graham-Bermann & Hartup 2001). Studier blant 11-13-åringer viste at personer nominert i sosiometriske målinger som oftest også ble nominert ved sosial nettverkskartlegging (Svedhem 1994).

important to note that many investigators have used the term familiar peers when referring to dyadic relationship pairs that may be more appropriately labeled acquaintances. However, because writers often do not define familiar peers or provide an explanation of the procedures used to operationalize this construct, it is not always possible to draw careful distinctions between these two concepts (Ladd & Kochenderfer 1996:32).

I denne gjennomgangen av begrepsdefinisjoner synes begrepet vennskap tydelig atskilt fra begrepene klikk og sosiale grupper. Man kan knytte disse begrepene sammen ved å definere vennskap som å operere på dyadenivå i tidlig barndom, som inkluderes i klikker eller grupper fra ungdomsalder av (Carins, Cairns, Neckerman, Gest & Gariépy 1988). Det er i hovedsak ulike valører mer enn vesensforskjeller i gjennomgåtte begrepsdefinisjoner. De ulike valører gjør at begrepet gruppe i forhold til noen av definisjonene blir dårlig atskilt fra flokk, likeså klikk fra flokk og gruppe. I praksis kan det være vanskelig å gruppere relasjoner i forhold til slike inndelinger: Eksempelvis har omkring en tredjedel av ungdommer hatt seksuelt forhold til noen de betrakter som venner eller tidligere kjæreste (Giordano, Cernkovich & Holland 2003), og utroskap er utbredt (Eyre, Auerswald, Hoffman & Millstein 1998). Relasjoner man har til personer er nokså temporært med konsekvenser for begrepsdefinering av kjærester, bestevenner, venner, klikker, grupper og flokker.

Gruppeaksept er en kollektiv holdning i en gruppe av jevnaldringer overfor et enkeltindivid (Asher, Parker & Walker 1996, Bukowski & Hoza 1989). En slik avgrensing støttes også av andre teoretikere: «Peer acceptance refers to children's relationships with members of their peer group (e.g., classmates) and is defined in terms of group members' sentiments (i.e., liking versus disliking) toward the child, and the degree to which these sentiments become consensual» (Ladd, Kochenderfer & Coleman 1997:1183).

Forskning har i en årrekke vist betydningen av barns og unges vennskap med jevnaldrede. Venner er en viktig påvirkningsfaktor ved at de ofte fungerer som en referansegruppe<sup>5</sup>, signifikante andre<sup>6</sup> og generaliserte andre<sup>7</sup>. Jeg vil nå gjøre rede for

---

<sup>5</sup> Referansegruppe kan defineres som: «... processes associated with deriving values, perceptions, and norms from association with a myriad of membership groups that may include family, cultural or ethnic, religious affiliation, gender, or youth culture groups» (Coates 1991:1078). Egidius (1986) hevder at begrepet referansegruppe ble skapt som en utfylling til rollebegrepet. Referansegruppe betegner den gruppe eller kategori mennesker som den enkelte sammenligner seg med. Referansegrupper kan være positive (de vi ser opp til og/eller setter pris på) og negative (de vi tar avstand fra og/eller ser ned på) (Hogg & Vaughan 1995, Svedberg 2003).

det utviklingspsykologiske perspektiv avhandlingen hører inn under.

## 1.2 Transaksjonsmodellen som perspektiv på barn, unge og familiers utvikling

Bronfenbrenner (1979) definerte utvikling som: «... the person's evolving conception of the ecological environment and its relation to it, as well as the person's growing capacity to discover, sustain, or alter its properties», og i en revidering av egen teori gir han en mer utfyllende definisjon av begrepet: «... *the set of processes through which properties of the person and the environment interact to produce constancy and change in the characteristics of the person over the life course*» (Bronfenbrenner 1992:191). Det utdyper Magnusson (1995) videre ved å definere menneskers utvikling til å bestå av kjernebegrepene forandring og tid. Jeg tolker ham som at ingen endring/forandring er stillstand og ikke utvikling. Tid er ikke synonymt med utvikling, men at utvikling alltid innebærer en tidsdimensjon, altså tidsløpet som innebærer registrering av endring/forandring, altså et «fra-til».

Bronfenbrenners teori har flere betegnelser: Utviklingsøkologi, bioøkologisk teori og økologisk systemteori. Hans teori kan plasseres inn i fellesbetegnelsen transaksjonsmodellen. Den samler utviklingspsykologiske teorier som baseres på at barn og ungdom både preges av, skaper og deltar aktivt i sitt oppvekstmiljø<sup>8</sup> (Bronfenbrenner 1979, 1992, James & Prout 1996, O'Brien, Alldred & Jones 1996; Willis, Jones, Canaan & Hurd

---

<sup>6</sup> Signifikante andre påvirker individer ved at de: «... provide models for behavior, information that influences behavior, emotional support, and/or material support, and may be either a positive or a negative influence» (Coates 1991:1078-9).

<sup>7</sup> Begrepet den generaliserte andre handler om hvordan vår rolle, identitet, selvet og handlinger settes i relasjon til gruppen og samfunnet. Vi opplever vår identitet ved å se oss selv i et samfunnsperspektiv. Det skjer via vår generelle oppfatning av andre menneskers innstilling, hensikter, atferdsmåter og -regler. Medelever blir ofte den enkelte elevs generaliserte andre (Buhs & Ladd 2001).

<sup>8</sup> Utviklingspsykologiske teorier kan grupperes i fire som kort kan beskrives slik: (1) Hovedeffektmodellen omfatter teorier hvor man forstår utvikling som styrt av én faktor, enten biologi eller samspill, og ikke disse to i kombinasjoner. (2) Addisjonsmodellen rommer en enkel kombinasjon mellom konstitusjonelle egenskaper og miljømessige faktorer. Her er konstitusjonen både utgangspunktet og gitt sterk vekt, og miljømessige faktorer enten legges til eller trekkes fra effekten av denne konstitusjonen. Flere faktorer kan operere parallelt og benevnes da additive effekter. (3) Interaksjonsmodellen vektlegger miljøet sterkere enn innenfor addisjonsmodellen. Biologiens betydning avhenger av spesifikke miljøegenskaper. (4) Transaksjonsmodellen kan betraktes som en forlengelse av interaksjonsmodellen, men skiller seg fra denne ved at både biologi og miljøet betraktes å være i en kontinuerlig endring. De fire modellene er analysert ut fra empirisk fundament: Det er lite empirisk støtte for hovedeffektmodellen. Diskusjoner om mennesker er produkter av biologi eller miljø ser derved ut til å være passé. Transaksjonsmodellen er komplisert å operasjonalisere i forskning, at den er mer basert på teoretiseringer enn fyldig, helhetlig empiri (Lewis 1972, Sameroff 1975, Sameroff & Chandler 1975).

1990). Denne avhandlingen bygger på et slikt syn på barn, unge og familiers utvikling (se Sameroff & MacKenzie 2003 for en oversikt over transaksjonsmodellen).

I dag er det veldokumentert at arv og miljø utgjør cirka 50 % hver for personers utvikling (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington & Bornstein 2000). Det er sjelden at arv forklarer mer enn 50 % av variasjoner mellom individer og kanskje noe mindre for personlighetstrekk (McCartney, Harris & Bernieri 1990). Det synes som om genetisk disposisjon for vansker ikke så ofte er tilstrekkelig for å utvikle en del vansker. Uheldige miljøbetingelser er ofte til stede for utvikling av psykososiale vansker (Johnsen, Cohen, Kasen, Smalles & Brook 2001).

Begrepet sosialisering<sup>9</sup> har med årene blitt videreutviklet og i dag inkluderer det dimensjonene delt og ikke-delt miljø (Plomin & Daniels 1987). Delt miljø er det søsken har felles, mens ikke-delt miljø betegner ulike erfaringer søsken imellom. Venner er ett eksempel på ikke-delt miljø (Daniels & Plomin 1985, McGuire, Manke, Saudino, Reiss, Hetherington & Plomin 1999, Harris 1998), likeså foreldres tydelige forskjellsbehandling overfor barna. Delt miljø kan være bosted, skole og foreldres likhet i oppdragelsen av barna. Enkelte hevder at det er ikke-delt miljø som sterkest påvirker personers utvikling (Crosnoe & Elder 2002, McGuire, Manke, Saudino et al. 1999), mens andre konkluderer med at det ikke er så åpenbart at ikke-delt miljø har så stor forklaringsstyrke for barn og unges utvikling (Turkheimer & Waldron 2000). Ikke-delt miljø synes å ha sterkere effekt

---

<sup>9</sup> Sosialisering kan defineres som den voksnes formidling av relevante trekk ved felleskulturen til barn (Mossige 1998). Enkelte benytter begrepet kulturalisering i stedet for sosialisering. Førstnevnte assosieres kanskje lettere med målet for sosialiseringen, nemlig at man tilegner og tilpasser seg den kultur man er en del av og samtidig bidrar til å videreutvikle den ut fra at de fleste ikke overtar alt som formidles til dem. Begrepet refererer primært til foreldrenes bidrag i relasjon til barnet, men kan også omfatte andre, som eksempelvis pedagoger og øvrig familie og venner. Foreldres oppdragelsesstil er en betegnelse på spesifikke faktorer i måten foreldre sosialiserer eller kulturerer barnet på. Oppdragelsesstil er mer knyttet til foreldres handlinger enn deres refleksjoner eller intensjoner, selv om disse aspekt henger sammen. Noen opererer med oppdragelsesstil versus oppdragelsespraksis, hvor førstnevnte betegner holdninger overfor barnet og det emosjonelle klimaet i foreldre-barn-relasjonen, og sistnevnte omfatter målrettet foreldreatferd, altså middel og mer spesifikke mål (Mize, Russell & Pettit 1998). Sosialisering innebærer at det kultur- og biografiløse barnet blir en samfunnsdeltaker. Sosialisering er prosessen der foreldre og andre bidrar til at barnets standarder for atferd, holdninger, ferdigheter og motiver er tilpasset de standarder som forventes av hans eller hennes rolle i samfunnet. Sosialisering baseres derved på at barnet gradvis internaliserer omgivelsenes holdninger og verdier (Hetherington & Parke 1999). Med internalisere menes, forenklet framstilt, å gjøre til sitt eget, det vil si å gjøre eksempelvis foreldres regler til egne regler, en prosess som betegner å gå fra det ytre til det indre. Det er vanlig å skille mellom den grunnleggende sosialiseringen (primærsosialiseringen) og den videre sosialiseringen som bygger på den grunnleggende (sekundærsosialisering). Foreldre sørger vanligvis for primærsosialiseringen.

i oppvekstmiljø preget av høy risiko (som lavere sosioøkonomisk status blant foreldrene, familiemessig kaos eller depresjon hos mødre) (Asbury, Dunn, Pike & Plomin 2003).

Innen interaksjons- og transaksjonsmodellen benyttes ofte forståelsesmodellene stress-sårbarhet eller risiko- og beskyttelsesfaktorer. I stress-sårbarhetsmodellen betegner stress miljømessige påkjenninger, mens sårbarhet er medfødte eller tidlig ervervede vansker. Personer med lav sårbarhet kan utvikle psykososiale vansker ved høyt stress, mens personer med høy sårbarhet kan utvikle vansker ved både lav og høy grad av stress, det vil si at å forstå utvikling blir å vurdere grader og typer av sårbarhet i forhold til grader og typer av stress. Det innebærer at ikke alt potensielt stress i miljøet er stress for det enkelte individet. Stress-sårbarhetsmodellen er opprinnelig knyttet til forskning omkring både schizofreni og depresjon (Asarnow 1988, Yank, Bentley & Hargrove 1993, Zubin & Spring 1977), mens begrepene risiko- og beskyttelsesfaktorer er mer allment benyttet. Mens sårbarhet er uttrykk for en tilstand, er risikofaktorer mer knyttet til situasjoner eller hendelser som er direkte problemutløsende. Beskyttelsesfaktorer har beskyttende effekt i forhold til risikofaktorer. Risiko- og beskyttelsesfaktorer er atskilte dimensjoner i betydningen at når man skårer tilstrekkelig lavt på en risiko-dimensjon, blir ikke denne en beskyttelsesfaktor (Jessor, Van den Bos, Vanderryn, Costa & Turbin 1995). Samme risikofaktorer kan få høyst ulikt uttrykk hos forskjellige barn (Zeanah, Boris & Scheeringa 1997). Risiko er et probabilistisk begrep, det vil si statistisk sannsynlighet for skjevutvikling, for de fleste barn med en betydelig grad av risikofaktorer knyttet til seg, vil ikke utvikle vanskene som de statistisk sett har økt sannsynlighet for å få (Smith 1996). Stress gjør individer enten mer motstandsdyktige eller mer sårbare for senere stressfaktorer (Wachs 2000). Personer blir mindre mottagelige overfor stressorer i miljøet når de har utviklet en vanske, og at vansken så styrer mye av den videre utviklingen (Kendler, Thornton & Gardner 2000, 2001). Stress viser seg med andre ord knyttet til forhøyet sjans for å utvikle vansker, og vansker øker sjansene for at livsstil leder til økning i antall stressorer (Kim, Conger, Elder & Lorenz 2003). Se Borge (2003), Lagerberg og Sundelin (2000) for en grundig gjennomgang av risiko- og beskyttelsesfaktorer.

Schaefer og Millman (1977:392) mente allerede for nærmere 30 år siden å se at forskning på jevnaldnings- og søskenrelasjoner økte blant klinikere: «It appears, then, that peer and sibling subsystems are finally getting the attention from therapists that they deserve». Samtidig uttrykte de: «It remains to be seen whether this is a current fad or a therapeutic breakthrough» (ibid.). Forskning på barns og unges vennskap med

jevndrede fikk et løft i form av økt oppmerksomhet og forskning på 1980-tallet. Duck fanger samme trend innen forskningsmiljøet som Schafer og Millman mente å se innen klinisk virke:

I believe that the 1980s, valuable though they have been in many respects and clearly the decade where the field of social and personal relationships was brought to birth, leave us with many remaining challenges and opportunities for resolving conceptual problems. Not only is this true at the «micro level» of such research areas as love, maintenance of relationships and social support ..., but also at the «macro level» of broad-scale conceptualization of the phenomena that we study and the ways in which they should be envisioned. Most «theories of relationships» – and there are not many – are focused at an individual level of analysis and deal with individual attributions about relational events, individual processing of information about others, individual characteristics and their effect on relational partners, or individual strategies and plans for or about relationships. The 1990s should be the decade of expansion to a relational level of theory and analysis (Duck 1990:5-6).

### 1.3 Problemstillinger i denne avhandlingen

Det overordnede tema i denne avhandlingen er:

Hvilke oppfatninger har barn og unge av vennskap og andre sentrale sosiale relasjoner til jevndrede, foreldre og andre voksne?

Dimensjoner som forsøkes målt er viktige aspekt ved innhold i og overlapp av vennskap mellom arenaer, tilgang til sosial støtte hos jevndrede og voksne, foreldres oppdragelsesstil i forhold til sosial attribusjon, prososial og antisosial atferd, følelse av lykke og selvakseptering. I tillegg belyses vennskapsutvikling på den nye pedagogiske arenaen SFO (skolefritidsordningen).

Denne problemstillingen er operasjonalisert i underproblemstillinger som belyses i avhandlingens del 2, kapittel 6.3.

### 1.4 Disponering av avhandlingen

Del 2 av oppgaven består av tre kapitler, 2-5, hvor det gjøres rede for teori og empiri som er aktuelle for min undersøkelse. Denne gjennomgangen er i hovedsak refererende. Kapittel 2 omhandler empiri og teori om barn og unges vennskap med jevndrede. Inkludert i dette er blant annet sosialt nettverk og sosial støtte. Kapittel 3 omhandler

teori og empiri i forhold til begrepene selvakseptering og selvoppfatning. Kapittel 4 er empiri og noe teori knyttet til foreldres oppdragelsesstil overfor sine barn. Den overordnede problemstillingen for denne avhandlingen omhandler barn og unges vennskap. Kapittel 2 vil derfor være det mest omfattende i avhandlingens del 2. Hensikten med del 2 er å gi bakgrunn for utledning av problemstillinger og datatolkning.

Avhandlingens del 3 omhandler metode og består av kapittel 6 og kapittel 7: Kapittel 6 gir en oversikt over forskningsinstrumenter som inngår i studien, utvalg og oversikt over delproblemstillinger. I kapittel 7 omtales andres forskning på områder som inngår i denne avhandlingen med fokus på ulike forskningsmessige innfallsvinkler til temaene.

I del 4 gis en presentasjon av resultater av undersøkelsen, ett kapittel for hver hovedproblemstilling. Først i del 4 kommer kapittel 8 og omfatter forskningsspørsmål om oppfatninger av vennskapsstatus og innhold i vennskap. Mer spesifikt berøres først de tre viktigste egenskaper ved en god venn, deretter overlapp mellom vennskap på skole og hjemme, deretter elevenes vurderinger av seg selv som bestevenn for å avsluttes med oppfatninger av sosial popularitet. I kapittel 9 presenteres analyser av foreldres oppdragelsesstil i forhold til en rekke dimensjoner som berører sosiale relasjoner (eksempelvis sosiometriske målinger) og mer indre forhold (som sosial attribusjon og evnenivå). I samme kapittel presenteres også stianalyser hvor utgangsvariablene alltid er foreldres oppdragelsesstil og de mellomliggende variabler er sosial støtte fra jevnaldrede og voksne. Kapittel 10 er viet vennskapsutvikling i den nye pedagogiske arenaen SFO (skolefritidsordningen). I denne delen berøres antall nye venner etablert på denne arenaen, metoder for å bistå barn i vennskapsutvikling og ansattes og foreldres vektlegging av vennskapsutvikling.

Del 5 er en sammenfattende drøfting av resultater fra kapitlene i del 4. Delen består av ett kapittel, hvor den første delen er en oppsummering av de viktigste funn i denne studien. Det andre kapitlet drøfter generalisering av de resultater som inngår i studien, mens i det siste kapittel settes dataresultatene fra denne avhandlingen i et transaksjonsperspektiv på barns og unges utvikling.



# DEL 2: Teori og empirisk forskning

## Kapittel 2 Barns og unges vennskap og sosiale nettverk

Hartup (1992) deler mellommenneskelige relasjoner hos barn og unge inn i horisontale og vertikale. Relasjoner mellom voksne og barn er ett eksempel på en vertikal relasjon. At den ene part har mer kunnskap og sosial makt enn den andre parten, er et vesentlig kjennetegn ved denne relasjonstypen. Forholdet mellom partene er komplementært<sup>10</sup>, og er sentralt for sosialiseringen. Horisontale relasjoner blir formet mellom individer som har omtrent like mye sosial makt. Samspillet bærer preg av likeverdighet mellom partene (op. cit.). Barns og unges vennskap med jevnaldrede er ett eksempel på denne relasjonstypen. Uformelle dyader baseres ofte på personer med mange like karakteristika og derved en symmetrisk relasjon (Kandel, Davies & Baydar 1990, Farmer & Hollowell 1994). Horisontale relasjoner er ofte mer like i styrke, ekspertise, autoritet og utveksling av affekter enn mer vertikale relasjoner (Bugental & Goodnow 1998).

I en studie av barn i Nord-Trøndelag fant Vikan (1986) at de 13 % av elevene i barneskolealder som begrenset sin voksenkontakt primært til å være innenfor familien, hadde større psykiske vansker enn de som hadde et godt forhold til voksne ut over familien. Siden horisontale og vertikale relasjoner trolig dekker ulike behov, varierer ikke bare påvirkningsområder og påvirkningsformer, men også barns atferd mellom disse to relasjonstypene (Damon 1983). Selv om jevnaldrede har sterkere innflytelse på hverandre enn det de trolig i lang tid har blitt anerkjent for hos mange teoretikere og klinikere, synes det å være enighet blant de som betraktes å være i forskningsfronten, at foreldrenes innflytelse på barn og unges personlighet både er dypere og mer varig enn den påvirkningen av personligheten som skjer via samspill med jevnaldrede (Brown 1990, Brown, Mounts, Lamborn & Steinberg 1993). Påvirkning fra jevnaldrede synes sterkest på den daglige atferden, mens foreldre i høy grad påvirker de grunnleggende dimensjoner i personligheten. Det er store variasjoner i hvor mottakelige barn er for jevnaldredes påvirkninger og man bør foreløpig være varsom med bastante

---

<sup>10</sup> En komplementær relasjon er hvor to personer utveksler ulik type atferd, eksempelvis at den ene gir, den andre mottar. De passer komplementært til hverandre, som «hånd i hanske» (Schjødt & Egeland 1991).

konklusjoner om hva som påvirker mest; jevnaldrede eller voksne (Collins et al. 2000). Familier og venner står i en gjensidig påvirkning. Derfor finner man at familier preger barn mer hvis barna ikke har nære vennskap enn om barna har mange nære venner (Gauze, Bukowski, Assee & Sippola 1996), samtidig som at å ha nære vennskap er viktigere for positiv utvikling for barn som vokser opp i dårlig-fungerende enn godt-fungerende familier (Gauze, Bukowski, Assee & Sippola 1996). Man finner at ungdom som opplever at foreldrene holder urimelig mye kontroll med dem og som ikke tiltror dem tilstrekkelig dømmekraft og ferdigheter, i sterkere grad søker seg over mot de jevnaldrede enn ungdom som opplever at foreldrene ikke holder for sterk kontroll med dem (Fuligni & Eccles 1993).

Barn står i dag overfor andre utviklings- og mestringsoppgaver enn bare få tiår tilbake gjorde (Garbarino 1985, Kenway & Bullen 2001). I tråd med endringer i kjernefamilien antar man at relasjoner utenfor familien blir mer betydningsfulle enn tidligere, for eksempel vennskap med jevnaldrede (Asher 1990). Studier utført i Sverige tyder på at multiplekse bånd<sup>11</sup> reduseres (Forsberg & Wallmark 1998). Det synes rimelig å anta at samme tendens gjelder for Norge. Reduseringen av multiplekse bånd kan tenkes å ha konsekvenser i form av redusert trygghet hos barn og unge, samt omfanget og/eller formen på den emosjonelle stimuleringen. Det synes som om multiplekse bånd er svært sentrale for emosjonell utvikling, mens uniplekse bånd gir viktige impulser, informasjon og er viktige bidrag for kognitiv utvikling (se Bø 1993 for en oversikt) (definisjon av emosjoner versus affekt, er lagt til sluttnote 1). Vennskap med jevnaldrede kan derved øke i betydning som resultat av færre multiplekse bånd – spesielt fordi vennsks-relasjoner anses å bidra til trygghet og emosjonell stimulering (Forsberg & Wallmark 1998).

Kapittel 2 består av 16 delkapitler som inneholder begrepsavklaringer og gir teori og empiri på sentrale mellommenneskelige relasjoner. Slik belyses sosiale nettverk, sosial støtte og sentrale dimensjoner ved vennskap som utvikling av relasjoner, varigheten i dem, motiver bak vennskap, sosiometrisk status, forholdet mellom barn og unges psykososiale utvikling relatert til deres vennskap, samt søskenrelasjoners betydning for

---

<sup>11</sup> Med multiplekse bånd menes at relasjonen har mer enn ett innhold (kjenne samme person i flere roller), mens unipleks innebærer det motsatte: Å kjenne en person i én rolle. Multiplekse bånd finner vi ofte i grissgrendte områder mens uniplekse bånd er mer utbredt i tettbygde strøk (Forsberg & Wallmark 1998).

barn og unges utvikling. I det 16. delkapitlet oppsummeres de mest sentrale poengene i del 2.

## 2.1 Sosialt nettverk

Vennskap eksisterer ikke isolert fra ens øvrige sosiale relasjoner. Det kan ses i forhold til søskenforhold og nære relasjoner til voksne (Bukowski, Newcomb & Hartup 1996). Et slikt mer helhetlig perspektiv rommes i begrepet sosialt nettverk. Det kan defineres som: «Et sett av relativt varige, uformelle relasjoner mellom mennesker» (Schiefløe 1992:19), eller: «Et nettverk består av uformelle relasjoner mellom mennesker som samhandler mer eller mindre regelmessig med hverandre» (Finset 1986:13). I begge definisjonene ligger en tydelig betoning av relasjoner. Begrepet personlighet gis lite rom, for i sosial nettverkstilnærming vektlegges relasjoner generelt mer enn personene som inngår i dem. Disse to definisjoner inkluderer ikke offentlig ansatte. Mange som søker hjelp for psykososiale vansker nominerer personer fra det offentlige, og enkelte sosiale nettverkskart har derfor en egen rubrikk for offentlig ansatte. Eksempler på slike offentlige ansatte som ofte nomineres i brukeres sosiale nettverk er ansatte innen omsorgs-, pleie-, utdannings- og behandlingsinstitusjoner (Klefbeck & Ogden 2003). En tredje begrepsdefinisjon av sosialt nettverk poengterer at det inkluderer personer ut over familien: «... those people outside the household who engage in activities and exchanges of an affective and/or material nature with members of the immediate family» (Cochran & Niego 1995:396). Jeg inkluderer imidlertid familiemedlemmer i begrepet sosialt nettverk i tråd med de to førstnevnte definisjoner. Hernes (1988) hevder at definisjoner av begrepet sosiale nettverk bør inneholde følgende momenter: (1) Det er et verktøy for å forstå og forklare menneskelig atferd, (2) at de mellommenneskelige båndene vektlegges mer enn personene, samt (3) at begrepet kan benyttes til å analysere nettverkets form eller struktur (eksempelvis antall medlemmer i nettverket og den geografiske spredningen på disse).

Sosiale nettverk deles ofte inn i fire (av og til fem, jevnfør avsnittet over) undergrupper, også benevnt som segmenter eller «clusters»: (1) Familie, (2) slekt, (3) venner og (4) naboer/kolleger/medelever. De to førstnevnte grupper betegnes ofte som de stabile relasjoner i en persons liv, mens de to sistnevnte betegnes som mer foranderlige/lettere utskiftbare. Slektsdelen i nettverket representerer ofte kontinuitet, tetthet, nokså høy normkonsensus, med andre ord det vi ofte legger i intimitet og intensitet. Ikke-slektsdelen av nettverket gir adgang til mer variert informasjon, større spredning i

holdninger, verdier og livsstiler på grunn av større spredning i kontekst<sup>12</sup> og livshistorie (Cochran 1990b). Det betyr at jeg inkluderer offentlig ansatte og familie i begrepet sosialt nettverk.

Variasjoner i nettverket er viktig for allsidig stimulering (Cochran & Brassard 1979), og de ulike nettverkssektorer og -segmenter bidrar ulikt i forskjellige situasjoner. For eksempel tenker man seg at eldre barn og voksne er viktigst som buffere mot stress, informasjon gis best via eldre barn, voksne og løse kontakter, modellering fra jevnaldrede, eldre barn og voksne (både slekt og andre), sosialisering i nære relasjoner (spesielt kjernefamilie og jevnaldrede), omsorg hovedsaklig fra nære voksne, sosial tilbakemelding fra jevnaldrede og voksne, kognitiv stimulering fra jevnaldrede, nære og mer fjerne voksne og sosial sammenligning fra jevnaldrede (Cochran 1990b). Cochrans oversikt viser at horisontale og vertikale relasjoner gir ulike bidrag i sosialiseringen og derfor ikke så lett kan erstatte hverandre ved mangler i én av disse to, siden de virker utfyllende og ikke overlappende på hverandre. Sosial nettverkskartlegging består av ulike analyser som tenkes å kunne forklare personers psykososiale fungering<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Begrepet kontekst kan defineres som: «... a culturally and historically situated place and time, a specific here and now» (Graue & Walsh 1995:141). Videre utdyper de denne definisjonen med følgende: «A context does not merely contain the child and her actions, contexts are relational. They shape and are shaped by individuals, tools, resources, intentions, and ideas in a particular setting, within a particular time... contexts are fluid and dynamic, constantly reconstructing themselves within activity» (Graue & Walsh 1995:143). Satt i en mer spesifikk utviklingssammenheng for barn og unge, kan kontekst defineres som: «Contexts of development are those regularly occurring environmental settings that can affect development by presenting risks or opportunities. Some of the relevant developmental contexts are family, friendship groups, neighbourhoods, schools, communities, states and nations. We can arrange them on a scale from smallest (microsystems) to largest (macrosystems)... Contexts can be positive or negative influences on development – or both at one time or another. Depending on the balance of the multiple factors (ranging from individual biological endowments to environmental forces), individuals or families are exposed to many types of developmental risk and opportunity... sociocultural risk and opportunity» (Garbarino & Gaboury 1992:2). Kontekst er en del av grunnlaget for å forstå menneskers opplevelse, vurderinger og handlinger. Mye av våre erfaringer, motiver og handlinger blir først meningsfulle og komplette når de ses i lys av konteksten. Innen transaksjonsmodellen betraktes kontekst både å forme og formes av blant annet de som er i den. Det er ifølge Ceci og Hembrooke (1995) fire typer kontekst: Fysisk (den fysiske omverden), sosial (mennesker), mental (den enkelte persons representasjon, eksempelvis forståelsen av et problem) og historisk (politikk, ideologi, verdier og kulturelle kilder).

<sup>13</sup> Sosialt nettverk er et teoretisk konstruert og representerer et fenomen som ikke lett kan observeres. Sosialt nettverk er både metaforisk og analytisk: Metaforisk ved å betegne en persons viktige relasjoner, analytisk ved at sosiale nettverk kan gjøres til gjenstand for ulike analyser som derved både kan forklares å ha påvirket personens utvikling og vice versa. Nettverkskartlegging og -analyser kan fokusere på to hovedkategorier: Morfologiske og interaksjonelle karakteristika. Til den førstnevnte kategorien regnes blant annet (a) forankringspunkt, som er de(n) person(er) som utgjør sentrum i nettverket, (b) mobiliserbarhet: Om personene kan nås direkte eller via andre, samt hvor lett de aktiviseres ved behov, (c) tetthet, som betegner hvor mange i nettverket som kjenner hverandre, (d) omfang: Antall personer

Man kan hevde at sosiale nettverk kan ses som en viktig faktor i individets kontinuerlige prosess av aktiv mestring («mastery») og passiv tilpasning («coping») (se fotnote 14 for forskjellene mellom begrepene «mastery» og «coping»), læring og modning (Dohrenwend & Dohrenwend 1984), fordi det er en metafor på en persons nærmeste og/eller viktigste mellommenneskelige relasjoner. Sosialt nettverk består både av og bidrar til utvikling av: (1) Sosial samhandling (kommunikasjon, utveksling av erfaringer, konfrontasjoner/konflikter), (2) sosial sammenligning (eksponeres for forskjeller mellom mennesker, sosiale og kulturelle kontraster), (3) sosial tilbakemelding/atferdsregulering (tilbakemeldinger fra andre, rolletaking, sosiale krav, forventninger, sanksjoner og kontroll), (4) modellæring (imitasjon, observasjon av andre), (5) kognitiv stimulering (kunnskapstilegning, informasjon, kommunikasjon, kompleksitet, kontraster, utfordringer og konflikter), og (6) sosial støtte (motta og utøve støtte) (Bø 1993). Sosiale nettverksanalyser har vært benyttet i sosialpsykologien men vært lite benyttet av forskere innenfor utviklingspsykologien (Johnson, Ironsmith & Poteat 1991). I Norge har sosial nettverksteori i størst grad har vært knyttet til medisin, sosialt arbeid, pedagogikk og sosiologi, mens det nærliggende feltet familieterapi i høy grad har vært knyttet til sosialt arbeid og psykologi. Nært beslektede teorifelt har derved levd nokså separate liv fordi de primært er forvaltet innenfor ulike fagdisipliner eller subgrupper innen samme fagmiljø. Det blir derved lett å betone ulikheter framfor likheter mellom emnene, og man benytter seg i liten grad av hverandres empiri og teoretiseringer i kunnskapsutviklingen.

Sosial nettverksteori bør strengt tatt ikke benevnes som teori. Årsaken er at den ikke bygger på et eget, distinkt teoretisk fundament, men baserer seg på teorier fra en rekke disipliner, eksempelvis pedagogikk, sosialantropologi, medisin, sosialt arbeid, sosiologi

---

med direkte kontakt til forankringspersonen/nettverkets ego. Interaksjonelle karakteristika omhandler: (a) Innholdet i relasjonene (vennskap, slekt, yrke, religion), (b) grad av gjensidighet (ensidige versus gjensidige relasjoner, det vil si om ego og et nettverksmedlem fyller samme behov hos hverandre), (c) multipleksitet (om samhandlingen har kun ett eller variert innhold), (d) stabilitet (utskiftingsgrad og rekrutteringshyppighet i nettverket), (e) intimitet (hvor dyp og intens relasjonen oppleves å være), (f) intensitet (om det er positive eller negative følelser knyttet til de enkelte nettverksmedlemmer, og i hvilken grad man kan utøve krav/rettigheter og i hvilken grad man føler og utøver sine plikter), samt (g) frekvens (kontakthypighet) (Aresik-Ram & Elf 1997). Noen av disse analysene kan gjøres via avanserte matematiske utregninger (se Wasserman & Faust 1994 for en innføring i emnet). Ofte skilles det mellom to hovedtyper nettverkskartlegginger: Egosentrerte og totale nettverk (Knoke & Kuklinski 1982, Wellmann 1988, Marsden & Laumann 1984). Førstnevnte er en kartlegging av enkeltpersoners sosiale nettverk, mens sistnevnte innebærer kartlegging av relasjoner og kontakter innen større system slik som arbeidsgrupper, organisasjoner eller lokalsamfunn (se Nohria & Eccles 1992 for en innføring i mer totale nettverk).

og psykologi. Det synes derfor mer riktig å benevne feltet som nettverksteknikk eller nettverkstilnærming enn nettverksteori (Bø 1993, Fyrand 1987, Svedhem 1994).

## 2.2 Sosial støtte

Begrepet sosialt nettverk er mer omfattende enn sosial støtte, siden førstnevnte også består av relasjoner som er ikke-støttende. Dalgard (1992:98) forklarer det slik: «I den utstrekning det dreier seg om det sosiale nettverks positive kvaliteter, blir dette omtalt som 'sosial støtte'». Å søke sosial støtte av instrumentelle årsaker (søke råd for hvordan problemer kan løses) og av følelsesmessige årsaker (motta følelsesmessig støtte, sympati og forståelse), regnes også til mestringsstrategier<sup>14</sup> (Torgersen 1995). Sosial involvering handler om folks deltagelse i institusjoner, frivillige organisasjoner og nærmiljø (Gottlieb 1981). Ulike hjelpeprofesjoner har utviklet tiltak basert på kunnskap om at det å være forankret i og akseptert av et fellesskap var helsefremmende. Dette ble definert som sosial støtte gitt av nettverksmedlemmer. Noen av de mest kjente pionerer på området er Cassel (1976) og Cobb (1976).

Forskning har vist at sosial støtte er å betrakte som et multidimensjonalt konsept slik at ulike former for støtte vil være egnet for å motvirke negative effekter av de ulike stresstyper (Cohen, Mermelstein, Kamarck & Hoberman 1983, Ebata & Moos 1991, House & Kahn 1985, Rook 1983, Shumaker & Brownell 1984). Begrepets multidimensjonalitet leder til ulike begrepsdefinisjoner alt etter hvilket fokus man vektlegger. I tillegg har begrepet sosial støtte utspring fra flere fagdisipliner eller teorier. Begrepsbruken er derfor uklar og målemetodene mange og varierte (Dalgard, Ystgard & Brevik 1995). Samme uklarhet ved målemetoder finner man også innenfor nærliggende områder som eksempelvis forskning på livskvalitet (Wahl & Hanestad 2004). Flere forskere og teoretikere ser denne uklarheten som et mangfold, samtidig som flere har

---

<sup>14</sup> Mestringsstrategier mer bevisste, kognitive måter å håndtere utfordringer, mens forsvarsmekanismer er pre- eller ubevisste reaksjoner (Erickson, Feldman & Steiner 1997, Torgersen 1995). Mestringsstrategier defineres da som tanke- og atferdsmessige måter å takle, redusere og tolerere problemer på, som skapes av stressituasjoner. Slik knyttes mestring til mer ytre forhold, eller det sosiale liv, enn indre psykologiske instanser (slik som personlighet og selvet) (Torgersen 1995). En mer presis definering: «Coping refers to children's efforts to come to terms with problems, frustrations, threats, and challenging opportunities. Coping involves more than competence or active mastery, it implies a marshaling of resources, conscious and unconscious, to meet stress and challenges» (Garbarino & Stott 1992:21). Garbarino og Stott regnes til bioøkologisk teori, og deres definisjon preges av dette. I engelskspråklig litteratur opereres det med to begreper: «Mastery» og «coping». I førstnevnte ligger en aktiv mestring, i sistnevnte en mer passiv tilpasning. Det er ingen ekvivalenter til disse to i norsk språk, begge samles i begrepet mestring.

ser sterkt behov for nyansering av feltet med klargjøring av begrepsbruk og målemetoder (Dalgard, Ystgard & Brevik 1995).

Det er vanskelig å plassere relasjoner i et kontinuum fra støttende til ikke-støttende, fordi mange relasjoner er i stadige endringer samtidig som at de er flerdimensjonale. Wellman (1981:173) problematiserer dikotomien støttende versus ikke-støttende relasjoner: «... focus on a simple «support/nosupport» dichotomy de-emphasizes the multifaceted, often contradictory nature of social ties. Its assumption that there are no conflicts of interest between «supporters» invokes the false premise of a common good».

Sosial støtte hevdes å være et sosialpsykologisk begrep, og omhandler individets opplevelse av eller forventning om å motta sosial støtte fra andre. De fleste teoretikere og forskere inkluderer basale behov som intimitet, sosial tilhørighet og verdsetting i sosial støtte. Begrepet refererer til de ulike typer utbytte (eller fravær av/mangler ved dem) man får via interaksjon med nettverksmedlemmene (House & Kahn 1985, Shumaker & Brownell 1984). I studie av småbarnsforeldres nettverk, konkluderer Gunnarsson (1984) at kvantitet ikke sier stort om kvalitet. Omfattende sosiale nettverk og høy kontaktfrekvens er ikke ensbetydende med høy grad av sosial støtte. Denne støtten formidles via det personlige nettverk, men interagerer med personlighetsmessige forhold. Innholdsmessig dreier det seg om fire kategorier: (1) Uttrykker positive følelser (like, beundre, respektere, anerkjenne, elske), (2) bekrefter (riktighet og rimelighet) handlinger, meninger eller uttalelser, (3) bidrar med direkte bistand (ting, penger, håndsrekking, informasjon, tid, rettigheter), samt (4) tilhører grupper av mennesker som føler samhørighet og forpliktelse overfor hverandre (Kahn & Antonucci 1980, Sørensen 1988). Vaux (1987) opererer med tre ulike former for sosial støtte: (1) Kjærlighet, (2) respekt og (3) involvering. Andre inndelinger kan være: (1) Emosjonell støtte eller bekreftelse, (2) kognitiv støtte eller informasjon, (3) instrumentell støtte eller praktisk hjelp, og (4) støtte gjennom sosial kontakt og samvær (omfatter tilhørighet samt fortrolighet) (Cohen & Wills 1985). Fellesnevneren for disse dimensjonene er å bry seg om og å la seg involvere i andre mennesker. Operasjonelle definisjoner av konstruert sosial støtte varierer i betydelig grad og dette er en viktig årsak til de sprik som man finner de ulike studier imellom (Robinson & Garber 1995). Tre analysenivå må vurderes når man definerer sosial støtte: (1) Dimensjonene eller kjennetegnene ved støtten (linker til andre, persipert sosial støtte, utført sosial støtte og antall

transaksjoner av sosial støtte utvekslet over en viss tidsperiode), (2) kilden til støtten, og (3) funksjonene ved støtten (Robinson & Garber 1995).

Mennesket synes generelt å søke varme og støttende relasjoner (Donley 1993). Enkelte forskere anser dette som et helt fundamentalt behov: «The need for interpersonal support is the fundamental human need, satisfaction of that need is the foundation of social quality» (Garbarino & Long 1992:310). Sosial støtte fra intime relasjoner til partner, familie og venner bidrar trolig på ulike måter til velvære (Hirsch 1980, Stokes 1983, Weiss 1982). Støttende sosialt nettverk virker stressreducerende ved å fungere som buffer mot truende situasjoner og påvirker mestringsstrategier (Crockenberg 1987). For å vurdere hvordan sosial støtte påvirker helsen kan det være nyttig å splitte begrepet sosial støtte i ulike komponenter (Dalgard, Ystgard & Brevik 1995), eksempelvis slik som i denne avhandlingen i (1) emosjonell støtte (å bli vist sympati, verdsettelse), (2) instrumentell støtte (å kunne regne med praktisk hjelp), (3) informativ støtte (å tilføres kunnskap, innsikt og ferdigheter), (4) vurderingsstøtte (å motta vurderinger av egen atferd og hjelp til å vurdere og å løse problemer) og (5) materiell støtte (å motta signaler om at man har økonomisk trygghet). Kvantiteten og kvaliteten ved den sosiale støtten knyttes til god fysisk og psykisk helse, den øker bedringshastigheten ved flere sykdomstilstander, og reduserer utviklingshastigheten av sykdommer (Seeman 1996, Thoits 1995). Sosial støtte er viktig for tilpasning etter stressfulle hendelser (Bal, Crombez, Van Oost & Debourdeaudhuij 2003, Joseph, Williams & Yule 1997, Llabre & Hadi 1997). Sosial støtte virker modererende mellom arbeidsmengde på den ene siden og utbrenthet på den andre (Himle, Jayaratne & Thyness 1991, Koeske & Koeske 1989). Som en bekreftelse av dette funn finner man også at mangel på sosial støtte fra kolleger – både emosjonell og faglig, kan bidra til utvikling av utbrenthet (Bruke & Richardsen 2001, Leither & Maslach 1988, Pines & Maslach 1978).

Sosial støtte handler ikke bare om passiv mottaking, men også om evne til å utløse sosial støtte. Evnen til å aktivere potensielt støttende relasjoner benyttes en del ganger som forklaring på hvorfor personer med ulike psykososiale vansker ikke mottar tilstrekkelig sosial støtte, i tillegg til at det ofte blir en skjev gjensidighet fordi man trenger mer sosial støtte enn det man evner å gi tilbake. Både antall og kvalitet i vennskap hos barn predikerer hvor lett de gir andre hjelp og hvor lett de selv ber om hjelp og lykkes i å få hjelp fra andre (Rose & Asher 2004). Bruk av sosial støtte varierer kulturer imellom, eksempelvis er den mer omfattende hos asiatiske amerikanske



enn østasiatiske folk som koreanere, japanere, taiwanere, kinesere og personer fra den tidligere kolonien Hong Kong (Taylor, Sherman, Kim, Jarcho, Takagi & Dunagan 2004). I tillegg til individuelle og kulturelle variasjoner i bruk av sosial støtte, finner man at mange personer som utløser sosial støtte fra nettverksmedlemmer opplever dette som en annen stressor: Det å be om hjelp oppleves som selvaktelsesreducerende fordi man opplever å framstå som dårlig til å håndtere livsutfordringer, den oppmerksomhet de gjør krav på, og den tiden de beslaglegger hos andre (Bolger, Zuckerman & Kessler 2000, Markus, Mullally & Kitayama 1997).

Det synes å være sammenhenger mellom positiv sosial støtte og fravær av psykopatologi (Goldberg & Huxley 1980), og at sosial integrering er knyttet til personers psykobiososiale fungering. Alcaley (1983) skriver i sin oversiktsartikkel at på tvers av sosioøkonomiske skiller viste personer med liten sosial omgang 2-5 ganger så høy dødelighet som de med gode nettverk, uavhengig av helsestatus og risikofaktorer som røyking, drikking, trening og overvekt. Jo større tilfredshet med den sosiale støtten, desto færre problemer rapporteres av personen på sentrale livsområder (Richter, Brown & Mott 1991). Når nøkkelrelasjoner er konfliktfylte reduseres selvsagt det støttende potensialet i relasjonen (Lepore 1992, Rook 1984). Man finner videre at det er en sterk sammenheng mellom sosiale ferdigheter hos voksne og størrelsen på det sosiale nettverket og kvaliteten ved den sosiale støtten (Cohen, Sherrod & Clark 1986, Mitchell & Trickett 1980, Sarason, Sarason, Hacker & Basham 1985).

Sammenhenger mellom sosial støtte og mål for psykososial og fysisk fungering er godt dokumentert. En svakhet ved flere av disse studiene er at de påpeker sammenhenger (korrelasjoner) og ikke kausalforhold. Dermed er det ikke klart hvordan sosial støtte virker. Flere ulike modeller er utviklet for å forklare hvordan sosial støtte virker forebyggende eller kurativt. Noen av disse modellene kan ses som supplerende til hverandre, en del blir klart konkurrerende ved at de bygger på ulike antagelser om årsaksforhold. Noen av modellene har flere og mer tungtveiende empiri knyttet til seg, men fortsatt mangler en allmenn enighet om at én modell er den riktige eller tydelig hensiktsmessig forklaring på nevnte samvariasjon av støtte i forhold til psykobiososial fungering (Robinson & Garber 1995).

Hvilken form av sosial støtte som behøves og ønskes, avhenger av en rekke forhold som type person, livsfase, situasjon og kontekst. Små barn behøver mye instrumentell støtte og enklere, mer grunnleggende emosjonell støtte, mens man med økende alder søker

mer kompleks emosjonell støtte (Band & Weisz 1988, Kliewer, Lepore, Broquet & Zuba 1990). Både familie og venner er viktige kilder for sosial støtte (Vernberg, La Greca, Silverman & Prinstein 1996). Ungdom som rapporterer å ha liten tilgang til sosial støtte utgjør en risikogruppe for alvorlig symptomatologi (Bal et al. 2003, Dumont & Provost 1999, Spaccarelli & Fuchs 1997, Tremblay, Hébert & Piché 1999, Weigel, Devereux, Leigh & Ballard-Reisch 1998). Ungdom veksler til daglig mellom venner og familie for å motta sosial støtte (Frey & Rothlisberger 1996). Familien blir viktigst ved alvorlig stress. Ungdom som betrakter jevnaldrede venner som hovedkilde til sosial støtte, er derfor i risikogruppen for dårlig psykososial tilpasning (Dumont & Provost 1999, Feiring, Taska & Lewis 1998).

Å motta hjelp i kriser trenger ikke alltid å vurderes som positivt – spesielt ikke for en del sårbare personer (Kobasa & Puccetti 1983), fordi det kan lede til en følelse av hjelpeløshet og avhengighet av andre og derved undergrave følelsen av mestring som igjen påvirker selvoppfatningen (Fisher, Nadler & Witcher-Alagna 1982). Det bunner trolig i at selvoppfatningen i høy grad preges av mestringserfaringer (Skaalvik & Skaalvik 1996). Generelt finner man at ekstremt små nettverk ofte har vansker med å gi adekvat og tilstrekkelig sosial støtte til ego (Marsden 1987, Fischer 1982). Sosialt nettverk må derfor ha et visst omfang for å dekke en persons ulike behov for sosial støtte.

Oppsummerende kan det sies for de nært beslektede begrepene sosiale nettverk og sosial støtte at selv om bruken av terminologien varierer, synes det å være bred enighet om at meningsfulle distinksjoner kan gjøres mellom begrepene grad av sosial involvering eller integrering, sosial støtte, persipert grad av mottatt adekvat sosial støtte, samt hvordan den sosiale støtten formidles via atferd/aktivitet (Antonucci 1985, Cohen & Syme 1985, Gottlieb 1981, Heller & Swindle 1983, House & Kahn 1985, Shumaker & Brownell 1984). Flere forskere påpeker sammenhenger mellom tilknytning, sosial støtte og sosialt nettverk, og med årene har også forskning på tilknytning («attachment») betraktet dette konseptet i et livsperspektiv, akkurat som sosial støtte og sosialt nettverk (Robinson & Garber 1995).

## 2.3 Venner som en del av et sosialt nettverk

Vennskap inngår som en del av det videre begrepet sosialt nettverk (Gest, Graham-Bermann & Hartup 2001, Lansford & Parker 1999). I midtre del av barndommen (4-11 år) viser barn en sterk opptatthet av sosial aksept, tydelig motiv for sosial posisjonering,

og oppmerksomhet på signaler om avvisning fra andre (Eder 1985, Fine 1987, Parker & Gottman 1989). Vennskap blir viktig for å vurdere hvor godt man fungerer sosialt – både egenvurdering, men også via en klinisk bedømmelse: Dårlige vennsapsrelasjoner regnes som en god indikator på at barnet har sosiale vansker (Hartup 1989, Dunn & McGuire 1992), og som en god prediktor for psykisk fungering i tenårings- og voksen alder (Hartup 1989, Dunn & McGuire 1992). Positive sosiale erfaringer sammen med jevnaldrede betraktes derfor som en nødvendighet og ikke luksus (Johnson 1980) for å sikre tilfredsstillende sosialisering.

## 2.4 Tid sammen med venner

Omkring 80-90 % av alle individer er involvert i en eller annen form for vennskap (van den Linden & Dijkman 1989, her etter van Lieshout, Cillessen & Haselager 1999). All den tid barn og unge er i familien og blant venner gir et grunnlag for å anta at påvirkningen fra disse relasjonene på personens utvikling er meget betydelig. Allerede i To- til treårsalder tilbringer barn i vestlige land mer av tiden utenfor barnehagen sammen med andre barn enn med voksne (Ellis, Rogoff & Cromer 1981), slik at påvirkningen fra venner er dokumentert å ha stor betydning. Studier blant svenske 11-13-åringer viser at de tilbringer mesteparten av sin tid i familien og på skolen (Svedhem 1994), og begge disse blir viktige sosialiseringsarenaer (Englund, Levy, Hyson & Sroufe 2000). Gjennom grunnskoletiden tilbringer barn stadig mindre av fritiden sammen med voksne (Ellis, Rogoff & Cromer 1981). Flere forskere har funnet at fra midtre del av barndommen er mer enn 30 % av barns sosiale interaksjon med jevnaldrede (Hartup & Stevens 1997, Rubin, Bukowski & Parker 1998), mens McHale & Crouter (1996) har funnet at 11-åringer brukte sin tid utenfor skolen prosentvis slik: 12 for seg selv, 13 med venner, 33 med søsken, 9 med fedrene, og 23 med mødrene. De fleste tenåringer benytter 25-30 % av sin våkentid sammen med venner og omkring 13 % med foreldre og andre voksne (Csikszentmihalyi & Larson 1984).

## 2.5 Relasjonsinnflytelse

Før ungdomsalderen synes foreldre å være viktigste kilde til barnas sosiale støtte, deretter øker venners og søskens betydning (søsken er i enkelte studier skilt ut som egen gruppe, andre ganger lagt til begrepet familie, derfor er det vanskelig å gi en god oversikt) (Frey & Rothlisberger 1996, Hortacsu, Gencoz & Oral 1995). I tidlig barndom rapporteres ofte besteforeldre og lærere å dekke viktige behov for omsorg og assistanse

i tillegg til foreldrene, men de to førstnevnte avtar i betydning med barnets økende alder, og disse behovene dekkes etter hvert av andre slik som venner (Furman & Buhrmester 1992, Tinsley & Parke 1984). Levitt, Guacci-Franco og Levitt (1993) intervjuet barn og unge i aldersgruppen 7-14 år om hvem de opplevde sto dem nær. Samtlige barn nevnte medlemmer i kjernefamilien. Fra tiårsalder av ble også noen av de øvrige slektningene nevnt. På tvers av alder ble venner nominert som å stå dem nær. Spesielt jenter nevnte venner som viktig kilde til emosjonell støtte.

Selv om intensiteten og frekvensen varierer, må kontakten med foreldre sies å være viktig på tvers av alder opp til voksen alder (Furman 1989, Laursen 1996). Den hjelp man ber om av foreldre og voksne er relativt stabil til ungdomsalder, mens man i økende grad ber om bistand fra jevnaldrede fram til tenårsalder (Forsberg & Wallmark 1998, Hetherington & Camara 1984, Nelson-LeGall & Gumerman 1984, Hill & Holmbeck 1986, Ryan & Lynch 1989). Ungdomstiden innebærer betydelige biologiske, utdanningsmessige rolleendringer<sup>15</sup> parallelt, og stiller andre krav til foreldrerollen enn omsorg for mindre barn (Furstenberg, Eccles, Elder, Cook & Sameroff 1999, Graber, Brooks-Gunn & Peterson 1996a). Undersøkelse blant 11-13-åringer viste at ulike personer synes å dekke ulike behov (undersøkelsen omfattet seks behov): Foreldrene var viktigst når det gjaldt: (1) Tilgivelse, (2) styrking av selvoppfatningen, (3) pålitelighet og (4) praktisk hjelp. Deretter fulgte besteforeldre når det gjaldt (5) tilgivelse og (6) praktisk hjelp. Lærere ble nominert høyt på (7) praktisk hjelp, mens venner ble nominert for (8) sosial integrering (vennskap). Mødre og venner skåret høyest på skalaen (9) intimitet (nærhet) (Furman & Buhrmester 1985a).

Nærhet til foreldre og søsken reduseres med økende alder, mens nærhet til bestevenner øker i barndom, når en topp i midten av tenårene, for så å avta (Laursen 1996). Elever i 2.-8. klassetrinn øker sin intimitetsgrad overfor venner og kjærester, og reduserer parallelt noe intimiteten overfor familiemedlemmer og voksne (Buhrmester & Furman 1987).

---

<sup>15</sup> Rolle defineres ofte som den atferden som forventes av en person som innehar en viss posisjon i en gruppe (Pennington, Gillen & Hill 1999). I formelle grupper finner man ofte regler for visse rolleoppsetninger: formelle roller er ofte skriftliggjorte (Svedberg 2003). Uformelle roller er de som ikke er tildelt på en formell måte, altså mer uuttalte. Evnen til rolletaking anses som grunnlaget for å utvikle empati og å føle sympati, og rolletaking kan defineres som: «...the cognitive realization of another's point of view, an activity that also has been called 'social perspective taking'. ...the positive uses of perspective taking: those that lead to kindness, sharing, and prosocial acts. When used in this manner, role taking generally includes an affective component, called *empathy* – defined as a compatible emotional responding to another's feelings» (Damon 1983:117–128).

Etter kjæresten har foreldre mest innflytelse på og påvirkning av ungdommer (Furman & Buhrmester 1992, Laursen 1996). I en studie fant man at 47 % av «college»-elever valgte kjæreste som sin næreste relasjon, 36 % valgte venner og 14 % valgte familiemedlemmer, nærhet var størst med kjæreste og like nær for venner som for familiemedlemmer (Berscheid, Snyder & Omoto 1989). Felles for disse prosentangivelsene er en betydelig grad av usikkerhet siden studiene baseres på selvrappoteringer via intervju eller spørreskjema og kan være preget av ulike «bias» (utdypes senere i avhandlingen). Prosentangivelsene bør derfor betraktes som retningsgivende og ikke absolutte. De ulike prosentfordelinger studiene imellom synes delvis å kunne forklares med ulike aldersgrupper og metodemessige forskjeller, men empirien er forholdsvis sammenfallende og samlet sett viser den at mesteparten av barn og unges tid er blant familie og venner.

Antall konflikter øker mellom foreldre og barna i tenåringsalder sammenlignet med barndomsperioden. Omkring 15-20 % av familiene opplever dem som alvorlige (Montemayor 1983). I ungdomsalder endres ikke omfanget på den positive atferden i samspill med foreldrene, men den negative atferden legges til (Kahlbaugh & Haviland 1994). Det hersker imidlertid ingen full enighet om puberteten er spesielt komplisert og krisepreget livsfase (Merrell 1994a, 1994b). Konfliktnivået kan forklare hvorfor den opplevde sosiale støtten fra foreldrene føles som økt når ungdommen flytter hjemmefra (Bogat, Caldwell, Rogosch & Kriegler 1985, Cooper, Grotevant & Condon 1983, Ryan & Lynch 1989).

Ovenfor har jeg referert til forskning som viser at vennskap blir ekstra viktig i ungdomsalderen og kan sies regelmessig å være dokumentert i flere studier av anerkjente forskere over en tidsperiode på 20 år (Antonucci & Akiyama 1995, Csikszentmihalyi & Larson 1984, Furman & Buhrmester 1992, Hartup & Stevens 1997, Larson, Richards, Moneta, Holmbeck & Duckett 1996, van Lieshout, Cillessen & Haselager 1999). Forskningsresultater viser at venner som referansegruppe mer handler om andre ansikter og yngre personer enn foreldrene, enn at de står for tydelig annerledes verdier. Disse vennene er ofte ikke motsatser til foreldrene, men det kan godt være de mer skjulte verdier og holdninger som spilles ut (Schedin 1977, Stierlin 1979).

## 2.6 Evne til intimitet

Empiri har vist at det er først i ungdomsalderen man får evne til å utvikle mer dype vennskap. Vennskap blir derfor mer intime med alder hos barn og unge, og noen forskere finner dypere intimitet hos jenter enn gutter (Collins & Laursen 1999). Kan hende har gutters vennskap i for høy grad blitt vurdert i forhold til jenters, og at sistnevntes vennskapsinnhold legges til grunn for forskning og teoretisering som mer ideell (Nikkah 2000). Gutters kommunikasjon med venner versus kjæreste er mer ulik enn jenter har med venner versus kjæreste (Giordano, Longmore & Manning 2001). Dette kan indikere at jenter er mer intime med venner enn det gutter er. I ungdomsalder forsterkes behovet for søking etter venner som deler ens erfaringer, verdier og mål (Azmitia & Cooper 2001, Finders 1997). I tidlig tenårsalder utformer og omstrukturerer blant annet jenters kjønns- og seksualidentitet i samtaler med venninner (Finders 1997), som er en indikasjon på viktigheten av vennskap med jevnaldrede.

Intimitet handler blant annet om grad av selvavsløringer. Med selvavsløringer menes eksempelvis å fortelle om utpregede private forhold, motiver, erfaringer og personlighetstrekk<sup>16</sup>. Det kan være mer faktisk informasjon eller vurderinger (Gottman & Mettetal 1986, Selman 1980). Man kan tenke seg at noen av de viktigste funksjoner ved selvavsløringer for barn og ungdom er selvavklaringer ved formulering av hva de mener og validering av egne holdninger ved å motta aksept, føle enighet med eller korrigeres av andre. Selvavklaringer og validerte holdninger er sosiale konstruksjoner i betydningen at de er resultater av dialogisk samarbeid. Slik bidrar man til konstruksjon av egen og andres livshistorier (dette blir tatt opp nærmere i kapittel 4). Selvavsløringer til venner øker i ungdomsalder, mens selvavsløringer til foreldre i denne alderen holder seg på samme nivå som tidligere eller reduseres noe. Man finner at en del ungdommer følger et annet mønster: De har mer selvavsløringer til foreldrene enn venner. For denne ungdomsgruppen øker omfanget av selvavsløringer til foreldrene og avtar først

---

<sup>16</sup>Torgersen (1995:11) definerer personlighet som: « ...vår måte å tenke, føle og handle på i en rekke ulike situasjoner over en lengre tidsperiode». Ifølge Torgersen så kan personligheten forandre seg, men det skjer vanligvis gradvis og umerkelig om vi ikke blir utsatt for en ulykke, sykdom, hjerneorganiske endringer, endokrinologiske forandringer, eller kanskje sterke positive opplevelser. Holdninger og verdier kan være relatert til personlighetstrekk, men er mer spesifikt rettet mot bestemte handlinger og situasjoner. De er mer foranderlige enn personlighetstrekk, eksempelvis via overtalelse, argumentering, omvendelse og propaganda. Personlighetstrekk er ikke det samme som enkeltstående atferdsmåter. Personlighetstrekkene ligger til grunn for atferd, de er mer generelle og ett trinn høyere i vurderingshierarkiet for menneskelige uttrykksformer (op. cit.). Tidvis finner man innen sosialpsykologi at definisjonen av personlighet kan være en persons rolleoppsettning. Jeg velger å definere summen av roller til ikke å være synonymt med personlighet.

ved 18- til 20-årsalder (Buhrmester & Prager 1995). At mange ungdommer velger å øke selvavsløringer til jevnaldrede og holde ved like eller minske på selvavsløringene til foreldrene, kan forstås som uttrykk for selvstendighet, uavhengighet og løsrivelse («detachment»). Ungdommer har flere selvavsløringer til sine søstre enn brødre (Harter 1987, Howe, Aquan-Assee & Bukowski 1995). Man finner også andre interessante kjønnsforskjeller knyttet til forhold omkring selvavsløringer: Gutter demper sine følelsesmessige uttrykk i løpet av tenåringsalder, mens jenter øker dem (Polce-Lynch, Myers, Kilmartin, Forssmann-Falck & Kliewer 1998). Selvavsløringer kan utløse sosial støtte: Å fortelle om sine vansker kan lede til at man mottar omsorg og hjelp. Både jenter og gutter har mange selvavsløringer til mor, mens gutter har flere selvavsløringer enn jenter til far. I ungdomsalderen reduserer ofte jentene sine selvavsløringer til far. Det samme skjer ikke hos guttene overfor far. Kanskje kan man forklare det med at fedre kan være mer restriktive overfor døtre enn sønner og at jenter ser at selvavsløringer direkte leder til begrenset handlefrihet (Berndt & Hanna 1995, Buhrmester & Prager 1995, Hetherington 1999).

Endringer i barns oppfattelse av vennskap henger sammen med generell utvikling av sosialkognitive ferdigheter og spesielt forståelsen av andres sinn. Mindre barn har vansker med å forstå at andre tenker annerledes enn dem selv. Hos større barn leder denne nye innsikten i at andre tenker annerledes enn dem selv til at de både vil vite mer om andre og fortelle mer om seg selv. Barn og ungdommer sladrer mer med og er mer selvavslørende til venner enn til øvrige barn og unge og sladder tenkes å styrke vennskapsbåndene (utdypes senere i avhandlingen).

## 2.7 Å få og å etablere et sosialt nettverk – tilskrevne og valgterelasjoner og arenaer

Man fødes inn i et sosialt nettverk, det vil si foreldrenes, for i barns første leveår består det sosiale nettverket i høy grad av det som kan benevnes som tilskrevne relasjoner. Begrepet tilskrevne relasjoner er hentet fra Bronfenbrenner (1979) og betegner at andre foretar arena- og relasjonsvalg for barnet og derved hvem det skal ha kontakt med. Ofte er det foreldrenes nærmeste familie, samt deres venner som blir barnas sosiale nettverk (primærsosialisering), deretter pedagogiske arenaer (sekundærsosialisering). Venner man holder eller oppretter kontakt med etter at man er blitt forelder, er gjerne selv foreldre som har barn på samme alder (det er ofte endringer i det sosiale nettverket ved slike livsfaseendringer som å bli par og forelder). Til grunn for barns

nettverksetablering ligger foreldres formidling av hvordan interpersonlige relasjoner leves og forvaltes. Delvis skjer dette via deres parforhold, egne vennskap, men også via oppdragelsesstil (Alles-Jardel, Fourdrinier, Roux & Schneider 2002). Foreldre bidrar til barns nettverksetablering blant annet ved å ta med barnet på lekeplasser, besøke familier med barn og valg av fritidsaktiviteter (Block & Malloy 1998, Ladd & Hart 1992). Kontakt med jevnaldrede i spedbarnsalder er primært knyttet til hjemmet, der barn passes eller der det er voksentilsyn når foreldrene er på jobb, mens i midtre deler av barndommen utvikles og vedlikeholdes kontakt med jevnaldrede i mange settinger utenfor hjemmet og barnehagen (Rubin, Bukowski & Parker 1998).

Nettverkstørrelsen og antall persongrupper man deltar i øker generelt i tråd med økende alder (Ladd 1988). Antall voksne som nomineres i barns nettverk synes å synke i tråd med økende alder og at barnets sosiale nettverk består av flere valgte framfor tilskrevne relasjoner (Feiring & Lewis 1988, Lewis, Feiring & Brooks-Gunn 1988, Vondra & Garbarino 1988). Barns nettverk består både av slekt og andre personer, selv om det fra fødsel til voksen alder varierer hvordan nettverkssammensetningen mellom slekt og venner er (Cochran & Riley 1988, Lewis & Feiring 1989, Tietjen 1982). Noen studier viser at omkring 30-50 % av nettverksmedlemmene er slekt (Fischer 1982), mens andre deler inn i voksne versus barn og finner nokså like forekomster ved at slekt utgjør mellom 40-60 % av nettverkene hos voksne med små barn, og mellom 31-55 % av barnas sosiale nettverk (Cochran & Davila 1992).

Studier avdekker generelt at det er sammenhenger mellom foreldrenes vennskapskvalitet og barnas kvalitet i vennskap med jevnaldrede (Simpkins & Parke 2001). Nettverksform og -innhold er i høy grad preget av sosial klasse: Størrelsen på personlige nettverk varierer mellom de ulike vestlige kulturer. Kulturer har sannsynligvis større innflytelse på nettverk enn sosial klasse samtidig som en finner betydelige variasjoner innen hver kultur hvor nabolag og skoler best sikrer barn slike variasjoner (Cochran, Gunnarsson, Gräbe & Lewis 1984, Tinsley & Parke 1984). Flere studier avdekker at sosioøkonomisk klassetilhørighet tydelig påvirker sosial nettverkspraksis og -sammensetning<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Utdanningsnivå er den beste enkeltpredikator for nettverksstørrelse og -sammensetning, og har derfor lenge vært påpekt som viktig (Cochran 1990d, Fischer 1982, Hoff-Ginsberg 1998, Hughes, Deater-Deckard & Cutting 1999). Selv om man tar bort effekter av sosioøkonomisk tilhørighet, korrelerer antall nettverksmedlemmer (voksne og barn) signifikant med barns IQ slik de kommer til uttrykk via intelligens testen Stanford Binet. Det er ikke selve antallet nettverksmedlemmer som er det viktigste, men i høyere grad hvilke aktiviteter man har tilgang til med nettverksmedlemmene, for jo flere, desto større



I motsetning til flere tiår med forskning innen tilknytning mellom barn og primære omsorgsgivere, er det først nylig at man har begynt å studere sammenhenger mellom familie og barnas vennskap med jevnaldrede (Parke & Ladd 1992). Generelt har man avdekket at varme foreldre og barn med positiv selvoppfatning predikerer barnas og ungdommenes tilfredshet med vennskapene (Dekovic & Meeus 1997). Foreløpig finnes noe empiri innen feltet tilknytning og vennskap, men kunnskapen er sparsom og det handler mer om å påpeke sammenhenger mellom områder enn dypere innsikt i dynamikken mellom disse ulike dimensjonene.

## 2.8 Gjensidighet i sosiale nettverksrelasjoner

Gjensidighet er viktig for å beholde og utvikle sosiale relasjoner positivt fordi det ofte ligger forventninger om at man gir noe (Cochran & Brassard 1979, Unger & Wandersman 1985). Gjensidighet i relasjonene synes også å kunne trekkes ut som en sentral dimensjon i klassifisering av type sosiale nettverk og egos psykiske, fysiske og sosiale fungering. Gjensidighet er derfor beskrevet som en av de viktigste faktorer for om en relasjon er sterk, svak eller avsluttes/brytes (Cochran & Brassard 1979). Schlins (1965) opererer med tre gjensidighetsformer: Negativ, balansert og utsatt. Med negativ gjensidighet menes at den ene part gir betydelig mer enn den får igjen. Med balansert gjensidighet menes en tilnærmet likeverdighet i relasjonene i hva som gis og mottas; byttet skjer innen en overskuelig tidsperiode. Med utsatt gjensidighet menes at byttet

---

sjanse for variasjon i stimulering (Cochran & Riley 1990). Barn som har mødre med høy utdanning uttrykker større tilfredshet enn andre barn med sine venner i femårsalder (Dunn, Cutting & Fisher 2002). Man finner at foreldre med mange venner ofte har barn med mange venner. Det er ikke slike sammenhenger når barna deres er i syv- til niårsalder, men når de er i ti- til tolvårsalder og eldre (trolig kan dette forstås som at barn fra tiårsalder av er mer selvstendige og derved har større aksjonsradius på egen hånd med flere valgte arenaer og relasjoner). Man fant ikke samme mønster mellom antall slektninger foreldrene har omgang med og antall venner hos barna (Uhlendorff 2000). Voksne i middelklassen har ofte flere nettverksmedlemmer enn voksne i arbeiderklassen. I tråd med dette finner man også at barns nettverkstørrelse øker i tråd med foreldrenes utdanning og inntekt (Cochran, Larner, Riley, Gunnarsson & Henderson 1990, Fischer 1982). Jo høyere utdanning voksne har, desto mindre andel av slekt i nettverket (Cochran & Davila 1992). Man finner samme tendens hos sønnene til fedre med høy utdanning (Cochran & Bø 1989). Mødre som beskriver sine relasjoner til venner og slektninger som nære og hyggelige har ofte barn som er godt aksepterte blant jevnaldrede (Parke & O'Neil 1999). Fedre som har store sosiale nettverk som inkluderer mange gode venner, har ofte barn som er sosialt høyt aksepterte blant jevnaldrede (op. cit.). Mødre med mange venninner i sitt sosiale nettverk har ofte døtre som er godt sosialt aksepterte blant jevnaldrede og som har tilgang til mange venninner via mors nettverk (op. cit.). Disse funn underbygger hvordan foreldres nettverkspraksis har klare likhetstrekk med det nettverket barna har til voksne og jevnaldrede. Mens nettverkspraksis på mange måter er et ytre, åpent uttrykk for psykososial fungering, så tenkes tilknytning å være en mer skjult, indre dimensjon som styrer mye av nettverkspraksisen og -innholdet.

gis på et annet tidspunkt enn det man mottar. I utsatt gjensidighet er den sosiale relasjonen grunnleggende for byttet, mens i balansert gjensidighet kan man hevde at byttet er grunnlaget for relasjonen. Forelder-barn-relasjonen kan tjene som eksempel på utsatt gjensidighet. Barns relasjoner til omsorgspersonene er tidligere beskrevet som komplementær, og denne relasjonen baseres på utsatt gjensidighet. Relasjoner til jevnaldrede er imidlertid symmetriske eller parallelle og baseres i høyere grad på balansert gjensidighet. Objektreasjonsteori er trolig den mest nærliggende utviklingspsykologiteori til sosial nettverkstilnærming (se sluttnote 2).

## 2.9 Tetthetsgrad i det sosiale nettverket

Gjensidighet i sosiale relasjoner blir blant de mest sentrale forklaringsvariabler på godt-versus dårlig-fungerende sosiale nettverk. I tillegg benyttes ofte tetthet i det sosiale nettverket som en forklaring på omfanget av og innholdet i den sosiale støtten. Tetthet er et sentralt begrep innen feltet sosialt nettverk. Hvis alle i et sosialt nettverk kjenner hverandre, er tettheten 100 %. Hvis ingen andre enn ego kjenner de øvrige i nettverket, er tettheten 0 %. Det mest vanlige er variasjoner mellom disse to ytterpunkt. Tette nettverk kan gi bedre emosjonell støtte enn mer løse. Tette nettverk fungerer ut fra dette ofte bedre ved kriser enn de mer løse (Mitchell & Trickett 1980, Walker, MacBride & Vachon 1977). Ikke alle våre behov dekkes best eller utelukkende av de mest intime kontakter. Vi har også behov for mer distanserte, løse relasjoner (Wellman 1981). Ved betydelige rolleendringer synes man å ha større hjelp av de mer distanserte nettverksmedlemmer som man ikke har blodsband til (McLanahan, Wedemeyer & Adelberg 1981, Hirsch 1981, Wilcox 1981). Forskning på sosiale nettverk og sosial støtte har hovedsaklig fokusert på de nære relasjoner og ikke de mer perifere deler av nettverket (Gerstel, Riessman & Rosenfield 1985, McCallister & Fischer 1978, Leslie & Grady 1985), men unntaksvis har man sett på de mer fjerne nettverksrelasjoner og verdsatt «styrken i de svake nettverksband», altså hvordan mer distanserte relasjoner kan bli meget sentrale ved livsendringer (Granovetter 1973).

God utvikling og fungering baseres på at man også har noen perifere kontakter som ikke er knyttet til de mest intime klynger i nettverket. Disse mer perifere kontakter fungerer ofte som brobyggere til andre nettverk og derved kontakt med et større antall andre som igjen leder til større informasjonsflyt (op. cit.). Omkring halvparten av de mer perifere nettverksrelasjonene bidrar med sosial støtte av betydning for ego (Larner 1990). Personer som har kontakt med flere nettverkssektorer har også bedre helse og

lengre levetid enn personer med kontakt i kun få nettverkssektorer (Hammer 1983), noe som kan tas som støtte for viktigheten av å ha flere relasjonstyper som dekker ulike deler/kontekster. Av nettverksrelasjoner som respondenter oppgir, utgjør perifere relasjoner ofte i overkant av 20 % av det totale antall nettverksmedlemmer. Perifer plassering skyldes ofte at relasjonen er ny og ennå ikke tilstrekkelig modnet til å finne en mer permanent form. Det skyldes at disse har kvaliteter det foreløpig eller nå ikke er spesielt stort behov for eller konflikter har ført til usikkerhet i plassering av relasjonen. Siden langt flere av de perifere nettverksrelasjoner endrer status over tid enn de nære, synes det til en viss grad å være riktig å betrakte denne posisjonen som en «transitt-stasjon» som man enten tas ut av eller endres til en mer sentral plass i nettverket (Larner 1990).

## 2.10 Motiver bak flere interpersonlige relasjoner: Sosial bytteteori

Sosial bytteteori benyttes i denne avhandlingen som perspektiv for å forstå deler av det mellommenneskelige samspill. Sosial atferd er oftest målrettet og kan ikke forstås godt før motivet/ene er kjent. Våre motiver påvirkes av situasjoner vi befinner oss i, samt at vi oppsøker bestemte situasjoner for å få tilfredsstillende bestemte mål (Argyle, Furnham & Graham 1981). Sosial bytteteori ble av Thibaut & Kelley (1959) ikke lansert som teori, men som et perspektiv eller rammeverk for fortolkning av sosiale fenomener. Andre sentrale navn til de nevnte er Blau (1964) og Homans (1961).

Terminologien i sosial bytteteori har et merkantilt preg og sosial atferd beskrives analogt med økonomiske transaksjoner: Belønning, kostnad, utbytte og forventning. Ideen om forsterkning av atferd er inspirert av læringspsykologien men gis i sosial bytteteori betegnelsen belønning. I sosial bytteteori framstilles mennesket altså som «homo economicus» hvor mennesket i betydelig grad synes å styres av ønsket om å maksimere lyst (utbytte) og minimere smerte (kostnader) (Walster, Berscheid & Walster 1973). Belønning er enhver aktivitet som bidrar til behag eller tilfredshet. Belønning kan være indre eller ytre. Den settes inn i et gjensidighetsforhold: Begge parter er avhengige av hverandre når det gjelder belønning. Tilfredsstillende samspill har en tendens til å gjentas. Kostnader er alle faktorer som legger hindringer i veien for gjennomføring av en aktivitetssekvens. Jo større hindring, desto høyere kostnad. Eksempler på kostnad er fysisk og mental anstrengelse, når handlingen er forbundet med angst eller forvirring, eller ved konflikt eller konkurrerende reaksjonstendenser. Utbytte er kostnader trukket

fra belønningene. Her søkes profitt eller nettoverdi (større utbytte enn kostnad) og å unngå tap (høyere kostnad enn utbytte). Sosiale relasjoner baseres på et positivt utbytte, det vil si at man får større utbytte enn den innsatsen som kreves i samspillsforholdet. Mottar eller forventer begge å få mer enn de føler å investere, fortsetter samspillet. Oppnår man ikke resultater som svarer til forventningene, blir man sint, misfornøyd eller frustrert. Ønske om å akkumulere kreditt kan lett bli en draging mot ubalanse i relasjonen. Maktforskjeller mellom personene betyr også ubalanse i relasjonen. Utbytte er gjerne nærhet, likhet og samarbeid, mens kostnader ofte er konkurranse og aggresjon<sup>18</sup> (Berscheid & Walster 1969). I nyere arbeider regnes også nærhet som utbytte og konflikter som kostnad (Kelley et al. 1983). Hva som oppfattes som belønning og kostnad, varierer personer imellom, men begge må oppleve profitt for at samspillet skal fortsette (i tillegg til at tid og sted må tas i betraktning).

I sosial bytteteori settes altså begreper som belønning, kostnad og utbytte i en tett sammenheng med valg eller preferanser. En bærende idé i hele framstillingen er at ens forestillinger om alternative aktiviteter, relasjoner eller grupper gir en målestokk for vurdering av det utbytte som oppnås i et eksisterende bytteforhold. Et positivt utfall av slik vurdering kan gi klarere preferanser eller høyere investering, mens et negativt resultat stiller en overfor mer eller mindre realistiske valg der det å forlate relasjonen eller gruppen kan framstå som det mest tiltrekkende alternativet. Med denne betoning av valg mellom alternativer er det naturlig at bytteteoretikerne støtter seg til sosiometriske studier for å underbygge en del av sin argumentasjon og for å konkretisere sine ideer.

Det foreligger en del empiriske analyser på barns og ungdoms vennsksrelasjoner som kan settes inn i en helhetlig ramme via sosial bytteteori som at vennskap baseres på gjensidighet i hva man gir og tar (Larner 1990, Parker & Gottman 1989) og gjensidig avhengighet til hverandre (Asher 1990). Eksempelvis finner man at barn og ungdom blir stresset i utpreget skjeve relasjoner (Hatfield, Utne & Traupman 1979). Dette kan indikere at mennesker har et utstrakt behov for balansert gjensidighet i relasjoner (Parker & Gottman 1989). Dette er ofte en nødvendighet siden de er fundert på frivillighet (Gottman 1983). Gjensidighet krever at vi kan ta andres motiv og behov i betraktning og balansere disse mot våre egne (Howes 1987). Sletta (1985) benyttet sosial bytteteori som hovedteori i sin avhandling hvor han konkluderte med at empiri

---

<sup>18</sup> Aggresjon kan defineres som: «behavior that is aimed at harming or injuring another person» (Coie & Dodge 1998:781).

kunne underbygge denne teoriens gyldighet.

Det kan reises en god del kritikk mot sosial bytteteori. Jeg skal nevne noen av de mest relevante for min avhandling: Empirien som underbygget perspektivet synes i hovedsak å være basert på enkle eksperimentelle design, men også en mer omfattende norsk empirisk studie som støtter sentrale ideer perspektivet bygger på (Sletta op. cit.). Man kan med en viss rett hevde at i sosial bytteteori framstilles mennesker som kalkulerende og opptatt av å dekke egne behov og prososial atferd styres av tanken om gevinst/belønning. Menneskers gode handlinger for godhetens skyld (slik som Aristoteles' vennskap basert på dyd), blir ikke vektlagt, men også slik dyd kan sies å være en gevinst/belønning, altså tilfredshet med egne handlinger. Sosialt nettverk benyttes for å oppnå ønskede mål (Lin, Ensel & Vaughn 1981). En del av våre mellommenneskelige aktiviteter er strategiske i forhold til mål vi ønsker å oppnå (Baxter & Wilmot 1984, Douglas 1987), mens andre valg synes lite strategiske (Duck 1990). Når det gjelder å etablere vennskap dreier det seg imidlertid ikke hovedsakelig om utpreget rasjonelle analyser og begrunnelser, men heller at vennskap dannes når man møter noen det «føles riktig» å utvikle vennskap med (Dishion, Patterson & Griesler 1994). Det er en del «prøving» og «feiling» for å finne de rette personer en kan knytte til sitt nettverk (Larner 1990), og slett ikke alle sosiale «trekk» synes like kalkulerte og mye av det sosiale samspillet baseres på intuisjon.

## 2.11 Varighet i barn og unges vennskap

Det er betydelige variasjoner i varigheten av barn og unges vennskap (Benjamin, Schneider, Greenman & Hum 2001), men vennskap blant barn og ungdom er betraktet som utpreget temporær (Berndt, Hawkins & Hoyle 1986, Ladd 1990). Hvor lett man knytter seg til nye relasjoner og hvor lett man kvitter seg med relasjoner, måles i turnover-prosent (Larner 1990). Nedenfor spesifiseres barn og unges vennskap i forhold til alder, kjønn, omfang og alvorlighet i konflikter.

### 2.11.1 Barnas alder

I småbarnsalderen (0-3/4 år) varer vennskap for majoriteten av barn ofte over ett år (Dunn 1993, Howes 1996). Vennskapsstabiliteten i denne aldersgruppen baseres ofte på de voksnes prioriteringer slik som foreldrenes vennskapskrets, stabiliteten i dagomsorgen og lignende, for i denne livsfasen preges vennskap av tilskrevne arenaer

og relasjoner som barnehage/dagmamma og nærmeste nabolag (Dunn 1993, Howes 1996). I førskolealder varer vennsksapsrelasjoner omkring 6-12 måneder. Noe av dette kan forklares med at barn i tiltagende grad knytter kontakter på valgte arenaer i tillegg til de tilskrevne, og at barnegruppene i barnehagen splittes opp ved skolestart (6 (7) år) (Dunn 1993, Howes 1996). Hos fireåringer varer vennskapet ofte over to år. Det framtrædende med vennskap i førskolealder (0-6 år) er om man har venner eller ikke (Elicker et al. 1992), for varigheten i vennskapene er for denne aldersgruppen i høy grad styrt av tilskrevne arenaer og relasjoner. I skolealder skiftes mange vennsksapsrelasjoner i løpet av et skoleår: En undersøkelse viste at omkring en tredjedel av elever i 4.-8. klassetrinn hadde byttet ut alle sine bestevenner i løpet av en periode på seks måneder (Berndt et al. 1986). Også i norske studier bekreftes et slikt hyppig skifte av bestevenner i grunnskolealder (Gulbrandsen 1998), og kan delvis forklares med at barn nå øker gruppen valgte relasjoner. I en studie blant elever i 4. og 7. klasse fant man at de fleste relasjoner er nokså flyktige, men at et mindretall av relasjonene er nære og mer varige, men også disse gjennomgår endringer (Cairns, Leung, Buchanan, Cairns 1995). Størst stabilitet finner man i gjensidige vennevalg (Berndt & Hoyle 1985, Cairns et al. 1995). Stabiliteten i sosiale grupper viser at omkring 66-100 % beholder over 50 % av de opprinnelige medlemmene over et tidsintervall på 3-6 uker, mens stabiliteten er på 18-76 % i et tidsintervall på ett år (Cairns et al. 1995). Tilsvarende funn er også rapportert i andre studier (Kinderman 1993). Ungdommers vennskap med jevnaldrede er noe ustabile over ett skoleår, men mer stabile enn i yngre år (Berndt, Hawkins og Hoyle 1986, Berndt & Hoyle 1985, Cairns et al. 1995, Epstein 1986, Ladd 1990). I undersøkelser i «middle school» fant Hallinan (1980) at 18 % av de naturlig dannede jevnaldersgruppene var stabile over ett skoleår, mens Cohen (1977) i studier i «high school» fant en stabilitet på 76 % over ett skoleår. Disse to studiene er ikke lett å sammenligne på grunn av ulikheter i aldersgrupper, gruppekriterier og instrumenter for å måle stabilitet. En studie blant «high-school»-elever hvor de ble bedt om å navngi sine fem nærmeste venner, viste at halvparten av elevene i løpet av ett år beholdt minst én av de fem nevnte ved T1 (Hogue & Steinberg 1995). De ulike studiene konkluderer nokså likt: Gruppedannelser og vennskap blir mer stabile med økende alder (Berndt 1982).

### 2.11.2 Kjønnsforskjeller

Det er flere tydelige kjønnsforskjeller knyttet til vennevalg og vennsksapsinnhold: Gutteres samtaleemner er om sportsutøveres bragder og fiaskoer, egne og jevnaldredes

prestasjoner i sport og skolefaglig arbeid (Buhrmester 1996). Jenter uttrykker mer opptatthet av (McAdams & Constantian 1983) og har sterkere ønsker om følelsesmessig nærhet, samt er mer åpne omkring følelser (Bigelow & LaGaipa 1980), er det ikke avklart om dette uttrykker at jenter har større behov for nærhet enn gutter (McAdams 1984). Jenter i ungdomsalder rapporterer signifikant mer sosial støtte fra venner enn gutter, mens gutter rapporterer mer sosial støtte fra fedre enn jenter. Det ble ikke funnet kjønnsforskjeller blant ungdommer i opplevd sosial støtte fra mødre og lærere (Colarossi & Eccles 2003). Jenter synes å nedtone selvhevdelsesbehov for å kunne styrke intime bånd (Maccoby 1990, Tannen 1990), mens gutter unngår å uttrykke intime følelser som «kjærlighet» eller sentimentalitet om andre eller om hverandre (Maccoby 1990, Parker & Gottman 1989). Gutters selvhevdelse, autonomi og konkurranseånd reduserer intimitet og erstattes av aktiviteter («å gjøre ting sammen») og mer utskiftbare relasjoner (Buhrmester 1996).

Generelt finner man i forskning at gutter er mer røffe, aktive og fysiske i samspill med hverandre og derved har høyere konfliktnivå og er under mindre voksenoppsyn enn jenter, mens jenter er samarbeidsorienterte, verbale og mer strukturerte og mer veiledet av voksne (Fabes, Hanish & Martin 2003, Maccoby 1998).

Observasjon viser at jenter oftere skifter ut sine bestevenninner enn gutter skifter ut sine bestevenner (Apter & Josselson 1998), og dette bekreftes også i studier basert på intervju (Benenson & Christakos 2003). Når man ber barn og unge om å nominere tre venner, er det ingen kjønnsforskjeller i stabiliteten på disse (Berndt & Hoyle 1985, Bukowski & Newcomb 1984). Når forskere identifiserer hvem som er bestevenner via bestevenn-nominasjoner og skåring (rating) av hvem man liker, finner man ikke kjønnsforskjeller i stabilitet over en periode på seks måneder (Berndt et al. 1986). Det kan synes som om *bestevenn* kan gi et feil inntrykk av stabiliteten i vennenettverket. Nyere studier bekrefter at bestevenninner er mer utsatt for utskiftninger hos jenter sammenlignet med gutters bestevenner. Samtidig skiftes bestevenner hyppigere ut enn øvrige venner, og bestevenner rekrutteres fra gruppen venner og går ofte tilbake til denne gruppen etter å ha vært bestevenn (Benenson & Christakos 2003).

I intervju av kanadiske elever i 5., 7. og 9. klasse fant man at jenters vennskap med bestevenninner gjennomsnittlig varer kortere enn hos gutter, men for begge kjønn har mellom 33-50 % av dem forsøkt å ødelegge eller belaste vennskapet (op. cit.). Jenter rapporterer å ha mer vondt/vanskeligere etter at bestevenninneforholdet er over enn

når gutter ikke lenger har sin bestevenn (op. cit.). At jenter er mer intime i sine vennsrelasjoner kan være en plausibel forståelse for hvorfor konflikter lett blir mer intense hos dem enn hos gutter (Crick 1995, Crick & Grotpeter 1995).

### 2.11.3 Konflikter

Ved siden av alt det positive, inneholder vennskap også konflikter og sjalusi (Degirmencioglu, Urberg, Tolson & Richard 1998, Laursen 1996). Ved siden av barnas alder predikerer konflikter stabiliteten i vennskapene: En antar at konflikter er potensielt truende for relasjonens kvalitet, samværsfrekvens og varighet (Laursen 1996). I sosial bytteteori blir dette en tydelig kostnad. Vi har liten innsikt i hvilke konflikter som vanligvis preger vennskap eller hvordan de løses eller påvirker forholdet (Shantz 1987). Barn i førskolealder har like mange konflikter med venner som med ikke-venner, men løser de med førstnevnte mer effektivt og slik at begge parter er mer tilfredse med utfallet (Pellegrini, Galda, Flor, Bartini & Charak 1997). Det forklares med at vennskap bygger på likeverd (Cowan, Drinkard & MacGavin 1984). Fire av fem konflikter fører til fortsatt kontakt i nære vennskap, mens omkring 50 % av konfliktene i mer overfladiske relasjoner fører til redusert kontakt eller kontaktbrudd (Hartup & Laursen 1999, Laursen 1993). Ved konflikter mellom nære venner eller kjærester forsøker man å dempe aggresjonsnivået og unngå å skape vinner-/tapersituasjoner, mens man oftere holder på sitt og velger å ikke gi etter eller kompromisse med andre jevnaldrede (Berndt et al. 1986, Hartup & Stevens 1997, Laursen 1996). Venner er forsiktige med å benytte maktstrategier ved konflikter fordi vennskap baseres på en betydelig grad av balansert gjensidighet og frivillighet (Laursen, Hartup & Koplak 1996). Venner er tydelig motiverte for å redusere konflikter de har med hverandre for å fortsette et godt forhold (Hartup 1996, Whitesell & Harter 1996). Barn i førskolealder løser primært konflikter ved å insistere og sjelden med forhandling (Shantz & Hobart 1989). Konflikter mellom venner kan i en del tilfeller lettest løses innen rammen av en større gruppe (Benenson, Nicholson, Waite, Roy & Simpson 2001, Maccoby 1986, Thorne & Luria 1986).

Å ha eller få kontroll over gjenstander er hyppigste konfliktårsak i tidlig barndom blant søsken og venner. Ved femårsalder er sosial kontroll like hyppig konfliktårsak som kamp om objekter (Hartup, Laursen, Stewart & Eastenson 1988, Shantz & Hobart 1989). I ungdomsår fortsetter konfliktgrunnet å være eiendeler, mens vennsrelasjonskonflikter mer går over mot tillit og lojalitet (Hartup og Laursen 1993, Vandell & Bailey 1992). Ofte er mennesker lite reflekterte over konflikter med andre. Eksempelvis finner man at



mennesker på tvers av aldre generelt årsaksforklarer fiendskap med andre ved å hevde at de selv ikke har noe å gjøre med starten på dette. Eksempelvis fant man i en studie at omkring 70 % av voksne som bes resonnerer over fiendskap er vage omkring årsakene, selv om de investerer mye tid og psykisk energi i konfliktene. Majoriteten av dem uttrykker også overraskelse over at de utviklet fiendskap (Wiseman & Duck 1995). Hva som oppleves som konflikt vil også variere i betydelig grad mellom personer. Eksempelvis finner man at personer med lav selvakseptering persiperer sine vennskap som mer sårbare og betrakter også konflikter med venner som mer alvorlige enn konflikter med andre personer (Azmitia, Lippman & Ittel 1999).

#### 2.11.4 Oppsummering

Vennskap i førskole- og tidlig skolealder er mindre stabile enn i senere barneskole- og ungdoms-alder (Furman 1982). Selv om bestevennskap kan variere over tid, rekrutteres de ofte fra og forblir i vennenettverket (Cairns & Cairns 1994).

Blant 11-åringene fant man at omkring en tredjedel hadde mistet én venn eller blitt valgt sist i en gruppe for en aktivitet i løpet av den siste måneden, og to tredjedeler rapporterte at de hadde vært ertet av jevnaldrede i løpet av siste måned (Kanner, Feldman, Weinburg & Ford 1987). Vennskap er for mange mennesker med andre ord en nokså hasardiøs reise hvor man ikke kan kreve for mye eller ta mye for gitt på grunn av at vennsapsrelasjoner baseres på frivillighet.

### 2.12 Vennskap og sosial status i jevnaldningsgrupper: Sosiometrisk status

Hierarkier dannes i enhver gruppe av personer så snart det foreligger verdier som gir dimensjoner og kriterier for rangering. Sosialt samvær synes å være rangdominert, og slike dominanshierarkier synes å gjelde før barna selv har klare forestillinger om dominans, men i tidlig skolealder synes en slik forståelse av sosial dominans å være godt utviklet hos de fleste (Strayer 1980). Allerede fra seksårsalder av har barn realistiske oppfatninger av egen sosial posisjon i kameratflokkene eller hvordan de er plassert sosialt blant medelever (Coie & Dodge 1983, Krantz & Burton 1986).

Sosiometri er en valgteknikk i en sosial gruppe og en form for å gruppere mennesker i forhold til deres sosiale posisjon i en gruppe. Blake & McCause (1989:150) avklarer

begrepet sosiometri som følger: «At the most basic level, sociometry deals with human social choices and judgements, with a sociogram usually detailing the emotional network within some setting such as the workplace, the classroom, the hospital staff, or the club».

Ut fra personers skåre av hvem de liker best og minst, dannet kollegaene Asher og Dodge (1986), Coie, Dodge og Coppotelli (1982), samt Coie og Dodge (1988) fem ulike sosiale statusgrupper: Populære, ordinære, kontroversielle, neglisjerte og avviste. Det er to valgtegn som benyttes for å skille elever i disse sosiometriske gruppene: Positive og negative valg (nominasjoner). Med positive valg menes at elever nominerer medelever som en de ønsker å være sammen med, mens negative valg innebærer nomineringer av de man ikke ønsker å være sammen med<sup>19</sup> (Cillessen & Bukowski 2000). En fyldig oversikt over karakteristika ved de fem sosiometriske gruppene populær, ordinær, kontroversiell, neglisjert og avvist, er lagt til vedlegg 1.

Når barn først har dannet seg en oppfatning av andre er den moderat stabil over tid (Coie, Dodge & Kupersmidt 1990). Imidlertid er stabiliteten i de sosiometriske gruppene populær, ordinær, kontroversiell og neglisjert (altså med unntak av avvist) forholdsvis lav (se vedlegg 1). Man kan foreløpig konkludere at forskning over de siste 25 år viser at det er for stor likhet i personkarakteristika mellom de populære og ordinære, mellom de neglisjerte og de ordinære og delvis mellom de kontroversielle og de populære, til at man kan hevde at disse grupper er tilstrekkelig avklarte i forhold til hverandre (se vedlegg 1).

Lærere med tydelig aversjon mot aggresjon øker sjansen for at jevnaldrede avviser aggressive elever (Chang 2003). Aggressive elever i klasser med lavt aggresjonsnivå er mindre populære enn aggressive elever i klasser med høyt aggresjonsnivå (Stromshak, Bierman, Bruschi, Dodge & Coie 1999). En god del av de sosiometriske studiene har ikke målt generelt aggresjonsnivå i klassen og kan delvis forklare de sprikende funn man har om sosiometrisk gruppe og aggressivitet. Likeså vet man at personer synes å være mer

---

<sup>19</sup> Definisjon av populær er at man mottar mange positive valg og ingen eller få negative. Ordinære skiller seg fra populære ved at de mottar færre positive valg enn de populære. Kontroversielle mottar en del positive valg, men skiller seg fra de to førstnevnte ved at de også mottar en del negative valg. Neglisjerte mottar ingen eller få positive og negative valg. Avviste innebærer at man mottar få eller ingen positive valg, men mange negative. Omkring 6-7 % av barn og unge klassifiseres som kontroversielle, populære og avviste og består alle av 12-13 %, 6-7 % er neglisjerte og 58-60 % klassifiseres som ordinære (Terry & Coie 1991).

oppmerksomme på seg selv og å regulere atferden sin sterkere i små enn i store grupper (Mullen, Chapman & Peaugh 1989). Det kan påvirke hvordan lærere, medelever eller observatører skårer andre.

Spesielt antisosial atferd, hyperaktivitet og angstlidelser er relatert til lav sosiometrisk status (Newcomb et al. 1993, Pope, Bierman & Mumma 1991), og den sosiometriske statusen for disse tre gruppene synker med økende alder (fra barnehagealder til tolvårsalder) (Brendgen, Vitaro, Bukowski, Doyle & Markiewicz 2001). Sosialt ikke-aksepterte barn har en forhøyet sjanse fra 2-8 ganger for å falle ut av skolen – spesielt jenter, for omkring en fjerdedel av ikke-aksepterte barn kutter skolegangen (Parker & Asher 1987). Andre rapporterer lignende funn (Ollendick et al. 1992), mens atter andre finner at sosial avvisning blant jevnaldrede ikke predikerer slike «drop-out» fra skolen så godt som aggresjon og skolefaglige vansker, spesielt hvis disse to opptrer parallelt (Cairns, Cairns & Neckerman 1989).

Sosial status som avvist henger hos barn og unge sammen med dysfori<sup>20</sup>, lav selvtaktelse, følelse av ensomhet, og sosial isolasjon (Asher & Coie 1990, Cole & Carpentieri 1990, Cole & Jordan 1995, Cole, Martin & Powers 1997, Cole, Martin, Powers & Truglio 1996, Ladd 1990). De personlige kostnadene er derfor store for mange sosialt avviste. For ensomme, avviste barn viste en studie at det var ensomhetsfølelsen og ikke avvisningen som er knyttet til emosjonelle vansker (Qualter & Munn 2002). Norske studier viser at ensomhet i høy grad påvirker selvoppfatningen negativt (Valås 1999, Valås & Sletta 1998).

Studier blant førskolebarn viser at deres resonnementer om å inkludere andre i lek i høy grad baseres på moralske vurderinger, mens vurderinger om eksklusjoner baserte seg på sosial, konvensjonell resonnering – kjønnsstereotypi inkludert (Theimer, Killen & Stangor 2001). Sosial ekskludering er for mange en såkalt «Catch 22»-situasjon, det vil si at løsningen på problemet også er årsaken til det og som gjør personen nokså prisgitt ytre faktorer og derfor vanskelig å endre: «Paradoxically, social skills are both a basis for friendship selection and a necessary component of friendship interaction» (Howes 1996:78). Sosial avvisning av barn og unge fra jevnaldrede synes både å være forårsaket av og å bidra til psykososiale vansker (Martin, Cole, Clausen, Logan & Strosher 2003), altså et sirkulært påvirkningsforhold mellom disse to faktorer.

---

<sup>20</sup> Angst, rastløshet og tungsinn.

## 2.13 Barns og unges psykososiale utvikling relatert til deres vennskap med jevnaldrede

Ved cirka seks måneders alder begynner barn å koordinere sin interaksjon med andre barn, ofte i form av vokalisering eller peking på den andre som i retur forsøker å besvare (Vandell, Wilson & Buchanan 1980). Allerede ved slutten av ettårsalder viser barn tydelig preferanse for visse barn framfor andre i samme lekegruppe (Howes 1983) og samspillet med dem er kvalitativt og kvantitativt tydelig annerledes enn med øvrige barn (Ross & Lollis 1989). Rundt ettårsalder kan barn delta i felles aktivitet med jevnaldrede, ofte knyttet til felles objekter eller imitering av andre barns bruk av objekter (Mueller & Silverman 1989). Disse forskerne mener at i andre leveår skjer det et signifikant skifte i barns samspill med jevnaldrede: Objekter minsker i betydning og erstattes med et sterkere fokus på selve relasjonen. Fra mellom 16-18 måneders alder og opp til tre år blir samspillet mellom jevnaldrede stadig bedre koordinert og mer komplementært (Eckerman, Davis & Didow 1989, Howes 1992). Barn forstår bedre emosjoner hos jevnaldrede enn hos voksne eller barn i andre aldre (Dunn & Hughes 1998, Hartup & Laursen 1993). Samspill med jevnaldrede innebærer mer assimilert informasjon, det vil si informasjon som passer til de kognitive strukturer som de holder på å utvikle. Siden samspill med venner skiller seg så markant fra samspill med ikke-venner på en rekke grunnleggende områder, er det forklaringen på hvorfor vennskap virker utviklende på en rekke områder. I horisontale relasjoner er medlemmene mer like i styrke, ekspertise, autoritet og utveksling av affekter enn mer vertikale relasjoner (Bugental & Goodnow 1998). Det bidrar til at man utvikler likhet med hverandre, som igjen leder til at man lærer seg å leve i horisontale relasjoner, som kjennetegnes av å være symmetriske og parallelle (Berndt 2002, Hartup & Laursen 1993).

Sroufe, Egeland og Carlson (1999) mener at ulike temaer kjennetegner de ulike livsfaser: Førskolealderen preges av positiv opptatthet av jevnaldrede. Sentrale elementer er: (1) Deltagelse i grupper, (2) valg av spesifikke partnere, samt (3) opprettholdelse av turer i samspillet. Dette innebærer å: (a) Forhandle i konflikter som oppstår i samspillet og (b) finne glede i samspillet. I barneskolealderen kan det framtrede tema sies å være å investere i en verden av jevnaldrede. Her er følgende viktig: (1) Etablere lojale vennskap, (2) opprettholde relasjoner, (3) forhandle i konflikter som oppstår i samspillet, (4) tolerere et bredt spekter av emosjoner, (5) fremme seg selv i relasjoner, (6) fungere i stabile, organiserte grupper som innebærer å

følge gruppenormer og opprettholde kjønnsgrenser, (7) koordinere vennskap og fungering i gruppen. I ungdomsalderen blir et sentralt tema integrering av seg selv og relasjoner med jevnaldrede. Inkludert i dette er følgende: (a) Å etablere intime relasjoner som består av: (i) Selvavsløring i relasjoner til ungdommer av samme kjønn, (ii) relasjoner på tvers av kjønn, (iii) seksuelle forhold. (b) Forpliktelse i relasjoner som består av: (i) Forhandle selvrelevante konflikter, (ii) emosjonell sårbarhet, (iii) selvavsløring og identitet. (c) Fungere i nettverk av relasjoner som består av å: (i) Mestre systemer med flere regler, (ii) etablere fleksible grenser. (d) Koordinere flere relasjoner, som innebærer (i) å ha venner av samme og forskjellig kjønn, (ii) intime relasjoner og fungering i gruppen.

Ifølge Bigelow (1977) beveger oppfattelse av vennskap hos barn i barneskolealder seg gjennom tre faser: (1) Belønnings-kostnads-fasen (7-8 år). Venner er barn det er belønnende å være sammen med. En venn er de det oppleves greit å være sammen med fordi de bor i nærheten, eier spennende leker eller foretrekker de samme aktiviteter som en selv. Det er mange åpenbare paralleller her til sosial bytteteori. (2) Den normative fasen (9-10 år). Denne fasen preges av enighet om verdier og regler, lojalitet, inkludert å stille opp for hverandre. (3) Den empatiske fasen (11-13 år). Barns forestillinger om vennskap preges av felles interesser. Det forventes at en venn forsøker å forstå en selv og at man er selvavslørende.

Venner skiller seg fra ikke-venner på flere grunnleggende og viktige utviklingsområder. Noen av de mest sentrale kjennetegnene er:

- man er mer positive overfor venner sammenlignet med ikke-venner og favoriserer førstnevnte i handlinger og innstilling (Berndt 1981, LaFollette 1991)
- man griper lettere inn for å hjelpe venner ved konflikter og vanskelige situasjoner (Asher 1990, Costin & Jones 1992, Howes & Farver 1987)
- man viser flere positive affekter til venner enn til andre jevnaldrede (Cowan, Drinkard & MacGavin 1984, Hartup 1996, Kerns 1996, Newcomb & Bagwell 1995, 1996, Volling, Youngblade & Belsky 1997)
- er mer ekspressive i samspill (Azmitia & Montgomery 1993, Cowan, Drinkard & MacGavin 1984, Hartup 1996, Newcomb & Bagwell 1995, 1996, Volling, Youngblade & Belsky 1997)
- har et høyt sosialt engasjement i samspillet (Cowan, Drinkard & MacGavin 1984, Newcomb & Bagwell 1996)

- kritiserer hverandre mer (Azmitia & Montgomery 1993, Hartup 1996)
- gir flere og dypere selvavsløringer og foretar mer selvutforskning i samspillet (Ladd & Kochenderfer 1996)
- gir mer utførlige forklaringer ved problemløsning (Cowan, Drinkard & MacGavin 1984, Newcomb & Bagwell 1996)
- er mer oppgaveorienterte (Cowan, Drinkard & MacGavin 1984, Newcomb & Bagwell 1995, 1996)
- viser lite dominans og maktbruk (Newcomb & Bagwell 1995)
- fungerer som broer til andre personer og sosiale nettverk (Kramer & Gottman 1992)
- lærer hverandre balansert gjensidighet (Hartup & Laursen 1993)
- gir hverandre mange muligheter for å øve seg i konflikthåndtering (Asher & Renshaw 1981, Hartup & Laursen 1993)
- øver i variert emosjonsregulering (Buhrmester & Furman 1986, Denham, Salisch, Olthof, Kochanoff & Caverly 2002, Fabes, Eisenberg, Smith & Murphy 1996, Hartup & Laursen 1993, Salisch 2001)
- påvirker hverandres skolefaglige ambisjoner og prestasjoner (Azmitia & Montgomery 1993, Berndt 1999, Berndt, Hawkins & Jiao 1999, Hartup & Laursen 1999, Ladd, Kochenderfer & Coleman 1996, Ryan 2001, Zajac & Hartup 1997)
- utvikler den sosiale forståelse (Denham, Salisch, Olthof, Kochanoff & Caverly 2002, Hartup & Laursen 1999, Maguire 1997)
- utvikler sosiale ferdigheter (Brown, Donelan-McCall & Dunn 1996, Buhrmester & Furman 1986, Cillessen & Bellmore 2002, Howes 1983, Howes & Unger 1989, Newcomb & Bagwell 1995, Rose & Asher 1999, Wentzel, Barry & Caldwell 2004)
- kognitivt og sosialt utviklende lek fordi den ofte er mer avansert og mer kontinuerlig og med et høyere engasjement enn lek med andre barn (Göncü, Patt & Kouba 2002, Maguire 1997, Pellegrini 2002)
- øver på samarbeidsferdigheter (Azmitia & Montgomery 1993, Brown, Donelan-McCall & Dunn 1996, Hartup & Laursen 1993, 1999, Newcomb & Bagwell 1995, Salisch 2001, Zajac & Hartup 1997)
- har høy selvevaluering som igjen bidrar til økt selvforståelse (Blum 1980, Bukowski & Friedman 1989, Newcomb & Bagwell 1995)
- påvirker språkutviklingen (Rardin & Moan 1971, Salzinger & Hampson 1988)
- både gir og mottar sosial støtte fra jevnbyrdige (balansert i parallelle og symmetriske relasjoner) (Berndt, Hawkins & Jiao 1999, Criss, Pettit, Bates, Dodge & Lapp 2002, Hetherington 1999, Hodges, Boivin, Vitaro & Bukowski 1999,

- Hodges, Malone & Perry 1997, Ladd & Kochenderfer 1996, Pellegrini, Bartini & Brooks 1999, Salisch 2001, Schwartz, Dodge, Pettit & Bates 2000)
- høy grad av intimitet (Hartup & Sancilio 1986, Salisch 2001, Savin-Williams & Berndt 1990). Det er imidlertid ikke tilfredsstillende avklart eller kartlagt hvilke, om i hele tatt, kausale forhold det er mellom vennskap i barne- og ungdomsår i forhold til heteroseksuell intimitet i voksen alder (Buhrmester 1996)
  - moralsk resonnering og utvikling (Berndt, McCartney, Caparulo & Moore 1984, Blum 1980, Buhrmester & Furman 1986, Damon 1977, Dunn, Brown og Maguire 1995, Friedman 1989, Hartup 1983). I tråd med sosial og moralsk utvikling finner man at barn oftere opplever at vennene utøver mer press til prososial enn antisosial atferd, med unntak for ekstremgrupper innen antisosiale handlinger (Brown, Clasen & Eicher 1986, Claes & Simard 1992, Wentzel & Caldwell 1997). Barn med antisosiale tendenser kan i betydelig grad påvirkes til økt prososialitet ved å knyttes til prososiale jevnaldrede (Dodge et al. 2003)

Denne listen er imponerende lang, men bør forklares nærmere for å gi god mening: Jeg vil se på disse resultatene i forhold til (1) hva likhet mellom venner baseres på, (2) kjønnsforskjeller, (3) avklaring av kausalforhold til avviksgrupper. Når det gjelder likhet mellom venner baseres empirien delvis på observasjoner, delvis på intervju, lærer- og medelevringer, samt tester. Likhet er en av de viktigste faktorer for at barn og unges nettverksrelasjoner varer over tid (Cairns et al. 1998). Barn som nominerer en venn høyt på én dimensjon, tenderer også å vurdere denne vennen høyt på andre dimensjoner (Berndt 2002). Skoleelever som er venner over ett skoleår er mer lik hverandre sammenlignet med elever hvor vennskapene ikke holder hele skoleåret (Newcomb et al. 1999). Venner er like hverandre på en rekke områder:

- kjønn (Eccles & Barber 1999, Hartup 1992, Urberg, Tolson & Degirmencioglu 1998)
- alder (Eccles & Barber 1999, Hartup 1992, Urberg et al. 1998)
- sosial klassetilhørighet (Griffin & Sparks 1990)
- rasetilhørighet (Aboud 1988, Cochran & Davila 1992, Hartup 1992, Hallinan & Smith 1989, Moody 2001). Det er sjelden mer enn én eller ofte under 20 % av nettverksmedlemmene som er av annen rase enn ego (Cochran & Davila 1992). Selv om kontakt på tvers av rase ofte kan være høy i skoleklassene, segregerer man tydelig etter rase i rekreasjonsaktiviteter (Schofield 1982). Selv om man med økende alder synes å øke i toleranse for ulikheter – rasetilhørighet inkludert

- (Aboud 1988), synes ikke antall vennskap på tvers av rase å øke, men heller synke (Aboud & Mendelson 1996, Aboud, Mendelson & Purdy 2003, Davey & Mullin 1982, Denscombe 1983, Hallinan & Teixeira 1987)
- generell likhet (Kupersmidt, DeRosier & Patterson 1995, Pinto, Bombi & Cordioli 1997, Poulin et al. 1997, Rubin, Lynch, Copland, Rose-Krasnor & Booth 1994, Hartup & Stevens 1997). Denne kategorien synes dannet på bakgrunn av informanternes og observatørens generelle opplevelse av likhet mellom venner og bygger på undergrupper som:
    - høflighet (Gest et al. 2001, Rubin et al. 1998)
    - aktiviteter – mer for gutter enn jenter og mest før tenårsalder (Aboud & Mendelson 1996, Berndt & Perry 1986, Brown 1989, Clark & Ayers 1993, Eccles & Barber 1999, Gottman 1983, Neckerman 1990, Parker 1986, Urberg et al. 1998). I denne kategorien kommer også likhet i lekestil og -preferanser (Gest et al. 2001, Rubin et al. 1998)
    - sosiabilitet (Gest et al. 2001, Newcomb & Bagwell 1995, Rubin et al. 1998, Wentzel et al. 2004)
    - sensitivitet (Gest et al. 2001, Rubin et al. 1998)
    - sosial preferanse (French, Jansen, Riansari & Setiono 2003)
    - prososial atferd (Haselager, Hartup, van Lieshout & Riksen-Walraven 1998, Newcomb et al. 1999, Poulin et al. 1997)
    - holdninger (Aboud & Mendelson 1996, Epstein 1989, Rubin et al. 1998, Thornberry, Lizotte, Krohn, Farnworth & Jang 1994, Urberg et al. 1998)
    - selvakseptering (Clark & Drewry 1985, Kurdek & Krile 1982), mens andre finner at vennevalg ikke systematisk er knyttet til selvaktelse (Cassidy, Aikins & Chernoff 2003).
    - intelligens (Hartup 1983)
    - fysisk framtoning (Epstein 1986, Hartup 1983)
    - verdier (Epstein 1989, Rubin et al. 1998, Wentzel et al. 2004)
    - skolefaglige ambisjoner og samarbeidsformer (Berndt & Keefe 1995, Brown 1989, Chen, Chang & He 2003, Epstein 1989, Farmer & Hollowell 1994, French et al. 2003, Griffin & Sparks 1990, Kandel 1978, Kinderman 1993, 1996, Kinney 1993, Sage & Kindermann 1999, Wentzel & Caldwell 1997)
    - humor (Gest et al. 2001, Rubin et al. 1998)
    - røyking (Cleveland & Wiebe 2003, Dishion, Andrews & Crosby 1995, Thornberry & Krohn 1997, Tolson & Urberg 1993)



- alkoholforbruk (Cleveland & Wiebe 2003, Curren, Stice & Chassin 1997, Dishion et al. 1995, Tolson & Urberg 1993)
- rusmisbruk (Baumann & Ennett 1994, Dishion et al. 1995, Dishion, Capaldi, Spracklen & Li 1995, Hawkins, Catalano & Miller 1992, Petraitis, Flay & Miller 1995, Tolson & Urberg 1993)
- flere sentrale atferdsvariabler (Epstein 1989, Hongling, Cairns & Cairns 1999, Rubin et al. 1998)
- hvor ofte de slåss (Haselager et al. 1998)
- hvor ofte de mobber (Haselager et al. 1998)
- aggressivitet, kanskje mer for pro-<sup>21</sup> enn reaktiv<sup>22</sup> aggresjon (Poulin et al. 1997)
- antisosial atferd (Cairns et al. 1988, Dishion et al. 1995, Dishion, Eddy, Haas, Li & Spracklen 1997, Farver 1996, French et al. 2003, Gaarder & Belknap 2002, Haselager et al. 1998, Hetherington 1999, Kupersmidt, Burchinal & Patterson 1995, Miller 2001, Newcomb et al. 1999, Poulin et al. 1997, Sandstrom & Coie 1999, Scaramella, Conger, Spoth & Simons 2002, Tolson & Urberg 1993).
- skyhet (Haselager et al. 1998, Newcomb et al. 1999, French et al. 2003, Poulin et al. 1997)
- å være offer for andres utagering (Haselager et al. 1998, Newcomb et al. 1999, Poulin et al. 1997)
- gruppeaksept (Haselager et al. 1998, Newcomb et al. 1999, Poulin et al. 1997)
- depressivitet (Haselager et al. 1998, Newcomb et al. 1999, Poulin et al. 1997)
- skulking av skolen (Cairns et al. 1989)

---

<sup>21</sup> Proaktiv aggresjon er utpreget aggressivitet overfor andre – ofte tydelig uavhengig av den andres atferd. Begrepet proaktiv aggresjon har sitt utspring i sosial læringsteori (Dodge, Lochman, Harnish, Bates & Pettit 1997).

<sup>22</sup> Sosiale grupper blant barn i skolealder og ut ungdomstiden tenderer å bli likt vurdert av medlemmene om hvem som tilhører gruppen. Noen har funnet så høyt overlapp som 96 % (Cairns, Perrin & Carins 1985). Det er moderat samsvar mellom vennskap, sosialt nettverk og sosiometrisk status blant ungdomsskoleelever (Gest, Graham-Bermann & Hartup 2001). Studier blant 11-13-åringene viste at personer nominert i sosiometriske målinger som oftest også ble nominert ved sosialt nettverkskartlegging (Svedhem 1994).

Jenter er mer lik sine venner i pro- og anti-sosial atferd enn gutter (Cairns & Cairns 1994, Hartup 1998, Wentzel & Caldwell 1997). Venner er like hverandre i forhold til seksualitet (Thornberry & Krohn 1997). Jenter er mer lik sine venninner når det gjelder seksuell atferd og holdninger enn gutter er i forhold til sine kamerater (spesielt når det gjelder samleie) (Billy, Rodgers & Udry 1984). Gutter er mer lik sine venner på dimensjonen skyhet enn jenter er i sine vennskap med hverandre (Hartup 1998). Sjenerthet synes å variere i omfang mellom jentevenner, mens gutter synes å være mer lik sine venner på dette området (Cairns et al. 1995, Haselager et al. 1998). Det er rimelig å konkludere med at jenters evne til å være gode (prososiale) eller vanskelige (antisosiale) er viktigere for deres rykte enn for gutter, mens gutters skyhet synes å være viktigere for deres sosiale rykte enn for jenter (Stevenson-Hinde & Hinde 1986).

Oppsummerende kan man si at sosialt dyktige venner oppmuntrer hverandre til tilpasning, samarbeid og prososial atferd (Brendgen, Bowen, Rondea & Vitaro 1999, Haselager et al. 1998). En konsekvens er at barn og ungdom som ikke makter den moralske forpliktelse gode vennskap baseres på, ofte får relasjonsvansker i betydningen høyt konfliktnivå med konsekvensene kvalitativ forringelse i relasjonen eller kontaktbrudd (Rawlins 1992, Youniss & Smoller 1985).

## 2.14 Barn og unge som har vansker med å etablere positive, gjensidige vennskap

Barn er generelt og tidlig i livet meget sensitive overfor annerledeshet, uansett om den er påpekt/kommentert eller ikke (Bak, Cooper, Dobroth & Siperstein 1987, Corman & Gottlib 1978). En rekke vansker hos barn og unge er knyttet til vansker med både å utvikle og beholde gjensidige vennskap med jevnaldrede. Felles for barn med særskilte behov er at de enten har ingen eller få venner, få om noen gjensidige venner, kortere varighet på vennskapet, mindre sosial støtte i vennsapsrelasjonene, samt mer ensidighet i samspillet. Det er ikke alltid at barn med vansker selv kan formidle disse dimensjoner i vennskapet<sup>23</sup>. En oversikt over noen av de særskilte behov det er forsket på i forhold til vennskap er lagt til vedlegg 2.

---

<sup>23</sup> En studie blant høytfungerende autister i alderen 8-17 år viste at de vurderte seg som lavere enn gjennomsnittet for sin alder på sosial fungering, men skåret likevel sine vennskap som like nære som kontrollgruppen (Bauminger, Shulman & Agam 2004). Det virker som om personer med autisme på den ene siden er mer ensomme og på den andre siden dårligere forstår helheten i ensomhet (og sammenhengen med ingen eller få og kvalitativt dårlige vennskap) enn sine jevnaldrede (Bauminger & Kasari 2000). Når autistiske barns mødre skårer førstnevntes vennskap, gir imidlertid disse et mer

Både i forskningslitteratur, teori og i klinisk virke støter man ofte på begrepene avvising av barn og unge med særskilte behov. Imidlertid kommuniserer barn med en del store avvik så annerledes enn det forventede og ordinære, at man like gjerne kan hevde at avvisingen også kan oppleves å gå i motsatt retning, altså at barn kan føle seg avvist av barn med særbehov. Eksempelvis så opptrer barn med lærevansker ofte mer fiendtlig og utfordrende, holder i høyere grad på med ikke-oppgaverelaterte aktiviteter, lar seg lettere distrahere, og er lite produktive i forhold til instruksjoner de gis (Bryan et al. 1983). Likeså driver ungdom med lærevansker med færre utenom-skolefaglige aktiviteter, har færre venner og opplever lavere sosial status enn ungdom i normalpopulasjonen (Schumaker, Deshler, Alley & Warner 1983). Barn med eksempelvis gjennomgripende utviklingsforstyrrelser vil være så avvikende i sin kommunikasjonsstil og i sine behov, at det hindrer andre barn i å få til et samspill med dem. Slik vil det være forventet at mange barn og unge kan oppleve seg som avvist av jevnaldrede med spesielle behov.

Barn med særskilte forutsetninger kan knytte seg til avvikende subgrupper når de ikke inkluderes blant ordinærbarn (Hoff, DuPaul & Handwerk 2003). Selv om resultatene varierer med type og grad av handikap, har de fleste av disse barna gjerne ett gjensidig vennevalg når de er godt sosialt inkludert i ordinærbarneskole og -skoler (Buysse 1993, Juvonen & Bear 1992, Vaughn & Elbaum 1999). Andre forskere finner at selv elever med alvorlige handikap har både høyere grad av mottatt sosial støtte og større og mer langvarige vennerettverk når de er inkludert i ordinærskole med et sterkt inkluderingsfokus, framfor spesialskoler (Kennedy, Shukla & Fryxell 1997). Likevel synes det rimelig å hevde at barn med særskilte behov generelt faller utenfor mye av det barneinitierte samspillet i skolen (Pijl & Hamstra 2005).

Inkludering av barn med særskilte behov er blant annet knyttet til organisering og fysisk utforming av arenaen. En undersøkelse viste at førskolebarn med handikap i inkluderende settinger bygget for yngre barn uten handikap (eksempelvis når det gjelder størrelsen på rommene, antall barn) hadde hyppigere samspill med andre barn (Bronson, Hauser-Cram & Warfield 1997, Hauser-Cram, Bronson & Upshur 1993).

---

negativt bilde av vennskapssituasjonen til barnet (Bauminger & Shulman 2003). Det tolkes generelt som en del av vanskebildet til barn med kommunikasjonsvansker og gjennomgripende utviklingsforstyrrelser at de ikke rapporterer om sosial isolering, når de skåres som dette via observatører og av foreldre (Palombo 2001).

Lignende resultater er funnet for eldre barn og for barn med mer alvorlige handikap (Fryxell & Kennedy 1995). Barn med særskilte behov, eksempelvis mental retardasjon, øker ikke sin sosiale kompetanse eller sosiale aksept blant jevnaldrede i pedagogiske arenaer uten særskilte tiltak. Spesielt vanskelig er det for mange elever med særskilte utfordringer å skape og opprettholde vennskap når aktivitetene er lite strukturerte (Hall 1994, Hendrikson, Shokoohi-Yekta, Hamre-Nietupski & Gable 1996).

Forskning på flyktning- og innvandrerbarn har vist at de som aktivt inkluderes via vennskap med barn i majoritetskulturen, har færre psykososiale vansker og mer framtidsoptimisme enn kontrollgruppen som ikke fikk slike tiltak (Barrett, Sonderegger & Xenos 2003).

Flere studier har vist at barns kontakt med andre barn som har spesielle behov, ikke lett leder til forbedrede holdninger overfor de som har særbehov, uansett hvor tidlig denne kontakten starter (Esposito & Reed 1986). Mange lærere opplever det som komplisert å realisere ideen om inkludering<sup>24</sup>.

Når barn ikke lykkes i å bli sosialt aksepterte eller ikke skaffer seg venner, kan deres foreldre, søsken, besteforeldre og andre fungere som buffere (Furman & Buhrmester 1985b). Kjæledyr kan ha en lignende virkning (Bryant 1985). På den andre siden finner man at relasjoner er relativt typespesifikke i betydningen av at gode vennskapsrelasjoner til jevnaldrede bare delvis kan bøte for dårlig voksen-barn-relasjoner (Rutter & O'Connor 1999).

## 2.15 Søskenrelasjoner

Omkring 80 % av barn og unge i Europa og USA vokser opp med søsken (Dunn 2002). Barn er tidsmessig mer sammen med sine søsken enn foreldre (Larson & Richards 1994, McHale & Crouter 1996). Dette indikerer en mulig sterk påvirkning søsken imellom, og det er avdekket at søsken kan gi hverandre mye sosial støtte (Cicirelli 1995, Kosonen

---

<sup>24</sup> I en studie fant man at cirka 65 % av lærerne sluttet seg til ideen om inkludering, men at bare 40 % trodde at dette var et realistisk mål for barn med særskilte utfordringer (Scruggs & Mastropieri 1996). Omkring en tredjedel av lærerne mente at inkludering best kunne skje innenfor ordinær klasseromsorganisering, og omkring en tredjedel av lærerne mente at slik inkluderingspraksis kunne slå negativt ut for medelevene (Schumm & Vaughan 1991, Whinnery, Fuchs & Fuchs 1991). Mange lærere rapporterer at de mener at deres utdanning ikke strekker til for å hjelpe elever med særskilte behov til faglig og sosial inkludering (Schumm & Vaughan 1991, UNESCO 1997, Whinnery et al. 1991).

1996). Søskenrelasjoner synes knyttet til andre viktige mål på psykososial fungering: Gode søsken- og vennsapsrelasjoner er knyttet til positiv selvaktelse, sjelden følelse av ensomhet eller depresjon (Yeh & Lempers 2004). Selv om søskenrelasjoner oppleves som varme, støttende og involverende, blir venner og kjærester viktigere innflytelses-kilder i tenårene (Hetherington 1999). Kontakt søsken imellom reduseres tydelig i perioden tenår til tidlig voksen alder og er som oftest sterkest mellom kvinner i familien. Søskenrelasjoner preget av varme, støtte og involvering er stabil over tid og hvis søskenrelasjonen endrer seg, er det ofte over til involverende, varm, men konkurrerende relasjon (Hetherington 1999).

## 2.16 Oppsummering og drøfting av noen tema berørt i kapittel 2

Det er tydelige kvalitative forskjeller mellom gjensidige og ensidige vennskap, og førstnevnte har derved tydelig sterkest positiv påvirkning på psykososial utvikling (Vaughn, Colvin, Azria, Caya & Krzysik 2001). Studier på vennskap bør kanskje sterkere skille mellom gjensidige vennskap, ikke-gjensidige vennskap og manglende vennskap. Det innebærer at definisjon av vennskap inkluderer de ikke-gjensidige, jevnfør definisjon av vennskap i kapittel 1.

Studier av vennskap reiser også spørsmål om hvor presis eller hvor tendensiøs («bias»-preget) rapporter om vennskap er. I forskning på vennskap og sosial støtte har man hovedsakelig fokusert på subjektive opplevelser. I en studie fant man at ungdom beskriver sine vennskap med hverandre nokså likt (Parker & Asher 1993b). I en studie ble slik grad av enighet  $r=.34$ , for interaksjon  $r=.63$  og for maktbalanse  $r=.51$  for støtte (Furman 1996).

Vennskap er viktig i et utviklingspsykologisk perspektiv. I en omfattende epidemiologisk studie om psykisk helse hos barn i Midt-Norge viste venner å bidra til variansen nesten på høyde med familie (Vikan 1983). Prognosen for dårlig psykososial fungering er både nå og på sikt meget høy hvis evnen til å inngå vennskap med jevnaldrede har vært tydelig vanskelig opp til femårsalder (Northway 1968). Det synes derfor allment godtatt at tidlig akseptering av jevnaldrede er en meget god prediktor for både god psykososial fungering og skoletilpasning (Angold 1994, Ladd & Burgess 2001). Fra barneskolealder av blir skillet mellom venner og ikke-venner skarpere (Berndt & Perry 1986, 1990). Å ha minst én venn synes å motvirke en del av det negative som er knyttet til sosial avvisning

blant jevnaldrede (Asher et al. 1996). Statusen som følger med å ha minst én venn er viktig for omdømme og muligheter for innpass i andre sosiale grupper. I tillegg predikerer vennskap med minst én jevnaldret ofte at barnet har noe bedre sosiale ferdigheter enn de med ingen vennskap (Hartup 1996). Sosialt avviste barnehagebarn med et stabilt vennskap med én jevnaldret, viser seg å ha bedre ferdigheter i å gjette seg til andres tanker og å resonnerer moralsk, enn sosialt avviste jevnaldringer som ikke har et stabilt vennskap (Peterson & Siegal 2002). Barn og unge med minst ett vennskap med en jevnaldret har også høyere selvaktelse enn de uten vennskap (Bishop & Inderbitzen 1995). Disse studiene kan indikere at utsatte grupper av barn og unge som har minst ett vennskap kan ha god evne til «theory of mind» (å forstå andres tanker), samt å resonnerer moralsk – som prognostisk sett er et viktig skille fordi det indikerer økte sjanser for god prognose enn for sosialt avviste som ikke viser denne evnen.

Sosiometrisk status varierer over tid, noe som innebærer at det er normalt i perioder å være uten venner eller tilhørighet til en venneflokk eller klikk. Studier av vennskap har vist at vennskap kan være preget av temporalitet (jevnfør kapittel 2.1.8). Omtrent like mange sosialt populære er uten bestevenn som antall sosialt avviste. Imidlertid så er det knyttet mange negative kvaliteter til langvarig eller kronisk lav sosial status (neglisjert og avvist). Det er stor forskjell i hvordan barn og unge håndterer perioder med lite tilgang til eller aksept av jevnaldrede. En del viser en overreagering på sosial avvisning, altså en høy avvisningssensitivitet. Det øker sjansen for å avvises, altså et sirkulært forhold (Downey, Lebolt, Rincon & Freitas 1998, Purdie & Downey 2000). Ideer om langvarige vennskap er ikke et godt bilde på de fleste vennskap i barne- og ungdomsår, men bedre for statusen venner enn bestevenner (selv om mange bestevenner rekrutteres fra og går tilbake til gruppen venner).

Sosial støtte er knyttet til god fysisk og psykisk helse, og er funnet å øke bedringshastigheten fra sykdom og redusering av hastigheten ved utvikling av sykdommer (Seeman 1996, Thoits 1995). De mest sentrale nettverkskvaliteter er gjensidighetsform, tetthet, antall medlemmer fordelt på sektorer og omfang av og form på den sosiale støtten. God fysisk og psykisk helse synes i høy grad å kunne forstås godt ut fra disse fire dimensjoner. Dette er dimensjoner som gjelder på tvers av kjønn og med et godt aldersspenn. Kjønn- og aldersforskjeller går blant annet på type aktiviteter med nettverksmedlemmene og tetthet: Eksempelvis finner man at høy sosial nettverkssentralitet er knyttet til sosial popularitet hos jenter, mens dette kjennetegnet ved nettverket er knyttet til aggressivitet hos gutter (Hongling et al. 1999).

Det synes som om de som har ikke-gjensidige vennskap i sterkere grad lar seg påvirke av dem enn de med gjensidige vennskap (Aloise-Young, Graham & Hansen 1994). Forklaringen kan være at når man aspirerer for medlemskap i grupper, klikker, flokker eller for et gjensidig vennskap, vil man være mer åpen for påvirkning nettopp fordi man ønsker denne relasjonstilhørigheten, samtidig som man ved å la seg påvirke av deres verdier, holdninger og normer signaliserer interesse for medlemskap eller gjensidighet i vennsapsrelasjonen.

Vennskap inneholder også mer negative aspekt som konkurranse, konflikter, utnyttning, sjalusi, misunnelse og bedrag (Adler & Furman 1988, Bukowski et al. 1996a, Wiggins 1979). Vennskap kan også bestå av relasjon som mobber og mobbeoffer (Boulton & Smith 1994, Bukowski & Sippola 2001), og viser at vennskap ikke bare er positivt og gjensidig styrende. Forskning har imidlertid fokusert sterkt på de positive aspekt ved vennskap, på bekostning av kunnskap om hvordan de kan virke skadelig for vår utvikling og fungering.

Det er lite forskning på kontakt med jevnaldrede via e-post, «on-line chatting», SMS og lignende medier (Gifford-Smith & Brownell 2003). Dagens mediaverden vil gi andre muligheter for kontakt med andre og geografiske forhold kan få mindre betydning enn bare 20-30 år tilbake.

## Kapittel 3      Selvakseptering og selvoppfatning

Selvakseptering og selvoppfatning er selvrefererende begreper. Selvaktelse er nært beslektet med begreper som selvverd og selvrespekt (Baumeister 1998). Begrepene selvoppfatning, selvbilde og selvfølelse brukes i norsk forskning uten at skillet dem imellom er godt avklart. I tillegg har vi begreper som er knyttet til selvoppfatning og attribusjon som: «locus of control» (kontrollaspektet) og «learned helplessness» (lært hjelpeløshet). Selvaktelse er knyttet til overordnede begrep som livskvalitet, psykisk og sosial fungering (Jessor et al. 1995). Damon (1983) hevder at psykologisk forskning i større grad fokuserer på selvakseptering enn noen av de andre sider ved selvet. Selvaktelse handler i høy grad om nyanserte og realistiske oppfatninger av seg selv og vansker med å vedstå seg sine tanker, følelser og oppfatninger er knyttet til lav selvaktelse (Harter, Marold, Whitesell & Cobbs 1996). Selvet, selvakseptering og selvoppfatning er tre beslektede begreper og er viet betydelig plass i de fleste utviklingspsykologiske og pedagogiske teorier. Denne oppmerksomheten kan bunne i at disse begreper blir sentrale for å forstå prosesser knyttet til atferd, holdninger, verdier, normer og personlighet. Selvoppfatningen er ofte stabil over lang tid (Teasdale, Segal & Williams 1994), og vil derfor ha stor betydning for utvikling.

Å ha en oppfatning av selvet er meget komplekst og en del teoretikere og forskere har derfor også betraktet selvet som et kulturpreget konstrukt eller et rent lingvistisk forhold. Selvet kan defineres som: "... the totality of interrelated yet distinct psychological phenomena that either underlie, causally interact with, or depend upon reflexive consciousness" (Sedikides & Gregg 2003:110).

I avhandlingens kapittel 3 vil jeg definere begrepene selvakseptering og selvoppfatning, deretter beskrive noen sentrale prosesser når personer reflekterer over seg selv, deretter selvoppfatning sett i et utviklingspsykologisk perspektiv, kjønnsforskjeller når det gjelder selvoppfatning, og til slutt forholdet mellom selvaktelse og selvoppfatning i forhold til psykososial fungering.

De fleste teoritradisjoner og terapiretninger innen psykologi godtar og benytter konstruktet selv (Brinich & Shelley 2002). Det er imidlertid et betydelig sprik mellom de ulike teoriretninger i definisjoner, dets utvikling og hvordan de forstår dynamikken i



selvet. Mange av disse teoriretningene står eksempelvis i kontrast til en mer utpreget kollektiv tenkning som er mer utbredt i asiatiske land (Heine, Lehman, Markus & Kitayama 1999). Individualisme hevdes av en del å gjennomsyre den vestlige verden (Fiske, Kitayama, Markus & Nisbett 1998, Kim & Markus 1999). I Vesten betraktes ofte selvet som uavhengig, og det er derfor et mål å være unik og selvstendig i betydningen å være tydelig atskilt fra andre mennesker. I andre kulturer vektlegges selvet mer som en integrert del av samfunnet hvor målet er langt mer preget av å tilpasse seg og å inngå i mønster, framfor mer tydelig separasjonsorientert oppfatning som i den vestlige verden. Det er i høy grad kulturavhengig hvilke krav som rettes mot mennesker og hvilket grunnlag vi foretar selvvurderinger ut fra (Marcus & Kitayama 1991). Det hevdes at: «Asian cultures thus do not appear to cultivate the need to experience positive feelings about the self» (Heine et al. 1999:52). Min definering av begrepet selvoppfatning og selvakseptering er innenfor kognitiv og sosialpsykologisk teoritradisjon, og klart preget av vestlig, individualistisk basert tenkning. Vi skal se nærmere på dette i avsnittene nedenfor.

### 3.1 Begrepsavklaring av selvakseptering og selvoppfatning

Begrepet selvoppfatning er en fellesbetegnelse på ulike aspekt ved en persons oppfatning av eller følelse i forhold til seg selv. Oppfatningene og følelsene kan være både områdespesifikke og mer globale. Selvoppfatning kan mer presist defineres som enhver oppfatning, følelse, tro eller viten en person har om seg selv (Skaalvik 1989). De fleste teoretikere avgrensner begrepet selvoppfatning til de bevisste oppfatninger en person har om seg selv (Duesund 1994, Skaalvik & Skaalvik 1988), for implisitt i begrepet oppfatning ligger en bevissthet, hvis ikke dreier det seg om fornemmelser, antagelser eller det ikke-bevisste. Når selvoppfatning defineres som en (bevisst) oppfatning av seg selv, innebærer det ikke at alle sider ved oss er kjent; man kan hevde at vi har mange ikke-reflekterte sider. Noen sider ved oss kan være ubevisste, andre prebevisste. Disse kan påvirke mye av de opplevelser og følelser vi knytter til oss selv. Jeg reserverer meg derved mot at alt ved vår selvoppfatning må være bevisst, selv om jeg godtar at mesteparten i selvoppfatningen har et bevisst innhold. Imidlertid anser jeg at selvakseptering kan bestå av en større andel ubevisst materiale enn selvoppfatning. Innen sosial-kognitiv teori poengteres det at enkelte personer har tydelig diskrepans mellom implisitt og eksplisitt selvakseptering (Kernis 2002). Med implisitt selvakseptering menes: «nonconscious feelings of self-worth that may or may not match

conscious, explicit feelings of self-worth» (Kernis 2002:58). Også andre forskere inntar et lignende standpunkt om et ubevisst aspekt ved selvaktelse, som Farnham, Greenwald og Banaji (1999). Dette er i overensstemmelse med min definering av begrepet og med denne definisjonen av selvoppfatning plasserer jeg meg ikke tydelig innenfor én teori, jeg berører både psykodynamisk teoris vektlegging av det ubevisste, men siden jeg også betoner det bevisste og sterkt de sosiale aspekt, vil en slik interaksjonistisk tenkning ligge innenfor flere psykologiske teorier, for eksempel kognitiv og sosial-kognitiv. Kognitiv terapeوتي kan lett integreres i bioøkologisk teori (Klefbeck & Ogden 2002).

Selvaktelse refererer til: «how highly one regards oneself» (Josephs 1992:9). Josephs synes å være på linje med mange andre teoretikere som definerer selvaktelse som en helhetlig, affektiv evaluering av ens verd («worth»), verdi («value») eller viktighet (Blascovich & Tomaka 1991). I mitt valg av definisjoner av selvoppfatning har jeg altså inkludert at prebevisste<sup>25</sup> og det ubevisste bidrar til «sluttproduktet» selvaktelse. Derved vil ikke ordlyden den *bevisste oppfatning* være helt dekkende for min begrepsdefinisjon, men jeg støtter Skaalvik og Skaalvik (1988) med flere, ved at jeg anser den bevisste delen som betydelig.

Det har vært en del debatt omkring skillet mellom selvaktelse og selvoppfatning (Blascovich & Tomaka 1991, Byrne 1996, Hattie 1992). Selvoppfatning anses som et mer omfattende begrep enn selvaktelse. Selvoppfatning inkluderer kognitive, affektive og atferdsmessige komponenter. Den affektive delen av selvoppfatning er underordnet selvaktelse. Selvaktelse er relatert til deler av, men ikke hele selvoppfatningen (Blascovich & Tomaka 1991). Andre måter å forklare selvaktelse på kan være den verdi man tillegger seg selv på bakgrunn av selvoppfatningen, altså: «Er det jeg tenker, vet, tror, mener og føler om meg selv, bra eller dårlig?». I den grad man går videre på sin selvoppfatning og verdsetter den på nevnte måte, definerer jeg det som selv-akseptering. Dette er i tråd med min tolkning av andre teoretikere som definerer selvaktelse som evalueringsdimensjonen ved selvoppfatningen (eksempelvis Norton, Morgan & Thomas 1995). Det betyr at jeg kan oppfatte hvordan jeg fungerer på en del områder og utlede disse til en global selvoppfatning. Straks jeg foretar denne formuleringen vil det være nærliggende å gi den en verdi: «Er dette godt eller dårlig?». Straks jeg evaluerer min selvoppfatning vil jeg bevege meg mot selvakseptering.

---

<sup>25</sup> Prebevisst materiela er lettere tilgjengelig for bevisstheten enn det ubevisste.

Selvakseptering avhenger altså av hvilke verdier vi tillegger de egenskaper vi mener å ha (Pope, McHale & Craighead 1988). Skrevet på en annen måte så innebærer selvaktelse en persons generelle verdsettning av seg selv eller dennes generelle positive eller negative holdninger til seg selv (Skaalvik 1989).

Selvakseptering er både eksplisitt (rasjonell, bevisst, kontrollert, intensjonal, verbal og endres raskt) og implisitt (ubevisst, automatisk, ikke-intensjonal, ikke-verbal og endres langsomt) (Smith & DeCoster 2000). Forskning på selvoppfatning har vært preget av selvrapporing (Paulhus 2002), og implisitt og eksplisitt måling av selvoppfatning viser moderat til ingen sammenheng med hverandre (Bosson, Swann & Pennebaker 2000), og reliabiliteten av implisitt selvaktelse er spesielt dårlig (Cunningham, Preacher & Banaji 2001, De Houwer 2000, Klinger, Burton & Pitts 2000). Studier av implisitt og eksplisitt selvaktelse viser interessante mønstre som forklarer godt tendenser mennesket har til å gå i forsvar når det opplever seg truet, og grad av bevissthet for personen selv om både årsaken til at man gikk i forsvar og graden av forsvar (Jones, Pelham, Mirenberg & Hetts 2002).

Selvet betraktes som svært komplisert og vanskelig å avklare (Brinich & Shelley 2002). Jeg vil i denne avhandlingen ikke definere grenseoppganger mellom selvoppfatning og selvakseptering i forhold til personlighet, identitet og selvet. Praktiseres en vid forståelse av selvet, vil selvoppfatning omfatte alt en person kan kalle sitt, som foruten den fysiske kropp og mentale evner, også kan omfatte klær, hus, barn, eiendeler og lignende. Rosenberg (1979) benevner dette ego-utvidelser. Implisitt i begrepet ligger at disse ego-utvidelsene oppleves som en del av oss selv. Grenseoppgangen mellom begrepene ego-utvidelse og identitet blir derved diffus. Det samme gjelder forholdet identitet og selvoppfatning, i alle fall hvis man i sistnevnte innlemmer ego-utvidelse. For legger man ego-utvidelser til grunn, så avhenger selvaktelse av de verdier vi tillegger det vi kaller vårt.

Sedikides & Strube (1997) drøfter fire underliggende motiv for selvoppfatningen: (1) Styrking av selvverdet («self-enhancement») (som innebærer at man søker å styrke selvbildet blant annet via å fokusere på positive framfor negative aspekt/egenskaper/ferdigheter/hendelser), (2) selvbekreftelse («self-verification») (som innebærer at man søker bekreftelse av egne oppfatninger om seg selv), (3) å måle/vurdere seg («self-assessment»), samt (4) forbedring («self-improvement»). Punktene 1 og 2 er noe sammenfallende men aktiveres trolig av to ulike behov: Førstnevnte synes sterkt influert

av det affektladete (eksempelvis ros eller kritikk), mens sistnevnte synes sterkt påvirket av kognisjoner (eksempelvis rapporter og tilbakemeldinger).

Duesund (1995) hevder at forskning på selvoppfatning og tilgrensende begreper har beveget seg fra en enhetlig, statisk, legemsdelaktig enhet, og over til å betrakte konstruktet som et dynamisk, multidimensjonalt aspekt som inngår i enhver sosial prosess. Mangesidigheten man derved gir konstruktet fører til at man heller bør snakke om selvoppfatning<sub>er</sub> enn selvoppfatning<sub>en</sub>. En unidimensjonal tilnærming til begrepet selvoppfatning innebærer at alle variablene i selvoppfatningsinstrumentet gis lik skåreverdi på tvers av variablene. En slik modell ignorerer at totalskårer basert på spesifikke variabler ivaretar selvoppfatning på tvers av variasjonsdominansen, slik at viktige sider ved selvoppfatningen ikke avdekkes. En hierarkisk selvoppfatningsmodell, representert av eksemplvis Epstein (1973), Shavelson, Hubner og Stanton (1976) måler ulike nivåer innenfor et hierarki av begrepet (Duesund 1994). I en del nyere forskning på selvet og selvoppfatning splitter man disse konstruktene i flere nokså selvstendige deler, ofte benevnt som multiple selv (Fleming & Courtney 1984, Harter 1982, Marsh & Shavelson 1985, Shavelson & Marsh 1986). Dette kan ses som en forlengelse av tradisjoner fra 1970- og 1980-tallet om at selvoppfatningen er multidimensjonal (består av flere områder som moralsk, sosial og lignende) (Byrne & Shavelson 1986, Marsh, Byrne & Shavelson 1988, Marsh & Shavelson 1985). I dag synes det veldokumentert og velakseptert at selvoppfatning er multidimensjonal (omfatter flere områder) (Hay, Ashman & van Kraayenoord 1998). Prosessene for hvordan erfaringer og evalueringer på konkrete områder bidrar til den generelle selvoppfatningen er kompliserte, altså hvordan erfaringer vektet i forhold til hverandre (Marsh 1986). Det er også faglig uenighet om selvoppfatning baseres på avgrensede lokale områder og som adderes i ulike mønstre til overordnet (global) selvoppfatning (Marsh 1990, Pelham & Swann 1989), eller om selvoppfatning på avgrensede områder er avledet fra en global selvoppfatning (Brown, Dutton & Cook 2001). Disse to tradisjoner kan også kombineres ved å betrakte selvoppfatning som en vekselvirkning mellom disse to (Sedikides & Gregg 2003).

### 3.2 Å forvalte en forståelse av seg selv

Dobbeltrefleksjonsprinsippet innebærer at samtidig som mennesket kan forholde seg til seg selv, kan det også forholde seg til forholdet det har til omgivelsene. Disse prosessene («innover» og «utover») forstås som gjensidig avhengige. Det innebærer at

det jeg gjør mot meg selv reflekteres i relasjonen til andre, og det jeg gjør mot andre reflekteres tilbake til meg selv og skaper forutsetninger for hvem jeg blir. For å forstå den andres væremåte må jeg også stille spørsmål ved min egen. Det trenger ikke nødvendigvis å være bevisste verbaliserte konklusjoner jeg trekker om meg selv ut fra det som skjer i samspillet med andre, men forestillinger som skapes ut fra opplevelser i relasjon til andre. Man kan si at opplevelsene trekkes ubevisst eller implisitt og nedfelles i individets opplevelsesverden. Man kan ikke legge ansvaret for en relasjonserfaring bare på den ene av partene, heller ikke forstå samspill kun ut fra egenskaper ved bare den ene av dem. Partenes bidrag må hele tiden ses i sammenheng (Bae 1992), selv om bidragene ikke er likeverdige.

Sosial inkludering versus ekskludering er sterkt knyttet til grad av selvaktelse (Leary, Tambor, Terdal & Downs 1995). Sosial avviking fra jevnaldrede over tid leder blant annet derfor lett til at barnet utvikler et selvilde preget av å ikke være verd å elske som igjen leder til uheldig atferd som øker sjansene for at de avvises i framtiden (Downey et al. 1998).

Vi kan korrigere og utvikle vår selvoppfatning ved selvobservasjon og tilbakemeldinger fra andre. Det må være rettmessige tilbakemeldinger folk mottar for ikke å bygge en skjev selvforståelse, og å jobbe med selvoppfatning krever grundig arbeid og kartlegging av ferdigheter (Carlock 1998a). Det er avdekket et generelt mønster om at mennesker er mer åpne for ros og mer negative når de skal motta kritikk (Ditto & Boardman 1995, Greenwald 2002), spesielt personer med positiv selvoppfatning søker og vektlegger mer positive tilbakemeldinger enn personer med lav selvoppfatning (Cassidy, Ziv, Mehta & Feeney 2003). Personer med lavt selvilde tenderer å søke personer som vurderer dem negativt (Swann, Wenzlaff, Krull & Pelham 1992) slik at tilbakemeldingene rimer med ens selvilde. En strategi for å bevare høy selvaktelse er altså å ignorere negativ informasjon. Det kan lede til at man ikke endrer lite hensiktsmessig atferd. Eksempelvis kan man fullstendig avvise kritikk, ikke gi seg selv muligheten til å vurdere om den er rettmessig og om det er noe å ta lærdom av (Heatheron & Ambady 1993). Selvskjema (en persons særegne mønster for selvpersepsjon, hvor persepsjon defineres som å motta og fortolke sanseinntrykk) leder til selektivitet i hvilken informasjon man legger merke til, som blir betydningsfull og hvilken informasjon man ignorerer, med andre ord en selektiv persepsjon (Goldfried & Robins 1983).

Ungdommer med lite komplekse oppfatninger av seg selv har oftere lav selvaktelse enn jevnaldrede med mer komplekse selvbeskrivelser (Evans 1994). Personer som er mer realistiske omkring sine egne sterke og svake sider, styres i mindre grad av illusjoner om kontroll, men kan gjerne også ha flere depressive trekk (Heatherston & Ambady 1993). Hensiktsmessig selvhevdelse innebærer å kunne uttrykke sine sterke sider, men er ikke synonymt med selvskryt. Selvskryt bygger på et behov for å være bedre enn andre ved å uttrykke makt, status og velstand (Miller, Cooke, Tsang & Morgan 1992).

Det er flere måter å belyse ulike deler av selvoppfatningen: En del tar til orde for oppdeling av ulike selv (mulige selv) slik som: «the good selves», «the bad selves», «the hoped-for selves», «the feared selves», «the not-me selves», «the ideal selves», «the possible selves», «the ought selves» og lignende. En slik forståelse bygger på det momentære selvet («the working self-concept») og er en blanding av det univers av selvoppfatninger vi alle er i besittelse av (Markus & Nurius 1986). Betydningsfulle sider ved vårt selv i barndommen kan prege de mulige selv og i gitte situasjoner styre vår atferd (Block 1981, Brim & Kagan 1980).

Noe forenklet så handler mulige selv i høy grad om hvilke sider man greier å ta inn i sitt selvilde. Vi anerkjenner visse sider ved oss (behov, følelser, handlinger og lignende), mens andre sider «forvises» (fortrenges, benektes, fordømmes eller blir ikke anerkjent). I begrepet mulige selv («possible selves») legger Markus og Nurius (1986) menneskers ideer av hva de kan bli, hva de vil bli og hva de er redd for å bli. En slik forståelse av selv leder til at kognisjon bindes til motivasjon. Slike selv er de kognitive komponenter av håp, frykt, mål og trusler, som innebærer at disse organiseres og forstås på nettopp denne måten. Mulige selv fungerer som insentiver for framtidig atferd (som vi selv vil utvikle eller unngå) i tillegg til at de preger vurderingene vi foretar av vårt nåværende selv. Slike selv kan betraktes som en selvforståelse som omfatter forståelse av våre potensialer og vår framtid. Slike selv overlapper idealselvet (slik vi ønsker å være) ved at begge omfatter det vi ønsker å bli, men i tillegg omhandler mulige selv også det vi frykter å bli. Den skisserte forståelsen av selv kan betraktes som spesifikke, kognitive bilder av ønsker og håp om mestring, makttilknytning, inkompetanse og mislykkethet. En del motiv, slik som sult og tørst, synes å virke direkte på aktivering av atferd. Andre motiv (for eksempel å føle kompetanse) synes derimot ikke å aktivere atferd direkte. I forhold til slike behov synes personens oppfatninger av hva som er mulig og verdien av disse muligheter å virke medierende (Markus & Nurius 1986).

Mulige selv kan betraktes som broer mellom det nåtidige/aktuelle selvet og framtiden og kan forklare hvorfor og hvordan mennesker forandrer seg fra det de er nå og til det de blir (Markus & Nurius 1986). Akkurat som en del kritiserer kognitiv terapi for å være for sterkt forankret i troen på menneskers rasjonalitet og tenkeevne (Torgersen 1995), kan også tenkning i form av mulige selv kritiseres for noe av det samme. Innen psyko-dynamisk teoriramme vil man imidlertid også sterkt vektlegge ubevisste motiver og irrasjonalitet som bakgrunn for menneskelig utvikling og endring. Mulige selv er knyttet til den dynamiske selvoppfatningen, de baseres på fortid men omfatter selvet i framtid og skilles fra det aktuelle selvet (det som er i nåtid), men er relatert til dette. Slike selv er personlige men samtidig preget av den kultur vi er en del av (Markus & Nurius 1986). Når selvoppfatningen utfordres eller støttes kan våre reaksjoner ofte best forstås ut fra våre mulige selv eller idealselv, hevdes det av de som er innenfor denne forståelsen. Mulige selv kan hjelpe oss til å få en god forståelse av sammenhenger mellom motiver og handling og tenker seg at vellykket mestring avhenger av at motivene bak atferden er knyttet til spesifikke mulige selv (op. cit.).

Betydningen av de mulige selvne for selvdefineringen blir viktig for å forklare den ofte mangelfulle overensstemmelse mellom et individs selvpersepsjon og hvordan hun/han betraktes av andre, eller diskrepanser mellom hva man verbalt uttrykker og ens faktiske handlinger. Etter en analyse av 50 studier konkluderte Shrauger og Schoeneman (1979) at det ikke er noen tydelige indikasjoner på at selvevaluering er influert av tilbakemeldinger fra andre i naturlige situasjoner. Som oftest årsaksforklares forskjellen mellom selvoppfatning og andres oppfatninger av oss med den aktive fordreiningen som er en vanlig del av selvoppfatningen (Gecas 1982, Rosenberg 1981). Vi kan snu dette og undre om forskjellen kan skyldes den andres manglende kunnskap om mulige selv; for det er flytende overganger mellom vårt aktuelle selv og våre potensialer som lett kan blandes i selvbeskrivelser (Markus & Nurius 1986).

I en studie ble det funnet at ungdom skilte mellom begrepene *mulige selv* og *faktiske/reelle selv* (Knox, Funk, Elliott & Bush 2000). På spørsmålet: «Fortell oss om deg selv» nevnte flere av 12-åringene i studien både håp, ønsker og karriøremessige aspirasjoner. Framtidsperspektivet som lå i disse svarene underbygger tanken om at vi opererer med mulige selv. Mulige selv gjelder også våre dagdrømmer om framtidsforhold (Markus & Nurius 1986).

Randall (1995) som kan plasseres innen narrativtradisjonen vektlegger sterkt hvordan vår selvoppfatning formes og fortelles i form av narrativer (historier), og ut fra dette perspektivet har vi mange narrativer og derved mulige selv. I narrativtradisjonen står multiple (mulige) selv sentralt (Anderson 2000). Her vektlegges at selvet skapes i kontekster og utspilles og eksisterer i relasjoner. Ved behov kan man pålegge sine multiple selv en samlende struktur, gjerne formet som et hovednarrativ, «grand narrative». Innen narrativtradisjonen vektlegges språk og relasjoner. Begreper blir styrende for vår oppfatning og ordvalg blir derfor viktig for å skape en nyttig eller hensiktsmessig narrativ. Ordene nyttig og hensiktsmessig erstatter det ofte benyttede begrepet «riktig», fordi det sistnevnte henspeiler til noe mer objektivt. Jeg vil kort gjøre rede for hvordan man betrakter selvforståelse innenfor en narrativ referanseramme:

Innen en narrativ teoritradisjon vil man hevde at vi ikke bare har, men *er* narrativer. Vi skaper oss selv via dem, for det er ikke så ofte det dreier seg om ett narrativ, men *narrativer* – som eksisterer parallelt (Kvelling 2001). Randall (1995) hevder at vi har like mange narrativer som vi har agenda for å fortelle dem. Vi transformerer hendelser til erfaringer og vever dem inn i narrativer. Narrativene forteller vi både til oss selv og andre, ikke nødvendigvis de samme. Narrativer fortelles innenfor en kontekst og overfor et indre og eller ytre publikum. Narrativene vil skapes ut fra disse forutsetningene. Narrativer kreeres ikke i isolasjon – ofte er det flere «co-writers or tellers» i mine narrativer. Det skjer via tilbakemeldingssløyfer « feedback loop» hvor det jeg forteller om meg selv preger det jeg gjør overfor andre, og hvordan jeg handler overfor andre preger hvordan de oppfatter meg og som vil bidra til utvikling av deres oppfatning av meg som i tur vil speiles og gis tilbake til meg i form av bekreftelse eller utfordringer i forhold til de narrativer jeg presenterer. Slik vil narrativer både de jeg forteller om meg selv og de andre forteller om meg, bidra til et «grand» narrativ. I denne forståelsen av narrativt perspektiv på selvforståelse er det tydelige paralleller med dobbeltrefleksjonsprinsippet (3.4) og Cooleys (1964) «speilbildeselv».

Siden narrativer består av ord, kan vi ikke skape narrativer for det vi mangler ord for. I tråd med min inkludering av pre- og ubevisste aspekt i tillegg til de bevisste i definering av selvoppfatning og selvaktelse, så kan man tenke seg at man både kan fornemme og kjenne på flere aspekt ved seg selv, men ikke fortelle. Andre medier til å fortelle som drømmer, tegninger, maleri, konfigurasjoner og lignende kan da hjelpe oss til å fortelle.



### 3.2.1 Illusorisk selvoppfatning og kompetanse

Grad av selvaktelse er ikke systematisk knyttet til grad av selvforståelse, som forklares med konstruktets multidimensjonalitet (Bosacki 2000). Vi skal i dette delkapitlet se nærmere på realistisk versus urealistisk selvoppfatning og selvaktelse.

Randall (1995) hevder det er lett å oppfatte konstruktet selvoppfatning som statisk og erstatter det med begrepet selvhistorier for å understreke det temporære i mange av våre selvverdinger (altså narrativ). Narrativtradisjonen som referanseramme for selvskaping og selvpresentasjon gir rom for å ikke bare vektlegge hva som fortelles, men også hvordan og hvorfor. På engelsk heter det: «We live our lives forwards but understand them backwards». Den rammen narrativperspektivet gir gjør at vi også kan forstå glidende overganger mellom de mer «objektive» og de mer «subjektive» narrativer om oss selv. Illusorisk kompetanse, noen av de mulige selv, ideell selvoppfatning, fantasi og oppdikting, er nærliggende og delvis overlappende begreper. Dette kan illustreres via Ibsens (1867/1978) Peer Gynt: Han forteller selvnarrativ som de andre delvis bestrider og delvis benekter og som trenger Peer Gynt opp i et hjørne hvor han produserer ytterligere spektakulære selvnarrativ og hvor han synes å delvis ville forføre andre og delvis seg selv. Innenfor en ramme av narrativer så vil det være glidende overganger mellom det reelle og fantasi, med ingen kategoriske skiller. Det hele avhenger av motivene for å fortelle narrativet, settingen, tiden og lignende. Likevel vil løgn være et begrep innen en narrativ fortolkningsramme. Ibsens Peer Gynt er etter min mening et av de skjønnlitterære verker som tydeligste belyser narrativer og selvpresentasjon.

Utvikling handler om forandring over tid. Grunnen til at mine narrativer endres over tid er tosidige: (1) Min fortolkning vil variere med mitt ståsted, setting, publikum og motivasjon, og (2) nye erfaringer gir av og til behov for nye rammer eller nytt innhold, altså nye narrativer. Innen en narrativ forståelse vil en ego-resilient person være en som makter å holde den store «portefølje» av selvnarrativer slik at de passer til hverandre og kan skape en fokusert «grand narrativ» som har få eller ingen større brister, motsetninger og lignende. Narrativer lages av noen for noen, altså må kontekst og motiv tas i betraktning. Likeså preges de ofte av menneskers tilbøyelighet til illusjoner om seg selv.

Allerede i første klassesetrinn i skolen har barn en differensiert, oppgavespesifikk, selvurdert oppfatning av egen kompetanse (Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld 1993, Marsh & Ayotte 2003, Wigfield et al. 1997). Ganske tidlig i livet utvikler vi en forholdsvis gjennomgripende og nyansert vurdering av oss selv. Forskning på menneskers mentale utvikling viser at barn i alderen 8-12 år i økende grad blir bevisste at vi mennesker består av tildels motsetningsfylte personlighetstrekk (-egenskaper), men det er først i ungdomsalderen at de integrerer og benytter seg av denne kunnskapen eller erfaringen (Bernstein 1980, Selman 1980). Konklusjonen ut fra disse funn kan være at så lenge barn har mangelfulle forutsetninger for å integrere motsetningsfylte karakteristika ved selvoppfatningene, og kanskje heller ikke er klar over deres motsetningsfylte natur, vil ikke emosjonelle vansker oppstå på bakgrunn av dette.

Både høy og lav selvakseptering kan være ustabil (Kernis et al. 1989). Personer med ustabil høy selvakseptering er ofte utpreget ego-involvert<sup>26</sup> i sine daglige aktiviteter (Deci & Ryan 1995). Personer med en skjør, høy selvakseptering vil fokusere sterkt på hva de føler om seg selv og de går langt i å foretrekke å beholde disse selvfølelsene (Epstein & Morling 1995, Kernis & Goldman 1999). Høy selvaktelse er både knyttet til god psykososial fungering og motstandsdyktighet ved utfordringer, men kan også knyttes til grandios<sup>27</sup>-pregede selvforestillinger (Kernis 2003). Personer med ustabil, høy selvaktelse opplever nederlag som en større trussel enn de med stabil, høy selvaktelse (som ser vansker mer som utfordring enn trusler) (Seery, Blascovich, Weisbuch & Vick 2004). Personer med ustabil, høy selvaktelse viser ofte høyt nivå av sinne mens de med stabil, høy selvaktelse har lite sinne, og de med ustabil, lav selvaktelse ofte plasserer seg mellom disse to ytterpunkter (Kernis, Grannemann & Barclay 1989). Personer med ustabil, høy selvaktelse reagerer derfor ut fra trusselopplevelsen, ofte med sterke forsvarsstrategier ved nederlag (Kernis, Greenier, Herlocker, Whisenhunt & Abend 1997, Kernis & Waschull 1995). Slike personer liker andre som roser seg i høyere grad og i lavere grad personer som kritiserer seg, enn det personer med stabil, høy selvoppfatning gjør (Kernis, Cornell, Sun, Berry & Harlow 1993). Personer med ustabil, høy selvaktelse preges tydelig mer enn de med stabil, høy selvaktelse av dagliglivets svingninger i form av «opp-» og «ned-turer» (Greenier et al. 1999).

---

<sup>26</sup> Et høyt fokus på seg selv i læringssituasjoner og hvordan de vurderes av andre (Stipek 1993).

<sup>27</sup> Storhetsforestillinger, svulstighet, opphøydhed.

### 3.3 Et utviklingspsykologisk perspektiv på selvaktelse, selvoppfatning og selvforståelse

Man fødes ikke med en selvoppfatning og fra et transaksjonsmodellperspektiv på utvikling skapes den i tråd med konstitusjonelle (medfødte) forhold og samspills-erfaringer med andre mennesker og miljø. Selvakseptering synes moderat genetisk arvelig og ikke-delt miljø, mens delt miljø synes å påvirke optimisme og pessimisme (Zuckerman 2000). Selvaktelse hos barn synes ut fra tvilling- og adopsjonsstudier å kunne forklares med 30-60 % av genetisk arv og resten er primært knyttet til ikke-delt miljø (Kendler, Gardner & Prescott 1998, McGuire, Manke, Saudino, Reiss, Hetherington & Plomin 1999, Neiss, Sedikides & Stevenson 2002). I kapittel 3.2 ble det dobbelt-reflekterende mennesket beskrevet, og forskning viser at selvoppfatningen tydelig preges av hvordan vi tror andre oppfatter oss (Cillessen & Bellmore 1999). Eksempelvis vil signifikante andres vurdering en del ganger og i ulik grad inkorporeres i ens egen selvoppfatning (Berndt & Burgy 1996, Cillessen & Bellmore 1999, Harter 1998). Man finner at mennesker i høy grad tenderer å betrakte seg selv som andre ser dem (Rosenberg 1979, Trent, Cooney, Russel & Warton 1996), spesielt gjelder det for de med lav selvaktelse (Brockner 1984, Campbell & Lavellee 1993).

Det varierer i tråd med personlighetstype, livsfase og utviklingstrinn hvordan andres vurderinger influerer personen selv: Enkelte hevder at barn i større grad stoler på persepsjon av hvordan andre bedømmer dem sosialt enn på egne vurderinger (Hymel, LeMare, Ditner & Woody 1999). Siden ungdom har bedre evne til abstraksjon enn barn, antar man at førstnevnte i sterkere grad enn sistnevnte inkorporerer relasjonserfaringer med jevnaldrede og andres syn på en selv (Harter, Stocker & Robinson 1996, Ladd & Troop-Gordon 2003).

Allerede i førskolealder skiller barn mellom ulike selvoppfatningsområder som verbal, sosial, fysisk utseende og ferdigheter, og evnen til å skille mellom dem øker betydelig opp til tolvårsalder (Marsh & Ayotte 2003). Andre forskere konkluderer annerledes: Selv personer med lave prestasjoner vurderer seg som relativt gode på disse områdene (Kruger & Dunning 1999). Majoriteten av mennesker rangerer seg ofte som bedre enn (over) gjennomsnittet på en rekke områder (Alicke, Vredenburg, Hiatt & Govorum 2001, Brown 1998), som ikke rimer med det statistisk riktige. I tråd med dette finner man også at mennesker tenderer å vurdere sine nære relasjoner som bedre enn det er for gjennomsnittet av mennesker (Murray 1999, Rusbult, van Lange, Wildschut, Yovetich &

Verette 2000). Relatert til dette er det avdekket at folk generelt overvurderer sin nøyaktighet i predikering av sosiale forhold (Dunning, Griffin, Milojkovic & Ross 1990), og menneskers minner om hyppighet i sosial interaksjoner er unøyaktige (Gosling, John, Craik & Robins 1998). Forklaringen på disse mønstre er at mennesker tenderer til å overse og huske dårlig informasjon som setter dem i et dårlig lys (Sedikides & Green 2000). Mennesker tenderer å vektlegge betydningen av områder hvor de har gode ferdigheter, og nedtone områder hvor de har mer svake ferdigheter (Dunning, Perie & Story 1991). Man unngår personer man antar eller vet vurderer en negativt (Schimmel, Pyszczynski, Greenberg, O'Mahen & Arndt 2000). Mennesker tenderer å huske det positive lenger enn det negative (Gilbert, Pinel, Wilson, Blumberg & Wheatley 1998, Walker, Skowronski & Thomson 2003). Områder som fysisk framtoning, sosial akseptering og kompetanse er sentrale i barn og unges selvoppfatning (Harter 1999). Blant personer fra vestlig middelklasse regner man med at identitetsutformingen og selvoppfatningen er nokså ferdig og derved stabil ved 18- til 20-årsalder (Damon 1983). Allerede i tidlig barnealder når selvoppfatningen begynner å være godt utviklet, synes den å være nokså stabil og delvis være knyttet til det ubevisste (Harter 1999, Swann 1996, 1997). Stabilitet i selvoppfatning innebærer at man er selektive i hvilke tilbakemeldinger fra andre man legger merke til og hvordan man lar disse påvirke ens selvoppfatning (Swann 1997).

Selvoppfatning hos barn og unge er nært knyttet til utviklingspsykologiske tema og forstås best i et slikt perspektiv. Det er argumentert for at små barn (førskolealder) ikke er tilstrekkelig kognitivt utviklet til å kunne formulere en global selvoppfatning eller foreta nyanserte vurderinger innen de ulike områder begrepet består av og måles i forhold til. Vurderingene er for dem meget konkrete og knyttet til spesifikke situasjoner (Harter 1983, Pope et al. 1988). Små barns vurdering av sitt fysiske selv tenderer eksempelvis å sentreres omkring deres fysiske aktiviteter og ferdigheter. Med økende alder dreies fokus gjerne over til også å omfatte utseende og fysisk tiltrekningskraft (Pope et al. 1988). Fra skolealder til tidlig voksen alder beveger man seg fra å benytte termer som beskriver ens karakter (ærlig, snill) og følelsesmessige egenskaper og kontroll (glad, dårlig humør), over til å benytte begreper som beskriver interpersonlige trekk (vennlig, sjenert, populær) for så å være orientert mot sin indre psykiske sammensetning (holdninger, verdier, tro). Mer generelt kan en si at utviklingen går fra en kropporientert til en mer indre og moralsk selvoppfatning (Epstein 1973, Harter 1983, Rosenberg 1979). At selvbeskrivelser og derved selvoppfatningen følger den kognitive utviklingen, vises blant annet ved at barns forestillinger i tråd med økende

alder blir mer nyanserte: Små barn tenderer å beskrive seg selv i dikotomien «enten-eller» («Jeg er en snill gutt» eller «Jeg er en slem gutt»). En slik manglende nyansering gjør barn sårbare fordi deres selvoppfatning svinger i takt med de siste hendelser og tilbakemeldinger, også benevnt svingende selvbilder. Tenkning i dikotomien «enten-eller» fører også til at man kan benekte at man har egenskaper som kan være mindre positive, fordi en tenkning i «enten-eller» vanskeliggjør inkorporering av slike nyanser uten at den ene posisjonen (helgod) må forkastes for å ende opp med den diametralt motsatte oppfatning (helond) (Harter 1983).

Før seks- til syvårsalder synes mange barn å ha liten interesse for andres perspektiver på verden, og antas å ha liten interesse for eller evne til å forstå andres perspektiver og sammenhengen mellom dette og deres atferd (Pope, McHale & Craighead 1988). Likevel finner man blant førskolebarn at de i tråd med økende alder i stigende grad tar inn andres perspektiver og meninger, trolig fordi deres kognitive kapasitet øker slik at de blir i stand til å forstå at andre avviker fra en selv (Flavell 1985). Barn blir blant annet som en konsekvens av dette i økende grad opptatt av å sammenligne seg med andre. Deres idé om hvem de er som personer influeres i økende grad av sammenligning med andre (Harter 1983).

Harter (1990) finner at yngre barn blander sine egne ønsker med realiteter. Denne narsissistiske blandingen mellom fantasi og realitet leder til at deres beskrivelser av seg selv blir ureflekterte betraktninger om ønskede talenter mer enn seriøse evalueringer av egenskaper. I skolealder antas barn i økende grad å vurdere seg selv ut fra relasjoner til jevnaldrede. Harter (1990) tar til orde for at i tråd med utviklingen blir ikke bare selvvurderingen mer realistisk og nyansert, men selvvurderingen omfatter også flere områder. Hun hevder at i barndom skiller følgende tre områder seg ut som svært sentrale: Kompetanse, atferd og sosial aksept. Opp mot voksen alder utvides disse til omkring elleve områder: Intelligens, jobbkompetanse, atletisk/fysisk kompetanse, humoristisk sans, moral, sosiabilitet, fysisk framtoning/utseende, intime relasjoner, omsorgsevne, å holde bolig i orden, samt evnen til å være forsørger.

Det er en nær sammenheng mellom oppfatningen av vårt fysiske selv (utseende og fysiske ferdigheter) og vår selvakseptering (Klaczynski, Goold & Mudry 2004, Kostanski & Gullone 1998, Pope et al. 1988). Jenters selvaktelse påvirkes i tenåringsalder sterkere av kroppslig selvoppfatning enn gutter (McClenahan, Irwing, Stringer, Giles & Wilson 2003, Polce-Lynch et al. 1998). I forskning har man gjentatte ganger bekreftet at foruten

sosial og fysisk selvoppfatning, er den skolefaglige eller akademiske selvoppfatningen viktig for global selvoppfatning eller selvaktelse (Masi et al. 2000).

Harter (1990) mener at det først er ved tenårsalder at evnen til å vurdere seg selv knyttet til interpersonlige relasjoner når en tydelig kompleksitet og evne til å persipere seg selv i ulike roller. Den bedrede evnen til å foreta dyp introspeksjon fra omkring tenårsalder av, leder også til at en del ungdom opplever at selvoppfatningen blir mindre positiv enn den var tidligere. Ungdomsalderen betraktes av mange som en kritisk periode for selvoppfatningen fordi man i denne fasen utvikler en selvoppfatning og identitet som varer inn i voksenverdenen. Når man beveger seg inn i ungdomsalderen kan en se at sosial aksept øker i betydning for den generelle selvfølelsen (Pope et al. 1988). Det er en nedgang i selvaktelse i forbindelse med tenårsalder (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield 2002, Polce-Lynch, Myers, Kliwer & Kilmartin 2001, Watt 2004), noen tallfester dette til å gjelde én av fem (Zimmerman, Copeland, Shope & Dielman 1997). Dette harmoner med annen empiri som viser at følelser som eksempelvis skam også øker i tenårsalder (Reimer 1996). Kortere longitudinelle studier viser at tiltro til egen kompetanse synker i tidlig tenårsalder (Eccles et al. 1993, Wigfield et al. 1997). Dette er i overensstemmelse med noe lengre longitudinelle studier (over seks år) som også viser signifikant nedgang i selvvardert kompetanse innen denne aldersgruppen (Jacobs et al. 2002), som støttes i andre studier (Anderman & Midgley 1997). Noen finner også nedgang i akademisk selvoppfatning i ungdomsskolealder (Eccles et al. 1993). Det er vanlig at jenter som er tidlig i puberteten og gutter som er sene har lavere selvaktelse enn gjennomsnittet for sin aldersgruppe (Caspi & Moffitt 1991, Dubas, Graber & Petersen 1991, Graber, Brooks-Gunn & Petersen 1996b, 1996c, Harter 1983, Simmons & Blyth 1987). I en studie fant man at omkring 15 % av ungdom hadde lav selvoppfatning på tvers av de fem områdene vennskap, skolefag, familie, kropp og sport. Få har med andre ord gjennomført lav selvoppfatning på tvers av alle disse fem (DuBois et al. 1999). Nærmere to tredjedeler av tenåringer med lav selvaktelse opplever seg selv som ensomme (Rosenberg 1979). Det er en tendens til at personer som presterer lavt på ett område justerer ned sitt selvilde på nærliggende områder (Hay, Ashman, van Kraayenoord & Stewart 1999).

Mens noen forskere hevder å finne belegg for at mennesker er motivert for å sammenligne seg sosialt med personer som er lik dem selv eller en anelse bedre (se Collins 1996), hevder andre at mennesket er motivert for å sammenligne seg sosialt med andre som er en anelse dårligere enn dem selv (Biernat & Billings 2001, Spencer,

Josephs & Steele 1993, Taylor & Lobel 1989, Wills 1981), mens avvikere ofte styrker sin selvoppfatning med sosial sammenligning innen gruppen (Crocker, Voelkl, Testa & Major 1991). En antar at sosial sammenligning med personer som er en anelse dårligere enn en selv styrker selvoppfatningen, spesielt hvis selvoppfatningen er truet (Wills 1981). En kan tenke seg at denne sosiale sammenligning benyttes av personer med lav selvakseptering (Spencer et al. 1993). En kan også se for seg at å sammenligne seg med personer som er en anelse bedre enn en selv styrker selvaksepten ved at det får en til å aspirere for å bli lik og/eller godtatt av denne personen, en form for «nesten like god som» (Collins 1996).

Selvsentrering (slik det normalt forekommer hos barn og ungdom og som avvik og patologi i en del psykiske forstyrrelser hos voksne) fører ofte til en overopptatthet av hvordan andre ser en og en tanke om å være mer sentral i andres verden enn de faktisk er. Dette kommer godt til syne også blant tenåringer, hvor deres egen opptatthet av utseende fører til tanker om at også andre er like opptatte av hvordan de ser ut og endrer seg (Pope et al. 1988). Evnen til å ta den andres perspektiv utvikles sterkt i løpet av skolealderen. Begrepet betegner forståelse for andres tanker, følelser og hvordan de erfarer den fysiske verden i tillegg til deres personlighetstrekk eller karakter (op. cit., Shantz 1983). Betydningen av en moralsk selvoppfatning øker når de kognitive ferdigheter er godt utviklet i ungdomsalder (Harter 1983).

Egenvurdert kompetanse er knyttet til sentrale dimensjoner i familiesamspillet barna vokser opp med (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch 1991, Noller 1995, Whitbeck, Simons, Conger, Lorenz, Huck & Elder 1991). Eksempelvis finner man ut over generelle samspillsmønstre at avgrensede forhold hos foreldre som deres tydelige kjønnsrelaterte bias i betydningen å tenke at jenter er dårligere i matematikk enn gutter, viste seg å påvirke barnas akademiske selvoppfatning innen området matematikk (Tiedemann 2000). Det tas til inntekt for foreldrenes tydelige påvirkning på barnas selvoppfatning og forventninger til mestring. Barn og unges endringer i sosial og faglig kompetanse synes nært knyttet til genetiske faktorer og ikke-delt miljø (McGuire et al. 1999). Selvverd synes nært knyttet til ikke-delt miljø (op. cit.). Siden vennskap ofte innebærer å støtte hverandre, gi komplimenter og å hjelpe, påvirker vennskap selvoppfatningen (Asher & Parker 1989, Bukowski og Hoza 1989, Cauce 1986). Vanskelige mellommenneskelige erfaringer påvirker selvoppfatningen og de ekspressive sidene (Josephs 1992). Sosial avvising fra jevnaldrede over tid leder ofte til at barnet utvikler et selvilde preget av å ikke være verd å elske, som igjen øker sjansen for at de

avvises i framtiden (Downey, Lebolt, Rincon & Freitas 1998). Å ha stabile vennskap (her målt i intervaller på ett år blant 4.- og 5.-klassinger) synes å føre til styrking av selvaktelse (Price 1996). På den andre siden finner en belegg for at barn med god selvaktelse ofte har bedre relasjoner til jevnaldrede enn de med lavt selvbilde (Hartup 1983). Det kan tenkes at barns selvaktelse like godt kan hindre barn i å etablere kvalitativt gode vennsapsrelasjoner, som at lav selvaktelse er resultat av slike vansker (Savin-Williams & Berndt 1990). Berndt (1996b) fant at ungdom med lav selvaktelse sammenlignet med de med høy selvaktelse, har flere konflikter med sine venner. Personer med lav selvaktelse opplever imidlertid at venners krenkelse av dem leder til at de i høyere grad blir usikre på verdien av seg selv (Samp & Solomon 1998, Azmitia et al. 1999).

### 3.4 Kjønnforskjeller i selvaktelse og selvoppfatning

Forskning har vist at jenter har en lavere selvaktelse enn gutter (Bolognini, Plancherel, Bettschart & Halfon 1996, Harter 1999, Nolen-Hoeksema & Girgus 1994, Valås & Sletta 1998a). Jenter uttrykker også flere bekymringer enn gutter (Harter 1999). Jenter har i tråd med disse funnene flere fryktede selv enn gutter, og for jenter er de fryktede selv ofte knyttet til interpersonlige relasjoner, mens de for gutter ofte er knyttet til yrke, å gjøre feil eller tabber generelt, mindreverd og ydmykelse (Knox et al. 2000). I sistnevnte studie påviste man ingen kjønnforskjeller i «håpet-for»-selv. Samtidig finner man i en nyere serie av studier i USA at gutter som gruppe de siste år har lavere selvaktelse og at forekomst av depresjon og selvmordsraten er økende, mens man ikke finner slik utvikling hos jenter (Pollack 2001).

Kjønnforskjeller i selvurdert kompetanse oppstår og vises allerede på småskoletrinnet (Eccles et al. 1993, Wigfield et al. 1997). Jenters selvoppfatning svekkes mer i tenårene enn guttenes (Block & Robins 1993, Siegel et al. 1999, Simmons & Blyth 1987), mens funn i andre studier leder til modifisering av disse funn av kjønnforskjeller (Eccles, Barber, Josefowicz, Malenchuk & Vida 1999, Kling, Hyde, Showers & Buswell 1999). Gutter tenderer å rangere sine forventninger til å lykkes og sine evner høyere enn jenter på områder som tradisjonelt betraktes som maskuline, og jenter rangerer sine forventninger til suksess og evner høyere enn gutter på områder som tradisjonelt betraktes som feminine (Crain 1996, Eccles et al. 1993, Jacobs, Finken, Griffin & Wright 1998, Jacobs et al. 2002, Marsh & Yeung 1998, Wigfield et al. 1997).



Studier blant 5-10 år gamle barn viser at evnen til å oppdage diskriminering øker med økende alder, og at jenter (men ikke guttene) mente jenter oftere ble diskriminert enn gutter. Spesielt barn som mener at de to kjønnene skal være likestilte var de som oftest rapporterte kjønnsdiskriminering (Brown & Bigler 2004).

### 3.5 Selvaktelse og selvoppfatning knyttet til psykososial fungering

Markus & Nurius (1986) hevder at nesten all forskning på selvoppfatning handler om å se den i forhold til atferd. En slik tenkning bygger på antagelsen om at hvis man skal endre atferd må selvoppfatningen endres (Carver & Scheier 1982, Greenwald & Pratkanis 1984, Higgins 1983, Kihlstrom & Cantor 1984, McGuire & McGuire 1982). Selv om de fleste teoretikere antar at selvoppfatning er en av de viktigste regulatorer av atferd, hevdes det at bare et fåtall har forsøkt å kartlegge relasjonene mellom disse (Markus & Nurius 1986). Det er et komplekst forhold mellom atferd og selvoppfatning. En årsak til dette kan være at mens førstnevnte er nokså kontekstavhengig, er sistnevnte kanskje mer stabilt på tvers av settinger. Et forsøk på å forstå sammenhenger mellom selvbilde og atferd kan eksempelvis forsøkes løst ved å forstå selvoppfatningen til å bestå av et kjerneselv med mer foranderlige, kontekstavhengige sosiale selv.

Mange klinikere og teoretikere anser selvaktelse som viktigste indikasjon på mental helse (Fennell 1997), og selvaktelse og selvoppfatning som sentrale i flere psykiske vansker (Baumeister 2003). Eksempelvis depresjon (Andrews & Brown 1995), spiseforstyrrelser (Fairburn, Kirk, O'Connor, Anastasiades & Cooper 1987, French, Leffert, Story, Neumark-Sztainer, Hannan & Senson 2001), suicidalitet (Beck, Steer, Epstein & Brown 1990) og i personlighetsforstyrrelser, primært cluster C (spesielt avhengig personlighetsforstyrrelse<sup>28</sup> og unnvikende personlighetsforstyrrelser<sup>29</sup>) (Beck

---

<sup>28</sup> En personlighetsfungering preget av vedvarende passiv tillit til at andre tar både store og små avgjørelser for en, sterk frykt for å bli sviktet, følelse av hjelpeløshet og inkompetanse, passiv ettergivelse for andres og eldres ønsker, og en liten evne til å møte dagliglivets krav. Mangelen på livskraft kan vise seg både på intellektuelle og emosjonelle områder. Denne personlighetsforstyrrelsen kjennetegnes av en utpreget tendens til å overlate ansvaret for sentrale områder i eget liv til andre (Malt, Retterstøl & Dahl 2003).

<sup>29</sup> Preges av anspenthet, engstelse, usikkerhet og mindreverd. Personen har en kontinuerlig lengsel etter å bli likt og akseptert, er overfølsom for avvisning og kritikk, og har liten tilknytning til andre. Tenderer til å unngå visse aktiviteter ut fra at de ofte overdriver potensielle farer og risikomoment i dagligdagse situasjoner (Malt, Retterstøl & Dahl 2003). Det er et høyt overlapp mellom unnvikende og avhengig personlighetsforstyrrelse (Karterud, Urnes & Pedersen 2001).

1995). Både selvaktelse og selvtilitt er knyttet til ego-resilient («ego-resiliency») (Diehl, Elnick, Bourbeau & Labouvie-Vief 1998, Luster 1998, Man & Hamid 1998). Positiv selvoppfatning og følelse av selvkontroll hos ungdom er knyttet til prososial atferd (Berndt 2002), mens lav selvaktelse er knyttet til ulike typer atferdsavvik og ungdomskriminalitet (Adler & Figueira-McDonough 2002, Bandura, Vittorio, Barbaranelli, Gerbino & Pastorelli 2003). Høy selvoppfatning («self-efficacy») er knyttet til et sterkt behov for utfordringer og å nå mål (Pajares 1997). Barns tiltro til egne evner eller kompetanse påvirker deres motivasjon, følelser og tanker slik at de handler kompetent, verdsetter seg selv og trives (Bandura 1990). Høy selvaktelse er ofte knyttet til følelser som lykke og glede (Cheng & Furnham 2004, Kermode & McLean 2001). Personer som setter seg høye mål har ofte høyere selvaktelse enn de som setter seg lave mål (Kavussanu, University & Harnisch 2000), ikke bare er målene høye, men de er samtidig realistiske og nåbare og klart knyttet til personlig utvikling (Oettingen & Gollwitzer 2001). Personer med høy selvaktelse trener seg ofte selv på områder hvor de har store sjanser for å lykkes framfor å terpe på områder hvor de ikke vil lykkes (Tice 1993). Personer med høy selvaktelse har ofte en god balanse mellom aktiviteter og avslapning, tilknytning og selvstendighet, setter tydelige og hensiktsmessige grenser for seg selv og andre, viser ansvar for seg selv og hensynsfullhet til andre, samt har et høyt samsvar (kongruens) mellom de indre tanker og følelser og det som uttrykkes (Carlock 1998c).

Selvakseptering synes å være en viktig faktor i håndtering av stress (Hobfoll & Walfisch 1984, Pearlin, Lieberman, Menaghan & Mullan 1981), og høy selvoppfatning er avdekket å fungere som buffer ved stress (Bonanno, Field, Kovacevic & Kaltman 2002, Corning 2002). Personer som i høy grad opplever å motta positive tilbakemeldinger fra andre, rapporterer også mindre depressivitet etter stressfulle situasjoner. Man antar at en forklaring på dette kan være at disse personene mottar viktige bekreftelser (sosial støtte) som tjener til å opprettholde høy selvaktelsen gjennom de stressfulle situasjonene. Den positive selvaktelsen synes å vedvare etter stressfulle situasjoner. Det synes som om en sterk selvaktelse derved demper eventuelle depressive reaksjoner etter stressfulle hendelser (Cutrona 1986). Det er derved sammenhenger mellom selvakseptering, selvoppfatning og sosial støtte, men også selvaktelse, selvoppfatning og sosiale nettverk: Forskning viser at ensidig sammensetning av persontyper/roller i et sosialt nettverk kan føre til reduksjon i selvaktelse og øke sjansene for depresjon (Unger & Powell 1980) (det kan diskuteres om man ut fra denne studiens design kan peke på kausalforhold).

Voksne med lav grad av selvakseptering fungerer generelt dårlig i hverdagslivet. Det gjelder også rollen som foreldre (Ehrensaft 1995). På den ene siden er selvakseptering viktig for regulering av negative emosjoner, på den andre siden har man antatt at det er sammenhenger mellom sosial støtte og selvaktelse (Pearlin, Lieberman, Menaghan & Mullan 1981). Flere forskere har på et rent teoretisk grunnlag antatt sammenhenger mellom selvpåfatning, selvakseptering og sosial støtte i det sosiale nettverket (Heller & Swindle 1983, Hobfoll, Nadler & Lieberman 1986, Wills 1985), men få har testet den empiriske holdbarheten i disse antagelsene (Sarason, Pierce, Shearin, Sarason, Waltz & Poppe 1991) (jevnfør avsnittet over). Empiri som kan bekrefte hypotesen er at voksne med lav selvaktelse ofte inngår i relasjoner hvor de misbrukes, fornedres eller svertes. Man antar at motivet for å inngå i slike krenkende relasjoner er å beholde en stabil identitet (Swann 1996). Personer med lav selvaktelse driver gjerne «selvhandikapping», det vil si atferd og tenkning som i høy grad reduserer muligheten for å lykkes. Spesielt øver de mindre på de viktige områder, eksempelvis å ikke lese i forkant av en eksamen fordi forventningene er lavere enn om man har gjort en betydelig arbeidsinnsats. Resultatet er at man har unnskyldninger hvis man ikke lykkes ved å vise til liten eller ingen innsats, men man fratar seg selv med denne strategien også muligheter for å ta æren hvis de lykkes (Blaine & Crocker 1993, Tice 1993). Menn med høy selvaktelse viser også vansker med å forholde seg til trusler rettet mot ego. De tenderer til å sette seg mål som øker deres feilprosent og blir noe irrasjonelle (Levy & Baumgardner 1991). Kanskje kan det forklares med at personer med høy selvakseptering tenderer å ta flere og større risikoer, noe som også fører til større sjans for nederlag (Heatherton & Ambady 1993). Mange med lav selvakseptering preges av lært hjelpeløshet, med det resultat at de til stadighet trenger og krever forsikringer på å være gode nok eller motta assistanse ved behov, og de sliter gjerne ut flere som står dem nær med sine klager eller appellinger etter bekræftelser. I tillegg er de forsiktige og passive heller enn at de tar initiativ og sjanser, og de produserer derfor mindre i jobb enn andre kolleger (Arnold & Rezak 1991). Mennesker med lav selvaktelse fokuserer ofte på sine svakheter og blir opptatt med å unngå det negative de gjerne forventer skal skje, som å begå feiltrinn, angst, oppleve ydmykelse og avvising (Tice 1993). Personer med lav selvakseptering avviser eller bagatelliserer ofte ros fra andre fordi denne informasjonen ikke stemmer med deres eget selvilde (Pope et al. 1988).

Lav selvaktelse er knyttet til en rekke områder som indikerer psykososiale vansker eller dårlig fungering: Personer med lav selvaktelse har generelt en dårlig utviklet selvforståelse (Baumeister 1991). Lav selvakseptering er knyttet til ungdomskriminalitet

(Baumeister, Smart & Boden 1996, Rosenberg, Schooler & Schoenbach 1989), og noen mener det er den ustabile selvaksepteringen, som ofte er forbundet med aggressivitet og fiendtlighet (Kernis, Grannemann & Barclay 1989) som kan ligge bak ungdomskriminalitet framfor lav selvaktelse og depresjon (DuBois, Felner, Brand & George 1999, Harter 1999). Andre poengterer at det er ustabil selvakseptering som gir en forhøyet sjanse for å utvikle depresjoner (Butler, Hokanson & Flynn 1994, Kernis et al. 1998), samtidig som det synes som om jenter som skårer høyt på empati<sup>30</sup>, er sårbare for å utvikle depresjon (Bandura et al. 2003). Også andre studier tyder på at selvaktelsen i høyere grad synes å påvirke utvikling av depresjon hos jenter enn gutter (Bolognini et al. 1996). Andre forskere har endt med vektlegging av negativ attribuering i forhold til lav selvaktelse og depresjon (Southall & Roberts 2002). Videre finner man sammenhenger mellom lav selvaktelse og lave skolefaglige prestasjoner (Seidman, Allen, Aber, Mitchell & Feinman 1994), selvmord (Harter, Marold & Whitesell 1992, McGee & Williams 2000), spiseforstyrrelser (McGee & Williams 2000, Twamley & Davis

---

<sup>30</sup> Empati kan defineres som: «... menneskets grunnleggende følelsesmessige evne. Empati er den evnen som ligger under og til grunn for og muliggjør hele rekken av spesifikke emosjonelle tilknytninger til andre, slik som kjærlighet, sympati, medlidenhet og omsorg... Empatievnen er andre-orientert, den etablerer, om enn skjørt, et emosjonelt bånd mellom meg og den andre personen. Båndet er moralsk ikke-nøytralt, det innebærer at jeg bryr meg om og med den andre, med hans eller hennes ve og vel... Snarere handler det om et spontant, ikke-kalkulerende engasjement i den andres situasjon. Slik interessetaking er ingen distansert... kognitiv overlegning, men erfares og utfoldes snarere med betydelig – om enn varierende – følelsesmessig engasjement» (Vetlesen & Nortvedt 1996:58-59). Disse forfatterne poengterer at empatievnene er et skjørt mellommenneskelig utviklingsprodukt: En evne som ikke er gitt, men som bare vokser fram på betingelse av stimulans fra nære andre. Empati synes å være basert på to dimensjoner: (1) Perseptuell, kognitiv opplevelse eller gjenkjenning av andres følelser ut fra nonverbale signaler eller ut fra situasjon, (2) oppfatning av andres følelse leder til at man kjenner samme følelse som den andre. Forskere har ofte konsentrert seg om én av disse, sjelden begge dimensjoner (Hay & Demetriou 1998). Empati betegner en respons mer egnet for andre enn ens egen situasjon. Empati og altruisme er nært knyttet til hverandre, men er ikke nødvendige forutsetninger for hverandre (Hay 1994, Schaffer 1996). Moralske handlinger baseres på (1) generelt evnenivå, (2) persepsjon (emosjonelle og kognitive ferdigheter), (3) dømmekraft (består av emosjonelle og kognitive komponenter), samt (4) handling (Vetlesen & Nortvedt 1996). Altruistiske følelser er ikke strengt personlige eller knyttet til egeninteresse, men er andre-rettet, inkluderer omtanke, sympati og medfølelse, både en kognitiv, en affektiv og en motivasjonell komponent. Mens kjærlighet ofte er en partisk følelse knyttet til intime relasjoner, kan altruistiske følelser rettes mot alle personer, til og med fiender eller motstandere. Medfølelse er ikke alltid nok i seg selv, men må suppleres med prinsipper og etiske regler, eksempelvis i situasjoner med høy risiko eller ubehag på egne vegne. En kan snakke om at medfølelsen ledsages av en generalisert nestekjærlighet eller et rettferdighetsprinsipp. Medfølelse retter seg som oftest mot større grader av påkjenninger enn å synes synd på, og medlidenhet vil derfor ofte ha en sterkere motivasjonell komponent knyttet til seg enn å synes synd på (Vetlesen & Nortvedt 1996). Altruisme (være oppofrende, søke å møte andres behov) regnes i psykodynamiske teorier som til de modne forsvarsmekanismer. En tenker seg at en slik forsvarsmekanisme fører til at det blir lettere å bære over med egne vansker ved at individet får varierende belønning via andres glede eller andres reaksjoner på en selv. Forskning viser at forsvarsmekanismene i rekkefølgen undertrykking, sublimering, altruisme, humor og antisipering er sterkest knyttet til fravær av personlighetsforstyrrelser (Torgersen 1995).

1999), narkotikamisbruk (Abernathy, Massad & Romano-Dwyer 1995, Scheier, Botvin, Griffin & Diaz 2000) eller rusmisbruk generelt (Unger, Kipke, Simon, Montgomery & Johnson 1997). Mens noen finner at lav selvaktelse er knyttet til alkoholmisbruk (DeSimone, Murray & Lester 1994), rapporterer andre å ikke finne sammenhenger mellom grad av selvakseptering og alkoholforbruk (Scheier et al. 2000). Gutter som i tenårsalder bruker en del tid på «dating» har ofte høy selvaktelse, mens gutter med liten interesse for kjærester kjennetegnes av lav selvaktelse (Darling, Dowdy, Van Horn & Caldwell 1999). «College»-studenter med ustabil selvakseptering regulerer seg ofte via ytre forhold, som å delta i aktiviteter for å oppnå en belønning fordi andre ber om det, eller å gjøre noe fordi en opplever at man burde det, for å unngå å føle seg skyldig, engstelig eller redd. De handler derved mindre ut fra indre og identifiserte (for en selv) reguleringsstrategier, enn «college»-studenter med stabil, positiv selvakseptering (Kernis, Brown & Brody 2000). Sammenhenger mellom selvaktelse i forhold til psykisk helse og atferd/tilpasning er inkonsistent på tvers av studier og sjelden bedre enn moderat (DuBois & Tevendale 1999).

Personer med lav selvaktelse reagerer ofte på trusler, kritikk og utfordringer med å gå i forsvar, noe som igjen lett fører til sementering av deres atferd og selvaktelse og som hemmer utvikling (Carlock 1998b). Personer med lite robust eller stabil selvakseptering er meget sensitive overfor hendelser som kan påvirke deres selvakseptering, ofte også til situasjoner som det ikke er rimelig å benytte til å fortolke til sin selvakseptering. Eksempelvis at man ikke blir buden i bursdagsselskap hos noen man bare kjenner litt, og at dette tolkes som tegn på å være lite fysisk tiltrekkende (Greenier et al. 1999). Reaksjonene kan være vendt innover i form av selvklandering og følelse av mislykkethet (Kernis et al. 1997), eller utover i aggresjon rettet mot det som oppleves som truende (Kernis et al. 1989). Forsvar av eller vern om selvoppfatningen kan eksempelvis ta form av verbal og fysisk aggresjon, fordømmer, vandalisme, for eksempel å ødelegge skolens eiendeler, selvhandikapping, samt sosial ekskludering (Kernis 2002).

Vår selvaktelse er ofte basert på vurderinger av hvordan vi lever opp til de standarder som vi har satt (ofte i form av skal, bør, må og burde) og disse er ofte satt i absolutte termer. Det blir i høy grad å imøtekomme andres ønsker og krav til oss (Burns, 1992).

### 3.6 Tiltak ved lav grad av selvakseptering og selvoppfatning

Barns erfaring i tidlig samspill med hjemmemiljøet preger deres selvoppfatning og videre utvikling, men kan modereres med utdanningsmessige intervensjoner (Campbell, Pungello & Miller-Johnson 2002). Foruten individualorientert psykoterapi utviklet for å hjelpe personer med lav grad av selvaktelse (Fennell 1998), er det utviklet noen program for å bidra til bedret selvoppfatning og selvaktelse hos barn og unge. Terapier som blant annet fokuserte på selvaktelse gav bedre effekt for barn med eksternaliserende samt blanding av eksternaliserende og internaliserende vansker enn for barn med bare internaliserende vansker. For barn med rene eksternaliserende vansker viste effekten av psykoterapi å være dobbelt så stor når selvaktelse var et sentralt tema i behandlingen som når dette ikke inngikk i terapien ( $r=.66$  versus  $r=.34$ ) (Haney & Durlak 1998). For å sikre god effekt av programmer for å øke ungdommers selvaktelse, bør de være basert på et systemperspektiv og knyttet til generell utvikling for ungdom (DuBois, Lockerd, Reach & Parra 2003). Hattie (1992) fant i en metastudie av 89 programmer (for alle aldersgrupper) som er ment å øke selvaktelsen, en gjennomsnittseffekt på  $r=.37$ , som innebærer at resultatene må ses som moderate. 65 % av de som deltok i programmene fikk en høyere eller mer positiv selvoppfatning og selvaktelse. Best var effekten for voksne ( $r=.51$ ), deretter barn ( $r=.31$ ), nest lavest for ungdommer ( $r=.23$ ) og aller lavest for aldersgruppen pretenåringer ( $r=.20$ ). I en nyere metastudie av 127 studier hvor kun barn og unge inngikk fant man at slike programmer hadde en gjennomsnittseffekt på  $r=.27$  (Haney & Durlak 1998). Begge metastudiene viste størst effekt for ungdommer med ulike vansker. Sammenligner man disse programmer med andre pedagogiske, psykologiske og atferdsorienterte intervensjoner, har programmer for å øke selvoppfatningen/selvaktelsen liten eller moderat i effekt (Lipsey & Wilson 1993).

### 3.7 Oppsummering og drøfting av tema berørt i kapittel 3

I kapittel 3 belyste jeg nære sammenhenger mellom selvakseptering og selvoppfatning i forhold til psykososial fungering. Gjennomgangen av et utviklingspsykologisk perspektiv på selvakseptering og selvoppfatning viste indirekte relevansen av transaksjonsmodellen for belysning av at individets selvakseptering og selvoppfatning formes av omgivelsene og hvordan selvakseptering og selvoppfatning også preger miljøet. I denne delen av

avhandlingen belyste jeg både implisitt og eksplisitt at selvoppfatning er nært knyttet til kognitiv, emosjonell og sosial utvikling generelt.

På både teoretisk grunnlag og innen empirisk forskning finner man sammenhenger mellom lav grad av selvaktelse og flere mål som indikerer dårlig psykisk fungering eller mangelfull sosial tilpasning, viser andre forskningsresultater at lav selvaktelse ikke er synonymt med å mislike seg selv (Tice 1993), men kan bedre beskrives som å være mer nøytrale til seg selv (Campbell & Lavellee 1993, Tice 1993). Dette er i samsvar med empiri som viser at personer med lav selvaktelse – sammenlignet med de som skårer høyt på denne dimensjonen, preges av usikkerhet og er mer vage og mindre stabile i sin beskrivelse av sine sterke sider (Campbell & Lavellee 1993). Studier av barn og unge som til tross for å ha vært utsatt for mange risikofaktorer likevel utvikler seg godt og rapporterer høy grad av livskvalitet viser at høy selvaktelse er en beskyttelsesfaktor og lav selvaktelse er en risikofaktor (Dumont & Provost 1999).

Jeg har belyst selvakseptering og selvoppfatning som hierarkisk og multidimensjonal. I tråd med dette finner man i en studie moderat sammenheng mellom selvevalueringer på spesifikke områder (selvoppfatning) sammenlignet med global selvoppfatning (selvaktelse/selvaksept) (DuBois, Tevendale, Burk-Braxton, Swenson & Hardesty 2000). Disse funnene kan i betydelig grad forklares med måleinstrumentene, men også den hierarkiske oppbygningen av selvoppfatningen og psykologisk sentralitet. I hvilken grad vi registrerer andres oppfatninger av oss og i hvilken grad vi lar dem innvirke på oss, avhenger av grad av selvfokusering (Carver & Scheier 1986). Selvrettet oppmerksomhet leder til større atferdsmessig overensstemmelse med gitte standarder for oppførsel (Carver & Scheier 1986). Personer med høy selvaktelse mener å være bedre likt, mer attraktive, ha bedre relasjoner og å gjøre bedre inntrykk på andre enn personer med lav selvaktelse. Forsøk med mer objektive målinger viser imidlertid ikke slike gruppeforskjeller. Det er et nyansert mønster mellom selvforståelse og faktisk psykososial fungering og andres oppfatninger av oss. Andres oppfatninger av oss skal uttrykkes av den andre og persiperes av oss. Et slikt komplekst mønster vil være vanskelig å avdekke i forskning og beskrive i enkle relasjoner til hverandre og kausalforhold.

Perspektivet om mulige selv bygger på tanken om at mennesker er i en kontinuerlig prosess hvor de konstruerer og selekterer mulige selv, som åpner for at man kan si at mennesker aktivt skaper sin egen utvikling (Kendall, Lerner & Craighead 1984, Lerner 1982, Markus & Nurius 1986). Forklart på denne måten, så er det paralleller mellom

kognitiv teori, narrativtradisjonen og transaksjonsmodellen. Narrativtradisjonen preges av malerisk metaforbruk og er preget av kvalitativ forskningsmetode og skiller seg fra mye av min referering til sosial-kognitiv teoritradisjon som kan hevdes å være mer stringent i begrepsbruk og positivistisk basert via kvantitativ forskningsmetode.

Vennskapsvalg er relatert til selvoppfatning: Barneskolebarn synes å velge venner som betrakter seg nokså likt ens eget selvilde, mens ungdommer gjerne velger venner som betrakter dem positivt (Cassidy, Aikins & Chernoff 2003).

Ulik selvoppfatning skiller personer som ønsker å være fra de som er medlemmer i sosiale grupper (Prinstein & La Greca 2002). Trolig kan det forklares med at å tilhøre en gruppe gir en selvtilitt, mens det å ikke bli tatt opp som medlem i en sosial gruppe, vil påvirke den sosiale dimensjonen i selvoppfatningen, som igjen påvirker den globale selvoppfatningen. Studiene gir imidlertid ikke svar på om ulike grad av selvakseptering hos personer får stor betydning i om de oppnår gruppemedlemskap eller ikke, for det kan tenkes at personer med lav grad av selvoppfatning ikke tiltror seg egenskaper som gjør det verd å omgås dem og derfor ikke forsøker å oppnå medlemskap. Det kan også hende at de ikke er utholdende i sitt forsøk på å oppnå gruppemedlemskap fordi de ikke tiltror seg evner i å få innpass (men at de er verd å være venn med når de andre blir kjent med dem).

Ulike former for selvakseptering synes ikke å være knyttet til typer av konflikter mellom venner, men personer med lav selvakseptering opplever konfliktene som mer dramatiske og tror at vennskapet er i større fare (Azmitia, Lippman & Ittel 1999). Personer med lav selvakseptering har flere konflikter og større vansker med å løse dem enn jevnaldrede med høy grad av selvakseptering (Berndt 1996). Trolig skyldes det at de med lav selvakseptering blir meget usikre på seg selv ved konflikter mens de med høy selvakseptering ikke tviler særlig på seg selv og derved benytter mer av sin psykiske energi til å løse konflikten (Samp & Solomon 1998).

Akkurat som antatt sosial støtte synes å være viktigere enn reell sosial støtte, finner man også at noe mer positiv selvoppfatning enn det som det kanskje er helt dekning for, gir en del positive effekter i forhold til psykososial fungering. Selvaktelse henger også sammen med interpersonlig gruppemessig fungering: Personer med høy selvaktelse har en tendens til å markere sterkere hvem som tilhører hvilke grupper enn personer med lavere selvaktelse, altså et tydelig skille mellom status mellom grupper



som igjen er knyttet til diskriminering og fordommer (Baumeister et al. 2003). Grad av selvaktelse predikerer imidlertid kvaliteten i eller langvarigheten på mellommenneskelige relasjoner dårlig (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs 2003).

## Kapittel 4 Foreldres oppdragelsesstil

Foreldres oppdragelsesstil<sup>31</sup> handler om hvordan barn formes. Oppdragelsesidealer formes ulikt imellom de forskjellige tidsepoker og kulturer. Oppdragelse vil således være ett bidrag for å nå sosialiseringmålene<sup>32</sup>, som skifter med kultur og tidsepoker. Foreldres oppdragelse vil derved kunne ses som vellykket i den grad de makter å utføre den delen som det øvrige samfunn ikke dekker og tar ansvar for at barn og unge rustes til et så selvstendig liv som de har potensial for – i nåtid, men også delvis framtid – i det samfunnet de kulturelt og tidsmessig er en del av. Kontakten mellom foreldre og det øvrige samfunn er dels tydeliggjort som retten til skolegang og sosiale goder, dels uavklarte som hvem som skal sikre at barna tilegner seg sosiale ferdigheter og sosial kompetanse.

I dette kapitlet belyses fire oppdragelsesstiler i forhold til barn og unges psykososiale fungering i tillegg til hvor stabile foreldre er i sin oppdragelsesstil.

### 4.1 To sentrale dimensjoner i oppdragelse: Varme og kontroll

Det er fire sentrale dimensjoner i oppdragelse av barn: Varme, kontroll, kunnskap og forpliktelse (Berg-Nielsen 1998). Dimensjonene varme og kontroll er de viktigste av disse fire for å forklare både barns og unges normale utvikling og psykopatologi (Dornbusch et al. 1987, Lamborn, Steinberg & Dornbusch 1991, O'Connor &

---

<sup>31</sup> Begrepet oppdragelsesstil er knyttet til begrepet barneoppdragelse. Sistnevnte inngår som en del av begrepet sosialisering (Mossige 1998). I den forbindelse poengterer Moen og Erickson (1995:172): « ... socialization models do not address the question as to whether children respond more to what their parents *do* or to what the *say*, especially when the two kinds of messages are contradictory». Begrepet oppdragelsesstil refererer primært til foreldrenes bidrag i relasjon til barnet, men kan også omfatte andre, som eksempelvis pedagoger og øvrig familie og venner (i denne avhandlingen benyttes begrepet synonymt med foreldrenes sosialisering av barnet). Foreldres oppdragelsesstil er en betegnelse på spesifikke faktorer i måten foreldre sosialiserer eller kulturerer barnet på. Oppdragelsesstil er mer knyttet til foreldres handlinger enn deres refleksjoner eller intensjoner, selv om disse aspekt henger sammen. Noen opererer med oppdragelsesstil versus oppdragelsespraksis, hvor førstnevnte betegner holdninger overfor barnet og det emosjonelle klimaet i foreldre-barn-relasjonen, og sistnevnte omfatter målrettet foreldreatferd, altså middel og mer spesifikke mål (Mize, Russell & Pettit 1998).

<sup>32</sup> Målet for sosialiseringen kan eksempelvis brytes ned til å dekke grunnleggende behov på akseptable og hensiktsmessige måter, kontrollere impulser (emosjonsregulering), mestre de fysiske miljøforholdene, kunne utføre bestemte ferdigheter som anses som og/eller er viktige i kulturen, resonnerer og handle i tråd med samfunnets moralske verdier, planlegge sitt liv/forberede framtiden, evne både å være selvstendig, men også å fungere i et fellesskap med andre og balansere mellom disse.

Hetherington 1995, Reiss et al. 1995, Steinberg, Elmen & Mounts 1989). Varme innebærer at barnet opplever seg ønsket og elsket for den person det er, ikke primært for hva det presterer. Varme er på mange måter synonymt med aseksuell kjærlighet. Foreldres varme overfor barna er knyttet til en rekke positive mål på sosial og kognitiv utvikling for barnet (Cournoyer 2000). Det engelske begrepet «monitoring» oversettes ofte til norsk med kontroll eller tilsyn, og innebærer en regulering av barnets og ungdommens kontakt med jevnaldrede (Parke & O'Neil 1999). Foreldres kunnskap om barnas aktiviteter inngår i kontroll fordi det er et fundament for konsistent grensesetting (Kerr & Stattin 2000, Stattin & Kerr 2000). Foreldre bygger sitt tilsyn og kontroll av barna på informasjon fra lærere, andre foreldre og egne barn (Crouter, Helms-Erikson, Updegraff & McHale 1999). God kontroll er forebyggende for atferdsvansker<sup>33</sup> (Crouter & Head 2002, Dishion & McMahon 1998, Pettit et al. 2001). Kontroll varierer med utviklingstrinn barnet er på og konteksten det lever i (Collins, Harris & Susman 1995, Rubin, Stewart & Chen 1995). Definisjoner av kontroll eller det ekvivalente engelske begrepet «monitoring» kan være:

... to the extent to which parents try to control their children's behavior by tracking their whereabouts... It expresses the control and demandingness dimension of parenting (Knafo & Schwartz 2003:597)

... a set of correlated parenting behaviors involving attention to and tracking of the child's whereabouts, activities, and adaptations (Dishion & McMahon 1998:61).

... a range of activities, including the supervision of children's choice of social settings, activities, and friends (Parke et al. 2002:163).

Foreldre kan ha god kunnskap om barn, være varme i samspill med dem og omtale av dem og dyktige i tilsyn når de først er tilstede fysisk og/eller psykisk. Barn vil i liten grad profittere på foreldrenes potensialer når det gjelder varme, kontroll og tilsyn, eller kunnskap, hvis de ikke benytter seg jevnlig av dette. Forpliktelse handler om foreldres evne til å stå ved oppdragelsen jevnlig og forplikte seg i forhold til den kunnskap man har om barnas behov og hvordan disse kan dekkes, bidrar jevnlig med sin varme og kontinuerlig følger opp tilsyn av dem.

---

<sup>33</sup> Begrepet betegner barn med samhandlingsvansker med andre grunnet deres høye aggresivitet og deres lave evne til å regulere dette og derved tilpasse seg andre. Atferdsvansker kan også benevnes eksternaliserende og sosiale vansker.

### 4.1.1 Fire oppdragelsesstiler

Baumrind (1967, 1971) fokuserte på oppdragelsesdimensjonene kontroll, omsorg, tydelig kommunikasjon og krav om modenhet. Etter hvert har hun og andre forskere gruppert oppdragelsesstil ut fra kombinasjoner av dimensjoner og utledet en taksonomi hvor varme og kontroll/tilsyn er de to sentrale. Ut fra dimensjonene varme og kontroll kan følgende typologi over foreldres oppdragelsesstil utmeisles (slik vist i tabell 1):

*Tabell 1 Fire oppdragelsesstiler basert på dimensjonene varme og kontroll/tilsyn*

<b>Oppdragelsesstil</b>	<b>Varme</b>	<b>Kontroll/tilsyn</b>
Demokratisk (autoritativ)	Høy	Høy
Autoritær	Lav	Høy
Ettergivende	Høy	Lav
Neglisjerende	Lav	Lav

Demokratisk oppdragelsesstil kjennetegnes av høy grad av varme og relativt høye, men realistiske prestasjonskrav overfor barnet. Kontroll av barnet foregår primært via ikke-straffende måter. foreldrene prater med barnet om grenser for å forklare prinsippene som ligger bak, og barnets ønsker forsøkes imøtekommet innenfor de rammer som er satt. Foreldrene kompromisser delvis med barna, men uten å gi etter for viktige, grunnleggende prinsipper. Foreldrene kommuniserer derved atferdsnormene på en klar måte (J. R. Harris 2000, Vandell 2000). Foreldre som benytter en demokratisk oppdragelsesstil kjennetegnes av følelsesorientering, er positive, har mange ferdigheter, benytter induktiv resonnering i oppdragelsen, lite negativitet og maktorientert disiplinering (Parker et al. 1995). For at barn skal oppfatte foreldrenes verdier og holdninger presist og la seg influere av dem, må foreldrene: (1) Være varme og responsive slik at barna vil la seg påvirke av dem, (2) være tilgjengelige og bruke tid med barna, og (3) forklare verdier og holdninger slik at barnet skjønner dem og hvordan de kan anvendes på andre områder (Knafo & Schwartz 2003).

Demokratisk oppdragende foreldres hengivenhet uttrykkes ofte med en sterkere varme enn hos de øvrige foreldrene knyttet til andre oppdragelsesstiler. Det er ofte en nedgang i positive affektive uttrykk mellom foreldre og barn når sistnevnte passerer 10-tolvårsalder (Papini & Sebbly 1987). Barn og unge lærer mye om sosial ansvarlighet i familien via plikter de gis (Bowes, Flanagan & Taylor 2001), og barn oppdratt etter demokratisk oppdragelsesstil vil få kombinert rettigheter og plikter ut fra forutsetninger.

Autoritær oppdragelse preges av makt kombinert med en reservert holdning overfor barnet. Foreldrene spør i liten grad etter barnets mening. De roser barnet sjeldent, viser lite glede over barnets prestasjoner, de er ofte styrende og krevende, og flere av dem benytter trusler som en del av den daglige oppdragelsen. De forventer at barnet adlyder deres ordrer og de forklarer lite motivene og resonnementene som ligger bak. En fysisk/psykisk straffende stil inkluderes i denne oppdragelsesformen.

Ettergivende oppdragelsesstil kjennetegnes av kjærlighet og hengivelse kombinert med begrenset kontroll/tilsyn. Foreldrene krever lite av barnet, er ettergivende i forhold til regler, er ofte inkonsistente i grensesettingen, og rådfører seg ofte med barnet om beslutninger og forklarer motivene som ligger bak. De betrakter seg mer som en ressurs som barnet kan benytte seg av enn å se seg selv som en aktiv påvirker.

Neglisjerende oppdragelsesstil preges av lite engasjement fra foreldrene overfor barnet. Foreldrene er derved verken lydhøre eller krevende overfor barnet. De har lite tilsyn og kontroll av barnet, er lite støttende og gir lite struktur for å hjelpe barnet i å forstå og å mestre sin situasjon. Foreldrene er enten avvisende eller forsømmende overfor barnet.

#### 4.1.2 Sammenhenger mellom demokratisk oppdragelsesstil og barn og unges psykososiale fungering

Flere forskermiljø har i en årrekke dokumentert at barn og unge i vestlig verden oppdratt med demokratisk oppdragelsesstil kommer best ut på en rekke mål på psykososial fungering:

- emosjonsregulering (Applegate, Burlison & Delia 1992, Baumrind 1991, Gottman et al. 1997, Hooven, Gottman & Katz 1995, Isley, O'Neil, Clatfelter & Parke 1999)
- ego-resiliens (Eisenberg et al. 2003, Isley et al. 1999)
- selvaktelse (Govender & Moodley 2004) positiv og stabil selvtillit (Galambos, Barker & Almeida 2003, Gray & Steinberg 1999, Loeb, Horst & Horton 1980, Kernis et al. 2000, Openshaw, Thomas & Rollins 1984, Steinberg et al. 1995). Det er ingen signifikante forskjeller mellom hvilke familietyper man kommer fra (gifte, skilte, gjengifte) og barnas selvverd (Hetherington 1999)
- nyanserte og presise i egenvurdert kompetanse (Martin & Johnson 1992, Mize & Pettit 1997)

- gode, gjensidige og langvarige vennskap med jevnaldrede (Clark & Ladd 2000, Cook, Herman, Phillips & Settersten 2002, Fuligni & Eccles 1993, Govender & Moodley 2004, Harrist, Pettit, Dodge & Bates 1994, Hart, Ladd & Burleson 1990, Laired, Pettit, Dodge & Bates 1998, Pettit, Harrist, Bates & Dodge 1991, Sroufe et al. 1999). Man finner også at barn og unge oppdratt med demokratisk oppdragelsesstil ofte finner venner med ditto oppdragelsesstil (Fletcher, Darling, Steinberg & Dornbusch 1995). Det er en direkte sammenheng mellom foreldre som setter stabile, klare grenser og at barna lykkes i samspillet med jevnaldrede (Cohn, Patterson & Christopoulos 1991).
- generell prososial fungering (Chen & Rubin 1994, Dekovic og Janssens 1992, Eisenberg et al. 1992, Fuligni & Eccles 1993, Hart, DeWolf & Burts 1992, Hastings, Zahn-Waxler, Robinson, Usher & Bridges 2000, Krevans & Gibbs 1996, Ladd & Heart 1992, Miller-Loncar, Landry, Smith & Swank 2000)
- god sosial tilpasning (Galambos, Barker & Almeida 2003, Gray & Steinberg 1999, Miller-Loncar, Landry, Smith & Swank 2000, Steinberg et al. 1995)
- utvikler bare unntaksvis atferdsvansker (Barber & Olsen 1997, Eccles et al. 1997, Eccles, Early, Frasier, Garber, Robinson & Valentiner 1997, Gray & Steinberg 1999, Herman, Dornbusch, Herron & Herting 1997, Pettit et al. 2001, Steinberg et al. 1995)
- gode skolefaglige prestasjoner (Eccles et al. 1997, Galambos, Barker & Almeida 2003, Gray & Steinberg 1999, Steinberg et al. 1995, Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling 1992). Foreldre som oppdrar barna innenfor en demokratisk stil er ofte selv involvert og engasjert i barnets skolegang (Steinberg et al. 1992). Foreldrenes oppdragelsesstil preger barnas akademiske fungering også i «College»-alder (Strage & Brandt 1999) og deres persepsjon av foreldrenes forventninger (Patrikakou 1997), aspirasjoner og støtte (Marjoribanks 1997). Foreldre som kombinerer høy grad av varme og høy grad av kontroll vil kunne karakteriseres som krevende foreldre. Disse har ofte barn med indre motivasjon i skolen, mens restriktive foreldre (skårer moderat på varme men høyt på kontroll) har ofte barn som er mer ytre-motivert<sup>34</sup>, har lavere akademisk selvoppfatning og dårligere selvregulering (Ginsberg & Bronstein 1993). Elever i slutten av barneskolealder med god sosial støtte fra foreldrene predikerer interesse i skolen og skolefaglig arbeid (Wentzel 1998)

---

<sup>34</sup> Fokus er ikke primært kunnskap i seg selv eller egen skolefaglige utvikling, men mer hvilke goder dette kan gi dem, altså blir skolefaglig tilegnelse og utdanning et grunnlag for de goder man søker og lite i kunnskapstilegnelsen i seg selv (Stipek 1993).

- problemløsningsevne (Hart et al. 1990, Laird et al. 1998, Pettit et al. 1991)
- lite mottagelige for press fra antisosiale jevnaldrede (Fulgini & Eccles 1993, Mounts & Steinberg 1995)
- utvikler sjelden rusmisbruk (Baumrind 1991, Lamborn et al. 1991, Steinberg et al. 1992)

Ungdom oppdratt med demokratisk oppdragelsesstil rapporterer mer kontroll fra foreldrene enn barn og unge med de øvrige tre oppdragelsesstiler, og samtidig også mer støtte fra foreldrene enn de oppdratt med autoritær eller neglisjerende oppdragelsesstil (Mounts 2002). Ungdom som rapporterer at foreldrene har høy grad av kontroll, veiledning overfor dem og samtidig veileder deres venner, har færre rusmisbrukende venner og sjeldnere rusmisbruk selv, enn ungdom som har foreldre som i høy grad forbyr dem visse relasjoner til jevnaldrede (op. cit.). Man skal være varsom med kausaltolkninger siden foreldre som nekter barna omgang med visse jevnaldrede både kan uttrykke foreldres overinvolvering eller at nærmiljøet preges av mange risikofaktorer og derved negative påvirkninger av barnet/den unge.

#### 4.1.3 Autoritær, ettergivende og neglisjerende oppdragelsesstil knyttet til barn og unges psykososiale fungering

Framstillingen i dette delkapitlet er noe komplisert fordi flere av dimensjonene som beskrives som kausalforhold i barnet kan inngå i flere oppdragelsesstiler. Oftest gjelder det den autoritære og den neglisjerende. Jeg presenterer her noe av den empiri som finnes mellom henholdsvis autoritær, ettergivende og neglisjerende oppdragelsesstil og barn og unges psykososiale fungering.

- foreldre kjennetegnet av negativisme, lite sensitivitet, lav responsivitet, straffende, overkontrollerende og/eller distanserte er risikofaktorer for at barnet har vansker i samspill med jevnaldrede (Carson & Parke 1996, McDowell & Parke 2000, Parke & O'Neil 1997, Olsen et al. 2002)
- foreldre som utøver overdreven kontroll kan lede til at barnet bli overkontrollert og derfor i mindre grad uttrykker følelser (Eisenberg et al. 2003)
- foreldre som er strenge, straffende og uberegnelige i sin behandling av barna, øker sjansen for at barna i sitt samspill som søsken viser høy grad av fiendtlighet og lite varme (Brody, Pillegrini & Siegel 1986, Hetherington 1988)
- lav grad av monitorering er knyttet til antisosialitet og kriminalitet hos barnet (Dishion & McMahon 1998, Frick, Christian & Wooton 1999, Kandel & Wu 1995,

Pettit & Laird 2002). Jo mer antisosial barnet og ungdommen er, desto mindre informasjon gir de til foreldrene (Bogenschneider, Wu, Raffaelli & Tsay 1998, Laird et al. 2003), som igjen leder til mindre realistiske vurderinger og vansker med å treffe effektive strategier

- straffende, autoritær oppdragelse er knyttet til eksternaliserende vansker hos barn og unge, og denne negative atferden eskalerer ofte over tid (Beauchaine, Strassberg, Kees & Drabick 2002, Masur & Turner 2001)
- autoritær oppdragelse leder ofte til at barn blir tverre, trassige, uselvstendige og lite sosialt kompetente (spesielt gutter) (Baumrind 1967, 1971, Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch 1994)
- foreldre som induserer dårlig samvittighet og truer med å trekke tilbake sin kjærlighet, vil på kort sikt lede til at mange barn og unge søker tilgivelse og viser en smigrende og innyndende atferd, men som på lang sikt ofte fører til angst og skyldfølelse hos barna (Maccoby & Martin 1983). Foreldre som truer med å trekke tilbake sin kjærlighet hvis barnet ikke oppfører seg som ventet, har også ofte barn som har upresis oppfatning av foreldrenes verdier og holdninger (Knafo & Schwartz 2003)
- autoritær oppdragelse er knyttet til mangelfulle sosiale ferdigheter og vansker i samspill med jevnaldrede (Chilcoat, Breslau & Anthony 1996, Farrington 1995, Galambos, Barker & Almeida 2003, McDonald & Parke 1984, McDowell & Parke 2000, Patterson, DeBaryshe & Ramsey 1989, O'Leary, Slep & Reid 1999, Patterson 1997, Olsen et al. 2002, Taylor & Biglan 1998)
- autoritær oppdragelsesstil er knyttet til lav og ustabil selvoppfatning (Baumrind 1991, Dornbusch et al. 1987, Kernis et al. 2000)
- autoritær oppdragelsesstil er knyttet til lave verbalskårer på tester (Hubb-Tait, Culp, Culp & Miller 2002)
- foreldres psykiske overinvolvering i barna er knyttet til at sistnevnte utvikler internaliserende vansker som depresjon (Barber, Olsen & Shagle 1994, Garber, Robinson & Valentiner 1997, Gray & Steinberg 1999, Pettit et al. 2001), og eksternaliserende vansker (Barber 1996, Barber & Olsen 1997, Eccles et al. 1997)
- barn som vokser opp med negativt, straffende og fiendtlig hjemmemiljø predikerer at barnet har økt sjanse for å mobbes, men ikke hvis det har flere venner (Schwartz et al. 2000)
- foreldre med en ettergivende oppdragelsesstil har oftere barn kjennetegnet av dårligere skolefaglige prestasjoner enn barn oppdratt med demokratisk stil (Dornbusch et al. 1987, Steinberg et al. 1994), i tillegg er de betydelig mer



utprøvende i forhold til alkohol og narkotiske stoffer (Baumrind 1991, Lamborn, Steinberg & Dornbusch 1991). Barn oppdratt med ettergivende oppdragelsesstil er ofte mer planløse, noe selvusikre og lite opptatte av prestasjoner sammenlignet med barn oppdratt med demokratisk oppdragelsesstil (Baumrind 1967, 1971, Steinberg et al. 1994)

- barn oppdratt med neglisjerende oppdragelsesstil skårer dårlig på de fleste studerte mål på god tilpasning, sammenlignet med barn oppdratt med de tre øvrige stiler. Mange av disse barna utvikler atferdsvansker (Loeber 1990, Steinberg et al. 1995), og de beskrives av andre som lite vennlige, dominerende, frekke, sta og lite kreative (Weiss & Schwarz 1996). De viser lav sosial kompetanse, lav selvoppfatning og er lite prestasjonsorienterte (Steinberg et al. 1995). Neglisjerende oppdragelsesstil er ofte knyttet til de alvorligste mistilpasninger i ungdomsalder (Steinberg et al. 1995, Steinberg et al. 1994). Barn av foreldre med neglisjerende oppdragelsesstil er som gruppe sett under ett, de mest kognitivt og sosialt umodne fra de fire oppdragelsesstiler. Dette er den gruppen av barn som har høyest sjanse for å utvikle vansker av ulike slag (Baumrind 1967, 1971, Steinberg et al. 1994)

#### 4.1.4 Oppsummering om de fire oppdragelsesstilene

De fire beskrevne oppdragelsesstiler viser hvordan foreldrenes psykososiale fungering og familieatmosfære preger barna. Barn vil derved tidlig lære seg en samhandlings- og sosial nettverkspraksis som de ofte tar med seg i etablering av egne, nye relasjoner. Sett motsatt vei: Barn med store samhandlingsvansker med andre og derved belastede sosiale nettverk, har ofte også dårlig samspill med foreldrene (Cummings & Davies 1994, Erel & Berman 1995, Katz & Woodin 2003, Lindahl & Malik 1999, McHale 1997, McHale & Cowan 1996, McHale, Johnson & Sinclair 1999, McHale & Rasmussen 1998). Et høyt konfliktnivå mellom foreldre synes eksempelvis også å henge sammen med høyt konfliktnivå mellom søsken (Brody, Stoneman, McCoy & Forehand 1992). Foreldre og barn står i en gjensidig påvirkning av hverandre (Kochanska et al. 2004). Ekteskapsrelasjoner viser seg også å ha innflytelse på søskenrelasjoner (Brody 1998), og foreldrekonflikter er relatert til omfanget av søskenkonflikter (Erel et al. 1998, Stocker et al. 1997, Stocker & Youngblade 1999). Kvaliteten i ekteskapsrelasjoner viser stabilitet over tid (Huston, Caughlin, Houts, Smith & George 2001, Huston, Niehuis & Smith 2001). Ekteskapsrelasjoner innebærer derfor over tid en forholdsvis stabil påvirkning av familieatmosfæren og derved gjennomgående preging av barna. Familieklima preger gutter sterkere enn jenters sosiale samspill med jevnaldrede (Bierman & Smoot 1991,

Boyum & Parke 1995). Foreldres konflikter med hverandre preger ofte det emosjonelle klimaet i familien og forelder-barn-relasjonen (Grych, Fincham, Jouriles & McDonald 2000, Harold & Conger 1997, Owen & Cox 1997). Foreldres konflikter synes ikke å påvirke barnets vennskap med jevnaldrede direkte men indirekte via barnets sosiale kompetanse (Fincham 1998, Lindsey, MacKinnon-Lewis, Campbell, Frabutt & Lamb 2002, Snyder 1998). Familier preget av negative interaksjoner har barn med avvikende uttrykk av sinne overfor jevnaldrede (Jenkins 2000), generelt problemer med å samspille med jevnaldrede (Stocker & Youngblade 1999), og er sosialt avviste (Strassberg et al. 1992). Noen studier viser at lav emosjonell responsgivning mellom forelder-barn er en hovedårsak til at barn har vansker i å utvikle gode jevnaldningsrelasjoner (Carson & Parke 1996, Parke, Cassidy, Burks, Carson & Boyum 1992), og i noen at lav emosjonell responsgivning mellom forelder-barn er en hovedårsak til at barn har vansker i å utvikle gode jevnaldningsrelasjoner (Carson & Parke 1996, Parke et al. 1992). I et kinesisk utvalg fant man at mødres varme var relatert til barnas emosjonelle tilpasning, mens fedres varme var knyttet til sosial og skolemessig tilpasning (som forskerne tolket å være i tråd med Maos lære hvor fedre i denne kulturen anses å ha ansvar for barnas skolefaglige utvikling) (Chen, Liu & Li 2000). Denne studien kan indikere hvor betydningsfulle kulturelle forhold er for hvilke dimensjoner foreldre påvirker hos barna. Denne empirien viser samvariasjon mellom mål på sentrale familieforhold og barnas sosiale fungering på sentrale livsområder.

Forskning viser i tråd med avsnittet over at godtfungerende foreldre med demokratisk oppdragelsesstil leder til en rekke positive dimensjoner i barnas utvikling. Positivt innstilte foreldre er empatiske og åpne, knyttes til positivt samspill med barnet og en fleksibilitet i en tydelig oppdragelsesstil (Belsky & Barends 2002, Cumberland-Li, Eisenberg, Champion, Gershoff & Fabes 2003, Losoya, Callor, Rowe & Goldsmith 1997, Metsapelto & Pulkkinen 2003). Foreldre med høy arbeidskapasitet, som generelt er energiske, entusiastiske og optimistiske, kjennetegnes også ofte av god forelderfungering (Belsky & Barends 2002). Barn fra familier med mye uttrykk av positive følelser er ofte prososiale og har høy selvaktelse (Eisenberg et al. 2003, Halberstadt, Crisp & Eaton 1999). Foreldre som benytter en demokratisk oppdragelsesstil er responsive, som i moderat grad leder til trygg tilknytning hos barnet (Belsky 1999, De Wolff & van Ijzendoorn 1997, Thompson 1998).

Foreldre med utpregede psykososiale vansker er knyttet til flere negative utfall på flere sentrale dimensjoner i barns utvikling. Foreldre med en suboptimal<sup>35</sup> oppdragelsesstil kjennetegnes ofte av en negativisme som også er knyttet til mindre positiv, mindre responsiv og adaptiv oppdragelse (Belsky & Barends 2002, Clark, Kochanska & Ready 2000, Goodman & Gotlib 1999, Kochanska, Clark & Goldman 1997). Personer som er mistenksomme, kyniske og har vansker med å utvikle tillit til andre foreldre, er selv mindre adaptive som foreldre og har lite positivt samspill med barna (Belsky & Barends 2002, Goodman & Gotlib 1999, Kochanska et al. 2004). Nevrotisisme (negative affekter) hos foreldrene innebærer ofte at personen preges av angst, depressivitet, fiendtlighet, selvopptatthet, emosjonell ustabilitet, atferdsmessig impulsivitet og egosvakhet. Dette innebærer psykisk mistilpasning (McCrae & Costa 1984). Deres oppdragelsesstil preges ofte av mangelfull sensitivitet overfor barnet, og evne til å gi omsorg, samt mer maktorientert samhandlingsstil (Conger, McCarty, Yang, Lahey & Kropp 1984, Field et al. 1985, Forehand, Lautenschlager, Faust & Graziano 1985, Zaslow, Pedersen, Cain, Suwalsky & Kramer 1985).

Forskning viser tydelig at mødre påvirker sine barnas sosiale fungering sterkt (Rothbaum & Weisz 1994). Perris (1994) gir en oversikt over de sammenhenger flere forskningsbidrag synes å underbygge: Utpreget avhengige, redde og emosjonelt labile barn har ofte mødre som oppmuntrer til avhengighet og er staffende overfor selvstendighet hos barnet. En oppdragelsesstil preget av fiendtlighet, avstraffing, å appellere til skamfølelse, avvising og overkontroll, øker tydelig sjansene for at barnet utvikler et aggressivt atferdsmønster. Det synes også å gjelde i ikke-vestlige land. Foreldres sensitivitet synes å henge sammen med barnets intelligens og kognitive funksjoner generelt. Det er fortsatt lite av forskning på sammenhenger mellom oppdragelsesstil og senere fysisk, sosial, emosjonell og kognitiv fungering. Ekstreme skårer på uheldige oppdragelsesstiler er imidlertid åpenbart knyttet til meget forhøyet sjanse for at barnet skal utvikle vansker på ett eller flere av de nevnte utviklingsområder (Perris, Arrindell & Eisemann 1994). Barn med høy sårbarhet vil ha høyere sjanse for å skades av uheldig oppdragelsesstil enn mer robuste barn, det vil si lettere påvirkes negativt av ikke-demokratiske oppdragelsesstiler.

---

<sup>35</sup> En samlebetegnelse for foreldreatferd som tydelig, men i ulike grader, avviker fra det ønskelige/vanlige/normale, i dette tilfellet en demokratisk oppdragelsesstil.

## 4.2 Stabilitet i oppdragelsesstil

Det varierer hvor rendyrket foreldre er i forhold til de ulike oppdragelsesstiler, noen er nesten utelukkende innefor én stil, andre kombinerer stiler. Hvilke av stilene som brukes i hvilke kombinasjoner, avhenger noe av livsfase, kontekst, egen psykiske fungering og lignende, og blir i mindre grad forklart med egenskaper hos barnet (O'Connor, Deater-Deckard, Fulker, Rutter & Plomin 1998). Det synes å være avklart at selv om barn også påvirker sitt miljø er det sjelden at det leder til at foreldre skifter type oppdragelsesstil, det vil si at de som oftest varierer i handlinger *innenfor* én mer enn *mellom* stiler.

Hovedregelen er at barn ikke i særlig stor grad endrer foreldres oppdragelsesstil (Asendorpf & Wilpers 1998, Brody & Ge 2001). Eksempelvis kan mødre vise ekstra beskyttelse overfor redde/fryktsomme barn (Kochanska, Friesenborg, Lange & Martel 2004, Rubin, Hastings, Stewart, Henderson & Chen 1997, Stevenson-Hinde 1998) uten at det leder til skifte av oppdragelsesstil i forhold til dette eller til hennes øvrige barn. Der man finner tydelige oppdragelsesforskjeller finner man også tydelig ulike utfall hos barna: Ungdom fra familier med meget ulik oppdragelsesstil overfor hvert enkelt av barna, viser de ulike skolefaglige prestasjoner (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh 1987) og rusmisbruk (Baumrind 1991).

Det er en høy grad av stabilitet i foreldreatferd over flere år (Holden & Miller 1999). Eksempelvis er dette målt over en åtteårsperiode (fra barna var 7-15 år gamle) (McNally, Eisenberg & Harris 1991). Dunn, Plomin og Daniels (1986) fant stabilitet i mødres grad av kjærlighet, munterhet og lydhørhet overfor minstebarnet som de var overfor det eldre barnet på samme alder (tolv måneder). Når mødre ble observert sammen med det samme barnet på ulike alderstrinn, var det liten stabilitet i mødrenes atferd overfor barnet. Konklusjonen synes å være at selv om foreldres generelle stil overfor barna er stabil over lengre tid, vil spesifikke reaksjonsmønstre knyttet til responsivitet og lekehumør være avhengig av barnets utviklingsstadium og foreldrenes forhold til dette utviklingstrinn.

Foreldre med lite adaptiv oppdragelsesstil kan bedres via veiledning/opplæring (Bogenschneider & Stone 1997, Hipke, Wolchik, Sandler & Braver 2002). Det finnes en rekke slike programmer for å bedre foreldres omsorgsevne (se Kvello & Wendelborg 2003 for en oversikt). Foreldres varme og støtte samt negativisme synes betydelig influert av genetikk (Elkins, McGue & Iacono 1997, Jacobson & Rowe 1999, Plomin 1994), mens monitorering og kontroll synes mer styrt av miljøaspekt enn genetikk

(Elkins et al. 1997, Plomin 1994), men dette ble ikke bekreftet i andre studier (Neiderhiser et al. 2004, Reiss et al. 2000).

### 4.3 Oppsummering og drøfting av noen tema belyst i kapittel 4

Demokratisk oppdragelsesstil synes å være den mest optimale for barn og unges utvikling i den vestlige verden og likeså psykososial fungering i voksen alder. Demokratisk og autoritær oppdragelsesstil er konstruert utviklet i den vestlige verden og trenger ikke å favne viktige aspekt ved barneoppdragelsen i andre samfunnstyper (Chao 1994). Denne avhandlingen er imidlertid ikke krysskulturell.

I kapittel 4.1.3 ble det gitt en oversikt over et bredt spekter empiri som viste nære sammenhenger mellom foreldres suboptimale oppdragelse (alle oppdragelsesstiler ut over demokratisk) i forhold til økt sjanse for skjevutvikling hos barnet/den unge. Felles for mange av de tidlige studier av sammenhenger mellom oppdragelsesstil og utvikling av psykopatologi hos barnet, var at de bygde på strenge lineære modeller. Det er senere kritisert (Perris 1994). Foreldres påvirkning er fortsatt antatt å være stor for barnas psykososiale utvikling, men man får ikke gode, holdbare forklaringsmodeller før genetikk tas med i vurderingene (Vandell 2000), og da i et transaksjonelt utviklingsperspektiv. Det er komplisert å avgjøre genetisk arv versus samspillet betydning på flere dimensjoner i forelder-barn-samspillet (Deater-Deckard & O'Connor 2000). Ett eksempel kan være psykiske lidelser blant foreldre: Foreldres oppdragelsesstil synes å ha en medierende rolle mellom psykopatologi hos foreldrene og barnas symptomer på vansker (Conger, Ge, Elder, Lorentz & Simons 1994, Ge, Conger, Lorenz, Shanahan & Elder 1995, Downey & Walker 1992, Ge, Lorenz, Conger, Elder & Simons 1994). Dette er også bekreftet i adopsjonsstudier (Bohman 1996, Cadoret 1985, Tienari et al. 1994). Slik vil oppdragelsesstil ikke være totalstyrt av foreldres psykososiale fungering, selv om jeg i kapittel 4 har vist til nære sammenhenger mellom disse to dimensjoner.

Foreldre påvirker kontakt med jevnaldrede via flere strategier: (1) Veiledning («guidance») (informerer barnet/ungdommen om konsekvenser av å ha kontakt med de ulike jevnaldrede), (2) nøytralitet («neutrality») (når foreldre ikke blander seg i barnets kontakt med jevnaldrede), (3) forbud/hindring («prohibiting») (når foreldrene er tydelige på at de ikke vil la barnet sitt ha kontakt med visse andre jevnaldrede) og (4) støtte («supporting») (bidrar til at avkommet knytter kontakt til andre) (Mounts 2000).

Foreldres grad av aggressivitet, altruisme (nestekjærlighet), kommunikasjonsstil, sensitivitet, varme, støtte, tilgjengelighet, bruk av makt, å trekke tilbake kjærlighet og indusering av dårlig samvittighet i barnet, påvirker barnets sosiale samspill med jevnaldrede og skjer via modellæring og forsterkning (Putallaz & Heflin 1990). Foreldre påvirker derved barna via direkte fasilitering, veiledning og monitorering i forhold til barnets samspill med jevnaldrede (Ladd et al. 1992, Rubin et al. 1998), akkurat langs de samme linjer som sosialiseringen forøvrig. Generelt avdekker nyere studier en redusert tro på modellæring for mennesker synes mer sensitive overfor forsterkninger enn imitering av personer de identifiserer seg med (Gest et al. 2001).

Jeg avslutter dette kapitlet med å la Maccoby oppsummere kjernen i det tidlige, gode samspillet mellom forelder-barn:

... in the first year, they need to speak the emotional language that infants understand, even though this language is quite different from speech to adults. The work on scaffolding points to the importance of the way parents arrange situations and event sequences so that the demands of situation will be within the child's «zone of proximal development»; the time is ripe for extending the scaffolding work beyond cognitive development and exploring its relevance to the growth of social competence (Maccoby 1992:1013).

## Kapittel 5 Oppsummering av del 2 med studiens problemstillingsområder

Sosialt nettverk defineres av enkelte til å ikke inkludere familiemedlemmer. Jeg velger å inkludere opprinnelses- og nåværende familier. For personer med egen kjernefamilie vil opprinnelsesfamilien gå over til segmentet slekt. Enkelte definerer sosialt nettverk til kun å omfatte uformelle relasjoner, jeg inkluderer også offentlig ansatte (se kapittel 2.1).

Sosial inkludering er knyttet til håndtering av stress/risikofaktorer: Sosial akseptering blant jevnaldrede virker modererende på konsekvenser av alvorlige stressorer i familien (Criss et al. 2002). Vennskap med jevnaldrede modererer også effekter av foreldres autoritære oppdragelsesstil (op. cit.). Når barn utsettes for høyt stressnivå er (aktiv) mestring og sosial aksept blant jevnaldrede beskyttende faktorer mot internaliserende vansker, og sosial aksept blant jevnaldrede er beskyttelsesfaktor mot eksternaliserende vansker (Steinhausen & Metzke 2001). Mangel på vennskap til jevnaldrede blir ikke bare sentralt for å forstå vansker hos barn og unge, men også viktig for å motvirke negative effekter av ulike typer stressorer.

På 1970- og delvis på 1980-tallet tenkte forskere ofte barn og unges vennskap med jevnaldrede nokså analogt med voksnes vennskap. Senere forskning viser at dette ikke er dekkende for hvordan barn og unge forholder seg til vennskap. De siste 20-30 årene har flere forskere fokusert på typer av vennskap knyttet til ulike aldersgrupper og derved generell utviklingspsykologi. Det mangler fortsatt kunnskap om: (1) Hvordan familieatmosfæren og -stabiliteten preger barnas vennskap, (2) hvordan vennskap starter, forløper og avsluttes, (3) en oppdatering av kjennetegn ved vennskap knyttet til ulike aldersgrupper blant barn og unge, (4) kvaliteten ved vennskap varierer, men er lite avdekket, (5) vennskap må ses i forhold til øvrige relasjoner barnet inngår i, altså en sosial nettverksstudie, (6) det har vært få longitudinelle studier innen feltet, (7) få studier har fokusert på personlighetstrekk i forhold til vennskap, (8) vennskapsforskning har ofte blitt for snevert knyttet opp mot skole og skoletilpasning, (9) søskenforhold er i liten grad sett i relasjon til vennskap, samt (10) det er lite forskning på hvordan kontekstuelle forhold påvirker utviklingen og påvirkningen av vennskap. Det synes som om følgende forskningstemaer er godt dekket: (11) Vennskap med jevnaldrede i forhold til skoletilpasning og (12) skolefaglige prestasjoner (Bukowski, Newcomb & Hartup 1996). Denne avhandlingen sentreres rundt punktene 1, 3, 5, 6 og 8. I forhold til punkt

1, belyses foreldres oppdragelsesstil i forhold til flere sentrale mål på barns sosiale fungering og personlighet. I denne avhandlingen belyses hvordan grunnskoleelever betrakter vennskap, ideer om sosial popularitet, antall venner på skolen og i fritiden, samt hvilke egenskaper grunnskoleelever anser som viktigst. I forhold til punkt 5 belyses barn og unges vennskap med foreldres oppdragelsesstil og sosial støtte fra voksne. Angående punkt 6: Denne avhandlingen har et kort longitudinelt design i betydningen at noen av instrumentene som benyttes i studien ble brukt med ett års mellomrom, men majoriteten av analysene er tverrsnitt. Knyttet til punkt 8 er fokus på vennskap i skolen supplert til å gjelde SFO og fritid.

Når man vurderer empirien som foreligger om barn og unges vennskap med jevnaldrede ut fra behovet for kunnskap om dette når det gjelder norske barn og unge, er det åpenbart flere svakheter knyttet til den: Majoriteten av de studier som er utført og som jeg har referert til er fra utenlandske utvalg (hovedsakelig amerikanske og engelske) og dermed knytter det seg usikkerhet til overførbarhet til norske forhold. Majoriteten av studiene – også de klassiske – er gjort i perioden 1970-1990, med spesielt stor produksjon på midten av 1980-tallet. Det er usikkert om teoretisering fra 20-30 år tilbake har relevans i dag ut fra påstander om betydelige samfunnsmessige endringer og derved andre utviklingsmessige utfordringer for barn og annerledes fungering (Keenway & Bullen 2001). Flere studier av barn og unges vennskap med jevnaldrede er basert på små utvalg og derved blir det vanskelig å generalisere funnene fordi robustheten i dataene ikke er solide nok for generalisering og ofte gir lite rom for konklusjoner. Det er derved behov for ny norsk empiri på barn og unges vennskap med jevnaldrede for å vurdere grad av sammenfall med litt eldre amerikanske (utenlandsk) forskningsresultater. Spesielt er det forsket lite på barn og unges ideer om vennskap, mens man har en del data på faktiske forhold knyttet til grunnleggende utviklingspsykologiske tema som likhet mellom venner, særtrekk ved denne horisontale relasjonen og delvis hvordan venner påvirker hverandre (introduksjon til kapittel 2, 2.1, 2.5 og 2.13). Det foreligger en god del sosiometridata for barn og unge, men det er fortsatt behov for å sette denne type data inn i større sammenhenger av andre variabler på norske utvalg.

Selvakseptering og selvoppfatning er kompliserte temaer. Jeg har støttet meg til empirisk funderte teoretiseringer og definert begrepene som hierarkiske. Begge er knyttet til bevisstheten, men jeg inkluderer både pre- og ubevisst materiale i dem – mer for selvakseptering enn selvoppfatning (kapittel 3). Selvakseptering og selvoppfatning er nært knyttet til psykososial fungering (kapittel 3.5) og for barn og unge blir selv-



akseptering og selvoppfatning vanskelig å studere og forstå uten å knytte an til utviklingspsykologi, siden de to utvikles i tilknytning til barnets kognitive, emosjonelle og sosiale dimensjoner (kapittel 3.3). Denne utvikling hos barnet står i et gjensidig påvirkningsforhold til det sosiale nettverket og det øvrige miljø, altså et transaksjonelt perspektiv (kapittel 3.2 og 3.3).

Konstruktene selvoppfatning og selvaktelse er relatert til sosiale nettverk: Det synes som om sosial nettverksstruktur i høyere grad er knyttet til selvverdinger preget av «hvordan andre ser meg» og sosial inkludering, mens sosial støtte er relatert til generell selvakseptering (Coates 1985). Selvoppfatningen formes ut fra erfaringer med miljøet – i høy grad via forsterkninger og tilbakemeldinger fra andre (Marsh & Craven 1997). Mange av de viktigste tilbakemeldinger er fra personer vi har regelmessig kontakt med, altså vårt sosiale nettverk.

Jevnaldrede er viktige kilder for påvirkning av selvoppfatningen (Harter, Waters & Whitsell 1998). Langvarige, betydelige samspillsvansker med jevnaldrede preger selvbildet, spesielt det sosiale (Caldwell, Rudolph, Troop-Gordon & Kim 2004, Ladd & Troop-Gordon 2003, Rudolph, Kurlakowsky & Conley 2001), som igjen ofte leder til hjelpeløshet og redusert sosial engasjement (Gazelle & Rudolph 2004, Rudolph, Lambert, Clark & Kurlakowsky 2001). Lav selvakseptering er knyttet til sosialt disengasjement blant jevnaldrede, som igjen er knyttet til stress i deres jevnaldningsrelasjoner. Andre forskere finner at stress kan lede til sosialt disengasjement og lav selvaktelse. Ungdommer og miljø er knyttet i gjensidige påvirkninger også på dette området, og empirien kan lett tolkes inn i transaksjonsmodellen for utvikling (Caldwell et al. 2004). Lav selvakseptering er knyttet til sosial tilbaketrekking (Rubin & Mills 1988), ensomhet (Cillessen & Bellmore 1999), sosial avvisning blant jevnaldrede (Cillessen & Bellmore 1999), sosial neglisjering blant jevnaldrede (Patterson et al. 1990), å utsettes for mobbing (Egan & Perry 1998), samt vansker med å utvikle positive, gjensidige og intime jevnaldningsrelasjoner (Cassidy, Kirsh, Scolton & Parke 1996). De med høy selvoppfatning mener seg mer sosialt populære (Battistich, Solomon & Delucchi 1993), ha bedre vennskap (Keefe & Berndt 1996) og generelt å gå bedre overens med andre (Frone 2000), enn de med lav selvoppfatning. Mer objektive målinger bekrefter imidlertid ikke dette (Adams, Ryan, Ketschis & Keating 2000, Bishop & Inderbitzen 1995, Dolcini & Adler 1994, Vohs & Heatherton 2001).

En god del nyere empiri om selvakseptering og selvoppfatning er utenlandsk, men det finnes god norsk forskning på selvoppfatning, eksempelvis arbeidene til Skaalvik (Bong & Skaalvik 2003, Skaalvik 1997a, 1997b, Skaalvik & Rankin 1998, Skaalvik & Skaalvik 2004, Skaalvik & Valas 1999). Dette er i høy grad knyttet til skolefaglig fungering og i mindre grad til generell utviklingspsykologi. Det er derfor behov for norske studier av selvakseptering og selvoppfatning knyttet til et mer generelt utviklingspsykologisk perspektiv, siden flere utenlandske forskningsresultater indikerer at venner påvirker barn og unges selvoppfatning og selvaktelse.

Empiri som det ble referert til i kapittel 2.0 og 2.7 viste at foreldres samspill med barna preger sistnevntes samspill med jevnaldrede, altså at relasjonserfaringer i familien preger deres relasjonsetablering og relasjonsfungering utenfor familien på både tilskrevne og valgte arenaer (Clark & Ladd 2000, MacKinnon-Lewis, Rabiner & Starnes 1999). Barn og unge som mottar høy grad av sosial støtte fra foreldre og voksne nettverksmedlemmer har generelt gode relasjoner til jevnaldrede (East 1991). Mens foreldre synes å influere tydelig på alle sentrale aspekt ved barnas vennskap, synes øvrige voksne nettverksmedlemmer å påvirke barnet og den unges evne til å løse konflikter (Franco & Levitt 1998). Sosial støtte fra kjernefamilien, spesielt foreldrene, er knyttet til selvaktelse hos barn og unge (Franco & Levitt 1998, Harter 1998, van Aken & Asendorpf 1997). For elever i slutten av barneskolealder predikerer god sosial støtte fra lærere prososial atferd, interesse for skolen og klassen, samt gode skolefaglige prestasjoner (Wentzel 1998). Barn som vokser opp med god sosial støtte i familien har høy grad av sosial interaksjon med andre, gode skolefaglige prestasjoner og god psykososial fungering (Gonzales, Cauce, Friedman & Mason 1996, Taylor 1997). Foreldrenes fungering er ofte knyttet til sentrale karakteristika ved deres sosiale nettverk (Cochran & Niego 1995). I forlengelsen av dette finner man at foreldre med godt samspill med sitt eget sosiale nettverk ofte har barn som lykkes i samspill med jevnaldrede (Parke & Buriel 1998). Foreldre med store, støttende sosiale nettverk er lite straffende, og lite autoritære eller kontrollerende i spillet med sine barn (Hashima & Amato 1994, McLoyd 1995, Nitz, Ketterlinus & Brandt 1995) i tillegg viser de et høyt omsorgsnivå, positive emosjoner, høy responsivitet overfor barna og skaper stimulerende hjemmemiljø for dem (Burchinal, Follmer & Bryant 1996, MacPhee, Fritz & Miller-Heyl 1996). Omsorgssviktende og mishandlende foreldre har ofte et lite støttende sosialt nettverk (McLoyd 1995) og er ofte misfornøyde med sitt sosiale nettverk (MacPhee et al. 1996), og de utgjør en diamentral motsetning til foreldre med en demokratisk oppdragelsesstil og store, gode sosiale nettverk. Oppsummerende kan man

hevde at sosiale nettverk som oftest består av et vidt mangfold av personer slik at barn og unge kan skifte i vektlegging av kontakter og derved preges ulikt av de ulike personer i forskjellige perioder i livet (Giordano 2003, Warr 2002).

Foreldre med meget høy kontroll av barna er knyttet til en følelse hos barnet av å være sterkt kontrollert, og til depressive symptomer, lavere selvaktelse og store forventninger om å mislykkes hos barna/ungdommen (Kerr & Stattin 2000). Hvis ungdommer opplever at foreldre bruker restriktive og maktorienterte oppdragelsesstiler (Fulgini & Eccles 1993) eller ikke-demokratisk oppdragelsesstil (Mounts & Steinberg 1995), lar de seg i sterkere grad enn andre jevnaldrede influere av venner. Tendensen å søke råd fra jevnaldrede i høyere grad enn hos foreldrene har ikke negative resultater på lang sikt hvis venner er ordinærungdom, negativ hvis venner er antisosiale (Fulgini, Eccles, Barber & Clements 2001).

I del 2 ble påvirkningsgrad fra jevnaldrede versus foreldre for barn og unges psykososiale utvikling belyst. Barn preges i høy grad av familiemedlemmene, spesielt før tenårssalder. Denne påvirkningen blir grunnleggende siden den har betydelig innflytelse på utviklingen av personlighetstrekk (Parke & Buriel 1997). Både familien og jevnaldrede bidrar med sosial støtte direkte knyttet til barn og unges psykososiale fungering (van Aken & Asendorpf 1997). Sosial støtte i familien er knyttet til kvaliteten i barnas vennskap med gjensidige bestevenner (Franco & Levitt 1998). I denne avhandlingen belyses dette via kji-kvadrat og stianalyser med foreldres oppdragelsesstil, og sosial støtte både fra voksne og jevnaldrede i forhold til flere variabler knyttet til elevenes sosiale og personlighetsmessige fungering.

De fleste studier over foreldres oppdragelsesstil er knyttet til barns utvikling generelt og sjelden spesifikt på barn og unges vennskapsoppfatning. Det er noen norske studier innen emnet oppdragelsesstil, men de er i høy grad knyttet til psykopatologi hos foreldrene og/eller barnet, spesielt depresjon hos omsorgsgiver. Det er derfor behov for en bredt anlagt forskning over foreldres oppdragelsesstil, ikke bare knyttet til risikofaktorer som suboptimal oppdragelsesstil eller barn av psykisk syke. Det er behov for norsk empiri over oppdragelsesstil og sentrale mål på barnas utvikling og fungering. Mange studier av forelder-barn-samspill har vært teoristyrte og har derfor tatt utgangspunkt i mødre, siden mødres rolle er så sterkt betont i en av de mest dominerende teorier innen utviklingspsykologi; psykodynamisk teori. Vi vet derfor for lite om fedres oppdragelsesstil og trenger flere studier som inkluderer dem for å se om de

bidrar ulikt fra mødre til barn og unges psykososiale utvikling. Nyere studier betoner imidlertid sterkt betydningen av fedres påvirkning av barnas utvikling (Black & Logan 1995, Yogman, Kindlon & Earls 1995) og forskere oppfordrer til å inkludere fedre i forskning (Kelly & Barnard 2000). Fedre er inkludert i analysene i denne avhandlingen.

Den overordnede problemstillingen i avhandlingen er: «Hvilke oppfatninger har barn og unge av vennskap og andre sentrale sosiale relasjoner til jevnaldrede, foreldre og andre voksne?». Studien kan deles inn i tre hovedområder. En del består av forskningsspørsmål knyttet til hva barn synes er viktigste egenskap ved en god venn, hvor mange jevnaldrede og voksne de mener kan gi dem sosial støtte, overlapp mellom venner på skole og fritid. I tillegg grupperes respondentene i forhold til spesialpedagogisk bistand/behov eller ikke i forhold til tilgang på sosial støtte. Oppfatning av egen status som bestevenn er også lagt til denne delen av resultatframstillingen.

Andre del omfatter sammenhenger mellom foreldres oppdragelsesstil og mål hos barna på psykososial tilpasning. Foreldrenes oppdragelsesstil er delt inn i demokratisk (autoritativ), autoritær og ettergivende. Det er indikatorer for barnas sosiale attribusjonsstil, status som bestevenn, selvakseptering og prøver for evnenivå. Det er stianalyser hvor en forsøker å måle grad av «fit» mellom en teoretisk modell og dataene. Den teoretiske modellen har foreldres oppdragelsesstil som utgangsvariabel, sosial støtte fra voksne og jevnaldrede som medierende variabel og endevariablene er prososial atferd, utagerende atferd, selvakseptering, følelse av lykke, antatt status som vennestatus og ideer om sosial popularitet.

Siste del er knyttet til forskningsspørsmål som vennskapsutvikling i SFO. Her intervjues barn om antall nye venner, og disse vennskap ses i forhold til alder og kjønn. Foreldre til barn og ansatte i SFO får spørsmål om barnas vennskapsutvikling, metoder som benyttes for å bistå barn i vennskapsutviklingen og om hvilken prioritet vennskapsutvikling for barna har hos de voksne.

# DEL 3: Metode

## Kapittel 6 Forskningsinstrumenter som inngår i studien og drøfting av disse

For å besvare problemstillingene i denne studien benyttes både kvantitativ og kvalitativ metode, med vekt på førstnevnte. I denne avhandlingen skilles det mellom begrepene informant og respondent<sup>36</sup>.

I dette kapitlet belyses først de 16 instrumentene som ble benyttet i denne avhandlingen: (1) Tre viktige egenskaper ved en god venn, (2) antall venner på skolen og i fritid, sosial støtte fra (3) jevnaldrede og (4) voksne, (5) selvaktelse, (6) foreldres oppdragelsesstil, (7) sosial attribusjon, (8) følelse av lykke, (9) evnetest, (10) sosiometri, (11) lærervurdering av atferdsvansker, (12) prososialitet og (13) elevbehov for spesialpedagogisk bistand/spesialundervisning, (14) intervju av foreldre til barn i SFO, (15) intervju av barn i SFO og (16) spørreskjema til foreldre med barn i SFO og ansatte i SFO.

Bruk av spørreskjema i forskning med spesiell vekt på barn og unge som respondenter, er belyst i vedlegg 3. Forskning på vennskap, sosiale nettverk og sosial støtte baseres ofte på informantenes oppfatninger og narrativer. I vedlegg 4 belyses hva som preger selvbeskrivelser med spesiell vekt på et utviklingspsykologisk perspektiv, samt kjønnsforskjeller i selvbeskrivelser. Denne avhandlingen baseres i høy grad på barn og unges selvrapporteringer, men også andres vurderinger. Det er vanlig i forskning at andre uttaler seg om barn og unge. Slik multiinformantdata kan sprike og være vanskelig å tolke. I vedlegg 5 belyses dette temaet. I denne avhandlingen inngår sosiometriske analyser. Sosiometriske målinger er belyst i vedlegg 1. Intervju av barn og

---

<sup>36</sup> Gilchrist (1992) viser til de mange begreper som benyttes i forskning for å betegne de som studeres eller gir forsker informasjon: «informant», «consultant», «friend», «respondent», «actor», «participant», «interviewee» og «source». I denne avhandlingen benytter jeg to av disse; informant og respondent. Begrepet informant skiller jeg i denne avhandlingen fra respondent ved at førstnevnte er knyttet til et datamateriale som er primært kvalitativt, ofte ved halvstrukturerte eller åpne intervju. Personen forteller gjerne utførlig om ulike emner. Begrepet informant betegner derved at vedkommende gir rikelig med informasjon til forskeren. Begrepet respondent er i denne avhandlingen knyttet til mer avgrenset informasjon, gjerne avkryssinger på spørreskjema hvor det gis mindre rom til å berette sine svar i egen form eller i et mer omfattende narrativ. Hovedskillet mellom informant og respondent er derved primært knyttet til: Informasjonsmengde som etterspørres, og den informasjonsmessige frihetsgrad personen som gir data har.

voksne inngår også som metode i denne avhandlingen. Intervju av barn og unge er belyst i vedlegg 6.

## 6.1 Presentasjon av spørreskjemaer og andre måleinstrumenter i studien

Det ble søkt etter instrumenter som kunne administreres via spørreskjema som bygger på et vurderingssystem som ivaretar avhandlingens begrepsdefinisjoner som eksempelvis selvaktelse og oppdragelsesstil. Det var derfor behov for å lage en del av disse instrumentene selv, enten fordi andre instrumenter ikke passet denne studiens profil eller at de var for omfattende til å inngå i et større batteri av instrumenter. Nedenfor belyses instrumentvalgene. Dette gjelder hvor mange elever de er sammen med i friminutt og hjemme, samt overlapp av venner mellom disse to arenaene, hvor mange jevnaldrede som er deres gode venner og hvor mange gode venner de har på egen alder utenfor klassen. En del andre forskningsspørsmål er ikke lagt til vedlegg, da de gis i den enkelte analyse. Det gjelder forskning på vennskap i SFO. Der er spørsmålene som gjengis for hver analyse. I tillegg er det et spørsmål om hvilke tre egenskaper barn mener er viktigst ved en god venn. Dette spørsmålet gjengis også i dataanalysen.

### 6.1.1 Sosial støtte

Jeg har benyttet en form for «hvem-å-vende-seg-til»-teknikk ved å få informasjon om sosial støtte og avdekker hvor mange betydningsfulle personer elevene antar å kunne ty til ved ulike angitte situasjoner. Instrumentet har jeg utarbeidet, og det er ikke oversatt fra eller bygget på et annet instrument.

«Hvem-å-vende-seg-til»-teknikk ligger nær opp til nettverkskartlegging. Styrken er at den avdekker hvem personen synes er viktige, men den kommer til kort som isolert teknikk til undersøkelse av folks sosiale nettverk fordi denne teknikken ikke fanger opp relasjonsegenskaper som størrelse, tetthet, variasjon og soner (Bø 1993).

Måleinstrumentet for sosial støtte er delt inn i to: Ett for sosial støtte fra voksne og ett for sosial støtte fra jevnaldrede. Tematisk er dette instrumentet delt inn i syv «items». Spørsmålene for voksne og jevnaldrede er identiske. Spørsmålene dekker de fem sentrale områder for sosial støtte slik de er definert i avhandlingens teoridel (kapittel 2.2). Temamessig berører dette framtidssdrømmer, negative emosjoner, betroelse, hjelp til å få stoppet plaging på skolen, støtte hvis man gruer seg for prestasjonskrav og tips om gavekjøp. Eksempler på spørsmål er: «Hvis du er lei deg eller deppa. Hvor mange venner kan du snakke med om dette?», «Hvis du ble plaget

på skolen og trengte hjelp til å få slutt på plagingen. Hvor mange venner kunne du få hjelp fra?», «Når du vil snakke om dine framtidsdrømmer. Hvor mange voksne kan du snakke med om dette?». Respondentene ble gitt syv svaralternativ i antall personer, gruppert som: 0, 1, 2, 3-4, 5-6, 7-8 og 9 eller flere. Jeg har kjørt Cronbachs alpha og finner at sosial støtte voksne er på .89, og på .90 for jevnaldrede.

O'Reilly (1988) hevder at det har begrenset verdi å oppgi validiteten på måleinstrument for sosialt nettverk eller sosial støtte som korrelasjonskoeffisient med andre slike måleinstrumenter. Test-retest (innen én til tre uker) i forhold til sosialt nettverk og sosial støtte hos barn og ungdom, viste akseptable verdier (Bryant 1985, Coates 1987, Dubow & Ullman 1989, Reid, Landesman, Treder & Jaccard 1989). Indre konsistens (i hvilken grad spørsmålene som er ment å måle det samme gir like svar) på instrumenter for sosiale nettverk og sosial støtte for barn er i flere studier funnet å være akseptable (Aro, Hänninen & Paronen 1989, Cauce 1986, Dubow & Ullman 1989, Furman & Buhrmester 1985a, Hirsch & Rapkin 1987, Hirsch & Reischl 1985, Reid et al. 1989). Barn i aldersgruppen 6-12 år med lave test-retest-skårer på instrumentene for sosial støtte over en periode på tre uker, ble beskrevet som å komme fra familier preget av høyt stress- og angstnivå (Reid et al. 1989), men dette bekreftes ikke i andre studier (Svedhem 1994).

Instrumentene er vist i vedlegg 8.

### 6.1.2 Sosiometri

Instrumentet for sosiometri består av syv beskrevne situasjoner som gir rom for valg av flere elever. Elevene var lovet anonymitet og derfor kunne ikke elevenes navn benyttes. I stedet ble det benyttet nummer, det vil si at hver enkelt elev ble gitt et nummer og det var disse numrene som elevene nominerte ved hjelp av klasselister med nummer og navn (som ikke var tilgjengelige for forskerne). Valgmulighetene ble begrenset til egen skoleklasse. Sosiale kontakter på tvers av klasser ble altså ikke lagt inn i de sosiometriske målingene, men er dekket via andre typer spørsmål i studien.

Instrumentet er utviklet av professor Sletta ved Pedagogisk institutt, NTNU, og benyttet i flere studier (eksempelvis Valås 2001).

På grunn av motstand i norsk skole mot negative nominasjoner ved sosiometriske kartlegginger, ble instrumentet bygget på kun positive nominasjoner. Det fører til at

man ikke kan skille mellom de sosiometriske gruppene kontroversielle, neglisjerte, avviste eller øvrige (som ikke lar seg klassifisere i de andre sosiometriske gruppene).

Instrumentet er vist i vedlegg 9.

### 6.1.3 Selvakseptering

Selvaktelse ble kartlagt ved hjelp av en modifisert utgave av «Self-Description Questionnaire, SDQ II» (Marsh 1990a). Den norske utgaven er utarbeidet av professor Einar M. Skaalvik ved Pedagogisk institutt, NTNU. Delskalaen i SDQ er på ti «items» som er redusert til åtte «items» i den norske utgaven. Cronbachs alpha for den norske utgaven er på 0,85. Dette instrumentet er flere ganger benyttet i Norge, eksempelvis Skaalvik (1997) og Valås (1999, 2001).

Instrumentet er vist i vedlegg 10.

### 6.1.4 Oppdragelsesstil

Instrumentet for å vurdere foreldres oppdragelsesstil er en oversettelse til norsk av Kari Elisabeth Bach Henningsen på grunnlag av spørreskjema av Robinson, Mandelco, Olsen og Heart (1995). Henningsen har i sin hovedfagsoppgave i psykologi kjørt faktoranalyser på dette spørreskjemaet (Henningsen 2000).

Instrumentet er bygget opp omkring tre oppdragelsesstiler: Demokratisk, ettergivende og autoritær. I avhandlingens kapittel 4.1.1 gav jeg en oversikt over fire oppdragelsesstiler. Dette instrumentet dekker ikke neglisjerende oppdragelsesstil.

Instrumentet har 15 «items» fordelt på tre faktorer for mor demokratisk oppdragelsesstil, tre «items» på én faktor for mor ettergivende oppdragelsesstil og 13 «items» fordelt på tre faktorer for mor ettergivende oppdragelsesstil. Det er like mange «items» og faktorer på de tre typer oppdragelsesstil for far. Cronbachs alpha er kjørt av meg og vist i tabell 2.



Tabell 2 Cronbachs alpha for måleinstrument for foreldres oppdragelsesstil

Måleinstrument	Antall «items»	Cronbachs alpha
<b>Oppdragelsesstil mor</b>		
Demokratisk	8	0,86
Ettergivende	3	0,52
Autoritær	4	0,80
<b>Oppdragelsesstil far</b>		
Demokratisk	8	0,90
Ettergivende	3	0,52
Autoritær	4	0,83

Instrumentet er vist i vedlegg 11.

### 6.1.5 Sosial attribusjon

Dette instrumentet består av fire «items» over tvetydige situasjonsbeskrivelser hvor respondenten skal angi hvilken av de fire svaralternativ som er mest sannsynlige. De fire tvetydige situasjonene er: «Tenk deg at en venn slutter å være sammen med deg», «Tenk deg at noen i klassen din holder seg unna deg hele tiden», «Tenk deg at du begynner på en ny skole. En elev du vil være sammen med, vil ikke være sammen med deg: Hvorfor ville dette hende deg?» og «Tenk deg at noen slutter å fortelle hemmelighetene sine til deg: Hvorfor ville dette hende deg?». Respondenten besvarer disse fire situasjonsbeskrivelser i ett av følgende alternativ: «Fordi det er vanskelig for meg å holde på venner», «fordi han/hun er en dum person», «fordi jeg har sagt eller gjort noe dumt» eller «fordi han/hun er i dårlig humør for tiden». Instrumentet er utviklet av professor Sletta ved Pedagogisk institutt, NTNU. Chronbachs alpha i forhold til de fire attribusjonsstiler er vist i tabell 3.

Tabell 3 Cronbachs alpha for måleinstrumentet for sosial attribusjon

Måleinstrument	Antall «items»	Cronbachs Alpha
<b>Attribusjonsstil</b>		
indre/stabil	4	0,92
ytre/stabil	4	0,88
indre/ustabil	4	0,90
ytre/ustabil	4	0,89

Instrumentet er vist i vedlegg 12.

### 6.1.6 Følelse av lykke

Dette instrumentet består av seks «items». Eksempler på spørsmål som inngår i instrumentet: «Hvor ofte har du følt deg i godt humør?», «Hvor ofte har du følt deg kry?» og «Hvor ofte har du følt at livet er topp?». Respondentene fikk fem svaralternativer utformet som en Likert-skala som gikk fra «svært ofte», «ganske ofte», «noen ganger», «sjelden» til «aldri». Cronbachs alpha er 0,81. Instrumentet er utviklet av professor Skaalvik ved NTNU. Det opprinnelige instrumentet besto av flere «items», men Skaalvik har også stått for den nedkortede versjonen.

Instrumentet er vist i vedlegg 13.

### 6.1.7 Prososial atferd

Data om prososial atferd er hentet via klassestyrer og skjer via fem påstander som graderes langs en femdelt Likert-skala, hvor 1 står for passer helt og 5 for passer ikke. Cronbachs alpha er 0,87.

Instrumentet er utarbeidet av professor Skaalvik og professor Sletta ved Pedagogisk institutt, NTNU. Instrumentet er utformet etter Cassidy og Ashers' (1992) lærerskjema. Instrumentet er benyttet i andre studier (Sletta, Søbstad & Valås 1995, Valås & Sletta 1998).

Instrumentet er vist i vedlegg 14.

### 6.1.8 Evnetest

Evnetestene er utarbeidet av J. Gustafsson, Sverige. Maksimal poengsum for denne testen er 18 poeng. Testen er nonverbal og består derfor av utførelsesoppgaver. Evnetest ble kjørt høsten 1995 for 3., 6. og 8. klassesetrinn. Evnetesten er under videre utarbeidelse av Gustafsson og vi har ikke fått tilgang til «items» slik at vi ikke kan kjøre Cronbachs alpha for instrumentet.

Deler av instrumentet vises i vedlegg 15.

### 6.1.9 Lærervurdert elevatferd

Klassestyrer ble bedt om å vurdere elevene i forhold til atferdsavvik (sosiale vansker). Denne informasjonen ble hentet via fire påstander læreren skulle ta stilling til: «Kommer lett opp i krangel», «Forstyrrer andre i klassen», «Lager bråk i klassen» og «Går ofte på toalettet, spiser blyant, drikker vann, 'vandrer' osv.». Læreren krysset av på en femdelt Likert-skala som gikk fra 1-5, hvor det for 1 sto at utsagnet

«passer helt» for eleven, til 5 som ble beskrevet som å «ikke passe» for eleven. Cronbachs alpha er 0,87. Instrumentet er utviklet av professor Skaalvik ved NTNU.

Instrumentet er vist i vedlegg 16.

#### 6.1.10 Vurdering av elevens hjelpebehov i skolen

Klassestyrer ble bedt om å besvare elevens skolefaglige fungering via 6 ferdiginndelte elevgrupper. Disse var: 1 tilsvarende at eleven er svært svak, trenger særskilt hjelp og har store problemer med å følge vanlig undervisning, 2 tilsvarende at eleven ofte må ha hjelp og må få lettere og/eller færre oppgaver enn de andre. Har problemer med å følge vanlig undervisning, 3 tilsvarende at eleven er middels til noe under middels flink, følger klasseundervisning, men resultatene er under middels for klassen, 4 tilsvarende middels til noe over middels flink, følger klasseundervisning godt, 5 tilsvarende at eleven er faglig sterk, kan mer enn de fleste, og 6 tilsvarende at han/hun er svært sterk og må – eller burde – ha ekstra opplegg eller ekstra timerressurser for å kunne utnytte sine potensialer. Spørsmålene er formulert av professor Skaalvik ved Pedagogisk institutt, NTNU.

Instrumentet er vist i vedlegg 17.

## 6.2 Utvalg

Denne avhandlingen baseres på tre utvalg:

### 6.2.1 Utvalg 1 og datainnsamling

Utvalg 1 er barn i grunnskolealder. Denne delen av min studie er en del av en større longitudinell studie: «Elevens opplevelse av skolen», ved Pedagogisk institutt, NTNU. Dette forskningsprosjektet ble finansiert av Norges Forskningsråd (NFR 195 16/150). Prosjektet ble ledet av professorene Skaalvik og Valås og gikk over årene 1995-1998. Datainnsamling ble foretatt to ganger i året i perioden 1996-1997. Det var de samme instrumenter som ble benyttet i høstsemestrene og et annet instrumentsett for innsamlingene i vårsemestrene. De instrumenter som inngår i min studie er fra ulike datainnsamlinger, og instrumentene ble benyttet to ganger i perioden 1996-1997. Vedleggene 7-16 (med unntak av 15) viser hvilke klasser og hvilke år instrumentene ble benyttet. Antall respondenter varierer derfor noe, men er på det høyeste 2 295. Antall respondenter knyttet til hver problemstilling og årstall for datainnsamling er vist i tabell 6.

Utvalg 1 omfatter 129 skoleklasser fordelt på 46 skoler i Midt-Norge. Opprinnelig var 48 skoler trukket ut på grunnlag av en kombinasjon av stratifisering og tilfeldig trekking fra ulike strata. Totalt antall skoler og strukturen på disse tilsier at selv om to skoler ikke ønsket å delta, så ga ikke det alvorlige konsekvenser for representativiteten ved utvalget. I trekking av utvalget vektla prosjektlederne visse fordelinger for å sikre god representativitet. Statistikk viser at halvparten av den norske befolkning bor på småsteder med under 20 000 innbyggere (Falck 1994). Store, mellomstore og små byer, tettbygde områder og grissgrendte strøk ble forsøkt lagt inn i vektet forhold i valg av skoler som skulle delta. I tillegg ble skoler fordelt mellom kyststrøk og innland. Utvalget kan på grunn av størrelse og fordeling sies å være representativt for Midt-Norge. Generalisering av dataene til gjelde ut over utvalg 1 er drøftet i kapittel 11.2.

Generelt sett er det i samfunnsvitenskapelig sammenheng vanskelig å trekke et enkelt, tilfeldig utvalg siden det ofte dreier seg om gitte grupperinger som ikke lar seg splitte opp. En opererer ofte med hensiktsmessige utvalg som tilgjengelighet, om datainnsamlingen lar seg gjennomføre innenfor de økonomiske rammer som er gitt, samt at man må være forberedt på en del avslag. De nevnte hensiktsmessige forhold synes imidlertid ikke å avvike systematisk fra enhetene i den opprinnelige populasjonen som skolene og klassene er hentet fra i dette utvalget.

I løpet av 1997 ble L97 (Læreplanverket for den tiårige skole, KUF 1996) innført, altså ble retten til niårig grunnskoleopplæring utvidet til tiårig ved tidligere skolestart, det vil si at seksåringene ble de nye førsteklasingene. Det influerte denne studien, da datamaterialet ble samlet inn både før og etter denne reformen ble iverksatt. Det ledet til forskyvninger i klasseserier: For barn som allerede var begynt i skolen ved iverksettelse av reformen ble deres klasse høsten 1997 økt med ett trinn, altså slik at de som høsten 1996 var 4. klasseserier og som høsten 1997 skulle bli 5. klasse (ved datainnsamling), ble 6. klasseserier. 9.-klasingene høsten 1996 gikk derved ut etter gammel modell med 9-årig grunnskole. Jeg har tatt utgangspunkt i datainnsamlingen høsten 1996 og da med klasseserierne 4., 7. og 9.

Lærere fikk ansvaret for datainnsamling i egne klasser. Lærerne leste utsagnene («items») høyt for elevene, to ganger per spørsmål for de på barneserietrinn, én gang for de på ungdoms- og høyskolestrinn. På denne måten øker sjansen for at elevene forsto spørsmålene ved rom for oppklarende spørsmål, i tillegg til at ulike besvarestempo ikke skulle lede til konkurranse om hvem som ble først ferdige og derved hastverk i besvarelsen. Besvarelsene var anonyme med bruk av elevnummer som skolen hadde

oversikt over, mens forskerne kun hadde tilgang til skole, klassetrinn og kjønn. De ferdige utfylte skjemaene ble sendt tilbake fra skolen til NTNU og scannet av forskningsmedhjelpere og lagt på filer for videre behandling og analyser. Ansatte ved skoler som deltok i studien hadde seminar ved NTNU om prosjektet og instrumentene og ble gitt foreløpige data rett etter siste datainnsamling. Oversikt over skole-, klasse og elevinformasjon tilgjengelig for forskerne framgår av vedlegg 18.

### 6.2.2 Utvalg 2

Fram til denne studiens start for utvalg 1 (1995) hadde man i Norge fritidsordninger, men det var først i 1997 at kommuner ble pålagt å opprette skolefritidsordninger (SFO). Å evaluere vennskap og sosial støtte på denne arenaen krevde et nytt utvalg. Det er bare unntaksvis at SFO ikke er en del av skolen og ikke har rektor som overordnet faglige og administrative leder (Kvelling & Wendelborg 2002).

I valg av (SFO) ble det vektlagt variasjoner knyttet til geografisk beliggenhet, størrelse på SFO og organisasjonsform (privat versus offentlig). I forhold til geografi fordeler SFO'ene seg til følgende fylker: Troms, Nord-Trøndelag, Møre og Romsdal, samt Oslo, med én i hver av disse.

SFO A var tilknyttet et oppvekstsenter, med cirka 70 elever. Oppvekstsenteret lå i et bygdesamfunn, omkring tre mil utenfor en større by i innlandet. Faglig leder var rektor ved oppvekstsenteret. De fleste barna i SFO hadde også vært tilknyttet oppvekstsenterets barnehage. Her ble tre ansatte intervjuet. SFO B er en privat SFO i en middels stor by ved kysten. SFO'en var stor (over 110 barn), og lagt til to separate områder. Denne SFO'en var administrativt ledet av en rektor for en styrket skole (det vil si hadde flere elever med særskilte behov enn det primære opptaksområdet skulle tilsi). Tre ansatte ble intervjuet i denne SFO. SFO C lå i et tettsted i en grissgrendt kommune i innlandet. SFO'en var tilknyttet skole med rektor som faglig ansvarlig og eid av det offentlige. SFO'en var middels stor. Fire ansatte ble intervjuet her. SFO D lå i indre bydeler i en storby med mange innbyggere som er 1.- og 2.-generasjon innvandrere. Den var offentlig eid og tilknyttet en større skole med rektor som faglig ansvarlig. Fire ansatte ble intervjuet i denne SFO. Totalt ble 14 ansatte i de fire SFO intervjuet.

SFO-lederne ble bedt om å velge ut barn for intervju ved å forsøke å ta hensyn til følgende: (1) Sikre at begge kjønn ble representert blant barna, (2) at barna aldersmessig skulle fordeles jevnt på tvers av alder, (3) at barn med særskilte behov

skulle delta. Foreldrene til barna skulle fordele seg mellom: (4) Sosial og økonomisk tilhørighet, (5) ulik status når det gjelder sivil status (enslig, samboer, gift), (6) antall timer barnet er i SFO, samt (7) grad av foreldrenes tilfredshet med SFO. Totalt ble 29 foreldre/-par intervjuet. Totalt møtte det 41 personer til intervju fra de 29 forelderparene. Når det møtte én til intervju, var dette mødre med ett unntak av en stefar som kom til intervju. De fleste foreldrene ble intervjuet i SFO-lokalene, og bare tre ble intervjuet hjemme (alle disse knyttet til SFO A). En oversikt over informantene er vist i tabell 4. Datainnsamlingen foregikk fra ultimo oktober 2001 til ultimo januar 2002 og er kvalitativ ved bruk av semistrukturert intervju av barn og deres foreldre.

Barna til de 29 foreldrene/foreldreparene ble intervjuet, til sammen 24 barn i alderen 5,5-10 år. Noen av barna hadde funksjonshemninger som gjorde at de ikke kunne intervjues (eksempelvis autisme, psykisk utviklingshemning), mens andre hadde to barn som ble intervjuet. Hvordan disse 24 barna fordeler seg i forhold til de intervjuede foreldrene er vist i tabell 4. De fleste foreldrene ble intervjuet i SFO-lokalene, tre ble intervjuet hjemme (fordi jeg på grunn av tidsmessige forhold valgte en søndag for noen intervjuer og SFO var stengt). Intervjuene ble tatt opp på tape som ble transkribert av en vitenskapelig assistent etter forenklinger av transkripsjonssystemet CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts). En oversikt over kodene er lagt til vedlegg 19.

Barna ble samlet i grupper på 3-5 personer i et SFO-rom. Sammen med meg hadde jeg en medforsker; forsker II fra Nord-Trøndelagsforskning. Barna ble bedt om å tegne/male på framlagt papir. En kjent aktivitet for barna som tegning antok jeg ville dempe et eventuelt stress i situasjonen i tillegg til å lette vår kontaktetablering. Barna var forberedt fra foreldrenes side på samtalen og ble minnet på det av de ansatte i SFO samme dag som intervjuet foregikk. Mens medforsker holdt barna i tegne- og maleaktivitet, satte jeg meg sammen med ett og ett barn cirka fem meter unna. Der ble barna stilt følgende spørsmål: «Har du fått noen nye venner i SFO som ikke går i klassen din?». Spørsmålet ble formulert slik at det kunne besvares av alle barna uansett alder. Spørsmålet ble kun gjentatt hvis barnet åpenbart ikke fikk med seg spørsmålet. Spørsmålet ble ikke gjentatt når barnet hadde gitt navn for å unngå at barnet svarte videre bare for å tilfredsstille spørrer (se vedlegg 6). Barnet ble så geleidet tilbake til tegneaktiviteten og ett nytt barn ble bedt om å snakke med meg. Etter at alle barna var intervjuet, ble de takket for samtalen, berømmet for tegningene (som ble beholdt av oss forskerne). Deretter ba jeg avdelingsleder gå igjennom navnenominasjonene med meg for å luke bort personer som gikk i klassen til den som nominerte og å høre om det var noen de ofte var sammen med men som

ikke var blitt nominert. Ett barn hadde nominert tre som gikk i klassen, ett barn hadde nominert én som gikk i klassen. Ut over dette mente avdelingslederne at barna hadde nominert riktig.

De ansatte ble intervjuet individuelt på kontorene i SFO. Intervjuene var en del av en større studie og spørsmålene om vennskap som inngår i denne avhandlingen, ble lagt til slutten av intervjuene. Intervjuene ble tatt opp på tape som ble transkribert av en vitenskapelig assistent etter forenklinger av transkripsjonssystemet CHAT.

Tabell 4 Informantoversikt for utvalg 2

Informant-nummer og SFO	Mor	Alder	Utdanning/ jobb	Far	Alder	Utdanning/ jobb	Sivil-stand	Barnets alder	Plass-størrelse i SFO	År i SFO	Særbehov
1, SFO A	X	40	Butikkmedarbeider	X	45	Bilmekaniker	Separert	♀: 9 år, ♂: 6 år	Hel	♀: 3 år ♂: 1 år	Nei (begge fjernadopterte)
2, SFO A	X	28	Høgskolestudent innen helsefag	X	31	Håndverker	Gift	♂: 7 år	Hel	2 år	Nei
3, SFO A	X	33	Hjemmearbeidende	X	36	Håndverker	Gift	♀: 5,5 år	Hel	0 år	Nei
4, SFO A	X	36	Høgskoleutdannet helsearbeider				Samboer	♀: 8 år	Hel	3 år	Nei
5, SFO A	X	29	Ufaglært				Enslig	♀: 8 år	Halv	3 år	Nei
6, SFO A	X	31	Yrkesfaglig studieretning				Samboer	♀: 6 år	Halv	1 år	Nei
7, SFO A	X	37	Ufaglært				Samboer	♂: 7 år	Halv	2 år	Nei
8, SFO A	X	35	Sekretær	X	41	Fagbrev	Gift	♂: 9 år	Halv	4 år	Nei
9, SFO B	X	30	Ufaglært omsorgsarbeider	X	34	Håndverker	Gift	♂: 6 år	Halv	0,5 år	Nei
10, SFO B	X	48	Høgskoleutdannet omsorgsarbeider				Skilt	♂: 12 år	Hel	4 år	Ja (gjennomgripende utviklingsforstyrrelse)
11, SFO B	X	33	Leder	X	39	Ufaglært arbeider	Gift	♀: 7 år	75 %	2 år	Nei
12, SFO B	X	42	Kontomedarbeider				Gift	♀: 8 år, ♂: 7 år	Hel	♀: 2 år ♂: 1 år	Nei
13, SFO B	X	46	Hjemmearbeidende, deltidsstudent	X	47	Ufaglært, transportnæringen	Gift	♀: 9 år	Hel	3 år	Nei
14, SFO B	X	39	Leder				Samboer	♀: 8 år	Hel	2 år	Nei
15, SFO C	X	45	Ufaglært omsorgsarbeider		45	Bonde	Gift	♂: 6 år	Hel	1 år	Ja (fosterhjemsplassert)



Informant- nummer og SFO	Mor	Alder	Utdanning/ jobb	Far	Alder	Utdanning/ jobb	Sivil- stand	Barnets alder	Plass- størrelse i SFO	År i SFO	Særbehov
16, SFO C	X	38	Høgskoleutdannet helsearbeider				Ugift	♂: 6 år	Hel	1 år	Nei
17, SFO C	X	36	Leder	X	39	Ingeniør/leder	Samboer	♀: 6 år	Halv	1 år	Nei
18, SFO C	X	46	Kontorarbeider				Gift	♀: 8 år	Halv	2 år	Nei (fjernadoptert)
19, SFO C	X	37	Omsorgsarbeider				Samboer	♀: 7 år	Halv	1 år	Nei
20, SFO C	X	40	Høgskoleutdannet helsearbeider	X	44	Ingeniør	Gift	♀: 6 år	Halv	1 år	Ja (psykisk utviklingshemming)
21, SFO C	X	34	Ingeniør				Separert	♂: 9 år, ♀: 6 år	Halv	♂: 3 år ♀: 1 år	Ja for ♀: (generell utviklingsforsinkelse)
22, SFO C	X	37	Kontorarbeider				Samboer	♂: 7 år	Halv	2 år	Nei
23, SFO D	X	36	Kontorarbeider	X	43	Ufaglært i transportnæringen	Gift	♂: 8 år	Hel	2 år	Nei
24, SFO D	X	44	Kontorarbeider	X	44	Høyere økonomisk utdanning	Gift	♀: 6 år	Hel	1 år	Nei
25, SFO D	X	31	Universitetsutdannet, lavere grad				Sambo	♂: 7 år	Hel	2 år	Nei
26, SFO D	X	32	Renholdsbetjent				Gift	♂: 8 og 6 år	Hel	Henholdsvis 2 og 1 år	Nei
27, SFO D	X	42	Industriarbeider	X	37	Industriarbeider	Gift	♀: 9 år	Hel	3 år	Nei
28, SFO D				X	32	Arbeidssøkende	Gift	♂: 6 år	Hel	1 år	Ja (ADHD)
29, SFO D	X	41	Konsulent				Ugift	♂: 9 år	Hel	3 år	Ja (Asperger syndrom)

♂ = Gutt

♀ = Jente

### 6.2.3 Utvalg 3

For utvalg 2 benyttes kvalitativ metode via intervju. Ønsket om å generalisere data ledet til et utvalg 3 knyttet til SFO. Populasjonen barn i norske SFO er identifisert i Grunnskolen informasjonssystem (GSI). Utvalg 3 ble trukket fra denne populasjonen. I bestemmelse av utvalget fant jeg det hensiktsmessig ut fra problemstilling å foreta en «multistage cluster sampling» (Gall, Borg & Gall 1996). Jeg har derved trukket et tilfeldig utvalg av 20 kommuner. For å sikre at respondentene hadde mangfold i foreldrebetaling (fordi det kan påvirke hvilke barn som har plass), så ble det trukket ut fem kommuner av de 100 som har den høyeste og fem kommuner av de 100 kommuner med laveste foreldrebetaling. De neste ti kommuner ble tilfeldig utvalgt av de resterende. I de 20 kommunene ble det gjort et tilfeldig utvalg av SFO. Totalt ble det trukket ut 52 SFO.

Alle forespurte kommuner ville delta, men tre av de utvalgte SFO'ene takket nei. Begrunnelser varierte fra å ikke prioritere dette til at de var involvert i andre studier. Det ble derved 49 SFO'er som inngår i studien framfor et opprinnelig mål om 52. Frafallet synes ikke systematisk og antas derved ikke å berøre representativiteten nevneverdig.

Hver enkelt SFO ble kontaktet for å skaffe opplysninger om antall foreldre som hadde barn der og antall SFO-ansatte. Alle spørreskjema ble tilsendt SFO-leder for videresending til foreldrene. Fordeler med denne metoden er blant annet at jeg som forsker ikke trenger å ha noen personopplysninger om foreldrene og at SFO-leder kunne motivere foreldrene til deltagelse ved utlevering av spørreskjemaet. Ulemper er blant annet at man er meget avhengig av SFO-leders ryddighet og prioriteringer i tillegg til at enkelte kan tenkes å oppleve dette som mindre anonymt enn om forskeren tar direkte kontakt. SFO-lederne ble bedt om å foreta en purrerunde for å høyne antall respondenter. Svarprosenten fordeler seg som følger:

Tabell 5 Svarprosent av foreldre og SFO-ansatte

Respondentgruppe	Utsendte spørreskjema	Returnerte spørreskjema	Svarprosent
Foreldre	1 746	855	49,0%
SFO-ansatte	242	163	67,4%

Tabell 5 viser en svarprosent på 49 blant foreldregruppen er lavere enn ønskelig. Innen samfunnsvitenskapelig forskning er det imidlertid ikke uvanlig med en svarprosent på omkring 50 %.

Spørreskjemaene ble utsendt i november 2001 med svarfrist satt til medio desember 2001.

### 6.3 En oversikt over problemstillinger, utvalg og antall respondenter/informanter som inngår i denne studien

Tabell 6 gir en oversikt over hvilke utvalg som er knyttet til hvilke forskningsspørsmål i denne avhandlingen.

Tabell 6 Oversikt over problemstillinger og utvalg i denne avhandlingen

Problemstilling	Utvalg	Antall respondenter
De tre viktigste egenskapene ved en god venn	1	1 986
Antall elever en er sammen med i friminuttene	1	1 300
Antall elever man er sammen med på skole og i fritid	1	1 300
Antall elever i klassen man er sammen med i fritid	1	1 300
Oppfatninger av egen status som bestevenn	1	1 485
Antall venner for å benevnes som sosialt populær	1	1 989
Tilgang til sosial støtte fra voksne og jevnaldrede for elever med særskilte behov	1	1 755
Mors oppdragsstil og barnas sosiometriske status	1	1 365-1 815
Fars oppdragsstil og barnas sosiometriske status	1	1 310-1 740?
Mors oppdragsstil og barnas sosiale attribusjonsstil og selvaksept	1	1 663-1 985?
Fars oppdragsstil og barnas sosiale attribusjonsstil og selvakse	1	1 590-1 985
Mors oppdragsstil i forhold til barnets selvakseptering (stianalyse)	1	1 651
Fars oppdragsstil i forhold til barnets selvakseptering (stianalyse)	1	1 582
Mors oppdragsstil i forhold til barnets utagerende atferd (stianalyse)	1	1 664
Fars oppdragsstil i forhold til barnets utagerende atferd (stianalyse)	1	1 596
Mors oppdragsstil i forhold til barnets følelse av lykke (stianalyse)	1	1 625
Fars oppdragsstil i forhold til barnets følelse av lykke (stianalyse)	1	1 557
Mors oppdragsstil i forhold til barnets prososiale atferd (stianalyse)	1	1 663
Fars oppdragsstil i forhold til barnets prososiale atferd (stianalyse)	1	1 595

Problemstilling	Utvalg	Antall respondenter
Mors oppdragelsesstil i forhold til barnets persiperte vennestatus og antall venner for å benevnes som sosi populær (stianalyse)	1	1 557
Fars oppdragelsesstil i forhold til barnets persiperte vennestatus og antall venner for å benevnes som sosi populær (stianalyse)	1	1 557
Vennenomineringer av barn på SFO	2	24
SFO-ansattes syn på viktigheten av SFO som arena for vennskapsutvikling for barn	3	155
I hvilken grad SFO-ansatte tilrettelegger for vennskapsutvikling blant barna	3	155
Om SFO-ansatte benytter spesifikke metoder for å bistå barna i vennskapsutvikling	3	155
Hvilke metoder de SFO-ansatte benytter for å bistå barn i vennskapsutvikling for barna	3	26
Om foreldre mener barnet deres har utviklet nye vennskap i SFO	3	844
Hvor mange nye venner foreldre mener barnet har fått i SFO	2 og 3	29 og 298
Om foreldre ville latt barnet sitt være i SFO hvis de kunne ha tilsyn til det selv	2 og 3	855

## 6.4 Dataanalysene

Majoriteten av dataene ble analysert via det databaserte statistikkprogrammet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) for WINDOWS, versjon 12.0.1. Stianalysene ble kjørt med LISREL 8.54 Student Edition.

## Kapittel 7    Forskning på tema som inngår i denne avhandlingen

I dette kapitlet gis en generell oversikt over forskning på sentrale områder med relevans for denne avhandlingen, som vennskap, sosial støtte/sosiale nettverk, selvaktelse/selvoppfatning og foreldres oppdragelsesstil.

### 7.1                    Forskning på vennskap

Forskning på barns og unges vennskap med jevnaldrede gir ikke bare nyttig informasjon om denne relasjonstypen, men generelt hevdes det at evaluering av barns vennsksrelasjoner gir meget nyttig informasjon for å forstå naturen ved og konsekvensene av barnets psykososiale fungering, selv om personlighetsvurdering anses som en bedre informasjonskilde hvis målet er vurdering av psykososial fungering (Earls 1994). Det synes som om personlighetstrekk er bedre prediktorer for vennsks- og kjærlighetsrelasjoner, mer enn relasjonserfaringer predikerer personlighetskarakteristika (Asendorpf & van Aken 2003, Neyer & Asendorpf 2001, Robins, Caspi & Moffitt 2002). Det er gjort en del studier på sosiale relasjoner knyttet til personlighetstrekk slik de grupperes i «Big Five personality factors»<sup>37</sup>.

Forståelsen av kvaliteten i barns relasjoner til hverandre har i høy grad vært preget av mangel på gode måleinstrumenter (Bukowski & Hoza 1989, Bukowski et al. 1994). Det er ingen universell metode for å måle vennskap (Cairns et al. 1998). Å kartlegge barns og unges vennskap med jevnaldrede krever ofte flere kilder for å gi en nyansert oversikt (Pepler & Craig 1998). Siden mange av vennsksrelasjonene utspiller seg utenfor familien

---

<sup>37</sup> Personer som skårer høyt på enighet og («agreeableness», og «conscientiousness») på «Big Five personality factors» er knyttet til støttende og langvarige relasjoner til andre mennesker, vennskap inkludert (Branje, van Lieshout & van Aken 2004, Jensen-Campbell & Graziano 2001, van Lieshout 2000). Betydelige familiemessige endringer synes så viktige at det debatteres om dette kan lede til endringer i «Big Five personality factors» («Extraversion», «Emotional Stability», «Openness», «Agreeableness» og «Conscientiousness») (Branje, van Lieshout & van Aken 2004, Halverson & Wampler 1997). Studier viser at det ikke synes å være tydelige sammenhenger mellom endringer i sosial støtte i intime, nære relasjoner for «Big Five personality factors», men vice versa (Asendorpf & van Aken 2003, Asendorpf & Wilpers 1998, Neyer & Asendorpf 2001), andre finner at endringer i vesentlige dimensjoner ved nære relasjoner påvirker «Big Five personality factors» og vice versa (Branje, van Lieshout & van Aken 2004). Kausalitetsforhold er vanskelig å avklare og kan godt være spuriose forbindelser grunnet bakenforliggende faktorer (Vaidya, Gray, Haig & Watson 2002).

er foreldres rapportering av barnas venns­kapsrelasjoner ikke helt sammenfallende med barnets egen rapportering (Cox 1994, Shepherd, Oppenheim & Mitchell 1971).

Mange av de tidlige studier av barns og ungdoms vennskap baserte seg på intervjuer eller essays med åpen slutt (Furman & Bierman 1984), mens spørreskjema i dag er svært utbredt i studier av vennskap. Forskning på vennskap mellom barn og ungdom har vært basert på tre hovedtyper av metode: (1) Hva barn og ungdom selv forteller om disse relasjonene, (2) hva foreldre og lærere rapporterer, samt (3) hva trente observatører identifiserer når det gjelder atferdsmessige manifestasjoner i sosial interaksjon (Bukowski et al. 1996). En opererer dermed med begreper som «positive» versus «negative» vennskap (Berndt 1996), gjensidig avhengighet versus lite engasjement i relasjonen (Shulman 1993), samt positive/koordinerte versus negative/asynkrone vennskap (Youngblade et al. 1993). To forhold bør analyseres i studier av barns venns­kapsforhold: I hvilken grad barnet er aktivt i vennskapene, og kvaliteten (dybde og sosial støtte) i vennskapet med bestevennen/-venninnen (Berndt 1984, Bukowski et al. 1996, Bukowski og Hoza 1989). Siden vennskap er multifasetterte, vil instrumenter som forsøker å avdekke bare noen få trekk ved vennskap – eksempelvis intimitet eller sosial støtte, være mindre nyttige for å gi et godt bilde av vennskap (Hunter & Youniss 1982, Sharabany, Gershoni & Hoffman 1981). Analyser av kvaliteten i vennskap synes å sentreres rundt to linjer: (1) Dimensjonelle analyser hvor en søker å finne forekomst eller fravær av visse dimensjoner i vennskapet (eksempelvis intimitet, konflikter, asymmetri i likeverdighet), og (2) typologiske eller kategoriske analyser med mål å identifisere mønstre i sosial interaksjon som antas som svært viktige for normal utvikling og tilpasning (Furman 1996).

Kriteriene som legges til grunn for å kalle noen en venn/venninne er upresise og sosialt variable (Fischer 1982). Å benevne noen som venn/venninne er ikke ensbetydende med at denne personen faktisk har særlig kontakt. Denne konklusjonen baseres på at noen respondenter nevner noen av sine nærmeste relasjoner som venn/venninne på spørreskjema, mens de i intervju svarer negativt på spørsmålet om vedkommende er en venn/venninne (de Jong-Gierveld 1989). Venner synes ofte rangert ut fra egos (fokus-/forankringsperson) oppfatning slik at bestevenn omtales mer positivt og mindre negativt enn andre og tredje beste venn, og disse igjen bedre enn mer overfladiske bekjens­kaper (Berndt & Perry 1986). Studier av forholdet mellom bestevenner gir andre data enn om man studerer personens øvrige venner, og forskning på bestevenner synes derfor ikke å kunne generaliseres til å gjelde for øvrige venns­kapsrelasjoner (Furman 1996). Vennskap mellom to parter har ikke én men to subjektive sider, og de to behøver slett ikke å ha store



likhetstrekk (Furman 1984b). En betydelig andel av vennenominasjonene er ikke gjensidige (Parker & Asher 1993a). Gjensidighet trenger heller ikke å være et nødvendig kriterium for vennskap. Ut fra eksempelvis symbolsk interaksjonisme og sosial konstruktivisme, er det persepsjonen som er avgjørende: Hvis et barn innbiller seg å være venn med noen (som ved sosiometriske analyser viser seg å ikke være gjensidige) og opptrer i tråd med denne persepsjonen, kan det ha positive effekter for vedkommende. Det handler med andre ord i høy grad om evnen til å innbille seg og holde borte informasjon som tilsier det motsatte, i tillegg til hvilke krav og forventninger man har til vennskap (Hartup et al. 1988). Mange barn nevner eksempelvis noen av de populære i barnegruppa som venner – mer som uttrykk for ønske framfor realitet (Ball 1981). Venneløse barn kan nesten uten unntak nevne navn på «venner» hvis de bes om det (Furman 1996).

Det anses som lite troverdig å vurdere venners tillit til hverandre ut fra observasjoner. Den eneste måte å skaffe til veie slik informasjon på, er via direkte spørsmål. Berndt (1996b) tar til orde for at forskere bør la barn og ungdom selv definere kvaliteten ved sine relasjoner. Data om nettverk og sosial støtte trenger ikke å «bekreftes» av mer objektive mål eller stilles opp mot komparentopplysninger for å ha verdi. Mange forskere synes å ha en dikotomisk oppfatning av vennskap (akkurat som en del har hatt en slik oppfatning av sosial støtte) (venner versus ikke-venner), framfor mer glidende overganger mellom bestevenn, gode venner, regelmessig, men overfladisk kontakt og sjelden kontakt (Hartup 1998).

Det foreligger få studier av reliabilitet når respondenter bes oppgi hvem de mener hører med til sitt sosiale nettverk. Barrera (1981) fant en test-retest-reliabilitet på 0.88 med et intervall på to uker mellom T1 og T2. En utpreget fare ved å be personer oppgi antall venner/kontakter, er stereotype besvarelser i tillegg til mer generelle skjevheter. Å be barna/ungdommene skrive navn på dem de mener å motta sosial støtte fra eller som de regner til sitt sosiale nettverk, kan redusere faren for sosialt ønskelige svar og stereotypisk besvaring (Parker & Asher 1993c), men på grunn av ønske og krav om anonymitet kan ikke dette alltid gjennomføres.

Intervju av mødre og barn om barnas ti viktigste venner viser at gjennomsnittlig 48,5 % ble rapportert av begge (Garbarino, Burston, Raber, Russel & Crouter 1978). Man kan hevde at barn gir en annen forståelse av vennskap enn andre personer gjør og at ingen informanter jevnt over kan erstatte barnas rapportering om dette.

## 7.2 Forskning på sosial støtte og sosialt nettverk blant barn og unge

Måleinstrumenter for sosialt nettverk og sosial støtte har i liten grad vært gjenstand for en psykometrisk kvalitetsvurdering – spesielt når det gjelder validitet og reliabilitet (O'Reilly 1988, Orth-Gomér & Undén 1987, Rock, Green, Wise & Rock 1984). Det er gjort få studier på hvilke operasjonaliseringer som er benyttet og hvordan disse passer til hverandre. Reliabiliteten ved ulike metoder har heller ikke blitt viet tilstrekkelig oppmerksomhet (Acock & Hurlbert 1985). Robinson og Garber (1995:174) bygger på flere empiriske studier når de hevder at: «... frequently the measures used to operationalize the constructs of support, adjustment, and stress overlap in content and therefore, are confounded with one another». Kessler og McLeod (1985) hevder at mange av måleinstrumentene for sosial støtte er av dårlig kvalitet slik at man har gjort en del feilslutninger i forholdet mellom eksempelvis sosial støtte og velbefinnende. O'Reilly (1988) finner at det ofte mangler sammenheng mellom teoretisk definering av begrepene sosial støtte og sosialt nettverk når det gjelder operasjonaliseringen. Det synes derfor rimelig å være forsiktig med tolkning og konklusjon fra en del studier som foreligger. Siden det er få studier på sosial støtte hos ungdom, og når begrepet har vært for unyansert i flere studier, er det behov for en forbedring av kartleggingsverktøy (Aro et al. 1989). Det gjenstår mye arbeid for å standardisere målinger av nettverksrelaterte begreper (eksempelvis struktur, tetthet, heterogenitet).

Nettverkskartlegging i forskning blant barn og unge er hovedsakelig basert på selvrapporing, foreldrenes opplysninger om barnas nettverk, direkte observasjon og etnografiske rapporter – alle med ulike styrker og svakheter. Sammen kan disse metodene danne en mer fullstendig oversikt enn om bare én av disse benyttes ut fra den generelle erfaringen at personer vurderer (sosiale) situasjoner ulikt (Cairns et al. 1995).

Vaux (1987) mener at selvrapporing av sosial støtte hos ungdommer som oftest foregår ved: (1) Å presentere hypotetiske problemstillinger og be dem beskrive hvem de vil søke hjelp hos, (2) hvem de faktisk gikk til med et nylig tilsvarende reelt problem, (3) be dem identifisere hvem de føler seg nær og hvordan de samspiller med de ulike deler av sitt sosiale nettverk. Ofte bygges disse måleinstrumentene opp omkring spørsmål hvor ungdommene bes beskrive stressorene og problemene de nylig har erfart og hvordan deres sosiale relasjoner hjalp dem til å mestre dem. (4) Noen instrumenter bygger på spørsmål hvor en ber ungdommene beskrive hvordan mennesker kan være knyttet til hverandre. Her

er det tre undergrupper: (a) Vennskapsbeskrivelser som fokuserer på hvordan disse persiperes (Hirsch & Rapin 1987, LaGaipa & Wood 1985), (b) fokus på forskjellen mellom relasjoner til venner og foreldre (Felner, Aber, Primavera & Cauce 1985, Hunter 1985), og (c) kvaliteten ved relasjoner og interaksjoner som karakteriserer det sosiale nettverket som et sosialt støttende system (Coates 1985, Compas 1987).

Sosiale relasjoner er ikke statiske strukturer, men er en del av menneskers tilværelse generelt og i stadig endring og tilpasning (Cairns et al. 1989). Vennskap blant barn og ungdom er intet unntak, de beskrives bedre som dynamiske enn statiske relasjoner (Brown 1990). Hvis man forventer å finne meget høy stabilitet i vennskap, tenker en nokså statisk om fenomenet. Personer utvikler seg, møter nye mennesker, holdninger, verdier og meninger preges av situasjonen og endres noe med tid og dette kan ha betydning for oppfatningen av vennskap (Furman, Jones, Buhrmester & Adler 1988). Stabiliteten i sosiale relasjoner synes nokså høy med korrelasjoner meget sjelden under signifikansgrensen (Sletta 1985). Siden relasjoner er så vidt dynamiske, vil longitudinelle studier godt beskrive deres natur (Cairns et al. 1995), men tverrsnittstudier må antas å kunne si noe om vennskap generelt hvis utvalget er stort.

Vi skal se nærmere på i hvilken grad barn og unge kan besvare spørsmål omkring sosialt nettverk og sosial støtte: Fra omkring syvårsalder er barn i stand til å gi informasjon om sitt sosiale nettverk (Svedhem 1994). Undersøkelse blant 13-16-åringene viste at deres utfylling av spørreskjema om sosiale nettverk hadde høy korrelasjon med senere telefon-intervju om hvem de hadde hatt kontakt med denne dagen (Coates 1987). Undersøkelser blant elever på 3.-5. klassetrinn i USA viste at ulike spørreskjema omkring sosial støtte brukt på samme utvalg gav høye positive korrelasjoner med hverandre (Dubow & Ullman 1989). Samme spørsmål om sosiale nettverk stilt til ungdom per telefon på ulike tidspunkt i intervjuet viste at svarene som ble gitt var konsistente (McHale & Gamble 1988).

### 7.3 Selvaktelse og selvoppfatning

Tradisjonelt har forskning innen selvoppfatning hellet til overordnede, generelle eller globale forståelser av konstruktet (Byrne 1984, Marsh 1990a). Marsh (1993) og Wylie (1979) hevder at forskning på selvoppfatning fram til 1980 var preget av utilstrekkelige begrepsdefinisjoner, mangelfull teoretisk fundament og dårlig kvalitet ved måleinstrumentene. Mye av forskningen på forholdet mellom selvoppfatning og prestasjoner har vært basert på at selvoppfatning er generell og endimensjonal (Bell & McCallum 1995),

mens forskning viser at den best forstås som multidimensjonal (Marsh & Shavelson 1985, Marsh, Smith, Barnes & Butler 1983, Strein 1993). I forhold til studier av selvoppfatning, hevder Marsh (1986:1228) at: «Single-item scales may have limited reliability, validity, and generalizability, which may affect conclusions based on them, but these limitations are often disregarded». Det synes som om multidimensjonale instrumenter for å kartlegge selvaktelse har bedre construct validitet (Byrne 1996), men endimensjonale instrumenter kan også benyttes (Glaus 1998). Det er flere instrumenter som utgir seg for å måle samme konstrukt innen dette feltet. Psykologisk sentralitet er ikke lagt inn i måleinstrumentene (Rosenberg 1979).

Selvoppfatning målt via instrumenter som omfatter mer generelle selvbeskrivelser synes å være ubrukelige for å avdekke hvordan mennesker tilpasser og justerer sin selvoppfatning i forhold til tilbakemeldinger og krav fra omgivelsene (Markus & Kunda 1986:858). I dag synes det å være allment akseptert å skille mellom selvakseptering versus selvoppfatning – sistnevnte er knyttet til spesifikke områder som måleinstrumenter må rettes mot (Harter 1982, Marsh, Smith & Barnes 1983, 1985, Marsh et al. 1988, Shavelson & Bolus 1982). Noen tar til orde for at generell selvoppfatning endrer seg i tråd med hvilke områder forskeren legger inn i måleinstrumentet (Snow, Corno & Jackson 1996), mens andre poengterer behovet for å måle konstruktet ikke tilknyttet områder eller kontekster, og går i retning av selvakseptering som er mindre deskriptiv enn aspektene ved selvoppfatning (Harter 1979, Marsh 1990b). Kerns hevder at:

Self-report techniques may provide valid measurement of dimensions, such as intimacy, which are based on private and subjective evaluations of the friendship. Other dimensions, such as responsiveness, may be more reliably assessed by an outside observer. Therefore, a variety of methodological approaches will be needed to provide a complete description of variation in the quality of children's friendships (Kerns 1996:141).

Mer objektive målinger og observasjoner – som i høy grad brukes i forskning av selvoppfatningen, er kritisert av Marton og Svensson (1979). Det forutsetter at man i høyere grad tar hensyn til mer subjektive forståelser/erfaringer som mer objektive måleinstrumenter ofte ikke lykkes i å favne (Norton, Morgan & Thomas 1995).

## 7.4 Foreldres oppdragelsesstil

Generelt så preges dette feltet av at det er betydelig færre studier av hvordan fedre påvirker barns vennskap og fedres oppdragelsesstil, enn av mødre. Det er derfor uttrykt

behov for mer kunnskap om fedres påvirkning av sine barn på dette området (Parker et al. 1995). Studier av oppdragelsesstil har gått langs 4 hovedlinjer: (1) Observasjon av forelder-barn-samspill, (2) intervju av foreldre, (3) intervju av barna og (4) intervju av voksne om deres oppvekst. Flere av disse metodene kan benyttes parallelt. Det er ulike styrker og svakheter knyttet til disse formene for datainnsamling:

Forskning på observasjon av forelder-barn-samspill viser at foreldreatferd varierer mellom settingene klinikk (strukturert observasjon av samspill mellom foreldre og barn i et lekerom) og observasjon i hjemmet. Samsvaret mellom observasjonene blir større hvis klinikk-observasjonen er ustrukturert (Kochanska 1995, Tingleff 2001, Webster-Stratton 1985). Forskning basert på observasjon av mor-barn-relasjonen har gitt andre, viktige data, enn mer tradisjonelt benyttede intervju av eller spørreskjema-besvarelser fra mor siden hun er en del av relasjonen hun skal bedømme (Weinfield & Egeland 1997, Zaslou, Dion & Morrison 1998).

Det er mange feilkilder knyttet til foreldre som svarer på spørreskjema om den oppdragelsesstil de har overfor egne barn (Holden & Edwards 1989). Foreldre er jevnt over lite bevisste sine interaksjoner med mindre det dreier seg om spesielle hendelser eller situasjoner (Goodnow 1988, Maccoby & Martin 1983). Å måle foreldres holdninger til atferd er ikke et godt mål på hva de faktisk gjør i barneoppdragelsen (Holden & Edwards 1989). Foreldres rapport om barneoppdragelsen kan preges av: «... the intrusion of nonfocal personal characteristics via mechanisms of self-deception, self-defense, and impression management» (Messick 1983:487). Det er fra liten til moderat sammenheng mellom det foreldre sier de gjør med sine barn, og det observatører rapporterer om hva foreldrene faktisk gjør overfor barna (Miller 1988). Det er ikke alltid så sterk sammenheng mellom forestilling og handling. Barneoppdragelse trenger ikke alltid å være knyttet til bestemte kognitive innstillinger. Innstillinger kommer noen ganger forut for og andre ganger etter handlinger (Goodnow & Collins 1990).

Barn og ungdom tenderer i intervju å beskrive opplevd framfor faktisk oppdragelsesstil hos sine foreldre, og de vil også i ulik grad preges av hukommelsesfeil (Hudson & Rapee 2001). Det er ikke bevis for at barn projiserer inn sine egne verdier og holdninger når de skal fortelle om foreldrene sine (Knafo & Schwartz 2001, Westholm 1999). Eksempelvis kan barns negative persepsjon av foreldreatferd godt være et resultat av deres psykiske vansker (Alford & Beck 1997). Det er også funnet støtte for at barn kan attribuere karakteristika ved én av foreldrene – sannsynligvis den mest dominante i barnets

perspektiv, til begge foreldrene (Tein, Roosa & Michaels 1994). Døtre rapporteres å persipere foreldres verdier og holdninger litt bedre enn sønner gjør (Knafo & Schwartz 2003), mens andre finner ingen kjønnsforskjeller (Cashmore & Goodnow 1985).

Det er vanlig å intervju barn om hvilken oppdragelse de mener å motta. Det viser seg at ungdom beskriver sine foreldre og deres oppdragelsespraksis i høyt samsvar med foreldrenes egne vurderinger (Youniss & Smollar 1985). Når mødre og barn skulle ta stilling til seks situasjoner, så fant man et overlapp mellom mor og barn på 77 % når det gjaldt om foreldre ville bruke makt eller ikke-makt for å håndtere situasjonene (Wolfe, Katell & Drabman 1982). Elever i videregående skolealder opplever foreldreatferd mer i samsvar med foreldrenes egenvurdering enn barn i tidlige tenår – og kan bekrefte at en viss modenhet kreves for å kunne fylle ut disse skjemaene og gjøre slike vurderinger (Schwartz, Barton-Henry & Pruzinsky 1985). Man finner også at det er større ulikheter i hvordan søsken opplever hverandre, enn hvordan søsken beskriver sine foreldre (Dunn 1993b). I slutten av tenårene synes man spesielt å huske likt episoder med foreldrene som inneholder separasjon og nærhet, mens minner og oppfatning av venner i liten grad inneholder konflikter men mye meningsskaping (McLean & Thorne 2003). Flere studier viser at retrospektive målinger av oppdragelsesstil bare viser moderate sammenhenger mellom barns og foreldres opplevelse av foreldreatferd (Kendler, Sham & McLean 1997, Parker 1983, Parker et al. 1982, Tejerina-Allen, Wagner & Cohen 1994). Det regnes som et mål på konstruktiv oppdragelse hvis det er nokså stor enighet mellom foreldrene og barnas opplevelse av foreldreatferd (Tein et al. 1994). Barn av varme og responsive foreldre har barn som har en presis oppfatning av foreldrenes verdier og holdninger (Knafo & Schwartz 2003). Kritikkk mot forskning på oppdragelse av ungdommer er at mange forskningsbidrag i høy grad har basert seg utelukkende på ungdommers rapporteringer (Lamborn, Dornbusch & Steinberg 1996), samt et sterk fokus på mor og lite fokus på far (Parke & Buriel 1998).

Intervju av voksne om egen barndom er en fjerde innfallsvinkel til forskning på oppdragelsesstil i forhold til barnets psykososiale fungering. Det er grunn til å stille spørsmål om i hvilken grad den voksnes beretninger om barndommen stemmer med mer faktiske hendelser fra den tid (Gullestad 1996). For eksempel er retrospektive rapporter om lite varme fra foreldrenes side i oppveksten sterkeste prediktor for unge og voksnes psykopatologi (Parker, Barrett & Hickie 1992). Det er omkring 70 % overensstemmelse mellom søskens opplysninger når de intervjues om familiehistorien. Verken alkoholisme eller depresjon hos dem synes å påvirke denne overensstemmelsen til å bli lavere (Robins

et al. 1985). Disse to forskningsfunn kan indikere at intervju av voksne om egen oppvekst og foreldrenes oppdragelse av dem gir et godt bilde av hva som faktisk skjedde.

# DEL 4: RESULTATER OG DRØFTINGER

## Kapittel 8 Barn og unges vennskap med jevnaldrede

Avhandlingens del 4 består av tre kapitler: Kapittel 8 omhandler mer generelle tema om barns og unges vennskap med jevnaldrede. I dette kapitlet presenteres hva barn rangerer som de tre viktigste egenskaper ved en god venn, deretter hvor mange venner de er sammen med i friminuttene og overlapp mellom venner man har både på skolen og i fritiden. I dette kapitlet analyseres også barns og unges oppfatning av egen status som bestevenn og avslutningsvis analyseres respondentenes ideer om hvor mange venner sosialt populære personer har. I kapittel 9 belyses foreldres oppdragelsesstil i forhold til barnas attribusjonsmønster, selvakseptering og sosiometriske status på skolen. I tillegg gjengis ti stianalyser med foreldres oppdragelsesstil som utgangsvariabler, med sosial støtte fra jevnaldrede og voksne som mellomliggende variabler og selvaktelse, ekstermaliserende atferd og ideer om popularitet som avslutningsvariabler i modellene. I kapittel 10 belyses vennskapsutvikling i den nye pedagogiske settingen skolefritidsordningen (SFO). Her belyses antall nye vennskap barn utvikler på denne arenaen, foreldrenes og SFO-ansattes meninger om hvor viktig vennskapsutvikling for barna er på denne arenaen, metoder som benyttes for å bistå barn i vennskapsutvikling, samt om foreldrene ville ha benyttet SFO hvis de selv kunne ha tilsyn med dem på dagtid.

### 8.1 De tre viktigste egenskapene ved en god venn

Datamaterialet for denne problemstillingen er hentet fra utvalg 1. Elevene som deltok i undersøkelsen ble bedt om å svare på spørsmålet: «Nevn de tre egenskapene du mener er viktigst ved en god venn». Av 1 989 svar ble tre tatt ut av de videre analyser ut fra antagelsen om useriøs besvarelse. Dette gjaldt gutter på 4. klassetrinn<sup>38</sup>. De øvrige svarene er vurdert som seriøse og er med i de videre analyser. Tabell 7 viser fordeling av svarene spesifisert for aldersgrupper og kjønn:

---

<sup>38</sup> Gutt A: «må ha et hode», «må ha føtter», «må ha hender», gutt B: «Dum og teit», «snål og rar», «fæl og humortafatt», gutt C: «Jente: fotball», «pene lår, litt sexy» og «store bryst».



Tabell 7 *Antall respondenter (n) på spørsmålet: «Nevn de tre egenskapene du mener er viktigst ved en god venn» fordelt på klasstrinn og kjønn (n= 1 986)*

	Gutter (n)	Jenter (n)	Sum (n)
4. klasstrinn	393	389	782
7. klasstrinn	335	304	639
9. klasstrinn	251	314	565
<b>Totalt</b>	<b>979</b>	<b>1 007</b>	<b>1 986</b>

Noen av respondentene hadde føyd til både en fjerde og en femte egenskap, selv om det ikke ble bedt om dette i spørsmålet. I tillegg var det tre linjer i spørreskjemaet for svaret på denne oppgaven. Jeg valgte å ta med disse nominasjonene i de videre analyser. Dette gjaldt 52 respondenter: Fem gutter og 17 jenter på 4. klasstrinn, seks gutter og ti jenter på 7. klasstrinn, samt seks gutter og åtte jenter på 9. klasstrinn. Når det gjaldt å nominere en fjerde egenskap, selv om det var bedt om tre, var forholdet mellom jenter og gutter henholdsvis 35:17. Fire av respondentene, kun gutter, hadde føyd til en femte egenskap: Tre på 4. og én på 9. klasstrinn. Til sammen 15 respondenter, syv gutter og to jenter på 4. klasstrinn, og fire gutter på 7. klasstrinn og to gutter på 9. klasstrinn hadde bare fylt ut én egenskap ved en god venn. Det gjaldt altså flere gutter enn jenter, og de fleste av dem var på 4. klasstrinn. Til sammen 56 respondenter nevnte kun to egenskaper: 19 gutter og tolv jenter på 4. klasstrinn, seks gutter og syv jenter på 7. klasstrinn, samt ni gutter og fem jenter på 9. klasstrinn. To gutter og én jente på 4. klasstrinn hadde nominert egenskaper på øverste og nederste av de tre linjene. En gutt på 4. klasstrinn hadde kun nominert én egenskap, men da på 3. linje. Dette viser at majoriteten hadde fylt ut tre egenskaper ved en god venn, det vil si 1 875 av 1 986, altså 94,41 % av respondentene. Tabell 8 viser svarene fordelt på alder og kjønn:

Tabell 8 *De viktigste egenskaper ved en god venn. Svarfordeling spesifisert for klasstrinn og kjønn (n= 1 986)*

Egen- skaper	Gutter 4. kl.	Jenter 4. kl.	n 4. kl.	Gutter 7. kl.	Jenter 7. kl.	n 7. kl.	Gutter 9. kl.	Jenter 9. kl.	n 9. kl.
1	393	389	782	335	304	639	251	314	565
2	345	355	700	277	276	553	243	283	526
3	229	231	460	172	147	319	147	127	274
4	5	17	22	6	10	16	6	8	14
5	3	0	3	0	0	0	1	0	1

Jeg skrev svarene fortløpende og ordrett inn i dataprogramvaren EXCEL. Dataene ble deretter bearbeidet i fem runder. Den første databearbeidingen besto i å grovgruppere

dataene ut fra hovedtema. Totalt ble det 37 grupper. Målet for den neste databearbeidelsen var å samle de gruppene som logisk hørte sammen til enheter. Målet for de tre resterende databearbeidelsene ble å redusere antall enheter slik at de utgjorde kategorier hvor nomineringene hadde klare fellestrekk. Parallelt med denne grupperingen forsøkte jeg å finne betegnelser for essensen i dataene.

Svært mange av respondentene hadde nominert egenskapene «grei» og «snill». Noen hadde satt dem på hver sine linjer, andre som samme egenskap og bundet dem sammen med et «og» eller skilte dem fra hverandre med «/»<sup>39</sup>. Jeg slo sammen disse to egenskapene som jeg oppfattet som like, og som respondentene delvis hadde framstilt som nokså synonyme til én kategori. «Stole på» og «holde på hemmeligheter» ble også slått sammen til én kategori fordi evne til å holde på sensitiv informasjon kan betraktes som en del av å kunne stoles på. «Hjelpsom» og «hjelper meg med lekser» ble slått sammen til én fordi sistnevnte er et konkret eksempel på førstnevnte. Dette forminsket antall egenskaper som elevene hadde nominert. Det innebar at noen som hadde nominert tre egenskaper, hadde etter min første databearbeidelse reelt nominert to eller én egenskap. Dette var en av årsakene til at jeg valgte å inkludere de nominasjoner som var en fjerde eller femte egenskap.

I neste databearbeiding fortsatte jeg etter de skisserte prinsipper ved å legge sammen egenskaper til mer overordnede kategorier av egenskaper. Eksempelvis ble «ærlig», «holde på hemmeligheter», «100% ærlig» slått sammen til én kategori; «Stole på». Eksempelene over, «hjelpsom» og «hjelp meg med lekser», ble benevnt «Støttende». Etter fem databearbeidinger endte jeg med 20 kategorier. I tabell 9 gis en oversikt over disse kategoriene:

---

<sup>39</sup> Av 436 4.-klassinger som nominerte egenskapen «Stole på», hadde 76 (17,43 %) både nominert «snill» og «grei». En hadde satt dem på samme linje skilt med et «/». Av 529 7.-klassinger hadde 65 (12,29 %) nominert både «snill» og «grei» på hver sin linje og én hadde satt dem på samme linje skilt med et «/». Av 506 9.-klassinger som hadde nominert «snill» og «grei», hadde 45 (8,89 %) nominert begge og to hadde satt dem på samme linje atskilt med et «/» og én hadde satt snill med grei i parantes.

Tabell 9 De 20 kategorier dannet på bakgrunn av elevenes nomineringer av de tre viktigste egenskaper ved en god venn

Kategori	Nomineringer som respondentene benyttet som inngår i kategorien
1. Stole på	«holde på hemmeligheter», «ærlig», «trofast», «betro deg til», «holde hemmeligheter», «ikke lyve», «ikke baksnakke deg», «ikke snakke usant», «holde tett», «pålitelighet», «holde avtaler», «tillit», «lojal», «lojalitet», «ikke være utro», «en du kan tro på», «trofasthet», «ikke spre ting», «ikke stjele typen», «100% ærlig», «holde sammen uansett», «stole på hverandre», «ikke svikte», «taushetsplikt»
2. Grei/snill	«vennlig», «ikke slå», «real», «ikke slem», «vennlighet», «ikke mobbe», «ikke erte», «ikke ekkel», «snill (ikke plagsom)», «være god inni seg», «ikke erte», «veldig snill», «kjærlighetsfull», «real», «barmhjertighet», «blir ikke sint», «tålmodig», «ikke sur for den minste dritt»
3. Støttende	«støtte deg», «støtter deg i godt og vondt», «støtter meg», «må kunne oppmuntre deg», «gi råd», «gi råd i vanskelige situasjoner», «støtte deg hvis det trengs», «er der når det trengs», «oppmuntre», «backer deg opp», «støtte vennene sine», «trøstende», «prate med hverandre», «prate med meg», «lytte til deg», «prate sammen», «lytte til vennen», «trøstende», «forståelsesfull», «god lytter», «forstå sorgen», «lytte til dine problemer», «god 'snakker'», «diskutere alt», «forstå problemer», «prate litt mye», «respektere», «akseptere», «godta meg slik jeg er», «hensynsfull», «forståelse», «forstandsfull», «følsom», «hjelpsom», «hjelper meg med lekser»
4. Humoristisk sans	«humør», «artig», «felles humor», «artig», «le mye», «humoristisk sans», «ha det moro», «latter», «gøy sammen», «morsom til tider», «litt koffert-tenkning», «kul», «tøysete og tullete», «tøysete», «bra humor», «dritkul», «småkul», «tåle vitsene mine», «munter», «syk humor»
5. Felles interesser/sysler	«like technomusikk», «like å danse hip-hop», «spille bowling», «gå mye i byen», «god skater», «god snowboarder», «fotball», «ishockey», «ishockeyfan», «ishockeygal», «hester», «dyr», «skate», «felles interesser», «leke fint sammen», «data», «TV», «kjøre slalom», «lese Donald», «data», «like Liverpool», «hata Manchester», «like hester og kunne ri», «ishockeyfan», «glad i dataspill», «nesten samme interesser», «ha samme hobby», «god lekekamerat», «god i håndball», «musikkfan»
6. Intelligent	«glup», «IQ», «intelligent», «flink i skolefag», «ikke dum», «smart»
7. Gavmild/spandabel	«kjøpe gave til meg», «kjøpe gave til hverandre», «gavmild», «spandabel», «spanderer»
8. Fellesskap	«bli med deg hjem», «være ofte sammen», «være inn til hverandre», «ikke gå inn når du kommer», «be meg hjem til seg»
9. Manérer	«ha manerer», «må ha manerer», «spise pent», «manerer», «oppføre seg pent», «høflig», «puste gjennom nasa», «ikke banne»

Kategori	Nomineringer som respondentene benyttet som inngår i kategorien
<b>10. Utseende</b>	«OK utseende», «pen», «fine klær», «kul på håret», «kortklipt», «søt», «langt hår», «ikke briller », «se bra ut (klær og sånt)»
<b>11. Likhet</b>	«som meg», «lik meg»
<b>12. Rettferdig</b>	«rettferdig», «må være rettferdig», «dele likt», «rettvis»
<b>13. Oppfinnsom</b>	«oppfinnsom», «være oppfinnsom», «full av ideer»
<b>14. Robust</b>	«være sterk», «ikke pysete (stikke av)», «tøff», «tøffing», «modig», «være modig»
<b>15. Sosialt populær</b>	«være populær», «popularitet»
<b>16. Rik</b>	«være rik»
<b>17. Religiøs</b>	«må være kristen», «må være Jehovas vitne», «må tro på Gud som meg»
<b>18. Kjønn</b>	«må være gutt», «må være jente», «ikke jente»,
<b>19. Seksuell legning</b>	«hetero», «må være hetero»
<b>20. Idiosynkratiske svar</b>	«god personlighet», «seriøs», «nære kjennskapet», «ikke helt som andre», «verdifull», «gode sider», «være på skolen», «alvor», «gi og ta», «ikke plage katta mi», «en god venn», «må være en god venn», «ikke dyreplager»,

Flere av de 20 kategoriene vist i tabell 9 er fortsatt etter databearbeidingene ikke tydelig avgrenset og derved noe overlappende med de øvrige kategorier, som eksempelvis «Felles interesser/sysler» og «Felleskap». «Grei/snill» kan tenkes å delvis overlappe eller kunne inngå i «Støttende». For eksempel kan «Tålmodig» ligge bak «Støttende», i betydningen at å stå i støttende relasjoner over tid kan kreve utholdenhet og tålmodighet. Det er en svakhet ved denne informasjonsinnhenting, som forplanter seg til databearbeidingen, at kategorier overlapper eller kan ses som synonymer. Delvis skyldes dette bruk av spørreskjema slik at man ikke har mulighet for å kontrollere det meningsinnhold som ligger bak respondentens nomineringer. Begrepsbruk kan variere for eksempel mellom klassetrinn, og ved bruk av kvalitativt intervju som metode, ville man ha hatt muligheter for å stille oppfølgingsspørsmål til informanten for å avklare innhold. Min kategorisering må derfor baseres på min forståelse av respondentenes begrepsbruk. Jeg har derfor vært varsom med å bearbeide kategoriene i flere enn de fem nevnte omganger for å unngå tendensiøse tolkninger. Det baseres på antagelsen om at jo færre kategorier, desto større sjans for å ha lagt inn personlige vurderinger av de begreper som respondentene har listet opp, siden jeg ikke kan sjekke ut riktigheten av mine tolkninger ved å spørre dem.

Noen nomineringer var vanskelig å kategorisere, eksempelvis «kul». Dataene ble derfor i 1999 lagt fram for hovedfagsstudenter i spesialpedagogikk ved NTNU og Høgskolen i Sør-Trøndelag. Disse mente at kul brukt blant barn og unge både kan henseile på tøff/kjekk og morsom. De fleste studentene mente derfor at det var riktigst å inkludere kul i kategorien «Humoristisk sans» for å få fram lekenheten og uhøytideligheten i det de mente ligger i kul.

En av de 20 kategoriene er benevnt «Idiosynkratiske<sup>40</sup> svar». Der samlet jeg alle egenskaper som ble nominert av kun én person og svar som jeg ikke kunne tolke. Det kan stilles spørsmål om at når to personer nominerer en egenskap er særlig mindre idiosynkratisk enn om bare én nominerer den i et så stort utvalg som jeg har. For å likevel gradere når forekomst ellers i mange studier og i denne oppgiss med en nøyaktighet på to desimaltall, valgte jeg å sette grensen for det som benevnes som idiosynkratiske svar til at kun én respondent nominerte egenskapen.

Flere av de 20 kategoriene jeg dannet kan vurderes å ikke være en egenskap. Egenskap kan forstås som noe nokså bastant og ofte vesentlig ved en person, og vises ofte på tvers

---

<sup>40</sup> Begrepet idiosynkratisk kan oversettes med individspesifikt (Perris 1986).

av tid og delvis på tvers av settinger. Flere av respondentene har nominert handlinger eller kjennetegn, mer enn egenskaper. Eksempler på handlinger er «kjøpe gaver til meg», mens «ikke banne» er mer et kjennetegn. Kjennetegn kan ses som mer ytre og mer overfladisk enn egenskap. Sistnevnte er ofte mer bestandig og kan godt ligge bakenfor kjennetegn. Eksempelvis så kan «å kjøpe gaver til meg» være en atferd/handling eller en ytre manifestasjon for egenskapen «Raus» eller «Grei/snill». Respondentene hadde altså bare i et lite omfang gjennomført forholdt seg til egenskaper. Aldersspranget på respondentene er cirka 9-15 år. Det er ingen tydelige skiller å knytte verken til alder eller kjønn i forhold til graden av å nominere egenskaper framfor eksempelvis preferanser, kjennetegn, handlinger, atferd og lignende. Det kan tyde på at forståelsen av begrepet egenskaper ikke er særlig forskjellig innen dette aldersintervallet. Forholder jeg meg strengt til ordlyden i oppgaven i spørreskjemaet, vil følgende kategorier være egenskaper: «Grei/snill», «Humoristisk sans», «Intelligent», «Støttende» og «Robust». Følgende kategorier kan sies å være bakgrunnsfaktorer: «Utseende», «Kjønn» og «Seksuell legning», men disse kan også betraktes som egenskap og dermed et tydelig svar i forhold til oppgaveordlyden. Spørsmålsformulering tok kanskje i for liten grad hensyn til respondentenes evne til å kategorisere og tenke abstrakt. Dette har jeg forsøkt å løse ved å inkludere svar som både kan grupperes som egenskaper, kjennetegn, samt trekk. Noen av respondentene kan ha valgt å svare annerledes enn de gjorde hvis oppgaveordlyden var: «Fortell hva du mener er viktig ved en god venn».

Jeg vil nå belyse 19 av de 20 kategoriene jeg dannet via databearbeidelsen («Idiosynkratiske svar» drøftes ikke) opp mot annen forskning på hvilke egenskaper barn og unge nominerer som viktig hos gode venner. Jeg starter først med selve antallet av kategorier, deretter de enkelte kategorier.

### 8.1.1 Antall kategorier av egenskaper ved en god venn

På 1970- og 1980-tallet forsøkte flere forskere via intervju og observasjoner å avklare hvor mange egenskaper eller kjennetegn som var de mest sentrale i barn og unges vennskap. De ulike studier viser et omfang fra 5-20 kategorier (Asher & Williams 1987, Berndt & Perry 1986, Bigelow 1977, Bukowski et al. 1994, Furman & Buhrmester 1985a, Parker & Asher 1993a). Mitt datamateriale er samlet i 20 kategorier og antallet kategorier blir derved på linje med de studier, referert over, som har flest kategorier. Mitt datamateriale basert på spørreskjema er hentet fra et stort utvalg, mens majoriteten til forskningen jeg refererer til innen antall kategorier, primært er basert på intervju av få informanter. Hvis man deler inn de 20 kategoriene i høy- versus

lavfrekvente, er det seks kategorier som skiller seg ut som høyfrekvente i mitt datamateriale. Slik vil antall kategorier i min studie ikke skille seg særlig fra andre, lignende studier. Kulturforskjeller er en faktor som jeg har vurdert men som synes mindre egnet til å forklare mitt kategoriantall i forhold til andre studier, fordi alle siterte studier er i vestlige populasjoner (selv om vestlig kultur består av mange kulturer). Aldersgruppe er også vurdert som forklaring fordi de ulike studier er innen et bredt aldersspekter.

I mange studier over viktige egenskaper ved en god venn går seks kategorier igjen: Intimitet, lojalitet, prososial atferd, konflikter, lek eller å være sammen, samt tilknytning/støtte av selvakseptering (Berndt & Perry 1986). Jeg vil belyse mine kategorier i forhold til disse: Intimitet kan ses som en kategori på mer overordnet nivå enn en del av mine, og kan tenkes å inkludere følgende kategorier i mitt materiale: «Stole på», «Støttende» og «Felleskap». Ingen av disse tre kategoriene synes intuitivt å være synonyme med intimitet, men kan tenkes å delvis kunne inngå eller ligge til grunn for en slik kategori. Lojalitet kan i mitt materiale dekkes av kategoriene «Stole på» og «Rettferdig». Prososial atferd kan tenkes fordelt på følgende kategorier i mitt materiale: «Humoristisk sans», «Støttende», «Felleskap» og «Rettferdig». Konflikter kan i mitt datamateriale være berørt av eller inkludert i kategoriene «Grei/snill», «Rettferdighet» og «Respekttere/akseptere», i form av at greie personer med lavt konfliktnivå anses som greie, rettferdige og til å akseptere andre. Lek er blant de letteste å finne ekvivalenter til i mitt datamateriale. Disse er samlet i kategorien «Felles interesser/sysler». Å være sammen vil da også lett kunne gjenkjennes i min kategori: «Felleskap». Tilknytning kan ses inkludert i kategorien «Felleskap», mens støtte av selvakseptering kan antas dekket i mitt datamateriale via kategorien «Støttende». Mitt datamateriale består av kategorier som ikke er identiske med, men som må antas å ha en del felles med, de seks kategoriene som går igjen på tvers av flere studier. En forklaring kan være at mye av litteraturen om viktige egenskaper ved en god venn, eller sentrale dimensjoner i vennskap, er skrevet i bok- eller artikkelform, hvor informantenes begrepsbruk ikke blir fylldig referert og derved vanskelig å gi en omfattende tolkning av i forhold til mitt datamateriale.

Det er vanlig at man i forskning lager en «cut-off» for å skille mellom lav- og høyfrekvente nomineringer. Det varierer mellom de ulike forskere, forskningsmiljø og studier hvor denne grensen settes. Delvis må det ses i forhold til dataene om en slik «cut-off» virker naturlig i forhold til en frekvensfordeling. Det er ikke lett å definere noe

«cut-off point» med grense for (ikke-) akseptabel reliabilitet (Fombonne 2002). Datamaterialet viser at seks kategorier ble mest nominert. 4 % ble valgt som «cut-off» etter en vurdering av nomineringsfrekvensen av de ulike egenskaper. Det resulterte i seks kategorier som spenner fra personlige egenskaper til handling og preferanser for aktiviteter. Nærmere bestemt kan «Stole på», «Grei/snill», «Humoristisk sans» og «Intelligent» ses som personegenskaper, altså grunnleggende trekk ved personen. «Støttende» er en handling og som gjerne kan baseres på mer bakenforliggende egenskaper som «Grei/snill» og delvis «Stole på», altså altruismerelaterte egenskaper. «Felles interesser/sysler» er en handlings- og delvis ferdighetsbeskrivelse. De kan gjerne være knyttet til egenskaper, men er ikke synonymer.

Jeg vil nå først diskutere de seks mest nominerte kategorier som er utledet etter databearbeidingen. Dette gjør jeg delvis ved å belyse disse funn opp mot annen empiri. Deretter drøfter jeg kort 13 av de kategorier som er under «cut-off»-grensen i mitt materiale. Dette er kategorier som andre studier har funnet.

## 8.1.2 De seks mest nominerte kategorier

### 8.1.2.1 Kategori 1: Stole på

Tabell 10 Fordeling av nomineringer i forhold til kjønn og klasstrinn for kategorien «Stole på»

Klasstrinn	Gutter		Jenter		Totalt	
	n	%	n	%	n	%
4. kl	180	45,80	256	65,81	436	55,75
7. kl	250	74,63	279	91,78	529	82,79
9. kl	200	79,68	306	97,45	506	89,56
<b>Totalt</b>	630	64,35	841	83,52	1 471	74,07

Tabell 10 viser at å «Stole på» er den mest nominerte egenskapen hos respondentene. Antall nomineringer lagt til denne kategorien øker i tråd med hver aldersgruppe som inngår i studien. Størst forskjell i antall nomineringer for denne egenskapen, er mellom 4. og 7. klasstrinn, med en økning på cirka 30 % for begge kjønn. Nær 80 % av guttene og over 97 % av jentene i 9. klasstrinn har nominert denne egenskapen. Som tabellen viser, er det i alle de tre aldersgruppene å stole på sin venn tilsynelatende viktigere for jenter enn gutter. I de tre aldersgruppene har jentene sammenlignet med guttene omkring 20 % flere nomineringer av denne egenskapen.



## Drøfting

Det må regnes som et godt mål på reliabilitet når resultatet er i overensstemmelse med andre forskningsfunn, for det er bred forskningsmessig dekning for å hevde at å stole på eller å ha tillit til sine venner er blant de viktigste egenskaper (Asher & Williams 1987, Asher, Parker & Walker 1996, Berndt 1982, Berndt & Perry 1986, Bukowski, Hoza & Boivin 1994, Rawlins 1992, Rogers 1985, Rotenberg 1980, Rubin 1985, Youniss & Smollar 1985, Smollar & Youniss 1982) og at den er viktigere for jenter enn gutter, spesielt i tenåringsalder (Azmitia et al. 1999). Mine data føyer seg derved inn i rekken av velkjente resultater.

Å «stole på» kan også benevnes som «tillit». Sistnevnte er benyttet i flere studier over viktige dimensjoner i barn og unges vennskap. Tillit er både en forutsetning for intimitet og åpenhet, samt et resultat av det (Asher et al. 1996). Å stole på innebærer oppriktighet, ærlighet, trofasthet og empati (Collins & Repinski 1994, Schibbye 2002). I en studie fant man at lojalitet hos ungdom er viktigere egenskap ved «bestevenner» framfor «gode venner» (La Gaipa 1979), som indikerer en gradering av vennskap i hvor intime og selvavslørende man ønsker å være. Ordlyden i min studie var ikke bestevenn men god venn. Slik vil ordvalget ligge nær, men vil ikke være synonymt med La Gaipas (op. cit.) skille. Når syvåringer beskriver vennskap er felles aktiviteter viktigst og lojalitet og forpliktelse nevnes sjelden. Fra tolvårsalder av nevnes lojalitet og forpliktelse som hovedkriterier ved vennskap (Bigelow 1977). Flere studier underbygger at tillit blir ekstra viktig fra tenåringsalderen av (Berndt 1986). Behovet for å stole på eller å ha tillit til sine venner øker betydelig mot pre- og i puberteten. Det er først i latensperioden (6-10/11 år) at man ut fra psykodynamisk teori mener personer kan utvikle dypere vennskap (Carlberg 1993). Intimitet forutsetter en viss kognitiv og emosjonell modenhet og er derfor vanskelig å oppnå før ungdomsalder. Dette gjenspeiles i mitt materiale hvor det er en jevn stigning for begge kjønn over de tre årskullene. For guttene er nomineringene for 4., 7. og 9. klassetrinn henholdsvis 45,80 %, 74,63 % og 79,68 % for guttene, og for jentene: 65,81 %, 91,78 % og 97,45 %.

Varme og nærhet i vennskapet synes å være moderat knyttet til hvor lenge de har visst om hverandre og vennsapsrelasjonens varighet (Furman 1996). I utvikling av intime relasjoner tar man psykiske risikoer, det vil si sjansen på at ens blottstillelse eller åpenbare sårbarhet ikke blir misbrukt. Barn som er villige til og kan være åpne for å utvikle tillitsfulle relasjoner til jevnaldrede, har større sosial suksess og bedre tilpasning

enn barn som ikke er like utpregede på disse områder (Buzzelli 1988, Rotenberg & Silz 1988). Evnen til å forvalte informasjon gitt i fortrolighet på en redelig måte blir derfor et viktig utviklingsmål for å kunne inngå i intime, dype relasjoner. Viktigheten av å kunne stole på sine venner vises blant annet i form av at ungdom ofte viser negative følelser over lengre tid som tristhet, sårhet, sinne og desperasjon når de opplever seg sviktet/forrådet av venner (Whitesell & Harter 1996). Barn som forteller hemmeligheter eller forråder etter fortrolige meddelelser, har derfor ofte vansker i vennskap (Asher et al. 1996, Rawlins 1992, Youniss & Smoller 1985). Det blir ekstra viktig å stole på bestevenner fra tenåringsalder av (Rawlins 1992), spesielt for ungdommer med høy selvaktelse fører gjentatte krenkelser til at vennskap oppleves som ødelagt eller til desillusjoner (Azmitia et al. 1999). En undersøkelse av barn i 4. og 8. klassesetrinn viste at de som skårer høyt på lojalitet/stole på var dobbelt så stabile i vennskap som de som skåret lavt på denne dimensjonen (Berndt et al. 1986). I en studie blant tenåringer i USA omfattet det å ikke kunne stole på bestevenn som en årsak til konflikter i vennskapet (Azmitia et al. 1999, Rogers 1985). Omkring 40 % av ungdom i USA opplyser at konflikter i vennskap skyldes at den ene part finner seg nye venner eller styrker båndene til noen mer perifere venner fordi tapet oppleves som et svik og en person man ikke burde ha stolt på/hatt tillit til (Azmitia et al. 1999). Både negativt sladder om andre og selvavsløringer bidrar til å etablere holdningsmessige gruppestandarder (Berndt & Hanna 1995, Eder 1985). Sladder er også nært knyttet til konformitet og det styrker intragruppebåndene å definere andre personer og grupper negativt (Gottman 1985, Gottman & Mettetal 1986).

Både jenter og gutter prioriterer høyt å gjenopprette god relasjon når konflikter eller vansker oppstår i vennskap. En studie viste at omkring en tredjedel av amerikanske 5.-8.-klassinger ikke tok opp med sine venner hvis de hadde følt seg krenket av dem – gutter noe men ikke signifikant mer enn jenter (Azmitia et al. 1998). Jenter blir lettere stresset enn gutter av forestillinger om at vennskap avsluttes eller å forrådes (Benenson & Christakos 2003, Eccles et al. 1999, Thorne, Cutting & Skaw 1998), samtidig som at jenter oftere enn gutter rapporterer at deres venner har gjort noe for å skade vennskapet (Benenson & Christakos 2003).

Med økende alder endres vennskap fra ytre forhold som lek og fysiske aktiviteter til en tydelig økning av intimitet og selvavsløringer. Mens barn under tolv år opplyser at de sjelden deler tanker og følelser eller diskuterer personlige problemer med venner (Berndt & Hanna 1995), blir intimitet og selvavsløringer selve nerven i mange

tenåringers vennskap (Furman & Buhrmester 1985a, 1992, Gottman 1985, Gottman & Mettetal 1986, Parker & Gottman 1989, Rotenberg 1995, Savin-Williams & Berndt 1990, Sharabany et al. 1981, Youniss & Smollar 1985). Delvis handler det om relasjonskvalitet og -tilgjengelighet, delvis av ungdommens alder og tema som skal drøftes: Ungdom føler seg mer komfortable med å diskutere visse tema, eksempelvis seksualitet og rusmidler med mødre framfor fedre, og med venner av samme framfor motsatt kjønn (Cooper & Cooper 1992). Å stole på venner blir viktigere jo mer sårbar man er eller gjør seg, eksempelvis via selvavsløringer. Noen av disse selvavsløringene foretrekker man å gjøre overfor voksne, andre til jevnaldrede (vertikale relasjoner). Det synes som om jenter har en tydelig økning i selvavsløringer til venninner fra ti- til elleveårsalder, mens gutter har en økning først i 13- til 14-årsalder (Berndt & Hanna 1995, Buhrmester & Prager 1995). Resultatene fra min studie, gjengitt i tabell 10, er i samsvar med dette og viser at økningen fra 4.-7. klasses trinn er spesielt markant (fra 45,80 % til 74,63 % for guttene, og fra 65,81 % til 91,78 % for jentene). Også i tenårsalder finner man interessante kjønnsforskjeller i begrepsdefinisjon: Intimitet for jenter er å snakke sammen, mens det for gutter er å gjøre noe sammen (Buhrmester 1996, Buhrmester & Prager 1995, Conger & Petersen 1984, Leaper 1994, Maccoby 1990, 1998, Wright 1982). Kanskje kan det forklare at flere jenter oftere i mitt datamateriale nominerer «Stole på» enn guttene, siden jenter er mer selvavslørende i sin intimitet med venner.

Resultatene fra min undersøkelse gjengitt i tabell 10 viser tydelige kjønnsforskjeller innen alle de tre aldersgruppene. Dette er i overensstemmelse med resultater fra andre undersøkelser som viser at jenter generelt uttrykker mer interesse enn gutter for sosiale aktiviteter (Valås & Sletta 1998a), og at jenter rapporterer høyere grad av intimitet i forhold til og mer støttende i sine vennskap enn gutter (Buhrmester & Furman 1987, Furman & Buhrmester 1985a, Foot, Chapman & Smith 1980, Furman 1989, Parker & Asher 1993b, Rubin 1985, Sharabany et al. 1981, Shaver, Furman & Buhrmester 1985). Generelt finner man på tvers av en rekke studier at kvinner er mer åpne overfor sine venner enn menn (Furman & Buhrmester 1992, Hetherington 1999, Lang-Takoc & Osterweil 1992, Winstead & Griffin 2001). Kjønnsforskjeller i interessen for og praksis av nærhet vises også på andre parallelle områder: Gutter søker i større grad «seksuelle eventyr», mens jenter søker intime, stabile forhold (Buss & Schmitt 1993, Damon 1983, Kenrick & Trost 1989). Dette vises på tilgrensende områder blant voksne: Noe spissformulert kan en si at menn betrakter sin livshistorie ut fra hva de har utrettet, mens kvinner ser det ut fra de relasjoner de har hatt. Menn vil utrette og handle

sammen med venner, mens kvinner gjerne er mer opptatt av følelser og selve relasjonen (Thorsheim & Roberts 1990).

Generelt finner man at gutter har preferanse for grupper framfor dyader allerede i førskolealder, og denne favoriseringen befester seg i barneskolen (Carlberg 1993, Maccoby 1990, Markovits, Benenson & Dolenszky 2001, Parker & Asher 1993). Gutter er generelt mer røffe, aktive og fysiske i samspill med hverandre, har derved høyere konfliktnivå og er under mindre voksenoppsyn enn jenter, mens jenter er samarbeidsorienterte, verbale og mer strukturerte og ofte mer veiledet av voksne enn gutter (Fabes et al. 2003, Maccoby 1998). Selv om jenter oppfatter seg som sosialt mer kompetente enn gutter (Osborne & LeGette 1982) og mer empatiske (Ogden 1995), er det lite empirisk forskningsgrunnlag for å hevde at jenter er mer empatiske eller altruistiske enn gutter (Eisenberg & Strayer 1987). Enkelte tar til orde for at de to kjønn viser intimitet på ulike måter; jenter via åpenhet omkring seg selv, gutter via aktiviteter (Furman 1996). Som ett ledd i intimitet og eksklusivitet, krever altså jenter mer lojalitet av sine venner enn gutter (Claes 1992, Clark & Bittle 1992).

Gutter rapporterer at størst stressfaktor i vennskap er konkurranse – å vise sin kompetanse for å bevise seg verdig for vennskap (Berndt et al. 1986, Rawlins 1992). Jenter kommuniserer ofte med hverandre for å danne og styrke relasjoner, mens gutter i høyere grad gir kommandoer, utveksler informasjon og framhever seg selv (Maccoby & Jacklin 1987). Jenter synes å nedtone selvhevdelsesbehov for å styrke intime bånd (Brown & Gilligan 1992, Maccoby 1990, Tannen 1990), mens gutter unngår å uttrykke intime følelser som kjærlighet eller sentimentalitet om andre eller til hverandre (Maccoby 1990, Parker & Gottman 1989). Selvhevdelse, autonomi og konkurranseånd reduserer intimitet og erstattes av aktiviteter (å gjøre ting sammen) og mer utskiftbare relasjoner (Buhrmester 1996). Elever på mellomtrinnet mener at jenter er de som vet mest om andre, eksempelvis vet om venners bursdag, kan navn på søsknene til venner, har kjennskap til venners skoleferdigheter, samt venners venner mer enn det gutter gjør (Markovits et al. 2001). Gutter forteller at de i liten grad deler følelsen frykt med jevnaldrede, mens jenter rapporterer å ikke dele sinne (Underwood, Coie & Herbsman 1992). Med slikt ulikt utgangspunkt kan det virke lettere å avgjøre hvem som er mest intime og overse ulike behov og uttrykksformer. Empirien det refereres til tyder på at jenters intimitet i sterkere grad enn hos gutter er knyttet til selvavsløringer. Gutter praktiserer nærhet ofte i form av fysiske aktiviteter og i lavere grad i form av verbale

selvavsløringer. Disse studiene harmonerer med resultatene i mitt datamateriale og kan bidra til å belyse nomineringen av kategorier.

Nærhet og intimitet øker sjansene for konflikter. Konfliktnivå og -håndtering er igjen knyttet til langvarigheten av relasjonen. Selv om jenter er mer positive enn gutter til sine vennskap, er de to kjønnene likevel ganske like når det gjelder antallet av negative sider de opplever ved vennskapet (Furman 1996). Jenter rapporter færre vennskapskonflikter enn gutter (op. cit.), mens andre finner små kjønnsforskjeller når det gjelder konfliktnivå mellom venner (Parker & Asher 1993b). Konflikthåndteringen synes noe ulik: Jenter viderebringer konfidensiell, intim informasjon om motstanderen, mens gutter konfronterer hverandre verbalt og/eller fysisk (Brown 1991, Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson & Gariépy 1989). Også her avspeiles kjønnsforskjeller som kan belyse mitt datamateriale: Jenter er og/eller gjør seg mer sårbare for forrådelse i form av å gi sensitiv informasjon videre. Jenter er funnet å være flinkere enn gutter til å fange opp andres negative emosjoner (Underwood 1997) og er mer sårbare for ryktespredning, baksnakking og utestengning enn gutter (Galen og Underwood 1997, Paquette og Underwood 1999).

Et vesentlig skille mellom jenters og gutters vennskap er at førstnevnte i tidlig tenårsalder har færre og mer eksklusive venner enn sistnevnte (Belle 1989a, Brown, Way & Duff 1999). Eksklusiviteten innebærer blant annet at jenters vennskap ofte er mer isolerte fra øvrige vennskap, mens gutters vennskap ofte er innenfor større grupper (Baumeister & Sommer 1997). Denne tendensen til eksklusivitet i vennskap kan forklare hvorfor jenters vennskap med de som er yngre enn dem selv oftere skjer i form av klikkdannelser enn det gutter gjør (Dolgin & Kim 1994, Youniss & Smolar 1985).

Den empirien jeg har referert til viser konsekvent tydelige ulikheter i gutters og jenters nettverkspraksis. Jenter i 4. og 7. klassetrinn vurderer seg selv høyere enn gutter på dimensjoner som nære vennskap (Ogden 1995), og større interesse for å prate enn gutter (Markovits, Benenson & Dolenszky 2001). Det er et debatttema om det avspeiler ulike former for og/eller evne til intimitet. Det er derfor interessant å dvele ved hvorfor gutters vennskap med jenter er dypere enn de vennskap gutter har med hverandre, og jenters vennskap med hverandre anses som dypere enn gutter med hverandre (Wright & Scanlon 1991, Winstead & Griffin 2001). Dette stemmer godt med annen empiri: Unge menn opplyser å motta mer sosial støtte fra kjæresten enn jentene gjør (Furman & Buhrmester 1992).

Resultatene i kategorien «Stole på» denne avhandlingen er i samsvar med tidligere forskning: Både betydningen av å stole på øker i tråd med alder og vurderes hele tiden som viktigere av jenter enn gutter. Viktigheten av samtaler og selvavsløring er også dokumentert via annen empiri enn det som inngår i denne avhandlingen, og kan underbygge forskning på andre fagområder som at milde språkvansker i tiårsalderen kan ha større sosiale konsekvenser enn alvorlige språkvansker i seksårsalder, fordi barn med økende alder lettere oppdager og reagerer negativt på slike vansker (Bishop 1994) og at barn med språkvansker hemmes i deltakelse i aldersadekvate samhandlingsmønstre med jevnaldrede, fordi jo mer samtaler vektlegges, desto viktigere blir språkferdighetene.

Et sterkt ønske om nærhet innebærer samtidig at man blir mer kritiske til de som skal stå en nær (Berndt & Hoyle 1985, Nelson & Aboud 1985). Mennesker synes å være mer oppmerksomme og tenke på det de opplever som negativt ved andre framfor de mer positive trekk. Fiske (1980) tenker seg dette bunnere i at negativ informasjon forekommer sjeldnere og derved skiller seg ut samt at mange tenker seg at dette gir viktig informasjon om personen. I forlengelsen av dette har man innen attribusjonsforskningen funnet at negative hendelser oftere blir gitt kausale forklaringer enn mer positive hendelser (Abele 1985, Weiner 1985, Wong & Weiner 1980). Den beskrevne kritiskhet til venner og konflikter som utspiller seg i disse relasjonene, bidrar ofte til utvikling av evnen til rolletaking, utvidelse av alternative forståelser via den informasjonen man får som igjen påvirker ens sosiale perspektiv (Berndt & Hoyle 1985, Nelson & Aboud 1985).

#### 8.1.2.2 Kategori 2: Grei/snill

Tabell 11 Fordeling av nomineringer i forhold til kjønn og klasstrinn for kategorien «Grei/snill»

Klasstrinn	Gutter		Jenter		Totalt	
	n	%	n	%	n	%
4. kl	325	82,70	334	85,86	659	84,27
7. kl	231	68,96	208	68,42	439	68,70
9. kl	176	70,12	170	54,14	346	61,24
<b>Totalt</b>	<b>732</b>	<b>74,77</b>	<b>712</b>	<b>70,71</b>	<b>1 444</b>	<b>72,71</b>

Antall nomineringer i mitt materiale for kategorien «Grei/snill» er noe lavere enn for kategorien «Stole på». Dette er vist i tabell 11. Antall nomineringer er forholdsvis like jenter og gutter imellom. Antall nomineringer er lavest for jenter på 9. klassetrinn.

### *Drøfting*

I eldre studier fant man at omkring 80 % av ti- til elleveåringer mente at venner skulle være snille mot hverandre og hjelpe hverandre, men bare 11 % av 16-17-åringene mente det samme (Smollar & Youniss 1982, Youniss 1980). I stedet for å tolke dette som at man med økende alder ikke anser denne egenskapen som viktig, er det en mer rimelig tolkning at «Grei/snill» inkluderes i andre betegnelser eller tas for gitt som et fundament for vennskap og så nomineres egenskaper som et tillegg til dette. I mitt materiale finner jeg også en nedgang i antall nomineringer i kategorien «Grei/snill» i tråd med økende alder for jentene.

Kategorien «Grei/snill» er vanskelig å håndtere av minst to grunner: (a) Den kan anses som nokså selvsagt og (b) den synes overordnet og må antas å inkludere flere kategorier, eksempelvis kategorien «Stole på», fordi det er vanskelig å gi seg hen og være selvavslørende til personer man ikke stoler på, og kategorien «Støttende» fordi det å hjelpe andre og gi dem råd og praktisk hjelp er å være snill.

Et primærmål med denne delen av studien var å se hvilke begreper barn og unge selv ville benytte i beskrivelsen av en god venn. Intervju gir mulighet for å finne ut hva informanten legger i de ulike begrepene slik at man kan være mer trygg på at man kategoriserer de nominerte egenskapene riktig. Man mister denne muligheten i en kvantitativ studie. I et intervju ville jeg ha hatt mulighet til å følge opp bruk av begreper som snill og grei, og se om det eksempelvis handlet om sosial støtte, å stole på eller andre kategorier. Majoriteten av respondentene benyttet både «snill» og «grei». For noen så var de sidestilte ved at de ble skrevet «grei/snill» eller motsatt, andre hadde satt dem etter hverandre, eksempelvis på første og andre linje. Det ser derved ut til å være forskjell mellom respondentene i forståelse av begrepene. For noen er de å betrakte som synonyme, for andre ikke. Det store antallet som hadde nominert denne egenskapen vitner imidlertid om at å ha en grei og snill venn er både grunnleggende og viktig, men ingen selvfølge. For forskning om mobbing viser eksempelvis at flere barn og unge oppgir at de mobbes av sine venner (Boulton & Smith 1994, Bukowski & Sippola 2001).

### 8.1.2.3 Kategori 3: Støttende

Tabell 12 Fordeling av nomineringer i forhold til kjønn og klasstrinn for kategorien «Støttende»

Klasstrinn	Gutter		Jenter		Totalt	
	n	%	n	%	n	%
4. kl	124	31,55	173	44,47	297	37,98
7. kl	88	26,27	120	39,47	208	32,55
9. kl	76	30,28	102	32,48	178	31,50
<b>Totalt</b>	288	29,42	395	39,23	683	34,39

Tabell 12 viser at nominering lagt til kategorien «Støttende» er omtrent lik i frekvens hos gutter i 4. og 9. klasstrinn, med litt færre nomineringer for 7. klasstrinn. For jenter er det en jevn nedgang fra 4. til 9. klasstrinn. Støttende nomineres som tydelig viktigere for jenter enn gutter på 4. og 7. klasstrinn. Den jevne nedgangen med økende alder for jenter i nominering av «Støttende» tolkes ikke av meg som at egenskapen blir mindre viktig. Selv om nomineringen av denne egenskapen avtar, øker nomineringen av å «Stole på» (jevnfør tabell 10). Kategorien «Støttende» er i høy grad basert på mer konkrete handlinger, mens å «Stole på» er mer abstrakt og inkluderer sannsynligvis flere handlinger som kan inngå i «Støttende». Evnen til å tenke abstrakt vil derfor kunne tjene som en plausibel forklaring på at jenter beveger seg over fra det konkrete om støtte og bistand, til mer emosjonell støtte i form av å stole på noen man betror intimkunnskap.

#### Drøfting

Mennesker søker varme og støttende relasjoner (Donley 1983), og det er derfor å forvente at «Støttende» ble en av de hyppigst nominerte egenskaper ved en god venn i mitt datamateriale. Det synes å være sterk sammenheng mellom kameratskap, trygghet og nærhet, likeså mellom nærhet, trygghet og hjelp – kanskje de tre mest affekt-pregede dimensjoner ved vennskap (Bukowski et al. 1994). Vennskap kan være kilde til emosjonell støtte både blant barn (Howes & Farver 1987, Ladd & Price 1987) og ungdom (Furman & Buhrmester 1985a). Generelt rapporterer ungdom, jenter spesielt, at sosial støtte er viktig overfor venner fordi det fører til bedret velvære (Smollar & Youniss 1982). Venner hjelper hverandre ved emosjonelt stress (Asher 1990) og er en viktig kilde for ulike former for støtte, som virker utviklende og bekreftende. Hjelp (bistand) synes å være en viktig side ved vennskap (Berndt 1986, Buhrmester & Furman



1987), og påpekes av barna og ungdommene selv (Berndt 1982, Bukowski, Newcomb & Hoza 1987). Hjelp kan tenkes å være todelt: (1) Å motta generell hjelp og (2) motta beskyttelse mot å utsettes for ubehag fra andre barn og ungdommer (Rizzo 1988). Mens 5 % av 10-11-åringene mente at å gi emosjonell støtte til venner var viktig, mente hele 62 % av 16-17-åringene det samme (Smollar & Youniss 1982, Youniss 1980). Jenter i 3-5. klasseser i USA nevner flere støttende relasjoner enn gutter (Dubow & Ullman 1989). I mitt materiale kan det også tolkes som ulik vektlegging av dette de to kjønnene imellom i vennsrelasjoner.

På mellomtrinnet tenderer barn å beskrive venner som personer som hjelper og støtter hverandre. Det synes å være et tydelig skifte i denne alderen i retning av at sosial støtte får en slik framtidig plass i vennskap. Egenskaper som tillit, lojalitet og beundring blir viktige (Eisenberg & Harris 1984). Mitt utvalg inkluderer ikke mellomtrinnet og jeg har derved ikke data som kan bekrefte eller avkrefte dette.

Mengde og kvalitet av sosial støtte mellom to venner trenger ikke å være lik (Furman 1996). Ungdommer som rapporterer sterk identifisering med jevnaldersgruppen, spør oftere om sosial støtte, tar imot slik støtte og prater oftere om vansker med andre enn ungdommer som rapporterer lav gruppeidentifikasjon (Pombeni, Kirchler & Palmonari 1990).

Alle mennesker har behov for å prate med andre. Spesielt merkes dette ved stressende situasjoner/hendelser: Å prate med andre om en stressende hendelse gir ofte positive effekter i form av god psykisk og fysisk helse (Pennebaker 1999), i alle fall i de vestlige kulturer som er utpreget verbale (Kim & Markus 2002) og som utvalgene er hentet fra. Eksempelvis anses prat som klargjørende for ens tanker i Amerika, men betraktes som forstyrrende på tanken i Østasiatiske kulturer (Kim 2002). Man finner at mennesker har nytte av å uttrykke sine tanker og følelser, og å skrive om stressfulle hendelser er knyttet til god psykisk og fysisk helse (Lepore & Smyth 2003, Pennebaker 1999). Å ikke motta hjelp eller støtte fra bestevenn ble blant 2 % av ungdom i USA oppgitt som årsak til konflikter i vennskapet (Azmitia et al. 1999). Dette kan tolkes som at de fleste venner oppleves å gi sosial støtte, siden viktigheten av å motta sosial støtte fra de som står en nær, nærmest i overveldende grad er dokumentert. Gjennomgangen av empiri viser at sosial støtte er et viktig aspekt ved vennskap på tvers av alder. Nedgangen av nomineringer i tråd med økende alder i mitt materiale kan forstås som at støttende handlinger er lagt inn i andre nomineringer. Eksempler på dette kan være kategoriene

«Grei/snill» og «Stole på», fordi hjelpsomme mennesker kan betegnes som greie og snille og de som bistår oss føler vi vil oss vel og derved til å stoles på.

Nærvær av støttende relasjoner leder til mindre av psykiske og fysiske vansker ved stress, og fravær av støttende relasjoner henger sammen med økning i psykiske og fysiske sykdommer (Brown & Harris 1978, Cohen & Wills 1985, Coyne & Downey 1991). Opplevelse av sosial støtte er i sterkere grad avhengig av persipert framfor reell sosial situasjon i skoleklassen. Oppfattet sosial støtte er derved viktigere for personers velbefinnende, selv når denne oppfatningen er basert på feilpersepsjon (Wendelborg 1998).

#### 8.1.2.4 Kategori 4: Humoristisk sans

Tabell 13 Fordeling av nomineringer i forhold til kjønn og klasstrinn for kategorien «Humoristisk sans»

Klasstrinn	Gutter		Jenter		Totalt	
	n	%	n	%	n	%
4. kl	143	36,39	78	20,05	221	28,26
7. kl	108	32,24	81	26,64	189	29,58
9. kl	116	46,22	119	37,90	235	41,59
<b>Totalt</b>	<b>367</b>	<b>37,49</b>	<b>278</b>	<b>27,61</b>	<b>645</b>	<b>32,48</b>

Humor utgjør den fjerde mest nevnte egenskap og resultatene er vist i tabell 13. Denne kategorien representerer et skifte i hvilket kjønn som dominerer: Guttene er de som på tvers av de tre aldersgruppene nominerer humoristisk sans mest som en viktig egenskap ved en god venn. Antall nomineringer øker med omkring 10 % fra 4.-9. klasstrinn, med en svak nedgang fra 4.-7. klasstrinn. Jentene har over disse tre årstrinnene både en litt større og mer jevn økning enn guttene, men deres antall nomineringer er langt lavere enn guttene i alle årskull som inngår i studien.

#### Drøfting

Humor synes å være et subjektivt og et sosialt fenomen (kan ha det moro alene, påvirkes av andres reaksjoner) (Søbstad 1989). Humor tjener flere viktige funksjoner: For eksempel er sladder – spesielt humoristisk sladder – viktig i midtre del av barndommen for både sosialt fellesskap og sosial utstøting (Fine 1986, Parker & Gottman 1989). Antatte sammenhenger mellom humor og sosial akseptering er

avdekket empirisk (Sletta, Søbstad & Valås 1995). En nyere norsk studie blant elever i videregående skole viste at humoristisk sans var en svært viktig egenskap hos læreren for at elevene skulle trives på skolen. Flest gutter nominerte dette som en viktig egenskap, mens jenter i høyere grad nominerte godt humør og blid som viktig egenskap ved en god lærer (Holten 2004). Det er interessant at gutter nominerer humor, mens jenter nominerer godt humør og blid. Humor er nokså konkret, mens humør og blid blir mer bakenforliggende faktorer og et tydelig personlighetstrekk.

Flere studier viser at humoristisk sans er en viktig egenskap for vennevalg (Asher & Williams 1987, Buhrmester 1996, Foot 1986, McGhee 1989a, Valås & Sletta 1998b). Populære barn kjennetegnes også ofte av godt humør i tråd med dette (Ziv 1984), samtidig som sosialt isolerte barn som har få eller ingen venner ofte kjennetegnes av at de har lite humor (Masten 1986). I mitt materiale, gjengitt i tabell 13, øker nomineringen av humor som en viktig egenskap ved en god venn med økende alder. Det kan også forklares med empiri fra utviklingspsykologisk forskning: Å forstå logiske brister, doble utsagn, oppfatte verbal flertydighet og at grupperinger av ord kan gi ulik semantisk tolkning, krever gode kognitive ferdigheter (Søbstad 1987). På mellomtrinnet begynner barn og unge å forstå sarkasme, det skjulte, implisitte, og barn med forsinket språkutvikling vil ha vansker med å delta i slike kommunikasjonsformer og skiller seg mer tydelig ut fra de jevnaldrede (Rinaldi 2000). Selvironi og samfunns satire utvikles gjerne i tenårene hvor spontane vittigheter og fortellinger av anekdoter får sentral plass framfor memorerte vitser (McGhee 1979). En viktig forklaring på betydelig variasjonen av humor er at mange humorformer er nært knyttet til kognitive evner som begynner å bli godt utviklet først fra barneskolealder av, slik som evne til å forstå doble budskap, ordspill, brudd i avanserte, logiske kjeder og lignende, altså høyere kognitive funksjoner. Barn som ved skolestart er utpreget humoristiske synes også mer pratsomme, har bedre språklige og kommunikative ferdigheter, viser mer energi, er mer aggressive og selvbevisste overfor jevnaldrede, og mer opptatte av å motta positive reaksjoner enn barn preget av mindre humor. Disse egenskaper vurderes ikke alltid like positivt av de voksne, men slike barn er ofte populære blant jevnaldrede<sup>41</sup>. Humor stiller betydelige krav til sosial «know-how» samtidig som humor synes viktig for utvikling av barns sosiale kompetanse. Humor inngår i sosial kompetanse og gir effekter i form av at andre

---

<sup>41</sup> Humor trenger ikke å verdsettes like mye av lærerne som foreldrene (McGhee 1989a), likeså er det et lavt samsvar mellom lærervurdert og selvurdert humor hos elever (Sletta et al. 1995). Det er en tendens til at personer overvurderer egen humoristisk sans (Søbstad 1990). En bør vektlegge medelevvurdert humoristisk sans for å sikre best «objektiv» oversikt over humor (Sletta et al. 1995).

lettere liker en og derved gis man større innflytelse uten å oppleves av andre som særlig dominerende av den grunn (McGhee 1979). Humor benyttes i sosial posisjonering og er viktig i tenåringsgrupper (Kehily & Nayak 1997). Humoristiske personer er ofte bevisst sin evne (Sletta, Søbstad & Valås 1995), men grad av oppmerksomhetssøkende atferd varierer også innen denne gruppen (Damico & Purkey 1978). Nominering av humor som viktig egenskap ved en god venn kan innebære mer enn det å le og ha det gøy: Forskere har funnet at det å ha moro kan eksempelvis innebære bare det å finne på noe og å være sammen (Savin-Williams & Berndt 1990).

#### 8.1.2.5 Kategori 5: Felles interesser/sysler

Tabell 14 Fordeling av nomineringer i forhold til kjønn og klasstrinn for kategorien «Felles interesser/sysler»

Klasstrinn	Gutter		Jenter		Totalt	
	n	%	n	%	n	%
4. kl	82	20,87	28	7,20	110	14,07
7. kl	36	10,75	12	3,95	48	7,51
9. kl	30	11,95	5	1,59	35	6,19
<b>Totalt</b>	148	15,12	45	4,47	193	9,72

I tabell 14 vises tydelige kjønnsforskjeller knyttet til nomineringer som er lagt til kategorien «Felles interesser/sysler»: Gutter nominerer langt mer enn jenter i alle de tre årskullene. Fra 4.-7. klasstrinn er det imidlertid en halvering av antall nomineringer innen denne kategorien, men gutter er likevel godt over jenters høyeste nominering av kategorien. Jenter nominerer denne kategorien en del (7,20 %) på 4. klasstrinn, men lite på 7. og 10. klasstrinn.

#### *Drøfting*

Empiri publisert over flere år viser at felles fritidsinteresser ofte er et viktig grunnlag for vennskap (Berndt & Perry 1986, Brown 1989, Cairns & Cairns 1991, Clark & Ayers 1993, Gottman 1983, Gottman & Mettetal 1986, Karweit & Hansell 1983, Neckerman 1990, Parker 1986). Man finner derfor også at vennskap ofte ender, spesielt i tenåringsalder, når man skifter fritidsinteresser (Azmitia et al. 1999). Betydningen av aktivitetsvalg underbygges blant annet med at de ikke bare fungerer som et kontaktledd med venner og for etablering av vennsapsrelasjoner, men er også knyttet til senere muligheter og valg ved de ferdigheter man opparbeider seg og det sosiale kontaktnett man etablerer

(Larson & Verma 1999). Ungdom velger ofte fritidsaktiviteter som de har en indre motivasjon for og som oppleves som utfordrende (Larson 2000, Larson & Verma 1999). Fritidssysler er derfor knyttet til forholdsvis grunnleggende kjennetegn og karakteristika ved personer. Det er derfor rimelig at vennskap delvis skiftes med endring i interesseprofil.

Interesseprofil endres med alder og preger vennskap i de ulike faser og indikerer hvilke interesser som blir sentrale og viktige: Lek synes viktigst for vennskap i aldersgruppen 3-7 år (Gottman 1985, Gottman & Mettetal 1986) fordi lek spesielt i den fasen er nært knyttet til barns og unges fysiske, mentale og sosiale utvikling (Eppright, Sanfacon, Beck & Bradley 1997). Gutter og jenter utvikler ulike lekekulturer som bidrar til og opprettholder at de blir kjønnshomogene (Maccoby 1998). For barn i alderen 3-7 år er lek den viktigste motivasjonskilden til og grunnlaget for å definere vennskap, mens 8-12 år gamle barn i økende grad beveger seg bort fra lek til generell akseptering fra jevnaldrede, og de tenker ofte på om det de sier og gjør leder til inkludering i eller ekskludering fra gruppene. Sladder blir viktig i denne alderen og leder til solidaritetsfølelse innad i gruppen. I aldersgruppen 13-17 år blir selvforståelse sentralt. Sladder virker fortsatt styrkende på vennsksforholdet i tillegg til utpreget ærlighet om og til hverandre (Gottman 1985, Gottman & Mettetal 1986, Guralnick & Groom 1988). Man ser med andre ord en dreining i vennsksinnhold som kan forklare hvorfor antall nomineringer av «Felles interesser/sysler» som viktig aspekt ved vennskap endres. Det er derfor rimelig å se nedgangen i nomineringen på dette området i sammenheng med en økende tendens til å kunne stole på sin venn og en bevegelse mot mer psykisk nærhet som erstatning for mer konkrete aktiviteter. Dette stemmer med annen empiri: Samlek i de tidlige barneår går ofte via å delta i organiserte fritidsaktiviteter, til bare å «vanke sammen», til å prate sammen og å sladre i midtre del av barndommen og prepubertet (Zarbatany, Hartmann & Rankin 1990).

Delvis synes ulike interesseprofiler mellom kjønnene å forklare noe ulikhet i respondering, delvis kan en del av funnene forklares med at gutter utvikles og modnes senere enn jenter. Den forklaringen synes plausibel når gutters nomineringer øker eller avtar som hos jentene, men ved høyere alder. Eksempelvis når jenter viser en tydelig økning i 4.-7. klassesetrinn er den tilsvarende økninger for gutter for 7.-9. klassesetrinn.

En studie i USA viste at elever i slutten av barneskolealder som benyttet mye av fritiden til mye TV-titting eller betalt arbeid, hadde dårligere skolefaglige karakterer enn de som

benyttet en god del av ettermiddagene til leksegjøring eller organiserte aktiviteter (speideren, kirkestyrte aktiviteter). Det ble kontrollert for flere faktorer som blant annet kjønn og etnisitet, uten at disse systematisk forklarte de nevnte funnene (Cooper, Valentine, Nye & Lindsay 1999). Valg av fritidssysler er også knyttet til flere mål på generell fungering, livsstil og sosiale relasjoner. Valg av fritidssysler er knyttet til flere grunnleggende faktorer: Holdninger, verdier, livsorientering og delvis personlighetstrekk. Forklaring på at felles fritidsinteresser er viktige for gode vennskap forstås ofte best når man tar i betraktning slike bakenforliggende faktorer. «Felles interesse/sysler» ble nominert i et omfang slik at den ble den femte viktigste egenskap ved en god venn. Dette er ikke bare uttrykk for mulighet til samspill, men indikerer også flere bakenforliggende trekk og preferanser hos personene.

#### 8.1.2.6 Kategori 6: Intelligent

Tabell 15 Fordeling av nomineringer i forhold til kjønn og klasstrinn for kategorien «Intelligent»

Klasstrinn	Gutter		Jenter		Totalt	
	n	%	n	%	n	%
4. kl	37	9,41	26	6,68	63	8,06
7. kl	20	5,97	4	1,32	24	3,76
9. kl	11	4,38	1	0,32	12	2,12
<b>Totalt</b>	68	6,95	31	3,08	99	4,98

Tabell 15 viser at gutter oftere enn jenter nominerer «Intelligent» som viktig egenskap ved en god venn. Spesielt tydelige blir kjønnsforskjellene med økende alder: På 4. klasstrinn nominerer guttene denne egenskapen noe mer enn jenter, mens på 7. og 9. klasstrinn nominerer de den omkring fire ganger så ofte som jentene. Det er en markant nedgang over de tre årskullene som respondentene utgjør. Frekvensen er liten til å være fra et stort utvalg, og må tolkes med varsomhet.

#### Drøfting

Nomineringene som inngår i denne kategorien kan deles i to: De som benytter begreper nært knyttet til intelligens og de som benytter begreper for å betegne skolefaglig dyktighet. Man kan tenke seg at IQ overlapper med skolefaglige prestasjoner, for gode skolefaglige prestasjoner forutsetter en viss intelligens, men intelligens per se er ingen garanti for gode skolefaglige prestasjoner. Likevel har jeg valgt å slå disse sammen til

én kategori. Nomineringene som inkluderte skolefaglige prestasjoner utgjør få av det totale antall nomineringer i denne kategorien: Det var fire gutter i 4. klassetrinn (1,02 %) som nominerte skoleflinkhet som én av de tre viktigste egenskaper ved en god venn og én jente i 7. klassetrinn (0,33 %). Totalt nominerte 0,25 % av respondentene skole-faglig dyktighet som en viktig egenskap ved en god venn. Disse nomineringene ble inkludert i kategorien «Intelligent».

Intelligens (IQ) er relatert til sosial akseptering og status (Hartup 1983) og er ansett som en viktig egenskap for vennskap (Coleman & Minnett 1992, Cullinan, Sabornie & Crossland 1992, Kistner & Gatlin 1989, Merrell 1991, Merrell, Merz, Johnson & Ring 1992, Merrell, Sanders & Poppinga 1993, Sabornie & Thomas 1989, Swanson & Malone 1992). Barn og unge vurderer seg selv via sosial sammenligning med jevnaldrede når det gjelder evner (Bussey & Bandura 1999) og bekrefter at dette er et sentralt trekk for dem. IQ er relatert til flere sentrale forhold for psykososial fungering: IQ er ofte knyttet til fleksibilitet og kan derfor bidra til å kompensere for ulike vansker (White, Moffitt & Silva 1989). Generelt regner man at IQ over gjennomsnittet og bra prestasjoner er gode prognostiske tegn på sunn psykososial utvikling (op. cit.). IQ er derved ikke kun en egenskap som kan tjene til å imponere andre og gi fordeler i skolefagtilegnelse, men kan også gi sosiale fordeler ved at IQ ofte er knyttet til evnen til fleksibilitet, empati og andre menneskelige evner og ferdigheter som baseres på evnen til abstrakt tenkning.

8.1.2.7 Oppsummering om de seks mest nominerte kategoriene  
At de seks mest nominerte kategoriene er «Stole på», «Grei/snill», «Støttende», «Humoristisk sans», «Felles interesser/sysler» og «Intelligent», samsvarer godt med resultater fra andre undersøkelser på området. Det som skiller denne studien fra mange av de andre, er at i denne studien ble det: (1) Benyttet spørreskjema i stedet for intervju eller observasjon og (2) antall egenskapsnominasjoner ble satt til tre. Jeg kjenner ikke til internasjonale studier med så høy N i forhold til denne type problemstilling og trolig ikke noen større ny norsk studie innen dette forskningsområdet. Marthinsen og Røe (2004) samlet informasjon via spørreskjema (N = 902) og elevtekster (N = ca. 500) i Norge om ungdomsskoleelevers venner etter at jeg hadde gjennomført min datainnsamling. Deres funn støtter opp om mine ved at gode venner for gutter er av forskerne rangert som: (1) Ærlige og til å stole på, (2) som er snill og grei, (3) har humor, (4) stiller opp for deg på det meste, (5) er ofte sammen. For jenter er en god venn kjennetegnet av: (1) Ærlige og til å stole på, (2) trøster deg hvis du er lei deg, (3) stiller opp for deg på det meste, (4) som er snill og grei, og (5) som viser

omtanke. Dårlige venner omfatter for gutter: (1) Baksnakker deg, (2) driter i deg hele tiden, (3) sprer falske rykter, (4) utnytter deg, og (5) går rundt og sier stygge ting til deg. For jenter så kjennetegnes dårlige venner av: (1) Baksnakker deg, (2) sprer falske rykter om deg, (3) driter i deg hele tiden, (4) lyver og er ikke ærlig, samt (5) går rundt og sier stygge ting til deg. Mitt datamateriale, gjengitt i tabell 9, viser meget høyt sammenfall med siterte studie.

Jeg vil nå diskutere 13 av de kategorier som er under «cut-off»-grensen i mitt materiale. Disse er: «Gavmild/spandabel», «Felleskap», «Manérer», «Utseende», «Likhet», «Rettferdig», «Oppfinnsom», «Robust», «Sosialt populær», «Rik», «Religiøs», «Kjønn», samt «Seksuell legning».

### 8.1.3 13 kategorier under «cut-off»-grensen

I dette kapitlet presenterer og drøfter jeg de kategorier som er under «cut-off»-grensen med unntak av idiosynkratiske svar (nominert av én person). Disse kategoriene drøftes nokså utførlig selv om de er under «cut-off»-grensen som ble satt. Oppgaveordlyden til respondentene som begrenset antall valg til tre, kan kritiseres for å ha snevret inn datatilfanget for mye. Hadde man eksempelvis økt tillatte valgvolum til ti, ville et annet frekvensmønster ha vist seg. Trolig ville flere av de kategoriene som er under «cut-off»-grensen som er satt i denne databerarbeidingen, blitt nominert ved økt tillatt valgvolum. Derfor vil det være interessant å drøfte de lavfrekvente kategoriene nokså utførlig.

#### 8.1.3.1 Kategori 7: Gavmild/spandabel

Tabell 16 *Fordeling av nomineringer i forhold til kjønn og klasstrinn for kategorien «Gavmild/spandabel»*

Klasstrinn	Gutter		Jenter		Totalt	
	n	%	n	%	n	%
4. kl	13	3,31	6	1,54	19	2,43
7. kl	11	3,28	3	0,99	14	2,19
9. kl	4	1,59	2	0,64	6	1,06
<b>Totalt</b>	28	2,86	11	1,09	39	1,96

Tabell 16 viser at få av respondentene hadde nevnt begreper som er lagt til kategorien «Gavmild/spandabel». I samtlige tre aldersgrupper er dette betydelig oftere nominert av gutter enn jenter. Det er for begge kjønn en nedgang i nomineringer som inngår i



denne kategorien med økende alder, for jenter mest markant nedgang fra 4.-7. klassetrinn, for gutter fra 7.-9. klassetrinn.

### *Drøfting*

Gavmildhet kan antas å være basert på omsorg og støtte, det å vise sympati og allianse med den andre. Å være gavmild kan også være uttrykk for raushet. «Gavmild/spandabel» kan ses som konkret, mens romslighet kan være mer jenters preferanse i vennskap. En slik romslighet vil vises i form av aksept, empati, støtte og lignende. Kanskje kan dette datamaterialet tolkes som at gutter er mer konkrete og jenter mer abstrakte i hva de forventer/ønsker å få i gode vennsksrelasjoner. Jeg finner ikke tilsvarende dimensjoner i utenlandsk empiri og kan av den grunn ikke drøfte mine data opp mot andres.

#### 8.1.3.2 Kategori 8: Fellesskap

Tabell 17 *Fordeling av nomineringer i forhold til kjønn og klassetrinn for kategorien «Fellesskap»*

Klassetrinn	Gutter		Jenter		Totalt	
	n	%	n	%	n	%
4. kl	13	3,31	9	2,31	22	2,81
7. kl	3	0,90	6	1,97	9	1,41
9. kl	2	0,80	2	0,64	4	0,71
<b>Totalt</b>	18	1,84	17	1,69	35	1,76

Tabell 17 viser at 35 respondenter i denne studien nominerte det å være sammen eller fellesskap som viktig egenskap ved en god venn.

### *Drøfting*

Å føle fellesskap kan innlemme psykiske og åndelige forhold, mens å være sammen mer er betegnelse på fysisk samvær. Ingen i mitt materiale nominerte det åndelige eller psykiske direkte, for de som nominerte egenskapen fellesskap benyttet utelukkende betegnelser som det er lett å assosiere med fysisk samvær. Fellesskap med andre regnes som et grunnleggende, dominant behov for mennesker, og forskning viser at det å «bare» være sammen med andre er en sentral dimensjon ved vennskap (Savin-Williams & Berndt 1990). Mange synes derfor å definere vennskap i høy grad ut fra

hvem man tilbringer tid sammen (Hinde, Titmus, Easton & Tamplin 1985): «Vi er mye sammen, ergo er vi venner».

#### 8.1.3.3 Kategori 9: Manéerer

Tabell 18 Fordeling av nomineringer i forhold til kjønn og klasstrinn for kategorien «Manéerer»

Klasstrinn	Gutter		Jenter		Totalt	
	n	%	n	%	n	%
4. kl	16	4,07	7	1,80	23	2,94
7. kl	5	1,49	2	0,66	7	1,10
9. kl	4	1,59	0	0,00	4	0,70
<b>Totalt</b>	25	2,55	9	0,89	34	1,71

Tabell 18 viser at det hovedsakelig er gutter som gir nomineringer som er lagt til denne kategorien. På tvers av de tre aldersgruppene nominerer guttene omkring dobbelt så ofte som jentene. Det er en tydelig nedgang i antall nominasjoner for guttene på 4.-7. klasstrinn.

#### 8.1.3.4 Kategori 10: Utseende

Tabell 19 Fordeling av nomineringer i forhold til kjønn og klasstrinn for kategorien «Utseende»

Klasstrinn	Gutter		Jenter		Totalt	
	n	%	n	%	n	%
4. kl	4	0,01	8	2,06	12	1,53
7. kl	5	1,49	3	0,99	8	1,25
9. kl	3	1,20	0	0,00	3	0,53
<b>Totalt</b>	12	1,23	11	1,09	23	1,16

Tabell 19 viser at det var 23 respondenter i denne studien som nominerte utseende som viktig egenskap ved en god venn. Tabell 19 viser at jenter er svakt overrepresentert i forhold til gutter i fokusering på fysisk utseende hos venner på 4. klasstrinn. Deretter dominerer guttene.

### *Drøfting*

Resultatene vist i tabell 19 er ikke i overensstemmelse med andre studier hvor en rapporterer tydelige kjønnsforskjeller, hvor kvinner synes mer opptatt enn menn av utseendet. Fokusering på utseende er antatt i alle fall delvis lært i sosialiseringprosessen (Brownell & Rodin 1994, Freedman 1988, Gillis 1982, Greenspan 1983). Antallet i mitt materiale er for lavt til omfattende og dype tolkninger, men kan peke i retning av utvisking av kjønnsstereotyper. Eksempelvis nevnte bare gutter at venner måtte være «kule/fine/pene på håret», mens jenter oftere skrev: «Må være pen». Hår er tradisjonelt tenkt som feminint, og kan indikere at kjønnsrolleoppfatninger tillater at gutter kommenterer eller er opptatte av mer feminine aspekt ved hverandres utseende.

Helt ned til treårsalder kan barn rangere andre langs et kontinuum fra fysisk stygg til pen med de samme kriterier som grunnlag som vi finner blant voksne (Adams & Crane 1980). Også barn foretrekker pene venner (Vaughn & Langlois 1983). Det vises til at mennesker uttrykker en redsel for å bli overvektige eller skammer seg over å være det (Debold, Wilson & Malave 1993, Young-Hyman, Schlundt, Herman-Wenderoth & Bozylinski 2003). Forskning avdekker nære relasjoner mellom fysisk utseende (Feingold 1992, Hartup 1983, Newcomb et al. 1993, Polce-Lynch et al. 2001) og fysiske prestasjoner (Brownell & Rodin 1994, Erkut & Tracy 2002, Feingold 1992, Newcomb et al. 1993) på den ene side, og selvoppfatning og selvakseptering på den annen side. Negativ oppfatning av egen kropp er nært knyttet til depresjon og lav selvaktelse hos jenter (Siegel, Yancey, Aneshensel & Schuler 1999). I forlengelsen av dette finner man lav selvoppfatning ved en rekke ulike fysiske handikap (King, Shultz, Steel, Gilpin & Cathers 1993). Utseende er svært synlig og gjøres lett til gjenstand for andres vurdering. Mens sammenhenger mellom fysisk utseende, kognitive ferdigheter, sosiabilitet, aggressivitet og sosial tilbaketrekning er noe kartlagt i forhold til sosial popularitet, er de i mindre grad blitt undersøkt når det gjelder vennskap (Aboud & Mendelson 1996). Misfornøydhet med egen kropp synes å være et forholdsvis stabilt fenomen livet igjennom, men vansker knyttet til dette som sosial angst, spiseforstyrrelser og å ta avstand fra seg selv, reduseres med økende alder (Tiggemann & Lynch 2001). Spesielt innenfor områdene utseende og fysiske ferdigheter har jenter ofte lavere selvoppfatning enn gutter (Bolognini, Plancherel, Bettschart & Halfon 1996, Marsh, Parker & Barnes 1985). Jenters fysiske selvoppfatning reduseres fra åtte- til elleveårsalder (Muldoon 2000). Overvekt leder til dårligere fysisk selvoppfatning hos jenter enn hos gutter (O'Dea & Caputi 2001). Utseende og fysiske prestasjoner er også viktige trekk for vennevalg og influerer på sosial aksept blant jevnaldrede (Coie et al.

1982, Coie & Dodge 1983, Dodge & Kupersmidt 1990, Coie & Kupersmidt 1983, Langlois & Stephan 1981). Utseende synes viktigere for jenters vennskap enn guttenes (Cairns et al. 1998, Skaalvik 1989, Vaughn & Langlois 1983).

Pene mennesker oppleves generelt av andre som mer spennende, mer ekstroverte, tankefulle, intelligente og sterkere enn de av mer ordinært utseende eller de stygge og unette (Ritts, Patterson & Tubbs 1992). Som et resultat av dette blir de pene betraktet som viktige og attraktive og har derfor flere romanser og kjærestier (Singh & Young 1995), er ofte mer seksuelt erfarne (Feingold 1992) og får lettere jobb og forfremmelser enn andre mennesker (Marlowe, Schneider & Nelson 1996). Betydningen av utseende er derved godt dokumentert i empiriske studier, gjengitt over, men bekreftes ikke i min studie. Hvis nomineringsfrekvensen som er for denne kategorien i min studie er riktig, kan det tolkes positivt som et tegn på at norske barn og unge i lavere grad enn i flere andre vestlige land betoner utseende som viktig.

Observatørskåret fysisk attraktivitet korrelerer ikke med selvoppfatning, men selvrapportert fysisk attraktivitet er knyttet til positiv selvoppfatning (Diener, Wolsic & Fujita 1995, Miller & Downey 1999). Egne standarder for utseende blir med andre ord tydelig utslagsgivende for selvoppfatningen.

#### 8.1.3.5 Kategori 11: Likhet

Tabell 20 Fordeling av nomineringer i forhold til kjønn og klasstrinn for kategorien «Likhet»

Klasstrinn	Gutter		Jenter		Totalt	
	n	%	n	%	n	%
4. kl	6	1,53	3	0,77	9	1,15
7. kl	3	0,90	3	0,99	6	0,94
9. kl	2	0,80	2	0,66	4	0,71
<b>Totalt</b>	11	1,12	8	0,79	19	0,96

Det var 19 av mine respondenter som nevnte likhet som viktig for vennskap. Fordeling av disse svarene på kjønn og klasstrinn er vist i tabell 20.

#### Drøfting

Likhet mellom venner er dokumentert i mange studier som viktig for vennskap (eksempelvis Aboud & Mendelson 1996, Caspi 1993, Kindermann 1993), men en del

empiri viser at denne likheten i betydelig grad kan være innbilt av vennene selv framfor reell likhet (Vaughn et al. 2001). Tabell 20 viser en meget lav nominering av likhet som viktig ved en god venn i mitt datamateriale. Dette synes å kunne forklares via tre veier: (1) Likhet er ingen egenskap, men en vurdering på bakgrunn av en rekke egenskaper. Siden elevene ble bedt om å nevne egenskaper, vil ikke likhet være et godt svar. (2) Flere respondenter kan mene at likhet er viktig og angir dette indirekte ved at egenskaper de selv har også blir nominert som viktige ved en god venn. (3) Likhet er abstrakt og flere av respondentene kan ha vansker med å fange dette aspektet ved vennskap, og kanskje la seg forlede av menneskers påståtte tendens til mer å vektlegge ulikheter framfor likheter.

Vi tiltrekkes generelt mennesker som ligner oss selv (Ickes, Snyder & Garcia 1997). Likhet er en av forklaringene for hvorfor vi belønner atferd hos andre som man har selv (Dishion & Patterson 1997). Likheter i sosial persepsjon er både en forutsetning for å etablere vennskap og en viktig faktor for å forklare nærhet og langvarighet i vennskapet (Deutsch & Mackesy 1985), stabiliteten på vennskapet (Berndt et al. 1999), og selvrapportert påvirkningsgrad av venner (Schulenberg et al. 1999). Venner blir over tid mer lik hverandre når det gjelder aktiviteter, holdninger, verdier, sosial persepsjon og atferd (Deutsch & Mackesy 1985, Hill & Stull 1981, Lea & Duck 1982, Magnusson 1988, Newcomb et al. 1999, Rodgers, Billy & Udry 1984). Eksempelvis vil meninger og verdier over tid smelte noe sammen i tette relasjoner (Kenny & Kashy 1994). Det er derfor vanskelig å skille hva som skyldes vennskap bygd på likhet og påvirkning grunnet tett kontakt (Berndt 1999, Cairns, Leung & Cairns 1995, Hartup 1996, Hartup & Stevens 1997, Warr 2002). Grad av likhet mellom venner og hvor mye denne øker over tid er vanskelig å måle fordi man i forskning ofte må forsøke å ta høyde for barns og unges tendenser til å projisere egne atferdsmessige preferanser inn i beskrivelsen av venner (Bauman & Ennett 1994). Å finne venner som ligner en selv øker enigheten mellom venner, og samarbeid og støtte er som vist to av de viktigste dimensjoner i vennskap. Å ligne sine venner øker derved kongruensen (Curren et al. 1997). Likhet påvirker både dybde, tilfredshet og varighet på vennsapsrelasjonene (Deutsch & Mackesy 1985). Mennesker synes å anta at de blir likt av mennesker de oppfatter som lik seg selv. Riktig eller ikke, slike antagelser leder gjerne til at man finner hverandre attraktive, kanskje mer enn faktisk likhet (Condon & Crano 1988). Andre hevder at vi tiltrekkes av andre som «matcher» våre idealbilder og ikke primært av reell likhet (Wentzel & Insko 1982). Persipert likhet er viktig for vennskap i alle aldere, og likeså faktisk likhet i aktiviteter og demografiske forhold. Den subjektive følelsen av likhet venner imellom synes viktig for

dem selv, uansett om likheten de trekker frem synes nokså triviell (Parker & Gottman 1989). I tråd med økende alder reduseres behovet for likhet med venner noe, og man blir mer opptatt av hvordan man skiller seg fra sine venner og hvordan denne forskjelligheten arter seg (Ladd & Emerson 1984).

Selv om likhet innebærer en del illusjoner, er mennesker generelt vare for annerledeshet: Mennesker synes å være mer oppmerksomme på og tenke på det de opplever som negativt ved andre framfor mer positive trekk. En del tenker seg at dette bunner i at negativ informasjon forekommer sjeldnere og derved skiller seg ut, samt at flere betrakter det som viktig informasjon om personen (Fiske 1980). I forlengelsen har man innen attribusjonsforskningen<sup>42</sup> funnet at negative hendelser oftere blir gitt kausale forklaringer enn mer positive hendelser (Abele 1985, Weiner 1985, Wong & Weiner 1980).

#### 8.1.3.6 Kategori 12: Rettferdig

Tabell 21 Fordeling av nomineringer i forhold til kjønn og klasstrinn for kategorien «Rettferdig»

Klasstrinn	Gutter		Jenter		Totalt	
	n	%	n	%	n	%
4. kl	1	0,25	10	2,57	11	1,41
7. kl	1	0,30	2	0,66	3	0,47
9. kl	1	0,40	1	0,32	2	0,35
<b>Totalt</b>	3	0,31	13	1,29	16	0,81

Tabell 21 viser at jenter mer enn gutter på 4. klasstrinn nominerer rettferdighet som en viktig egenskap ved en god venn. Respondentene bruker ofte begrepene «rettferdig» og «dele likt». Kjønnforskjellene er utjevnet ved 7. og 10. klasstrinn, men antallet nomineringer er svært lavt.

<sup>42</sup> Attribusjon baseres på evnen til å persipere, altså å motta og fortolke sanseintrykk. Sosiale hendelser forsøkes forklart og gitt mening. Attribusjon kan forstås som årsaksforklaring til alle spørsmål som inneholder ordet *hvorfor*. Sosial attribusjon omhandler som navnet tilsier, årsaksforklaringer om sosiale forhold. De kan være spesifikke (knyttet til én spesiell situasjon) eller globale (generalisering fra én hendelse til flere). Varigheten (tidsperspektivet) deles inn i stabile (årsaken er representativ og kan skje igjen) og ustabile (årsaken til hendelsen er ikke representativ og vil derfor trolig ikke gjentas). Kontrollaspektet kan deles inn i indre/internale (årsaken er knyttet til egenskaper ved personen) eller ytre/eksternal (årsaken finnes i forhold utenfor individet).

### Drøfting

Rettferdighet synes å stå sentralt i oppfatning av hva vennskap skal baseres på (Damon 1977 1980, Smollar & Youniss 1982), kanskje noe mer fremtredende hos jenter enn gutter (La Gaipa 1979). Dette er i samsvar med mine resultater, men nomineringene her er få. Venner deler ofte på goder (Asher 1990) og de samarbeider ofte framfor å konkurrere, selv ved begrensede ressurser (LaFrenière 1996, Hartup 1989), akkurat som voksne (Rabbie 1991). Rettferdighet defineres i noen studier å være i betydningen å stole på, konfidensialitet eller å ikke røpe betroelser, og synes ekstra framtrædende i vennskap mellom jenter (La Gaipa op. cit.). Jeg har lagt å «Stole på» til egen kategori, og kan derfor ha resultater som avviker noe fra andre studier enn om «Rettferdig» ble slått sammen med den.

#### 8.1.3.7 Kategori 13: Oppfinnsom

Tabell 22 Fordeling av nomineringer i forhold til kjønn og klasstrinn for kategorien «Oppfinnsom»

Klasstrinn	Gutter		Jenter		Totalt	
	n	%	n	%	n	%
4. kl	3	0,76	1	0,26	4	0,51
7. kl	1	0,30	1	0,33	2	0,31
9. kl	3	1,20	2	0,64	5	0,88
<b>Totalt</b>	<b>7</b>	<b>0,72</b>	<b>4</b>	<b>0,40</b>	<b>11</b>	<b>0,55</b>

Tabell 22 viser at det er 11 som nominerer «Oppfinnsom», gutter oftere enn jenter. Oppfinnsomhet kan tolkes som overlappende med kreativitet og kan ses som nært knyttet til lekenhet og utforskningstrang. For mange vil det være en attraktiv egenskap fordi det kan gjøre en spennende i andres øyne. «Oppfinnsom» kan også være overlappende med «kul» og kunne derfor blitt slått sammen med denne i kategorien «Humoristisk».

#### 8.1.3.8 Kategori 14: Robust

Det var ni gutter, alle på 4. klasstrinn, som nominerte sterk som viktig egenskap ved en god venn. Det utgjør 2,29 % for den aldersgruppen og 0,45 % for samtlige respondenter. Det er usikkerhet knyttet til innholdet i denne kategorien: Flere av nomineringene («Robust») er trolig myntet på fysisk styrke. Det synes rimelig siden det er gutter på 4. klasstrinn som har nominert denne egenskapen, men «sterk» kan både betegne fysisk og psykisk styrke. Noen hadde benyttet ordlyden «være sterk» som også

kan benyttes om det psykiske og det fysiske. «Ikke pysete» kan både være myntet på det psykiske og det fysiske. «Sterk», «ikke pysete» og «modig» er lagt til samme kategori, selv om det er usikkert om det er fysisk eller det psykiske disse peker tilbake til. De øvrige nominasjoner som er lagt til denne kategorien er også vanskelig å tolke, eksempelvis «tøff». Også dette begrepet kan like godt peke på psykiske som fysiske forhold.

#### 8.1.3.9 Kategori 15: Sosialt populær

I mitt datamateriale var det bare åtte som nominerte populær som viktig egenskap ved en god venn, og av dette var syv jenter på 4. klassetrinn (1,80 %) og én jente på 7. klassetrinn (0,33 %). Totalt for begge kjønn og alle respondenter blir det 0,41 %. Annen empiri viser ingen tydelige kjønnsforskjeller når det gjelder viktigheten av at venner skal være populære. Nominasjonene i mitt materiale er så få, at det ikke er grunnlag for å trekke konklusjoner på bakgrunn av disse. Ønsket om sosial popularitet er høyt for mange og preger mange av deres valg, preferanser og atferd i mange settinger<sup>43</sup>. Fokus på sosial popularitet synes høyest i slutten av ungdomsskolealder (Stone & Brown 1999, Strouse 1999).

Det er attraktivt for mange å være sosialt populær (Ball 1981). Er man ikke selv populær, forsøker mange å innbilde seg selv og/eller andre at man omgås populære. Det er som om ordtaket «når det regner på presten, så drypper det på klokkeren» kan gjelde, og at man gjerne føler å høyne egen status hvis man assosieres med «crème de la crème». At mange barn nevner noen av de populære som venner, er mer uttrykk for ønske enn realitet (Ball 1981).

---

<sup>43</sup> Som uttrykk for mange ungdommers behov for å framstille seg overfor andre og oppfatte seg selv som positive, foretar de selv mange telefoneringer og ber andre om å ringe seg for å skape inntrykk av å være attraktive ved å fortelle om det eller at andre resonnerer slik når de ofte møter opptattsignal, avslutter samtaler med unnskyldninger om at de venter en «viktig samtale», eller sender SMS-meldinger for å få svar fra andre og derved «trafikk» på linjen. Vennskap benyttes også ofte for å skape blest om seg selv og å framstå som sosialt populær blant annet ved å avvise invitasjoner fra andre til vennskap ut fra unnskyldninger om å «ikke ha tid». Likeså er det viktig for mange å ikke bli sett alene men alltid sammen med én eller flere samt ikke å assosieres med personer av lav status. Kjærester synes vel så ofte å dekke behov for hvordan man tar seg ut i andres øyne som at selve forholdet dekker behov og bidrar til glede rent direkte. Å bli «sjekket opp» eller få «napp» gir omdømme på å være attraktiv og likeså «ta seg råd» til å gi noen avslag på tilbud. Likeså kan antall seksuelle partnere og prøvde samleiestillinger i langt større grad dekke behov på å framstå som erfaren og «profesjonell» framfor å dekke indre behov for intimitet og bekreftelse av kjærlighetsforholdet (Elkind 1980). Faktisk er seksuell aktivitet mest vellykket når den foregår i trygge relasjoner hvor man kan utvikle nærhet (Rutter 1980).



Pent utseende og fine klær er ikke av de viktigste egenskaper/kjennetegn for å bli sosialt populære, men høyner selvfølelsen og statusen noe (Andersson 1982, Hartup 1983). Slik kan nominering av populær som viktig egenskap også innebære en rekke andre viktige egenskaper ved en god venn og i dette materialet kategorien «Utseende».

#### 8.1.3.10 Kategori 16: Rik

Totalt åtte respondenter nominerte «Rik», 0,41 % av alle som besvarte forskningsspørsmålet. Rik ble nominert av tre gutter på 4. klasstrinn (0,76 %), tre gutter på 7. klasstrinn (0,90 %) og to gutter på 9. klasstrinn (0,80 %). Helleviks (2001) studier av nordmenn født rundt 2. verdenskrig og de som hadde sin ungdomstid på 1980- og 1990-tallet viste en økning mellom disse to generasjonene i materialistiske verdier og forbruk og at materielle anskaffelser ble benyttet for å skaffe seg posisjon blant andre. Imidlertid har ikke jeg empiri fra andre studier over barns og unges vennskap med jevnaldrede som indikerer dette som en rimelig frekvent nominering av viktige egenskaper ved en god venn eller grunnleggende for vennskap.

#### 8.1.3.11 Kategori 17: Religiøs

I mitt materiale var det én gutt (0,25 %) og to jenter (0,51 %) på 4. klasstrinn, samt to gutter på 7. klasstrinn (0,60 %) som nominerte religiøs tilknytning som viktig ved en god venn. Totalt utgjør disse fem 0,25 % av alle respondentene.

Religion er ikke et subjektivt fenomen, men også en konkret historisk tradisjon (Evenshaug & Hallen 1992). Tro kan være mer eller mindre bevisst, reflektert og uttalt og mennesker skiller seg fra hverandre langs et slikt kontinuum (Evenshaug & Hallen 1992). Barn må eksponeres for religion for å absorbere den, akkurat som mennesket må oppleve språklig stimulering for språklig utvikling (Evenshaug & Hallen 1992). Religiøsitet handler således mye om familiepedagogiske forhold og foreldre og besteforeldre synes som de viktigste informanter om religion overfor barn (Harbo 1990). Det synes derfor riktig å hevde at foreldre i betydelig grad preger barnas religiøse oppfatning og nærvær av tro (Flor & Knapp 2001)<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> Interessen for religionsfaget avvtar fra siste del av barneskolealder, selv om interessen for eksistensielle problemstillinger (livets mening, menneskeverd, nød, lidelser, skyld og ensomhet) synes å øke (Hartman 1986, Hauge 1983). Interesse for et fag er ikke synonymt med innstillinger til emnet. Reduksjon i interessen for kristendoms- og livssynsundervisning er derved ikke synonymt med reduksjon i religiøsitet i samme aldersspenn, for religiøs tro er meget stabil over tid og inngår i de grunnleggende verdier hos en person (Gallup 1996). Ungdom opplyser gjerne mer positiv innstilling til kirkens konfirmantopplæring enn til skolens kristendomsundervisning og skolen generelt (Hauge 1983). Det kan forklare at interessen for temaet ikke avdekkes ved å måle interessen for undervisningen knyttet til én arena. Jenter viser mer

#### 8.1.3.12 Kategori 18: Kjønn

I mitt datamateriale var det bare tre som nominerte kjønn som viktig som egenskap ved en venn; to jenter og én gutt, alle på 4. klassesetrinn. For sitt kjønn og klassesetrinn, utgjør det henholdsvis 0,51 % og 0,25 %, og totalt 0,15 % av samtlige respondenter.

Det lave nomineringsantallet i mitt datamateriale kan trolig skyldes at man tar det for gitt og så velger egenskaper på denne antatt gitte bakgrunn, for kjønn er avdekket som meget betydningsfullt for vennsvalsvalg. Kjønn kan derfor være viktig for respondentene i min studie, til tross for at det ikke kommer fram i datamaterialet.

Personer responderer til andre ut fra deres kjønn helt fra fødselen av (Frodi & Lamb 1978). Allerede ved toårsalder kan barn skille tydelig mellom mann og kvinne (Golombok & Fivush 1994). Antageligvis har kjønn blitt en viktig side ved selvoppfatningen ved 3-årsalderen og kjønnsrolleidentiteten er nokså stabilisert ved fem- til seksårsalder (Malquist 1985, Osherson 1986, Sanford & Donovan 1985).

Barn og unge vurderer seg selv via sosial sammenligning med jevnaldrede når det gjelder kjønnstypisk atferd (Bussey & Bandura 1999). Samspill mellom barn har større påvirkning på deres utvikling hvis barna er av samme enn av motsatt kjønn (Martin & Fabes 2001). Vennskap på tvers av kjønn er ikke like sterkt knyttet til sosial kompetanse som vennskap innen samme kjønn (Vaughn et al. 2001). Jo mer samspill med jevnaldrede av samme kjønn, desto sterkere blir deres kjønnsstereotype aktiviteter (Martin & Fabes 2001). Vennskap på tvers av kjønn hos voksne varer også kortere enn vennskap med samme kjønn (Winstead & Griffin 2001). Flere tar til orde for at gutter og jenter vokser opp i distinkte jevnaldringsgrupper siden de så tydelig favoriserer å være sammen med eget kjønn (Harris 1995, Maccoby 1998).

Det er nokså ulik organisering og kultur mellom uformelle rene gutte- og rene jente-grupper (Daniels-Bierness 1989). Gutter i alderen 7-10 år rapporterer å møte andre på uformelle plasser. Gutter farer lengre fra hjemmet uten foreldrenes samtykke enn jentene (Hart 1978). Forklaringer om at jenter og gutter foretrekker å leke med de av eget kjønn på grunn av at jenter føler seg dominert av gutter, synes ikke å være fullgod. I så fall skulle en kunne tro at gutter gjerne søkte jenter fordi de ikke hadde noe å frykte i form av dominans. Det synes mer rimelig å tro at preferanse for eget kjønn

---

religion i atferd enn gutter (Donahue & Benson 1995, Flor & Knapp 2001, Levitt 1995). Det framkommer ikke i mitt datamateriale i form av nomineringer (hvor majoriteten er gutter).

skyldes ferdigheter og grunnleggende verdier. Man finner ikke at jenter med maskulin lekeatferd (utøvelse og område) har større preferanse for å leke med motsatt kjønn enn den generelle tendens som finnes i den aldersgruppa (Campbell 1998).

Man finner ulikt lekemønster hos jenter versus gutter i hvilke lekeformer som knytter seg til hvilke alderstrinn, frekvens og favorittleker (Göncü et al. 2002). Gutter er blant annet mer fysisk aktive i lek og har større aksjonsradius enn jenter (DiPietro 1981, MacDonald & Parke 1984, Pellegrini 2002). En studie blant barn med en gjennomsnittsalder på 52 måneder viste at allerede da var gutters lek mer aktiv og røff, foregikk lenger bort fra voksne og var mer stereotyp enn jentenes lek, og dette mønsteret forsterket seg når dyader ble til grupper (Fabes et al. 2003). Gutter inngår oftere enn jenter i sosiale grupper med en viss aldersspredning (Maccoby 1990). Gutter leker mer i offentlig rom og veiledes mindre av voksne enn jenter (Smith & Inder 1993). Sammenlignet med gutter leker jenter oftere i nærheten av voksne (Martin & Fabes 2001). 7-10 år gamle gutter rapporterer å møte andre på uformelle plasser. Jenter viser ikke samme tendens, og eldre gutter trekker i økende grad til formelle møteplasser (Bryant 1985). Gutter synes generelt å leke til høyere alder enn jenter, selv om det tar andre former. Eksempelvis kan sport betraktes som lek. Gutter driver mer med sport enn jenter, og denne kjønnsforskjellen øker med økende alder (Brown 1989, Cairns & Cairns 1991, Larson & Verma 1999, Shaw et al. 1995). At det er morsomt eller gir glede, er den hyppigst rapporterte årsak til at man driver med sport i fritiden (Wankel & Berger 1990).

Den omfattende empirien gjengitt over viser tydelig at kjønn er blant de mest sentrale faktorer i vennskap. Lavt antall nomineringer i mitt datamateriale avviker derfor fra denne. Forklaringen kan være metodemessige forskjeller, siden empiri om kjønnets betydning for vennskap baseres på observasjoner og intervju. For mine respondenter kan kjønn være en selvfølge og derfor ikke nominert, andre kan betrakte kjønn som å ikke være en egenskap og derved faller det utenfor spørsmålets rammer. Kjønn kan kanskje også for noen respondenter tenkes som «Likhet» og «Felles interesser/sysler» (for sistnevnte: Kjønnstypiske aktiviteter).

#### 8.1.3.13 Kategori 19: Seksuell legning

Det var to gutter i henholdsvis 7. (0,30 %) og 9. klasse (0,40 %) som nominerte seksuell legning, totalt 0,10 % av utvalget. Forekomsten er lavere enn forventet ut fra andre studier, siden forskning viser at negativitet rettet mot homofile fortsatt er generelt

høy (Hegna et al. 1999) og at oppmerksomhet mot seksuell legning øker med alder i grunnskolen (Carver et al. 2004). Begge respondentene betoner viktigheten av at vennen er heterofil. Nomineringsfrekvensen i mitt datamateriale er imidlertid lavere enn den negativisme mange har overfor homofili<sup>45</sup>, for studier avdekker at seksuell legning er vesentlig for vennskap (Hegna, Kristiansen & Moseng 1999). Personer med minoritetsseksualitet har ofte vansker med å utvikle nære vennskskapsrelasjoner til jevnaldrede (Dubé, Savin-Williams & Diamond 2001). Homofile tenåringer som mestrer reaksjoner fra andre på sin legning, skiller seg fra de som har lav mestring av negative reaksjoner ved høy indre kontrollplassering (sosial attribusjon) og en tilgang til flere beskyttelsesfaktorer både i individet og ved miljøet (Anderson 1998). Personer fra seksuelle minoritetsgrupper utgjør ut fra den avstand mange har til deres legning en risikogruppe for utvikling av psykososiale vansker (Cochran 2001).

#### 8.1.4 Oppsummering og drøfting av de viktigste egenskaper ved en god venn

Problemstillingen: «Nevn de tre viktigste egenskaper ved en god venn» er vanskelig å drøfte i kategorier, fordi mange av nominasjonene til respondentene ikke kan betegnes som egenskaper (jevnfør kapittel 8.1). En streng definisjon av hva som er egenskaper ville ha ført til seks kategorier: «Grei/snill», «Humoristisk sans», «Intelligent», «Rettferdig», «Oppfinnsom» og «Robust». «Utseende», «Kjønn» og «Seksuell legning» kan tenkes som medfødte/grunnleggende/ personlighetstrekk eller bakgrunnsvariabler. Kategoriene «Stole på», «Støttende», «Gavmild/spandabel», «Manérer» og «Religiøs» kan ses som delvis basert på de seks førstnevnte egenskaper. «Felles interesser/sysler» er nokså konkrete vurderinger av hva man foretar seg sammen med sin venn, altså ett innhold i den sosiale samhandlingen, mens «Felleskap» (felleskap i form av å dele sentrale dimensjoner i livet) og «Likhet» er benevnelser på mer overordnede

---

<sup>45</sup> Homoseksualitet betegner ikke utelukkende seksuell omgang mellom personer av samme kjønn, men også at fysisk, psykisk og emosjonell preferanse rettes mot samme kjønn (Kendall & Hammen 1995). Dette omfatter et mindretall: omkring 4 % (noen anslår 6 %) av mennene og noen færre kvinner har regelmessig homoseksuell erfaringer (onanering, anal- og oral sex) (Fay, Turner, Klassen & Gagnon 1989). Ungdom uttaler seg gjerne negativt om homoseksualitet selv om mange av dem har homoseksuell erfaring. Angsten for homofile impulser og derved projiseringer overfor denne gruppe mennesker er spesielt utbredt blant menn og benevnes homofobi (Langfeldt 1993). Homofobi er dokumentert som vanlig. Homofil identitet dannes lenge før puberteten, gjerne før åtte- til niårsalder (Langfeldt 1993). En tydelig lesbisk, homo- og biseksuell identitet skjer ved 15-18 årsalder (Savin-Williams & Diamond 2000). Grunnskolebarn som er i tvil om sin seksuelle legning har lavere selvoppfatning, føler seg mer fremmede fra andre av samme kjønn og mindre fornøyde med sitt eget kjønn sammenlignet med sine tydelige heteroseksuelle venner (Carver, Egan & Perry 2004). Ikke alle som stiller spørsmål i ungdomsårene om sin seksuelle legning ender opp med en lesbisk, homo- eller biseksuell identitet (Golombok & Tasker 1996).

oppfatninger av personen. «Populær» er også et resultat av en rekke egenskaper og kjennetegn. «Rik» kan skyldes forhold utenfor en selv (i alle fall hos barn og unge). Slik er denne kategoriinndelingen basert på flere kjennetegn og situasjonsforhold mer enn egenskaper. Selv mange voksne vil trolig ha vansker med å skille egenskaper fra trekk, tilbøyeligheter og preferanser.

Designet jeg har brukt skiller seg fra de fleste på dette området ved: (1) Et høyt antall respondenter, (2) begrensning til tre egenskaper og (3) utfylling via spørreskjema. Resultatene fra denne studien samsvarer godt med annen forskning på de viktigste egenskaper ved en god venn. Det er bred enighet om at å stole på, være grei/snill, ha humoristisk sans, sosial støtte og felles interesser/sysler er sentralt for etablering av vennskap. Det er imidlertid de tre førstnevnte som kan sies å være egenskaper, støttende er et ytre uttrykk for flere egenskaper og felles interesser er ikke en egenskap.

Intimitet venner imellom synes stabil i aldersgruppen 11-19 år, støtte oppleves å reduseres mellom tidlig og midtre fase av tenårsalder, mens beundring, stole på og tilfredshet rapporteres av barn og unge selv å reduseres mellom midtre og siste del av tenårsalder (Clark-Lempers, Lempers & Ho 1991). I mitt materiale er det lettest å sammenligne sosial støtte og å stole på både ut fra innhold i disse kategoriene mine svarer til siste refererte studie. I min studie går antall nomineringer ned for begge kjønn i alderen 4.-9. klasses trinn og støtter ikke opp om beskrevne funn (op. cit.).

Vennskap endrer seg fra barneskolealder og til tenårene ved å (1) bli mer «prate»-framfor «aktivitets»-orientert (Parker & Gottman 1989), (2) vennskap opererer mer på tvers av settinger og ikke bare isolert til enten nabolag, fritidsaktiviteter, (før-)skole, men man ringer hverandre og lager avtaler på tvers av setting og har større aksjonsradius på egen hånd (Buhrmester 1996), (3) man blir mer åpen om egne følelser og uttrykker ønske om mer emosjonell støtte (Harter 1990a), samt (4) i tråd med mer avhengighet av selve vennsksapsrelasjonen, blir evnen til konfliktløsning stadig viktigere for gode, gjensidige og stabile vennsksapsrelasjoner (Buhrmester 1996).

Mine resultater samsvarer godt med andre studier som har lignende problemstillinger. De er i hovedsak en bekreftelse på tidligere empiri innen feltet, men gir imidlertid ikke bekreftelse av viktige kategorier i barns og unges vennskap med jevnaldrede som framkommer i observasjoner og tolkning av dybdeintervju. Delvis finner man disse

kategorier i mine resultater, men da nominert i lavere frekvens enn forventet ut fra annen empiri. Eksempler er selvoppfatning (som jeg ikke finner i mitt materiale) og seksuell legning (lav nominering), hvor annen empiri viser at dette er viktigere dimensjoner for vennskap enn det som kommer til uttrykk via nomineringsfrekvens i min studie. Delvis kan det forklares med at selv om dette trolig er viktige dimensjoner i vennskap, er det vanskelig å fange disse for respondentene og derved ikke så framtrædende at det gis plass i en slik rapportering. Annen forskning viser at en del faktorer er vesentlig for vennskapetableringer og som ikke nevnes av mine respondenter, eksempelvis sosial klassesethørighet, rasetilhørighet og rusbruk (jevnt tidligere i denne avhandlingen).

## 8.2 Vennskap på tvers av settingene skole og fritid

To datainnsamlinger benyttes for å besvare denne problemstillingen; begge knyttet til utvalg 1. Samme spørsmål ble stilt høsten 1996 og 1997, med ett tilleggsspørsmål høsten 1997. Resultatene gjengis i tabell 23:

Tabell 23 Medelever man er sammen med på skole/fritid, overlapp mellom venner på skole/fritid fordelt på klassetrinn og kjønn (T-test) (n = 1 300)

H'96	Høst 1996		Høst 1997		Elever i klassen sammen med fritiden/hjemme Høst 1997
4. klasse	Sammen med i friminuttene Høst 1996	Sammen med i fritiden/hjemme Høst 1996	Sammen med i friminuttene Høst 1997	Sammen med i fritiden/hjemme Høst 1997	
Gutter	6,21	3,01	8,15**	3,74	3,40
Jenter	5,37	2,99	5,98**	3,45	2,96
Samlet	5,79	3,00	7,09	3,60	3,18
n	796	795	702	702	703
<b>7. klasse</b>					
Gutter	8,84**	4,89*	12,75**	8,67**	6,87**
Jenter	6,54**	3,60*	7,04**	4,46**	3,18**
Samlet	7,75	4,28	9,94	6,61	5,06
n	637	638	602	600	597
<b>9. klasse</b>					
Gutter	10,05*	5,54			
Jenter	7,66*	4,83			
Samlet	8,75	5,16			
n	584	582			
<b>Samlet</b>					
Gutter	8,11**	4,32	10,26**	6,00**	4,98**
Jenter	6,43**	3,74	6,47**	3,92**	3,06**
Samlet	7,26	4,03	8,41	4,98	4,05
N	2017	2015	1304	1302	1300

\* = signifikant på 0.05-nivå mellom kjønnene

\*\* = signifikant på 0.01-nivå mellom kjønnene

Tabell 23 viser at på tvers av de tre aldersgruppene opplyser guttene å være sammen med flere personer enn jentene i friminuttene. Det er ikke signifikante forskjeller mellom gutter og jenter på 4. klasstrinn, men på 0.01-nivå på 7. klasstrinn og på 0.05-nivå på 9. klasstrinn. Antall jevnaldrede elevene er sammen med i friminuttene på skolen, stiger med økende alder, og kjønnsforskjellene er små.

På 9. klasstrinn deltar begge kjønn i større grupper og gjenger. Annen empiri viser at disse gjengene i tenårene blir mer kjønnsblandede. Dermed øker antallet personer man er i kontakt med av eget og motsatt kjønn.

### 8.2.1 Drøfting

På tvers av de tre aldersgruppene i dataene fra høsten 1996 viser at omkring 50 % av de venner man har på skolen omgås man også på fritiden. Det synes heller ikke å være systematiske kjønnsforskjeller – verken på tvers av årskull eller innen samme klasstrinn. Sammenligner man de to datainnsamlingene høstene 1996 og 1997 med hverandre, ser man at overlappet mellom skole- og fritidsnettverk holder seg stabilt. Det kan indikere at respondentene har svart rimelig objektivt og at man kan forholde seg til disse forekomster i videre drøftinger. På tvers av alder er det ikke systematiske kjønnsforskjeller i overlapp mellom skole- og fritidsnettverk.

Utvalg 1 omfatter et meget stort utvalg og en slik høy N vil det nærmest være umulig å få lærere og/eller foreldre til å verifisere antallet venner og kontakter eleven oppgir. Verken lærere, medelever eller foreldrene ble benyttet som komparentinformasjon. Det er to årsaker til det: Mange av problemstillingene i studien er knyttet til respondentene/ informantenes subjektive oppfatninger av sin sosiale situasjon. I slike sammenhenger vil komparentopplysninger være mindre interessante. Den andre årsaken er at foreldre bare i begrenset grad har oversikt over barnas venner (se vedlegg 18). Man må derfor vurdere dataene ut fra annen empiri. Spørsmålsutformingen innebærer en risiko for tilfeldig tallangivelse fra respondentene.

Jeg har bare funnet én nyere studie som omhandler overlapp mellom skole- og venne-nettverk: Denne studien viste at en tredjedel av de som utgjorde skolenettverket også var inkludert i venne-nettverket (Kiesner, Poulin & Nicotra 2003). Denne empirien sammenlignet med mine resultater, viser at amerikanske barn og unge har et mindre overlapp mellom skole- og fritidsnettverk sammenlignet med min studie av barn og unge i Midt-Norge. Mine resultater viser at skolenettverket i høy grad også er en del av



elevenes fritidsnettverk. Et normalt nettverk består av omkring 5-6 personer i klyngen venner/fritid (Jevnfør sluttnote 1). Hvis vi tar dette som et utgangspunkt, utgjør venner på skolen majoriteten av grunnskoleelevers vennenettverk.

Annen forskning kan virke utfyllende til mine resultat: Ogden (1995) gjennomførte en studie som viser at 95 % av elevene på 4. klassetrinn (10 år) hadde venner utenfor skolen. De fleste hadde 2-5 venner, med et gjennomsnitt på 3,8. Analysene viser at 66,5 % av barna hadde daglig kontakt med venner. Ogden fant videre at 95 % av de sosialt høykompetente barnas foreldre mot 84 % av de sosialt lavkompetente kjente alle sine barns nærmeste venner. Videre viste studien at 97 % av barn med høy sosial kompetanse hadde venner utenfor skolen, mot 87 % av de med lav sosial kompetanse. Omkring 66 % av de sosialt høykompetente barna hadde daglig kontakt med sine venner, mot 61 % for de sosialt lavkompetente. Elever på 7. klassetrinn har i gjennomsnitt fire gode venner utenfor skolen, en fjerdedel hadde én eller to venner og 30 % hadde flere enn fire. Cirka 100 % av de sosialt høykompetente mot 94 % av de sosialt lavkompetente hadde venner utenfor skolen, de sosialt lavkompetente med noen færre venner enn de sosialt høykompetente. Omkring 65 % hadde daglig kontakt med sine venner, mens 27 % oppga å ha kontakt med venner et par ganger i uken, og 9 % hadde krysset av for kontakt «av og til». En spesifisering av disse tallene i forhold til grupper av sosial kompetanse: 73 % av de sosialt høykompetente mot 58 % av de sosialt lavkompetente hadde daglig kontakt med venner, 1 % av de sosialt høykompetente mot 21 % av de sosialt lavkompetente hadde kontakt med venner av og til. 69 % av de foresatte kjente alle sine barns venner, 30 % kjente noen og 0,4 % kjente ingen. 72 % av de sosialt høykompetente mot 61 % av de sosialt lavkompetente ungdommenes foresatte kjente samtlige av ungdommenes venner. Ogdens (op. cit.) studie viser tydelig forskjeller i forhold til venner ut fra grad av sosial kompetanse: De som skåres å ha høy grad av sosial kompetanse skiller seg fra de med lav både i antall venner utenfor skolen, samt kontaktfrekvens. I tillegg fant Ogden at foreldrene til de sosialt kompetente barna kjente deres venner, mens foreldre til barn med lav sosial kompetanse kjente færre av barnas venner enn førstnevnte foreldregruppe.

### 8.3 Oppfatninger av egen status som bestevenn

Denne problemstillingen er undersøkt i studiens utvalg 1. Utvalget ble delt i tre grupper ut fra grad av hvor realistisk de vurderer sin egen status som bestevenn i klassen. Realistisk i betydningen at man har mottatt det antall valg som de selv hadde stipulert

(dette baseres på sosiometriske analyser i form av diskrepanser mellom mottatte og avgitte vennevalg). Gruppene ble derved fordelt etter differansen mellom antall avgitte valg av hvor mange de selv trodde ville velge seg som aller beste venn i forhold til antall mottatte valg som aller beste venn. Differansen mellom antatte valg og reelt mottatte valg går fra sterk negativ til sterk positiv, hvor de fleste grupperer seg rundt null. De som har sterk negativ verdi har mottatt flere vennevalg enn de har avgitt. Gruppe 1 utgjør cirka 20 % av utvalget som har sterkest negativ verdi; mottatt minst tre flere enn de trodde ville bli avgitt. Gruppe 2 er på cirka 60 %, og består av personer som har et godt samsvar mellom avgitt og mottatte vennevalg (i mengdeområdet fra 2-1). Gruppe 3 omfatter cirka 20 % av de med størst positiv verdi; antatt minst to flere vennevalg enn de har mottatt. En kan si at i både gruppe 1 og gruppe 3 er det respondenter som framstår som noe illusoriske i persipert sosial status siden de i gruppe 1 undervurderer sin sosiale posisjon når det gjelder bestevenner, mens gruppe 3 kan karakteriseres som urealistisk positiv i forhold til status som bestevenn. Gruppe 2 er relativt realistisk i betydningen å ha nominert omtrent like mange bestevenner som de mottar valg fra. Gruppe 2 er den mest homogene i forhold til antallet de tror vil velge seg i forhold til reelle valg, mens gruppe 3 spriker mer siden inklusjonskriteriet er at de antar minst to flere valg enn de fikk. Det er ingen øvre grense for denne gruppen (mens det for gruppe 2 både er satt en øvre og nedre grense ved at mottatte valg ikke skal avvike mer enn 2 fra antatte valg). Gruppe 1 består derved også av en heterogen gruppe i antatte valg, fordi kriteriet er satt til å minimum mottatt tre flere bestevennevalg enn de selv antok. Begrepet illusorisk benyttes her fordi forskningsspørsmålet er knyttet til bestevenn og ikke venner generelt. Antagelser som ligger til grunn for dette er at antall bestevenner er lettere å tallfeste nøyaktig i motsetning til venner (som kan bestå av ensidige valg).

Tabell 24 Vurdering av hvor mange som man tror vil velge seg som bestevenn i forhold til kjønn (4., 7. og 9. klassetrinn) (n = 1 485)

		Vurdering av: «Hvor mange vil velge deg som bestevenn?»			Totalt
		Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	
<b>Jente</b>	Antall	166	495	113	774
	Forventet antall	171	473	130	774
<b>Gutt</b>	Antall	162	412	137	711
	Forventet antall	157	434	120	711
<b>Totalt</b>	Antall	328	907	250	1 485

*Kji-kvadrat ( $\chi^2$ ) = 7,289.*

*Signifikans = 0.026 mellom kjønnene.*

En kji-kvadrattest ( $\chi^2=7,3$ ,  $p=0,026$ ), viser at for hele utvalget (alle klassetrinn) er det flere gutter enn jenter som overvurderer sin status som bestevenn (det vil si gruppe 3), mens jenter er mer realistiske i sin vurdering av egen sosial status som bestevenn. Det vil si at signifikant flere jenter enn gutter, er i gruppe 2. Det er ingen store forskjeller mellom jenter og gutter med hensyn til å undervurdere sin status som bestevenn, det vil si at det er en relativt jevn fordeling av jenter og gutter i gruppe 1. Imidlertid finnes ikke disse signifikante forskjellene mellom kjønnene i forhold til hvilke av de tre gruppene de er i når en deler utvalget i forhold til klassetrinnene (4., 7. og 9.). Dette er vist i tabellene 25-28 nedenfor. Forskjellene når det gjelder gruppefordeling er størst mellom kjønnene på 9. klassetrinn ( $\chi^2=5,67$ ,  $p=0,059$ ) slik vist i tabell 28.

Tabell 25 Vurdering av hvor mange som man tror vil velge seg som bestevenn på 4. klassetrinn i forhold til kjønn (n = 603)

		Vurdering av: «Hvor mange vil velge deg som bestevenn?»			Totalt
		Gruppe1	Gruppe2	Gruppe3	
<b>Jente</b>	Antall	58	197	53	308
	Forventet antall	68	186	53	308
<b>Gutt</b>	Antall	76	168	51	295
	Forventet antall	66	179	51	295
<b>Totalt</b>	Antall	134	365	104	603

Kji-kvadrat ( $\chi^2$ ) = 4,482.

Signifikans = 0,106, ikke signifikant mellom kjønnene.

Tabell 26 Vurdering av hvor mange man tror vil velge seg som bestevenn på 7. klassetrinn spesifisert for kjønn (n = 529)

		Vurdering av: «Hvor mange vil velge deg som bestevenn?»			Totalt
		Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	
<b>Jente</b>	Antall	63	169	35	267
	Forventet antall	60	163	44	267
<b>Gutt</b>	Antall	56	154	52	262
	Forventet antall	59	160	43	262
<b>Totalt</b>	Antall	119	323	87	529

Kji-kvadrat ( $\chi^2$ ) = 4,383.

Signifikans = 0,112, ikke signifikant mellom kjønnene.

Tabell 27 Vurdering av hvor mange som man tror vil velge seg som bestevenn på 9. klassesetrinn i forhold til kjønn (n = 353)

		Vurdering av: «Hvor mange vil velge deg som Totalt bestevenn?»			
		Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	
<b>Jente</b>	Antall	45	129	25	199
	Forventet antall	42	124	33	199
<b>Gutt</b>	Antall	30	90	34	154
	Forventet antall	33	96	25	154
<b>Totalt</b>	Antall	75	219	59	353

Kji-kvadrat ( $\chi^2$ ) = 5,674.

Signifikans = 0,059, ikke signifikant mellom kjønnene.

Tabell 24 viste signifikans mellom kjønnene, men når respondentene brytes ned til tre klassesetrinn, er det ingen signifikante utslag. Et stort antall respondenter vil lett gi signifikante utslag ved statistiske analyser.

Tabell 28 *Indeksene sett i forhold til vurdering av hvor mange som vil velge deg som bestevenn – alle klassetrinn (ANOVA) (n; se tabell)*

	Gruppe	n	Gj.snitt	SD	F-verdi	P-verdi
<b>Evneprøve</b>	1**	307	8,89	3,181	4,059	,017*
	2	861	8,44	3,231		
	3**	229	8,11	3,142		
<b>Selvaksept</b>	1	320	27,28	4,14	3,044	,048*
	2	865	26,74	4,52		
	3	237	27,38	4,11		
<b>Følelse av lykke</b>	1	316	20,53	4,14	8,138	,000*
	2	856	20,46	4,29		
	3**	239	21,69	4,17		
<b>Mottatt valg som klassekamerat</b>	1**	335	12,22	4,43	192,412	,000*
	2	941	7,14	4,27		
	3	253	6,30	4,709		
<b>Sosial støtte fra voksne</b>	1	318	18,87	7,41	,854	,426
	2	865	19,10	7,53		
	3	245	19,70	8,41		
<b>Sosial støtte fra venner</b>	1**	318	22,63	8,26	4,237	,015*
	2**	864	20,00	8,44		
	3	245	21,57	9,43		
<b>Hvor mange venner populære elever har</b>	1	308	12,16	16,05	,651	,522
	2	839	12,96	17,04		
	3	242	13,81	17,62		

\* = *Signifikant på 0.05-nivå mellom gruppene.*

\*\* = *En Bonferroni ettertest viser at det er disse gruppene som er signifikant forskjellige.*

Tabell 28 viser at de som har mottatt flere valg enn de har avgitt (gruppe 1) skårer høyere på evneprøven enn de som mente de ville motta flere bestevennevalg enn de reelt gjorde (gruppe 3). Det er signifikant forskjell mellom gruppene i forhold til selvaktelse, men det kommer ikke klart fram i ettertesten hvilke(n) av gruppene som skiller seg ut. Imidlertid kan man se ut fra gjennomsnittsverdiene i tabell 28 at elever i gruppe 2 har lavere verdi på denne dimensjonen enn de to øvrige gruppene. De som overvurderer sin status som bestevenn (gruppe 3) har en signifikant større følelse av lykke enn gruppe 1 og 2, mens elevene i gruppe 1 har mottatt flere klassevalg enn de to øvrige gruppene. Det er ingen signifikant forskjell mellom gruppene med hensyn til opplevelse av sosial støtte fra voksne, men elevene i gruppe 1 oppfatter i signifikant høyere grad å ha tilgang til sosial støtte fra venner enn elever i gruppe 2. Det er heller ingen signifikant forskjell mellom gruppene med hensyn til hvor mange venner de tror populære elever har. Ideer om popularitet er altså rimelig lik, men varierer imidlertid

tydelig mellom gruppene hvordan de vurderer seg selv opp mot dette. Tabellene 29-31 viser analyser for hvert av de tre alderstrinn som inngår i studien.

*Tabell 29*    *Indeksene sett i forhold til vurdering av hvor mange som vil velge deg som bestevenn på 4. klassesstrinn (ANOVA) (n; se tabell)*

	Gruppe	N	Gj.snitt	SD	F-verdi	P-verdi
<b>Evneprøve</b>	1	126	7,06	2,73	2,188	,113
	2	338	6,60	2,84		
	3	97	6,32	2,43		
<b>Selvaksept</b>	1	131	28,44	3,69	2,350	,096
	2	355	27,57	4,17		
	3	99	27,99	3,80		
<b>Følelse av lykke,</b>	1	129	20,19	4,21	3,528	,030*
	2**	346	19,96	4,30		
	3**	100	21,25	4,27		
<b>Mottatt valg som klassekamerat</b>	1**	134	11,98	4,05	92,025	,000*
	2**	365	7,24	3,98		
	3**	104	5,45	4,26		
<b>Sosial støtte fra voksne</b>	1	129	18,78	8,07	1,414	,244
	2	355	19,54	7,94		
	3	101	20,62	9,47		
<b>Sosial støtte fra venner</b>	1	129	19,57	8,17	3,372	,035*
	2	355	17,99	7,90		
	3	101	20,05	9,53		
<b>Hvor mange venner populære elever har</b>	1	128	9,29	13,03	1,376	,253
	2	353	10,55	13,90		
	3	101	12,45	17,12		

\* =                    Signifikant på 0.05-nivå mellom gruppene

\*\* =    En Bonferroni ettertest viser at det er disse gruppene som er signifikant forskjellig

Tabell 29 (kun 4. klassesstrinn) viser ingen signifikant forskjell mellom gruppene når det gjelder evneprøve, selvakseptering, sosial støtte fra voksne, eller hvor mange venner de tror populære elever har. Derimot er det signifikant forskjell i følelse av lykke og mottatte valg som klassekamerat: Elever som har overvurdert sin status som bestevenn (gruppe 3), har en signifikant høyere følelse av lykke enn de som er mer realistiske i sin vurdering av egen sosial status som bestevenn (gruppe 2). Det er forskjell mellom alle de tre gruppene i mottatte valg fra klassekamerater på 4. klassesstrinn. Gruppe 1 skiller seg ut fra de øvrige to ved å ha mottatt flere klassekameratvalg, mens gruppe 2 har mottatt signifikant flere valg enn gruppe 3. Gruppe 3 har dermed mottatt færre klassekameratvalg enn de to øvrige gruppene. Det er også signifikante forskjeller

mellom gruppene på 4. klassesetrinn når det gjelder sosial støtte fra venner, men ettertesten viser ikke hvilken gruppe som skiller seg ut. Ut fra gjennomsnittsverdiene, synes de som er mest realistiske i sin vurdering av egen status som bestevenn (gruppe 2) å oppleve lavere sosial støtte fra venner enn de to øvrige gruppene.

Tabell 30 *Indeksene sett i forhold til vurdering av hvor mange som vil velge deg som bestevenn på 7. klassesetrinn (ANOVA) (n; se tabell)*

	Gruppe	N	Gj.snitt	SD	F-verdi	P-verdi
<b>Evneprøve</b>	1	106	9,69	2,47	1,424	,242
	2	294	9,18	2,67		
	3	79	9,25	2,94		
<b>Selvaksept</b>	1	115	27,10	4,06	2,771	,064
	2	300	26,22	4,67		
	3	82	27,28	4,31		
<b>Følelse av lykke</b>	1	112	20,91	4,20	4,938	,008*
	2	301	20,66	4,30		
	3**	80	22,35	4,34		
<b>Mottatt valg som klassekamerat</b>	1**	119	12,29	5,07	70,989	,000*
	2	323	6,75	4,27		
	3	87	6,36	4,74		
<b>Sosial støtte fra voksne</b>	1	115	19,16	6,60	,141	,869
	2	300	18,76	7,21		
	3	85	18,97	7,47		
<b>Sosial støtte fra venner</b>	1**	115	25,22	8,34	6,831	,001*
	2	300	22,03	8,19		
	3	85	21,63	9,09		
<b>Hvor mange venner populære elever har</b>	1	111	13,68	16,77	,590	,555
	2	291	14,86	17,83		
	3	84	16,57	22,02		

\* = Signifikant på 0.05-nivå mellom gruppene

\*\* = En Bonferroni ettertest viser at det er disse gruppene som er signifikant forskjellig

På 7. klassesetrinn (tabell 30) skiller gruppe 3 seg ut ved at den har en signifikant høyere følelse av lykke enn de to øvrige gruppene. Gruppe 1 skiller seg fra gruppe 2 og 3 ved at de har mottatt signifikant flere valg som klassekamerat og har en signifikant større opplevelse av støtte fra venner. Det er ingen signifikante forskjeller på 7. klassesetrinn for de andre variablene i tabellen.

Tabell 31 *Indeksene sett i forhold til vurdering av hvor mange som vil velge deg som bestevenn på 9. klassetrinn (ANOVA) (n; se tabell)*

	Gruppe	N	Gj.snitt	SD	F-verdi	P-verdi
<b>Evneprøve</b>	1	71	10,79	3,26	1,833	,162
	2	200	10,43	3,07		
	3	51	9,71	3,04		
<b>Selvaksept</b>	1	74	25,48	4,39	,774	,462
	2	210	26,07	4,66		
	3	56	26,44	4,20		
<b>Følelse av lykke</b>	1	75	20,54	3,92	,977	,378
	2	209	20,98	4,17		
	3	59	21,53	3,66		
<b>Mottatt valg som klassekamerat</b>	1**	75	13,03	3,75	35,866	,000*
	2	219	8,03	4,66		
	3	59	7,92	5,10		
<b>Sosial støtte fra voksne</b>	1	74	18,59	7,48	,099	,906
	2	210	18,82	7,25		
	3	59	19,17	7,73		
<b>Sosial støtte fra venner</b>	1	74	23,95	6,46	,251	,778
	2	209	24,62	7,90		
	3	59	24,08	9,32		
<b>Hvor mange venner populære elever har</b>	1	69	15,03	19,06	,438	,646
	2	195	14,50	20,24		
	3	57	12,18	8,75		

\* = Signifikant på 0.05-nivå mellom gruppene

\*\* = En Bonferroni ettertest viser at det er disse gruppene som er signifikant forskjellig

Tabell 31 viser at det bare er signifikante forskjeller mellom gruppene på 9. klassetrinn på én av de ovennevnte variablene. Det er de som undervurderer sin status som bestevenn (gruppe 1) som har mottatt signifikant flere valg som klassekamerat enn de to øvrige gruppene.

### 8.3.1 Drøfting av resultatene vist i tabellene 28-31

Det er et tydelig mønster at de som overvurderer sin posisjon som bestevenn skårer signifikant høyere på indikasjoner på følelse av lykke. I en studie på mellomtrinnet fant man at jenter presterer bedre på oppgaver som omfattet selvvurdering og sosial forståelse (Bosacki 2000). Andre studier viser eksempelvis at jenter tenker seg at de er mer sosialt dyktige enn gutter, men at slike mønstre ikke avdekkes i forskning (Ogden 1995). Det kan tenkes å være et skille mellom å skåre høyt på forståelse av situasjoner og tiltro seg bedre ferdigheter på dette området for jenter enn gutter, men at de sosiale ferdigheter ikke er bedre hos jenter enn gutter.



Menneskets tendens til å være illusorisk i en del vurderinger kan benyttes som en forklaring på noen av funnene vist i tabellene 28-31. Det kan hevdes å gjelde for gruppe 3 (mottok færre valg enn de selv anga). Tabell 28 viser at gruppe 1 (mottatt flere nominasjoner enn de selv antok) skårer høyere på evneprøvene enn gruppe 3. Det synes ikke å være signifikante forskjeller mellom de tre gruppene i oppfatning av tilgang til sosial støtte hos voksne, men gruppe 1 oppgir mer sosial støtte fra venner enn gruppe 2.

#### 8.4 Antall venner for å benevnes som populær

Utgangspunktet for problemstillingen var hvilke ideer grunnskoleelever har om popularitet. Det ble høsten 1996 stilt to spørsmål: «Hvor mange venner tror du populære elever har?» og «Hvis du kunne velge, hvor mange venner må du ha for å være fornøyd?». Høsten 1997 ble disse to spørsmål supplert med to tilgrensede spørsmål: «Hvor mange av elevene i din klasse vil du si er dine gode venner?» og «Hvor mange gode venner på din egen alder har du utenfor klassen? («Regn bare med de du ofte er sammen med i fritiden»)). Resultatene bygger på svar fra utvalg 1 og er vist i tabell 32.

Tabell 32 *Antall venner i forhold til sosial popularitet, tilfredshet med egen sosiale posisjon, samt hvor mange gode vennskap man har med jevnaldrede. Fordelt på klassetrinn og kjønn (gjennomsnitt, T-test) (n; se tabell)*

Klasse høsten 1996	Hvor mange venner populære elever har Høst 1996	Hvor mange venner må du ha for å være fornøyd Høst 1996	Hvor mange venner populære elever har Høst 1997	Hvor mange venner du må ha for å være fornøyd Høst 1997	Hvor mange elever i din klasse er dine gode venner Høst 1997	Hvor mange gode venner på din egen alder Høst 1997
<b>4. klasse</b>						
Gutter	12,18	10,99*	13,94**	10,02**	5,45	3,83*
Jenter	10,15	8,15*	11,01**	6,66**	5,46	3,18*
Samlet	11,17	9,58	12,51	8,39	5,46	3,52
n	791	793	701	702	703	697
<b>7. klasse</b>						
Gutter	18,13**	19,54*	21,95**	17,95**	10,20**	10,30**
Jenter	12,47**	8,08*	13,84**	9,59**	5,94**	5,31**
Samlet	15,44	14,11	18,08	13,85	8,11	7,84
n	617	631	572	586	598	593
<b>9. klasse</b>						
Gutter	17,99**	23,42*				
Jenter	11,94**	9,33*				
Samlet	14,79	15,91				
n	554	565				
<b>Samlet</b>						
Gutter	15,69**	17,15**	17,57**	13,62**	7,63**	6,78**
Jenter	11,38**	8,48**	12,27**	8,00**	5,68**	4,17**
Samlet	13,53	12,81	15,01	10,87	6,68	5,50
N	1962	1989	1273	1288	1301	1290

\* = Signifikant på 0.05-nivå (2-halet, T-test) mellom kjønnene

\*\* = Signifikant på 0.01-nivå (2-halet, T-test) mellom kjønnene

Tabell 32 viser en økning i hvor mange venner man må ha for å benevnes som populære i tråd med aldersøkningen i utvalget. I datainnsamlingen fra 1996 er økningen markant mellom 4.-7. klasstrinn, og en svak nedgang til 9. klasstrinn. Ser vi så på 4. og 7. klasstrinn ett år senere (høsten 1997), viser disse elevene en økning i hvor mange venner man må ha for å benevnes som populær. Ved begge datainnsamlinger gir 7.-klassingene høyest antall nomineringer, fra 12-21, for begge kjønn. Det er tydelige kjønnsforskjeller: Gutter nominerer på tvers av aldersgruppene flere venner for å være populære enn jentene. Det er ingen signifikante forskjeller for respondentene på 4. klasstrinn, men for både 7. og 9. klasstrinn er signifikansen på 0.01-nivå.

På spørsmålet om hvor mange venner man selv må ha for å være fornøyd nominerer begge kjønn på 4. klasstrinn cirka to personer under det de nominerte for betegnelsen populære elever. Det er ingen signifikant forskjell mellom kjønnene på dette klasstrinnet. Respondentene på 7. klasstrinn viser at jentene fastholder noenlunde samme antall personer for å benevnes populær som de gjorde på 4. klasstrinn. Guttenes nomineringer øker imidlertid meget betydelig mellom disse to årskullene, fra nesten elleve til godt over 19 personer. Guttene nominerer flere venner for å være fornøyde enn det de nominerer for å benevnes som populær. Jentene nominerer cirka to færre enn det de mente kreves for å benevnes som populære. Jenter beholder nomineringsfrekvens på 9. klasstrinn, nemlig at de er fornøyde med noe færre venner enn det som skal til for å benevnes som populær, men guttene øker antall nomineringer ytterligere mellom 7. og 9. klasstrinn. De nominerer derved i snitt omkring fem personer mer for å være fornøyde enn det de betegner som antallet for å benevnes som populær. Sett under ett er det signifikante forskjeller på 0.05-nivå mellom hvor mange venner de må ha for å være fornøyde for alle de tre alderstrinnene.

For begge kjønn øker antall personer for å benevnes som populær med omkring én person mellom datainnsamling 1 (høst 1996) og 2 (høst 1997). Kjønnsforskjellene er signifikante på 0.01-nivå. Samme tendens finner man også for respondentene på 7. klasstrinn: De øker antall personer for å benevnes som populære, guttene med cirka to og jentene med cirka én person. Her er de signifikante kjønnsforskjellene stabile på 0.01-nivå. Hvis vi ser over dette tidsintervallet fra 1996-1997 på hvor mange venner man oppgir å måtte ha for å være fornøyd, er det en nedgang for begge kjønn, størst for jentene og i et slikt omfang at signifikansen er på 0.01-nivå. Gutter på 7. klasstrinn høsten 1996, endret seg i løpet av året fra å måtte ha flere venner enn det som måtte

til for å benevnes som populær til å ligge litt under i antall venner for å være fornøyde i forhold til å benevnes populære.

Det var ytterligere to spørsmål elevene på datainnsamlingen i 1997 ble bedt om å svare på. Det ene spørsmålet er hvor mange elever i klassen deres som de vil benevne som en god venn. Tabell 32 viser at gutter og jenter på 4. klasses trinn nominerer omtrent like mange som gode venner, men kjønnsforskjellene blir tydelige på 7. klasses trinn ved at guttene i forhold til jentene nominerte cirka det dobbelte i antall av hvor mange gode venner de hadde i klassen sin. Samme tendens vises i spørsmålet om hvor mange gode venner de har på egen alder. For begge kjønn nomineres da færre personer enn gode venner i klassen. Nominering er lik for kjønnene på 4. klasses trinn, mens gutter nominerer omkring det dobbelte i forhold til jenter når de er på 7. klasses trinn. Det er interessant at flere gode venner oppgis for klasse enn generelt (gode venner på din egen alder), fordi klasser er aldershomogene. Det kan hende at man tenker på vennskap nokså arenaavhengig, altså at når det gjelder klasser, har man en standard for hvem som anses som gode venner, men at ikke alle disse holder til definisjonen gode venner på fritid, og derved blir antallet mindre.

Sammenligner man tabellene 24 og 32 finner man for begge kjønn at personer de er sammen med i fritiden er litt lavere enn antallet som de nominerte å være sammen med i friminuttene.

#### 8.4.1 Drøfting

Omkring 15 % av medlemmer i større sosiale grupper kan normalt defineres som sosialt populære (Terry & Coie 1991). Mange ungdommer er opptatte av å oppnå denne statusen (Jarvinen & Nicholls 1996). Bare det å omgås sosialt populære kan ende med at man høyner egen sosiale status og selvakseptering (Berndt 1996). Det synes å være høy enighet om hvem som er sosialt populære (Adler & Adler 1998, Eder et al. 1995). Sosial popularitet er knyttet til mange ettertraktede eller positivt vurderte egenskaper og kjennetegn: De som persiperes som populære, er kjent av mange, attraktive, atletiske, har verdifulle eiendeler/posisjoner, er likt av andre, populære, og attraktive for det motsatte kjønn (Adler & Adler 1998, Lease et al. 2002). Populære gutter på mellomtrinnet som ble sett opp til av mange, ble beskrevet som kule, atletiske, ledertyper, samarbeidende, pene, ikke sky og ikke-aggressive (Rodkin et al. 2000). Populære gutter betrakter seg selv som ikke-aggressive og skolefaglig dyktige (op. cit.). Noen av disse trekkene og kjennetegnene finner man også hos aggressive og antisosial ungdom:

De beskrives av medelever som tøffe, kule, atletiske og antisosiale (op. cit.). Tøffe gutter så seg selv som populære, aggressive og fysisk kompetente (op. cit.). Siden barn og unge vurderer seg selv via sosial sammenligning med jevnaldrede når det gjelder sosial status (Bussey & Bandura 1999), blir viktige for selvbilde og livskvalitet. Konklusjonen fra dataresultatene er at sosial popularitet er attraktivt for mange og å tiltro seg slik status kan tenkes å gi en rekke positive utslag på egenskaper som sosial selvpoppfatning og derved selvakseptering og sosiabilitet. Posisjonen som sosialt populær er knyttet til en rekke positive forhold som andres persipering av en, altså implisitt personlighetsteori (når man vet ett eller noen få kjennetegn ved en person, som sosial popularitet i dette tilfellet, gjetter man på andre trekk som man mener er knyttet til dette kjennetegnet, i dette tilfellet en rekke positive kjennetegn).

Spørsmålsutformingen som inngår i analysene vist i tabell 32, tok sikte på å la respondentene oppføre antall venner for å benevnes populære og antall venner de måtte ha for å være fornøyde. Respondentene ble ikke bedt om å begrunne svaret. Målet med spørsmålet er imidlertid å forsøke å kartlegge hva de intuitivt mener kvalifiserer med hensyn til antall venner for posisjonen sosialt populær og å vurdere dette opp mot hva de selv mener de bør ha av venner for å være fornøyde, ikke hvor mange som de faktisk har. Resultatene viser at på tvers av de tre alderstrinnene nominerer jentene lavere antall enn guttene for hvem som kan betegnes som populær, og jentenes nomineringer er nokså like på tvers av de tre alderstrinnene, mens gutter har tydelig ulik tallangivelse på tvers av aldersgruppene. Resultatene er i samsvar med annen empiri: I pubertetsalder opererer gutter både oftere og i større grupper enn jentene (Lagerspetz, Bjørkqvist & Peltonen 1988, Markovits et al. 2001), og guttene har mindre intime og mer flyktige vennsksrelasjoner enn jenter (Carlberg 1993). I tillegg finner man at flere medlemmer i guttegrupper er gjensidige venner enn i jentegrupper (Benenson et al. 1998). Mens en forskergruppe fant at 48-71 % av klikkene eller mer «løse grupper» slik de framkom etter vennsksnominasjoner var gjensidige vennskskap (Urberg, Degirmencioglu, Tolson og Halliday-Scher 1995), fant andre et antall på 54 % i motsetning til 22-34 % i de klikkene de trente observatørene hadde identifisert (Wentzel & Caldwell 1997). Denne kjønnsforskjellen hvor gutter opererer i større grupper og klikker og har flere gjensidige vennskskap enn jenter, kan forklare noe av differansen mellom det antall gutter nominerer av venner for sosialt populære og nomineringen fra jentene i min undersøkelse. Jenters vennskskap med hverandre er ofte knyttet til dyader og med tydelige avgrensninger i forhold til andre, mens gutter opererer i større grupper (Baumeister & Sommer 1997, Belle 1989a). Det synes som om gutter har et noe større,

men løsere vennenettverk enn jenter. Kjønnforskjellene på dette området er ikke store, og er ikke konsekvent rapportert på tvers av studier (Gifford-Smith & Brownell 2003). Man kan ut fra dette tenke seg at jenter har strengere krav enn gutter til de personer de møter før de nomineres som venn, og at dette vises i tabell 32.

Størrelsesforskjellene i antall venner/grupper man tilhører synes ikke primært å være knyttet til aktiviteter (slik som at gutter gjerne vil spille fotball som krever flere personer, enn jenter som vil meddele intime betroelser), men synes etablert så tidlig i livet at det ikke er aktivitetene som kan forklare dette fenomenet (enten alene eller i høy grad) (Benenson, Apostoleris & Parnass 1998). Fra treårsalder av leker gutter med høyere aktivitetsnivå, herjer og er mer fysisk aggressive enn jenter. Gutter vil oftere leke ute i større grupper enn jenter, mens sistnevnte ofte vil leke inne og i grupper på 2-3 stykker (Maccoby 1998). Det er ikke observert tydelige størrelsesforskjeller i jenters og gutters vennenettverk – i alle fall ikke hvis gjensidige valg legges til grunn (Ladd 1983, Parker & Asher 1993a, Feltham et al. 1985). Kjønnforskjeller finner man ved at gutter tenderer til å danne større hovedklynger med et par mer perifere klynger. Jenter synes å danne flere små klynger med lite kontakt dem imellom (Benenson et al. 1998). Gutters vurdering av seg selv og andre avhenger i betydelig grad av størrelsen på klikken de deltar i. For jenter er ikke sosial popularitet knyttet til klikkstørrelsen (Benenson et al. 1998). Det kan bidra til å forklare resultatene i tabellene 24-27, hvor gutter oftere var i gruppen hvor de tiltrodde seg at flere valgte dem som venn enn de facto. Likeså nominerte guttene at de ville ha flere venner for å være fornøyde enn det de mente krevdes for å benevnes som sosialt populær (se tabellene 29-32).

Det andre forskningsspørsmålet var hvor mange venner man måtte ha for å være fornøyde. Guttene på 4. klassetrinn nominerer cirka et par personer under det de har angitt for å benevnes populær, og samme nomineringsfrekvens finner man også hos jenter. Med unntak av respondenter på 7. klassetrinn fra datainnsamlingen høsten 1997, nominerer respondentene i min undersøkelse deretter flere venner for å være fornøyde enn det de nominerer for å benevnes som populære. En tilsvarende nomineringsprofil finner man ikke hos jentene. Resultatene er vanskelig å forklare. Oversikt over empiri i avhandlingens del 1 og 2 viser at jenter i sterkere grad enn gutter vektlegger intimitet, mens gutter i sterkere grad enn jenter vektlegger aktiviteter og bredde i sosial kontakt (grupper). En naturlig konsekvens av dette er at jenter trenger færre venner for å være tilfredse og regne seg selv for å være sosialt populære enn gutter. En mer spekulativ

tolkning kan være at gutter sammenlignet med jenter er mer konkurranseorienterte og i høyere grad er illusoriske i vurderinger av seg selv.

Det tredje forskningsspørsmålet gikk på hvor mange av vennene de ville benevne som gode. Her foreligger data bare for høsten 1997 og derved kun to aldersgrupper. Jenter og gutter nominerer nokså sammenfallende antall på 4. klassesetrinn (henholdsvis 5,46 og 5,45) (var 4. klassesetrinn i 1996, ble 6. klassesetrinn 1997). Gutter nominerer imidlertid omtrent det dobbelte av jentenes antall på samme spørsmål på 7. klassesetrinn (disse respondenter er på 9. klassesetrinn høsten 1997) (henholdsvis 10,20 og 5,94). Vi skal se om det samsvarer med annen empiri: Undersøkelser på ungdomstrinnet i 40 skoleklasser, viser at de fleste avgir sosiometriske valg innen null til ti personer for venn og gruppearbeid, omkring 1,6 % avga flere enn ti vennevalg, 0,7 % av de sistnevnte avga vennevalg til hele klassen, mens 0,4 % avga valg til flere enn ti for gruppearbeid (Sletta 1985). Barn i førskolealder har i gjennomsnitt én til to venner (Hartup & Stevens 1997), andre forskergrupper viser at gutter i gjennomsnitt rapporterer om to venner og jenter forteller om én (Cairns, Leung, Buchanan & Cairns 1995, Haselager et al. 1998). Barn og ungdom i grunnskolealder opererer ofte med tre til fem venner (Hartup & Stevens 1997). Essensen i de ulike forskningsrapporter er at eldre barn har flere venner enn de yngre (eksempelvis femåringer sammenlignet med de på to år) i tillegg til at flere relasjoner oppleves som støttende (Dubow & Ullman, 1989). Mens noen forskergrupper rapporterer at opp til ungdomsalder har jenter mindre sosialt nettverk enn gutter, deretter blir det vice versa (Cairns, Leung, Buchanan & Cairns 1995, Haselager et al. 1998), finner andre forskere det motsatte funn: Det synes som om gutter nevner flere nettverksmedlemmer enn jenter, det gjelder aldersgruppen syv til ti år (Bryant 1985), elleve til 13 år (Tietjen 1982), samt i studie av ti- til 16-åringer (Vondra & Garbarino 1988). Sistnevnte fant at jenter har flere slektninger i sine nettverk enn guttene. Andre finner derimot at jenter i 7.-10. klassesetrinn (USA) hadde flere jevnaldrede og høyere kontakt-hyppighet med sitt nettverk enn guttene (Blyth & Traeger 1988). Dette støttes av resultater fra andre studier (Coates 1987). Forskjellene mellom disse studiene kan kanskje forklares med (1) ulike måleinstrumenter/metoder, (2) kulturelle forskjeller (mellom og innen landene), (3) klasseforskjeller, samt (4) jenter modnes raskere og får et nettverk mer preget av voksen- enn ungdomsalder tidligere enn guttene selv om de to kjønn avviker fra hverandre i hva som er vanlig nettverk i voksen alder.

Høyest antall venner finner man ofte hos unge nygifte. Gjennomsnitt antall venner ligger på syv personer (Hartup & Stevens 1997). Antall venner synes ikke å lede til

særlig økning med alder, men det gjør gjensidige valg, slik at vennenominasjoner hovedsaklig begrenser seg til de man blir gjensidig valgt av (Berndt & Hoyle 1985). Intervju av elever på 5. klassetrinn viste at barn gjennomsnittlig oppga ti personer som emosjonelt svært viktige for seg, 76 % av disse viktige personene hadde de også husket å tegne inn på sitt nettverkskart i forkant av intervjuet (Svedhem 1994). Gjennomsnittlig antall venner som oppgis er 15, hvor seks gjerne betraktes som nære (Gambrill & Richey 1988). Disse åtte studiene fra Norge, England og USA gir samme resultater: I klasser nominerer elever ofte opp til ti vennevalg, for fritidsnettverket oppgir de ti til 15 personer, av disse anses fem til seks som emosjonelt nære. Dette er i samsvar med mine resultater. For å gi et mer helhetlig bilde ut fra alder har forskning på vennskap blant voksne vist at menn gjennomsnittlig oppgir å ha ni «gode venner» mens kvinner oppgir 6,6 – som er signifikant færre. Kvinner er signifikant mer knyttet til sine «gode venner» enn mennene (Sandanger et al. 1995). I et norsk utvalg på 2 015 personer oppga 1 673 av dem færre enn 15 «gode venner» og 15 eller flere ble av forskerne oppfattet som et «unormalt» antall (op. cit.). De fleste mennesker ønsker å ha en variert sosial kontaktflate, men variasjoner mellom mennesker er betydelige og en del er derfor fornøyde med noen få venner og en ujevn eller sparsommelig kontakt med dem (Brammer 1991).

Dype nettverksrelasjoner baseres på gjensidig forpliktelse (Larner 1990). Det krever tid å bli kjent. Siden vår tid er begrenset, setter det rammer for hvor mange nære relasjoner vi kan make å opparbeide og pleie. Ønskes kontakt med nye personer, må man ofte redusere kontakten med andre eller ta dem ut av nettverket (op. cit.). Det er en del «prøving og feiling» for å finne de rette personene man kan knytte til sitt nettverk. Antall relasjoner i hvert nettverkssegment er derfor nokså stabilt, men ansiktene, altså hvem som utgjør disse relasjonene, skifter litt oftere. Dermed er relasjonsantallet mer stabilt enn personene som fyller disse rollene (op. cit.).

Respondentene i min studie viser at de, spesielt på 7. og 9. klassetrinn, har høye tall for hvor mange venner de må ha for å være fornøyde, siden de nominerer godt over det som annen empiri viser er vanlig antall venner for denne aldersgruppen.

Skillet mellom venner og ikke-venner blir skarpere med økende alder fra barneskolealder av (Berndt & Perry 1986, 1990). Å ha minst én venn synes å motvirke en del av de negative følgene som ofte er knyttet til avvising (Asher et al. 1996). Kvaliteten i vennskap (grad av prososialitet, aksept) er klart viktigere enn antall venner (Gest et al.



2001). Selv om bestevenner kan være ulike personer over tid, tenderer de til å rekrutteres fra og etterpå å forbli i det større vennenettverket (Cairns & Cairns 1994).

Å være populær innebærer ikke alltid å ha et stort antall nære venner eller et stort sosialt nettverk. Sosiometrisk status som populær er ikke nødvendigvis medlem i den populære gjengen, og de som persiperes som godt likte er ikke nødvendigvis de facto godt likte, for sosiometrisk populær og persipert populær overlapper bare i moderat grad med hverandre (LaFontana & Cillessen 2002, Parkhurst & Hopmeyer 1998). Enkelte forskere finner også at store nettverk kan oppleves som belastende fordi det er arbeidsomt å pleie kontakt med mange og innfri de forventninger som rettes mot en fra mange personer (Bukowski, Hoza & Boivin 1993, Milardo 1988, Broderick 1988, Holman 1981). Studier blant 6.-klassinger viste at å ha populære venner øker sannsynligheten for at ordinære eller lite sosialt aksepterte personer med tiden blir mer populære (Newcomb, Bukowski & Bagwell 1999). Det å ha venner som tilhører den sosiometriske gruppen populære kan derved tenkes å bidra til at man lærer seg koder og sosiale ferdigheter som er knyttet til denne sosiale statusen, eller at man gis tilgang til personer med høy sosial posisjon, eller kanskje bare det å assosieres med de populære (en form for «crème de la crème») er tilstrekkelig til å bli mer interessant for andre?

## 8.5 Tilgang til sosial støtte fra voksne og jevnaldrede for elever med spesialpedagogiske behov eller bistand

Vedlegg 2 og delvis vedlegg 1 viser at barn med særskilte behov har vansker med å utvikle gjensidige vennskap. Denne empirien ledet til et forskningsspørsmål i min studie, hvor særskilte behov er definert som spesialpedagogisk bistand. Datamaterialet er hentet fra utvalg 1.

Tabell 33 Sosial støtte fra voksne og venner for elever med spesialpedagogisk bistand eller behov sammenlignet med øvrige elever (T-test) (n= 1 994, hvorav 1 755 ordinærelever og 239 med spesialpedagogisk bistand eller behov)

	Spesialpedagogiske behov eller undervisning	n	Gj.snitt	SD	t-verdi	P-verdi
sosial støtte voksne (sumvar 7 items)	Nei	1 755	18,85	7,53	,14	,887
	Ja	239	18,77	8,57		
sosial støtte venn (sumvar 7 items)	Nei	1 754	21,29	8,56	2,81	,01*
	Ja	239	19,61	9,29		

\* = Signifikant på 0.01-nivå (2-halet, T-test) mellom elever som har spesialpedagogisk bistand eller behov og øvrige elever.

Tabell 33 viser at elever som har spesialpedagogiske behov/bistand opplever samme grad av sosial støtte fra voksne som øvrige elever, men disse elevene avkrysser lavere sosial støtte fra venner enn hva øvrige elever gjør (signifikant på 0.01-nivå).

### 8.5.1 Drøfting

Elever med milde former for emosjonelle og sosiale vansker i ordinærskolen har ofte nære vennskap med medelever (Farmer & Hollowell 1994, Pearl et al. 1998). Barn med milde handikap har mer høyfrekvent sosial interaksjon og høyere nivå på sitt sosiale samspill når de er i grupper med ordinærbarn framfor spesialgruppe med barn som har handikap (Guralnick et al. 1996). Dyader av førskolebarn viser at hvis ett av barna har gode sosiale ferdigheter, øker den andres og derved dyadens sett under ett, mens dette ikke skjer hvis begge har dårlige sosiale ferdigheter (Pancake 1985, her etter Elicker et al. 1992). Studier viser at sosial interaksjon mellom barn med særbehov og øvrige barn er mer høyfrekvente i integrerte settinger, men barn med særskilte behov er fortsatt relativt isolerte og spontan lek styrt av barn med særskilte behov skjer relativt sjelden. I tillegg forekommer nære, gjensidige vennskap sjelden (Saintano, Goldstein & Strain 1992, Guralnick, Connor & Hammond 1995, Burack, Root & Zigler 1997, Siperstein & Leffert 1997). Barn med særskilte behov, som eksempelvis mental retardasjon, vil ikke øke sin sosiale kompetanse eller sosial akseptering blant jevnaldrede i pedagogiske settinger uten særskilte tiltak/intervensjoner (Hall 1994, Hendrikson, Shokoohi-Yekta, Hamre-Nietupski & Gable 1996). Disse resultatene er i overensstemmelse med mine resultater vist i tabell 33, hvor opplevelsen av sosial støtte fra jevnaldrede er signifikant lavere for barn med spesialpedagogiske behov eller bistand sammenlignet med øvrige elever. Resultatene i forhold til denne problemstillingen viser at barn med særskilte

behov opplever at mange voksne gir sosial støtte. Dette antallet er ikke høyere enn for øvrige respondenter, selv om flere av elevene med særskilte behov vil ha flere voksne knyttet til seg i pedagogiske arenaer (eksempelvis med særskilte opplegg). Denne ekstra voksenoppfølgingen gir ikke utslag i signifikant flere nomineringer av sosialt støttende voksne. Barn med særskilte behov tilhører ofte de lavere sosiometriske sjikt, som neglisjerte og avviste, etter en sosial seleksjonsprosess (jevnfør vedlegg 1). Dette vises i min studie ved at barn og unge med særskilte behov (definert som spesialpedagogisk undervisning eller behov) nominerer signifikant færre jevnaldrede som sosialt støttende. Disse resultater er derved i samsvar med øvrig empiri.

## Kapittel 9 Foreldres oppdragelsesstil og barnas psykososiale fungering

I kapittel 9 er fokus på foreldrenes oppdragelsesstil i forhold til sentrale mål for barnas psykososiale fungering. Først gis 16 korrelasjonsanalyser, deretter ti stianalyser. Korrelasjonsanalysene viser samforekomst og stianalysene er hypotesetestende analyser.

### 9.1 Foreldres oppdragelsesstil og barnas sosiometriske status

Datamaterialet er fra utvalg 1. De sosiometriske målene består av avgitte og mottatte valg som klassekamerat og som bestevenn. I tillegg er det et mål på persipert bestevennstatus. Persipert bestevennstatus er det antall man tror vil velge seg som bestevenn. De sosiometriske målene er i tabellene 34-42 ikke gruppert slik som er vanlig med sosiometriske mål (populær, ordinær, neglisjert, kontroversiell, avvist ), men blir behandlet som kontinuerlige variabler, det vil si antall avgitte og mottatte valg. Årsaken er at negative valg ikke inngår i sosiometribatteriet og at en derved kun kan identifisere gruppene populære, ordinære, neglisjerte og øvrige (kontroversielle, avviste og de som ikke klart tilhører noen av gruppene). Se vedlegg 1 for en oversikt over ulike typer av sosiometriske målinger.

Det er tre typer oppdragelsesstil som inkluderes i disse analysene: Demokratisk (autoritativ), autoritær og ettergivende. Analyser kjøres separat for mor versus far. Analysene gjengis først for hele gruppen (4., 7. og 9. klassetrinn), deretter separat for de tre årskullene.

#### 9.1.1 Mors oppdragelsesstil og barnas sosiometriske status

Tabell 34 viser at demokratisk oppdragelsesstil hos mødre (vurdert av deres barn) korrelerer positivt med barnas mottatte valg som klassekamerat. Denne persiperte oppdragelsesstil fra mor er også positivt korrelert med mottatt valg som bestevenn. Det er en negativ korrelasjon mellom ettergivende oppdragelsesstil (slik barnet oppfatter mor) og avgitte valg som klassekamerat. Det vil si at elever som skårer høyt på ettergivende foreldrestil hos mor, tenderer til å avgi færre klassekameratvalg. Når mor er autoritær i sin oppdragelsesstil, slik respondentene vurderer det, finner en den

sterkeste sammenheng med de sosiometriske målene. Dette korrelerer signifikant negativt med samtlige av de sosiometriske målene inklusive avgitte valg av bestevenn. Eksempelvis vil det si at elever som vurderer sin mor til å ha en autoritær oppdragelsesstil har større sannsynlighet for å motta færre klasse- og vennevalg enn øvrige elever, altså å avgi flere, motta færre. Tabellene 35-37 viser de omtalte tendenser for hver av de tre aldersgruppene som inngår i studien.

Tabell 34 Sammenhenger mellom mors oppdragelsesstil og sosiometrisk status hos barnet (korrelasjon, Pearsons r) (n= 1 365-1 815, parvise utelatelser)

	Demokratisk mor	Ettergivende mor	Autoritær mor	Mottatt valg som klassekamerat	Mottatt valg som bestevenn	Avgitt valg som klassekamerat	Avgitt valg som bestevenn	Persipert bestevenn-status
<b>Demokratisk mor</b>	1							
<b>Ettergivende mor</b>	-,123**	1						
<b>Autoritær mor</b>	-,335**	,204**	1					
<b>Mottatt valg som klassekamerat</b>	,093**	-,005	-,098**	1				
<b>Mottatt valg som bestevenn</b>	,058*	-,016	-,094**	,703**	1			
<b>Avgitt valg som klassekamerat</b>	,050	-,053*	-,095**	,309**	,151**	1		
<b>Avgitt valg som bestevenn</b>	,000	-,031	-,043	,178**	,159**	,403**	1	
<b>Persipert bestevenn-status</b>	,015	-,002	-,072**	,224**	,173**	,200**	,460**	1

\* = signifikans på 0.05-nivået (Pearsons r)

\*\* = signifikans på 0.01-nivået (Pearsons r)

Tabell 35 Sammenhenger mellom mors oppdragelsesstil og sosiometrisk status hos barnet på 4. klasstrinn (korrelasjon, Pearsons r) (n= 548-731, parvise utelatelser)

	Demokratisk mor	Ettergivende mor	Autoritær mor	Mottatt valg som klassekamerat	Mottatt valg som bestevenn	Avgitt valg som klassekamerat	Avgitt valg som bestevenn	Persipert bestevennsstatus
<b>Demokratisk mor</b>	1							
<b>Ettergivende mor</b>	-,069	1						
<b>Autoritær mor</b>	-,335**	,232**	1					
<b>Mottatt valg som klassekamerat</b>	,083*	-,006	-,086*	1				
<b>Mottatt valg som bestevenn</b>	,064	-,003	-,076	,697**	1			
<b>Avgitt valg som klassekamerat</b>	,064	-,033	-,078	,157**	,073	1		
<b>Avgitt valg som bestevenn</b>	,104*	,052	-,083*	,102*	,121**	,321**	1	
<b>Persipert bestevennsstatus</b>	,011	,014	-,032	,175**	,181**	,264**	,497**	1

\* = signifikans på 0.05-nivået (Pearsons r).

\*\* = signifikans på 0.01-nivået (Pearsons r).

Tabell 36 Sammenhenger mellom mors oppdragelsesstil og sosiometrisk status hos barnet på 7. klasstrinn (korrelasjon, Pearsons r) (n= 454-568, parvise utelatelser)

	Demokratisk mor	Ettergivende mor	Autoritær mor	Mottatt valg som klassekamerat	Mottatt valg som bestevenn	Avgitt valg som klassekamerat	Avgitt valg som bestevenn	Persipert bestevennstatus
<b>Demokratisk mor</b>	1							
<b>Ettergivende mor</b>	-,130**	1						
<b>Autoritær mor</b>	-,388**	,223**	1					
<b>Mottatt valg som klassekamerat</b>	,075	,015	-,074	1				
<b>Mottatt valg som bestevenn</b>	,043	-,020	-,109*	,741**	1			
<b>Avgitt valg som klassekamerat</b>	,010	-,024	-,100*	,373**	,201**	1		
<b>Avgitt valg som bestevenn</b>	-,044	-,049	-,042	,242**	,186**	,452**	1	
<b>Persipert bestevennstatus</b>	,077	-,039	-,057	,232**	,211**	,232**	,473**	1

\* = signifikans på 0.05-nivået (Pearsons r)

\*\* = signifikans på 0.01-nivået (Pearsons r)



Tabell 37 Sammenhenger mellom mors oppdragelsesstil og sosiometrisk status på 9. klassetrinn (korrelasjon, Pearsons r) (n= 319-464, parvise utelatelser)

	Demokratisk mor	Ettergivende mor	Autoritær mor	Mottatt valg som klassekamerat	Mottatt valg som bestevenn	Avgitt valg som klassekamerat	Avgitt valg som bestevenn	Persipert bestevennstatus
<b>Demokratisk mor</b>	1							
<b>Ettergivende mor</b>	-,118*	1						
<b>Autoritær mor</b>	-,373**	,207**	1					
<b>Mottatt valg som klassekamerat</b>	,171**	-,029	-,128*	1				
<b>Mottatt valg som bestevenn</b>	,079	-,013	-,087	,660**	1			
<b>Avgitt valg som klassekamerat</b>	,126*	-,111*	-,086	,305**	,122*	1		
<b>Avgitt valg som bestevenn</b>	-,031	-,091	,009	,116*	,132**	,378**	1	
<b>Persipert bestevennstatus</b>	,008	,002	-,092	,232**	,137*	,105*	,440**	1

\* = signifikans på 0.05-nivået (Pearsons r)

\*\* = signifikans på 0.01-nivået (Pearsons r)

Dersom vi ser på mors oppdragelsesstil i forhold til barnets sosiometriske status for hver av de tre aldersgruppene (se tabellene 35-37), synes korrelasjonene sterkest for respondentene på 9. klasstrinn, med en positiv korrelasjon som er signifikant på 0.01-nivå mellom demokratisk oppdragelsesstil hos mor og mottatte valg som klassekamerat, og en positiv korrelasjon signifikant på 0.05-nivå mellom demokratisk oppdragelsesstil hos mor og avgitte valg som klassekamerat. En ettergivende oppdragelsesstil hos mor korrelerer på dette klasstrinnet negativt med avgitte valg som klassekamerat (signifikant på 0.05-nivå), mens en autoritær oppdragelsesstil korrelerer negativt med mottatte valg som klassekamerat (signifikant på 0.05-nivå). Sammenhengene er færre på 7. enn på 9. klasstrinn, hvor det kun er signifikante negative sammenhenger mellom en autoritær oppdragelsesstil og mottatte valg som bestevenn og avgitte valg som klassekamerat (signifikant på 0.05-nivå) på 7. klasstrinn. På 4. klasstrinn er det en positiv signifikant sammenheng (signifikant på 0.05-nivå) mellom en demokratisk oppdragelsesstil av mor og mottatte valg som klassekamerat og avgitte valg som bestevenn hos barnet. Det motsatte er tilfellet for en autoritær oppdragelsesstil: En slik oppdragelsesstil korrelerer negativt med mottatte valg som klassekamerat og avgitte valg som bestevenn (signifikant på 0.05-nivå).

### 9.1.2 Fars oppdragelsesstil og barnas sosiometriske status

Tabell 38 viser at når barn og unge vurderer far til å ha en demokratisk oppdragelsesstil, så korrelerer dette signifikant positivt – men svakt – med mottatte valg som bestevenn. En ettergivende oppdragelsesstil hos far har ingen signifikante sammenhenger med de sosiometriske målene, mens autoritær oppdragelsesstil hos far korrelerer negativt med mottatte valg som klassekamerat og bestevenn, samt avgitte valg som klassekamerat. Det er imidlertid ingen signifikante sammenhenger mellom denne oppdragelsesstilen og avgitte valg som bestevenn og persipert bestevennstatus. Mønsteret og sammenhengen mellom fars oppdragelsesstil og sosiometriske mål viser den samme tendensen som for mors oppdragelsesstil, men ikke like sterk. Det som skiller mor og far er at sistnevntes demokratiske oppdragelsesstil ikke korrelerer signifikant med mottatte valg som klassekamerat og fars autoritære oppdragelsesstil ikke korrelerer signifikant med persipert bestevennstatus.

Fars oppdragelsesstil har klart sterkere sammenheng med de sosiometriske målene på 4. enn på 7. og 9. klasstrinn, se tabellene 39-41. På 4. klasstrinn har det å være oppdratt med en demokratisk oppdragelsesstil fra far, en signifikant positiv sammenheng med mottatte valg som klassekamerat og bestevenn (signifikant på 0.01-

nivå) og avgitte valg av klassekamerat (signifikant på 0.05-nivå). En autoritær oppdragelsesstil korrelerer derimot negativt med mottatte valg som klassekamerat (signifikant på 0.01-nivå) og som bestevenn (signifikant på 0.05-nivå). For elever på 4. klassetrinn er det ingen signifikante sammenhenger mellom en ettergivende oppdragelsesstil og de sosiometriske målene.

Det er ingen signifikante sammenhenger mellom fars oppdragelsesstil og sosiometrisk status på 7. klassetrinn, mens det på 9. klassetrinn er en negativ korrelasjon mellom en autoritær oppdragelsesstil og mottatte valg som klassekamerat (signifikant på 0.05-nivå). Det er ingen signifikante sammenhenger mellom oppdragelsesstil hos far og de sosiometriske målene ut over nevnte funn.

Tabell 38 Sammenhenger mellom fars oppdragelsesstil og sosiometrisk status hos barnet (korrelasjon, Pearsons *r*) (*n*= 1 310-1 740, parvise utelatelser)

	Demokratisk far	Ettergivende far	Autoritær far	Mottatt valg som klassekamerat	Mottatt valg som bestevenn	Avgitt valg som klassekamerat	Avgitt valg som bestevenn	Persipert bestevenn-status
<b>Demokratisk far</b>	1							
<b>Ettergivende far</b>	,002	1						
<b>Autoritær far</b>	-,287**	,162**	1					
<b>Mottatt valg som klassekamerat</b>	,048	-,029	-,094**	1				
<b>Mottatt valg som bestevenn</b>	,056*	-,015	-,081**	,703**	1			
<b>Avgitt valg som klassekamerat</b>	,025	-,049	-,070**	,309**	,151**	1		
<b>Avgitt valg som bestevenn</b>	-,008	-,016	-,011	,178**	,159**	,403**	1	
<b>Persipert bestevenn-status</b>	,018	-,009	-,029	,224**	,173**	,200**	,460**	1

\* = signifikans på 0.05-nivået (Pearsons *r*)

\*\* = signifikans på 0.01-nivået (Pearsons *r*)

Tabell 39 Sammenhenger mellom fars oppdragelsesstil og sosiometrisk status hos barnet på 4. klasstrinn (korrelasjon, Pearsons r) (n= 527-705, parvise utelatelser)

	Demokratisk far	Ettergivende far	Autoritær far	Mottatt valg som klassekamerat	Mottatt valg som bestevenn	Avgitt valg som klassekamerat	Avgitt valg som bestevenn	Persipert bestevenn-status
<b>Demokratisk far</b>	1							
<b>Ettergivende far</b>	,027	1						
<b>Autoritær far</b>	-,299**	,233**	1					
<b>Mottatt valg som klassekamerat</b>	,112**	-,053	-,117**	1				
<b>Mottatt valg som bestevenn</b>	,108**	-,054	-,106*	,697**	1			
<b>Avgitt valg som klassekamerat</b>	,094*	-,050	-,059	,157**	,073	1		
<b>Avgitt valg som bestevenn</b>	,083	,009	-,041	,102*	,121**	,321**	1	
<b>Persipert bestevenn-status</b>	,028	,004	,002	,175**	,181**	,264**	,497**	1

\* = signifikans på 0.05-nivået (Pearsons r)

\*\* = signifikans på 0.01-nivået (Pearsons r)

Tabell 40 Sammenhenger mellom fars oppdragelsesstil og sosiometrisk status hos barnet på 7. klassetrinn (korrelasjon, Pearsons r) (n= 440-548, parvise utelatelser)

	Demokratisk far	Ettergivende far	Autoritær far	Mottatt valg som klassekamerat	Mottatt valg som bestevenn	Avgitt valg som klassekamerat	Avgitt valg som bestevenn	Persipert bestevenn-status
<b>Demokratisk far</b>	1							
<b>Ettergivende far</b>	-,003	1						
<b>Autoritær far</b>	-,350**	,086*	1					
<b>Mottatt valg som klassekamerat</b>	,035	-,013	-,051	1				
<b>Mottatt valg som bestevenn</b>	,033	,003	-,058	,741**	1			
<b>Avgitt valg som klassekamerat</b>	-,004	-,003	-,077	,373**	,201**	1		
<b>Avgitt valg som bestevenn</b>	-,025	-,038	-,021	,242**	,186**	,452**	1	
<b>Persipert bestevenn-status</b>	,086	-,053	-,016	,232**	,211**	,232**	,473**	1

\* = signifikans på 0.05-nivået (Pearsons r)

\*\* = signifikans på 0.01-nivået (Pearsons r)

Tabell 41 Sammenhenger mellom fars oppdragelsesstil og sosiometrisk status hos barnet på 9. klassetrinn (korrelasjon, Pearsons r) (n= 302-439, parvise utelatelser)

	Demokratisk far	Ettergivende far	Autoritær far	Mottatt valg som klassekamerat	Mottatt valg som bestevenn	Avgitt valg som klassekamerat	Avgitt valg som bestevenn	Persipert bestevennstatus
<b>Demokratisk far</b>	1							
<b>Ettergivende far</b>	,010	1						
<b>Autoritær far</b>	-,341**	,188**	1					
<b>Mottatt valg som klassekamerat</b>	,034	-,012	-,118*	1				
<b>Mottatt valg som bestevenn</b>	,024	,035	-,081	,660**	1			
<b>Avgitt valg som klassekamerat</b>	,066	-,092	-,101	,305**	,122*	1		
<b>Avgitt valg som bestevenn</b>	-,059	,002	,048	,116*	,132**	,378**	1	
<b>Persipert bestevennstatus</b>	,000	,023	-,041	,232**	,137*	,105*	,440**	1

\* = signifikans på 0.05-nivået (Pearsons r)

\*\* = signifikans på 0.01-nivået (Pearsons r)

### 9.1.3 Drøfting av resultatene gjengitt i tabellene 34-41

Tabellene viser at det er positiv korrelasjon mellom mottatte valg fra klassekamerater og valg som bestevenn på den ene side og oppfatningen av å ha en mor som utøver en demokratisk oppdragelsesstil på den andre siden. Barn som oppfatter det slik at mor utøver en ettergivende oppdragelse, avgir færre klassekameratvalg enn de som mener mor utøver en demokratisk oppdragelsesstil. Barn som mener at mor er autoritær i oppdragelsen av dem, avgir flere, men mottar færre klassevennevalg enn de som mener deres mor utøver en ettergivende oppdragelse. Det er på 9. klassetrinn at sammenhengene synes sterkest mellom mors oppdragelsesstil og sosiometriske mål for eleven. Et forsøk på å forklare dette kan tredeles: (1) Å berette om foreldres oppdragelsesstil er så vidt komplekst og abstrakt, at man kan anta at det blir mer tydelig for den eldste enn den yngste aldersgruppene som inngår i denne studien, (2) foreldres oppdragelsesstil gir tydelige sosiale effekter i tråd med økende alder, og (3) mens barn kan tenkes å krysse av i spørreskjemaet om sine foreldre ut fra de siste hendelser, vil ungdom i høyere grad kunne abstrahere og se på tvers av flere hendelser, sortere overordnet fra underordnet, grunnleggende fra det temporære.

Det er jevnt over sterkere sammenhenger mellom elevens vurdering av mors oppdragelsesstil enn fars. Å ha fedre som utøver en demokratisk oppdragelsesstil korrelerer svakt med elevenes mottatte valg som bestevenn fra medelever. Å ha en ettergivende oppdragelsesstil korrelerer ikke på signifikant nivå med de sosiometriske målene. Fedre som vurderes å holde en autoritær oppdragelsesstil, har barn med få mottatte vennevalg i klassen, og det samme gjelder for bestevennevalg. Sammenhengene mellom fars oppdragelsesstil og sosiometriske mål er moderate for barn på 4. og 7. klassetrinn.

Det er mange respondenter som inngår i utvalg 1. Dett høye antall N leder til at korrelasjonene blir signifikante om de er lave. I tabellene 34-41 er det derfor signifikante korrelasjoner som egentlig har liten forklaringsstyrke i betydningen av at de bare i lav grad forklarer variansen i materialet («statistical power»). Derfor kan man ikke trekke entydige konklusjoner om sterke sammenhenger.



## 9.2 Foreldres oppdragelsesstil og barnas sosiale attribusjon og selvakseptering

Gjennom denne problemstillingen ønsket en å søke etter mulige sammenhenger mellom foreldrenes oppdragelsesstil og barnas sosiale attribusjon og selvakseptering. Måleinstrumentet for sosial attribusjon knyttet til sosial atferd er gruppert i fire ulike stiler: Indre stabil, ytre stabil, indre ustabil og ytre ustabil (se vedlegg 13).

### 9.2.1 Mors oppdragelsesstil og barnets sosiale attribusjonsstil og selvakseptering

Tabell 42 viser at en indre stabil og indre ustabil attribusjonsstil over sosiale situasjoner korrelerer signifikant negativt med generell selvakseptering. De to øvrige attribusjonsstilene (ytre) korrelerer ikke med selvakseptering. Videre viser tabellen signifikant positiv korrelasjon mellom barns selvakseptering og vurdering av mors oppdragelsesstil som demokratisk, mens en ettergivende og autoritær oppdragelsesstil hos mor korrelerer signifikant negativt med barnets selvakseptering (alle på 0.01-nivå). En ettergivende oppdragelsesstil hos mor korrelerer signifikant positivt med de samme attribusjonsstilene, samt med en ytre stabil attribusjonsstil hos barnet. En autoritær oppdragelsesstil hos mor korrelerer positivt med en indre og ytre stabil attribusjonsstil hos barnet. En demokratisk oppdragelsesstil hos mor synes å henge sammen med at barnet tolker at sosiale nederlag skyldes ytre ustabile forhold, mens mødre med en ettergivende oppdragelsesstil henger sammen med at barnet attribuerer nederlag til indre og ytre stabile, samt indre ustabile årsaker. Mødre med autoritær oppdragelsesstil er knyttet til at sosiale nederlag hos barnet knyttes til indre og ytre stabile årsaker.

På alle tre klassetrinn finner man samme tydelige sammenhenger mellom mors oppdragelsesstil og barnets selvakseptering, se tabellene 43-45. Signifikansnivået er lavere (signifikant på 0.05-nivå mot 0.01-nivå) mellom en autoritær oppdragelsesstil hos mor og barnets selvakseptering på 7. og 9. klassetrinn. For 4. klassetrinn korrelerer mødres demokratiske oppdragelsesstil negativt med et indre stabilt attribusjonsmønster (signifikant på 0.01-nivå), mens en ettergivende og autoritær oppdragelsesstil korrelerer positivt med et indre stabilt attribusjonsmønster (henholdsvis signifikant på 0.05- og 0.01-nivå). I tillegg korrelerer den sistnevnte oppdragelsesstilen positivt med en ytre stabil attribusjonsstil hos barna (signifikant på 0.05-nivå).

For 7. klassetrinn korrelerer demokratisk oppdragelsesstil hos mødre slik det skåres av barnet negativt med et indre stabilt attribusjonsmønster (signifikant på 0.01-nivå), mens en ettergivende oppdragelsesstil korrelerer positiv med indre og ytre stabilt attribusjonsmønster (signifikant på 0.05-nivå). En autoritær oppdragelsesstil korrelerer på sin side positivt med et indre stabilt attribusjonsmønster, men negativt med et indre ustabil mønster. Som for 4. og 7. klassetrinn, korrelerer en demokratisk oppdragelsesstil hos mor negativt med et indre stabilt attribusjonsmønster (signifikant på 0.01-nivå) for elever på 9. klassetrinn. For øvrig er det ingen signifikante sammenhenger mellom mors oppdragelsesstil og attribusjonsmønster på 9. klassetrinn.

Tabell 42 Sammenhenger mellom sosial attribusjon ved sosiale nederlag, selvakseptering og mors oppdragelsesstil (korrelasjon, Pearsons r) (n= 1 663-1 985, parvise utelatelser)

	Attribusjon indre stabil	Attribusjon, ytre stabil	Attribusjon, indre ustabil	Attribusjon, ytre ustabil	Selvaksept	Demokratisk mor	Ettergivende mor	Autoritær mor
<b>Attribusjon indre stabil</b>	1							
<b>Attribusjon, ytre stabil</b>	,237**	1						
<b>Attribusjon, indre ustabil</b>	,283**	,119**	1					
<b>Attribusjon, ytre ustabil</b>	,110**	,410**	,239**	1				
<b>Selvaksept</b>	-,266**	-,028	-,189**	-,008	1			
<b>Demokratisk mor</b>	-,142**	-,042	-,060*	,016	,245**	1		
<b>Ettergivende mor</b>	,073**	,055*	,055*	,035	-,169**	-,123**	1	
<b>Autoritær mor</b>	,121**	,065**	-,040	,021	-,116**	-,335**	,204**	1

\* = signifikans på 0.05-nivået (Pearsons r)

\*\* = signifikans på 0.01-nivået (Pearsons r)

Tabell 43 Sammenhenger mellom attribusjon, selvakseptering og mors foreldrestil på 4. klassetrinn (korrelasjon, Pearsons r) (n= 699-779)

	Attribusjon indre stabil	Attribusjon, ytre stabil	Attribusjon, indre ustabil	Attribusjon, ytre ustabil	Selvaksept	Demokratisk mor	Ettergivende mor	Autoritær mor
<b>Attribusjon indre stabil</b>	1							
<b>Attribusjon, ytre stabil</b>	,250**	1						
<b>Attribusjon, indre ustabil</b>	,383**	,194**	1					
<b>Attribusjon, ytre ustabil</b>	,135**	,465**	,259**	1				
<b>Selvaksept</b>	-,287**	-,084*	-,129**	-,018	1			
<b>Demokratisk mor</b>	-,154**	-,043	,012	,071	,237**	1		
<b>Ettergivende mor</b>	,084*	,057	-,016	,020	-,159**	-,069	1	
<b>Autoritær mor</b>	,160**	,085*	,054	,056	-,193**	-,335**	,232**	1

\* = signifikans på 0.05-nivået (Pearsons r)

\*\* = signifikans på 0.01-nivået (Pearsons r)

Tabell 44 Sammenhenger mellom attribusjon, selvakseptering og mors foreldrestil på 7. klasstrinn (korrelasjon, Pearsons r) (n= 527-620, parvise utelatelser)

	Attribusjon indre stabil	Attribusjon, ytre stabil	Attribusjon, indre ustabil	Attribusjon, ytre ustabil	Selvaksept	Demokratisk mor	Ettergivende mor	Autoritær mor
<b>Attribusjon indre stabil</b>	1							
<b>Attribusjon, ytre stabil</b>	,212**	1						
<b>Attribusjon, indre ustabil</b>	,305**	,097*	1					
<b>Attribusjon, ytre ustabil</b>	,086*	,328**	,258**	1				
<b>Selvaksept</b>	-,267**	-,017	-,134**	-,009	1			
<b>Demokratisk mor</b>	-,117**	-,023	,027	,014	,212**	1		
<b>Ettergivende mor</b>	,106*	,093*	,019	,041	-,140**	-,130**	1	
<b>Autoritær mor</b>	,099*	,076	-,094*	-,005	-,095*	-,388**	,223**	1

= signifikans på 0.05-nivået (Pearsons r)

\*\* = signifikans på 0.01-nivået (Pearsons r)

Tabell 45 Sammenhenger mellom attribusjon, selvakseptering og mors foreldrestil på 9. klassetrinn (korrelasjon, Pearsons r) (n= 437-586, parvise utelatelser)

	Attribusjon indre stabil	Attribusjon, ytre stabil	Attribusjon, indre ustabil	Attribusjon, ytre ustabil	Selvaksept	Demokratisk mor	Ettergivende mor	Autoritær mor
<b>Attribusjon indre stabil</b>	1							
<b>Attribusjon, ytre stabil</b>	,246**	1						
<b>Attribusjon, indre ustabil</b>	,177**	,040	1					
<b>Attribusjon, ytre ustabil</b>	,097*	,417**	,170**	1				
<b>Selvaksept</b>	-,257**	,033	-,192**	,036	1			
<b>Demokratisk mor</b>	-,162**	-,062	-,088	-,044	,217**	1		
<b>Ettergivende mor</b>	,026	,003	,029	,028	-,136**	-,118*	1	
<b>Autoritær mor</b>	,090	,025	,010	,018	-,108*	-,373**	,207**	1

\* = signifikans på 0.05-nivået (Pearsons r)

\*\* = signifikans på 0.01-nivået (Pearsons r)

### 9.2.2 Fars oppdragelsesstil og barnets sosiale attribusjonsstil og selvakseptering

Tabell 46 viser at en demokratisk oppdragelsesstil hos far er signifikant positivt korrelert med selvakseptering hos barnet, mens en ettergivende eller autoritær oppdragelsesstil fra far er negativ korrelert med selvakseptering hos barnet. En demokratisk oppdragelsesstil fra far gir lavere skåre på en indre stabil og ustabil attribusjonsstil, samt ytre stabil attribusjonsstil hos barnet. En far med ettergivende eller autoritær oppdragelsesstil gir derimot høyere skåre på indre og ytre stabil attribusjonsstil hos barnet. Denne tendensen er sterkere for autoritær oppdragelsesstil enn ettergivende.

Tabell 47 viser at for respondenter på 4. klassetrinn korrelerer en demokratisk oppdragelsesstil hos far positivt med selvakseptering hos barnet, mens de to øvrige oppdragelsesstilene korrelerer negativt med selvakseptering hos barnet (alle signifikant på 0.01-nivå). En demokratisk oppdragelsesstil hos far korrelerer negativt med et indre stabilt attribusjonsmønster hos barnet (signifikant på 0.01-nivå), mens en ettergivende og autoritær oppdragelsesstil hos far korrelerer positivt med et indre stabilt attribusjonsmønster hos barnet (henholdsvis signifikant på 0.05- og 0.01-nivå). En autoritær oppdragelsesstil hos far korrelerer positivt med et ytre stabilt attribusjonsmønster hos barnet (signifikant på 0.01-nivå).

Tabell 48 viser at for 7. klassetrinn er det kun en demokratisk oppdragelsesstil hos far som er signifikant positivt knyttet til selvakseptering (signifikant på 0.01-nivå). Den samme oppdragelsesstilen korrelerer negativt med et indre stabilt attribusjonsmønster (signifikant på 0.01-nivå). En ettergivende oppdragelsesstil fra far korrelerer positivt med et ytre stabilt attribusjonsmønster (signifikant på 0.05-nivå), mens en autoritær oppdragelsesstil hos far korrelerer positivt med et indre stabilt attribusjonsmønster (signifikant på 0.05-nivå).

Tabell 49 viser at for 9. klassetrinn er en demokratisk oppdragelsesstil fra far positivt korrelert (signifikant på 0.01-nivå) med selvakseptering, mens en autoritær oppdragelsesstil korrelerer negativt (signifikant på 0.05-nivå) med selvakseptering hos barnet. Det er ingen signifikante sammenhenger mellom en ettergivende oppdragelsesstil fra far og selvakseptering hos barnet på 9. klassetrinn. Denne oppdragelsesstilen har heller ingen signifikante sammenhenger med sosial attribusjonsstil. En demokratisk oppdragelsesstil fra far korrelerer derimot negativt med

et indre stabilt attribusjonsmønster (signifikant på 0.05-nivå), mens en autoritær oppdragelsesstil korrelerer positivt med et ytre stabilt attribusjonsmønster.



Tabell 46 Sammenhenger mellom sosial attribusjon, selvakseptering og fars oppdragelsesstil (korrelasjon, Pearsons r) (n= 1 590-1 985, parvise utelatelser)

	Attribusjon indre stabil	Attribusjon, ytre stabil	Attribusjon, indre ustabil	Attribusjon, ytre ustabil	Selvaksept	Demokratisk far	Ettergivende far	Autoritær far
<b>Attribusjon indre stabil</b>	1							
<b>Attribusjon, ytre stabil</b>	,237**	1						
<b>Attribusjon, indre ustabil</b>	,283**	,119**	1					
<b>Attribusjon, ytre ustabil</b>	,110**	,410**	,239**	1				
<b>Selvakseptering</b>	-,266**	-,028	-,189**	-,008	1			
<b>Demokratisk far</b>	-,141**	-,058*	-,066**	,013	,256**	1		
<b>Ettergivende far</b>	,062*	,061*	,008	,001	-,108**	,002	1	
<b>Autoritær far</b>	,149**	,112**	,001	,011	-,137**	-,287**	,162**	1

\* = signifikans på 0.05-nivået (Pearsons r)

\*\* = signifikans på 0.01-nivået (Pearsons r)

Tabell 47 Sammenhenger mellom attribusjon, selvakseptering og fars oppdragsstil på 4. klassetrinn (korrelasjon, Pearsons r) (n= 673-779, parvise utelatelser)

	Attribusjon indre stabil	Attribusjon, ytre stabil	Attribusjon, indre ustabil	Attribusjon, ytre ustabil	Selvaksept	Demokratisk far	Ettergivende far	Autoritær far
<b>Attribusjon indre stabil</b>	1							
<b>Attribusjon, ytre stabil</b>	,250**	1						
<b>Attribusjon, indre ustabil</b>	,383**	,194**	1					
<b>Attribusjon, ytre ustabil</b>	,135**	,465**	,259**	1				
<b>Selvakseptering</b>	-,287**	-,084*	-,129**	-,018	1			
<b>Demokratisk far</b>	-,166**	-,064	,003	,060	,278**	1		
<b>Ettergivende far</b>	,083*	,067	-,007	-,031	-,115**	,027	1	
<b>Autoritær far</b>	,218**	,139**	,075	,032	-,241**	-,299**	,233**	1

\* = signifikans på 0.05-nivået (Pearsons r)

\*\* = signifikans på 0.01-nivået (Pearsons r)

Tabell 48 Sammenhenger mellom attribusjon, selvakseptering og fars oppdragelsesstil på 7. klassetrinn (korrelasjon, Pearsons r) (n= 505-620, parvise utelatelser)

	Attribusjon indre stabil	Attribusjon, ytre stabil	Attribusjon, indre ustabil	Attribusjon, ytre ustabil	Selvaksept	Demokratisk far	Ettergivende far	Autoritær far
<b>Attribusjon indre stabil</b>	1							
<b>Attribusjon, ytre stabil</b>	,212**	1						
<b>Attribusjon, indre ustabil</b>	,305**	,097*	1					
<b>Attribusjon, ytre ustabil</b>	,086*	,328**	,258**	1				
<b>Selvakseptering</b>	-,267**	-,017	-,134**	-,009	1			
<b>Demokratisk far</b>	-,142**	-,061	-,011	,002	,214**	1		
<b>Ettergivende far</b>	,064	,097*	,018	,076	-,085	-,003	1	
<b>Autoritær far</b>	,117**	,083	,027	-,043	-,085	-,350**	,086*	1

\* = signifikans på 0.05-nivået (Pearsons r)

\*\* = signifikans på 0.01-nivået (Pearsons r)

Tabell 49 Sammenhenger mellom attribusjon, selvakseptering og fars oppdragsstil på 9.klassetrinn (korrelasjon, Pearsons r) (n= 412-586, parvise utelatelser)

	Attribusjon indre stabil	Attribusjon, ytre stabil	Attribusjon, indre ustabil	Attribusjon, ytre ustabil	Selvaksept	Demokratisk far	Ettergivende far	Autoritær far
<b>Attribusjon indre stabil</b>	1							
<b>Attribusjon, ytre stabil</b>	,246**	1						
<b>Attribusjon, indre ustabil</b>	,177**	,040	1					
<b>Attribusjon, ytre ustabil</b>	,097*	,417**	,170**	1				
<b>Selvakseptering</b>	-,257**	,033	-,192**	,036	1			
<b>Demokratisk far</b>	-,113*	-,049	-,001	-,022	,175**	1		
<b>Ettergivende far</b>	,027	,004	-,069	-,048	-,087	,010	1	
<b>Autoritær far</b>	,071	,103*	-,006	,061	-,118*	-,341**	,188**	1

\* = signifikans på 0.05-nivået (Pearsons r)

\*\* = signifikans på 0.01-nivået (Pearsons r)

### 9.2.3 Drøfting av resultatene i tabellene 42-49

Tabellene 42-49 viser sammenhenger mellom både mor og fars demokratiske oppdragelsesstil med barnets generelle selvakseptering. Både mor og fars ettergivende eller autoritære oppdragelsesstil korrelerer negativt med barnets generelle selvakseptering. Resultatene gir ikke enhetlige svar på om det er ettergivende eller autoritær oppdragelsesstil som er sterkest knyttet til lav selvakseptering hos barnet, som er et interessant funn siden ettergivende oppdragelse kjennetegnes av høy grad av varme fra foreldre til barn, mens autoritær oppdragelse er knyttet til lav grad av varme, siden selvakseptering i høy grad er antatt utviklet på bekreftelser, som igjen er knyttet til varme (jvnfør avhandlingens kapittel 3).

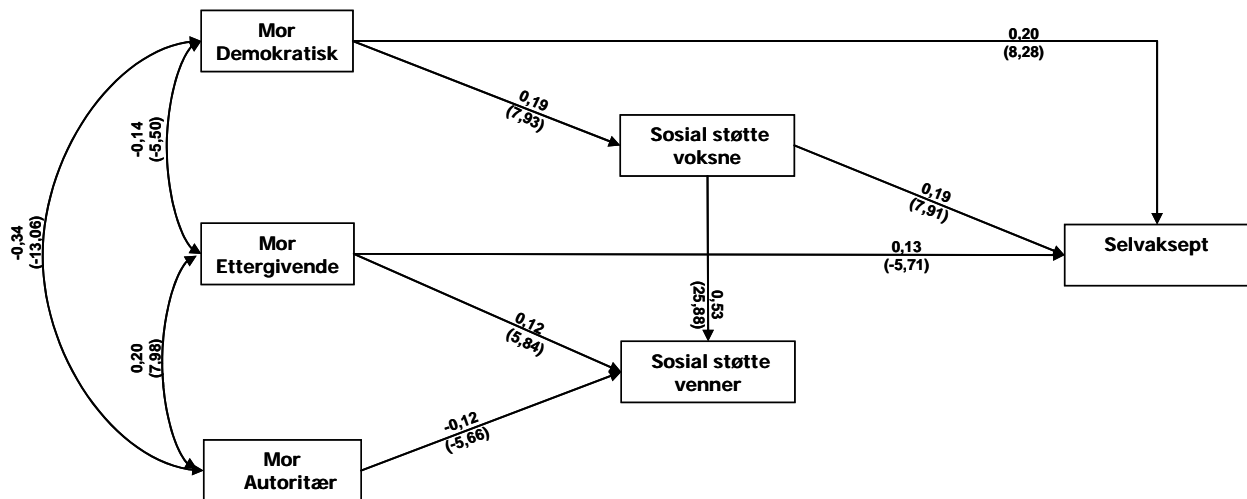
Sosiale nederlag tolkes ofte av elever som ytre ustabil hvis de vurderer sin mors og/eller fars oppdragelse som demokratisk, mens ettergivende og autoritær oppdragelsesstil fra foreldrene henger sammen med at barnet tolker sosiale nederlag som indre og ytre stabilt. Dataresultatene viser tydelig at demokratisk oppdragelsesstil leder til at barnets attribusjon ved sosiale nederlag som gir barnet tro på at det kan påvirke situasjonen: Ytre gjør at det ikke klandrer seg selv med mulige konsekvenser det har for den sosiale selvoppfatningen. Ustabilt gir en følelse av kontroll og at man unngår å passiviseres ut fra troen på at intet nytter (som kan skje når man attribuerer nederlag til stabile forhold). En attribuering av nederlag til ytre ustabile årsaker leder derfor til tro på at man kan påvirke egen situasjon og motiverer dermed for aktiv påvirkning («mastery»).

Analysene i tabellene 42-49 preges også at lave korrelasjoner blir signifikante. Sannsynlig forklares dette også best med det høye antall N som inngår i studiens utvalg 1. Korrelasjonene må derfor tolkes med forbehold siden de i lav grad forklarer variansen. Stianalyser kan benyttes for å belyse mønstre i sammenhenger mellom variabler som inngår i studien. Den prediktive «evnen» til de ulike dimensjonene i teorimodellene testes ved hjelp av lineære strukturligninger (LISREL), for LISREL er et analyseprogram innenfor «Structural equation modeling analyses» (SEM-metodene). LISREL er særlig egnet til å kartlegge teststyrke og sammenhenger mellom teoretisk konstruerte (latente) variabler. En latent variabel er et teoretisk begrep som forklarer variansen i to eller flere indikatorer. Stianalyser predikerer, men gir ikke «hele bildet» i betydningen alle sammenhenger mellom og påvirkninger av variablene. Nedenfor presenteres ti stimodeller hvor utgangsvariabelen er foreldres oppdragelsesstil, mens de mellomliggende og endevariablene varierer.

### 9.3 Stianalyser av oppdragelsesstil, sosial støtte og selvaksept

Foreldres påvirkning av barns valgte relasjoner kan deles inn i seks: (1) Den nettverkspraksis man har erfart via tilskrevne relasjoner, (2) modellæring (å observere foreldrenes relasjoner til andre) som leder til at man utvikler forståelse av og erfaring med mellommenneskelige relasjoner, (3) foreldres valg av bosted (geografi), (4) foreldrenes valg av pedagogiske settinger som barnehage, skole og SFO, (5) foreldrenes oppmuntring til, tilrettelegging for og aksept eller valg av barnas fritidsaktiviteter, og (6) foreldrenes oppmuntring til, tilrettelegging for og akseptering av barnas vennevalg (Brown et al. 1993, Bryant & DeMorris 1992, Du Bois & Hirsch 1993, Ladd, Profilet & Hart 1992, Rubin & Sloman 1984, Parke et al. 1989, Pettit & Mize 1993). Ett ytterligere moment er relasjonserfaringer i form av (7) tilknytningsform (sluttnote 3) og personlighetstrekk ved barnet som også preger nettverksetableringen på blant annet følgende fire områder: (a) Grad av sosiabilitet, (b) temperamentstrekk, (c) fysisk framtoning og ferdigheter, og (d) kognitiv fungering. Disse variablene er bakgrunnen for stianalysene som omfatter foreldres oppdragelsesstil som utgangsvARIABLER og ulike mål på barnas psykososiale tilpasning.

Kapittel 4 viser at demokratisk oppdragelsesstil korrelerer positivt med barnets selvoppfatning, og at det er negativ korrelasjon mellom foreldres autoritære og ettergivende oppdragelsesstil og barnets generelle selvakseptering (jevnfør tabellene 42-49). Disse resultatene suppleres i stianalysene med sosial støtte både fra voksne og jevnaldrede. Hypotesen er at barns selvoppfatning baseres på samspillserfaringer og blant det mest sentrale er bekreftelser og positive samhandlingserfaringer slik de uttrykkes blant annet via sosial støtte. Sosial støtte tenkes da som mellomliggende variabel. Dette kan underbygges av annen empiri: Foreldre antas å være meget sentrale i utviklingen av en generell oppfatning av sosial støtte andre kan gi (Lakey & Dickinson 1994). Det er derfor rimelig å anta at foreldres holdninger til sosiale relasjoner (sosialt nettverk) og sosial støtte er knyttet til deres mer generelle holdninger og handlinger og derved oppdragelsesstil. Siden selvakseptering er et meget grunnleggende trekk, og vertikale relasjoner (voksne) synes å påvirke de grunnleggende trekk i barn sterkere enn det jevnaldrede gjør, forventes en sterkere sti mellom sosial støtte fra voksne og barnets selvakseptering enn mellom sosial støtte fra jevnaldrede og selvakseptering. Analysene er gjengitt i figur 1 for mor og figur 2 for far:

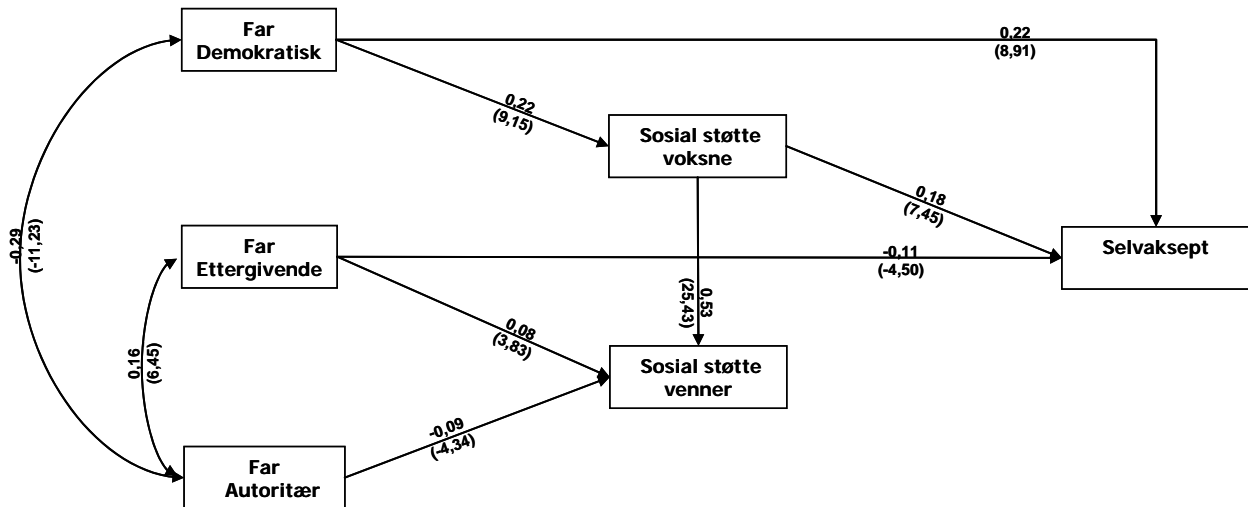


Figur 1 *Stianalysemodell av mors oppdragelsesstil, sosial støtte fra venner og voksne og selvakseptering. (Tallene i figuren er gitt som standardiserte estimater med t-verdier i parentes). (Listevise utelatelser, n=1 651)*

$\chi^2=1.77$ ,  $df=5$ ,  $p=0.88016$ ,  $RMSEA=0.000$ , 90 prosent konfidensintervall for  $RMSEA=(0.0;0.0166)$ ,  $GFI=1.00$ ,  $AGFI=0.998$ ,  $NNFI=1.00$ .

Figur 1 viser et godt samsvar («fit») mellom empiri og teorimatrise ( $AGFI=0.998$ )<sup>46</sup>. Det er en direkte sti mellom en mors demokratisk oppdragelsesstil til barnets selvakseptering. Denne oppdragelsesstilen har også en indirekte, positiv sti til selvakseptering gjennom sosial støtte fra voksne. Mors ettergivende oppdragelsesstil har derimot en direkte, negativ sti til selvakseptering, men en positiv virkning på opplevelse av sosial støtte fra venner. En autoritær mor har en direkte, negativ stil til opplevelsen av sosial støtte fra venner, men stianalysemodellen gir ikke støtte for at en autoritær oppdragelsesstil fra mor har innflytelse på selvakseptering – verken direkte eller indirekte.

<sup>46</sup> Mål på hvor godt den teoretiske modellen er i forhold til dataene måles via «Goodness of Fit Index» (GFI), «Adjusted Goodness of Fit index» (AGFI) – tilpasning i forhold til antall variabler og «Non-Normed Fit Index» (NNFI) eller Tucher-Lewis indeksen. Alle disse mål bør være over 0.90 (hvor 1 er maksimalverdi), før en kan hevde at det er et tilfredsstillende samsvar mellom teori (-modellen) og empirien. I den senere tid har det blitt mer vanlig å bruke «Root Mean Square of Approximation» (RMSEA) og 90 % konfidensintervall for RMSEA. Begge disse indeksene må være under 0.05. 90 % konfidensintervallet for RMSEA viser er at dersom indeksen er mindre enn 0.05 er det 90 % sannsynlig at de samme resultatene vil forekomme dersom en trekker et helt nytt utvalg.



Figur 2 Stianalysemodell av fars oppdragelsesstil, sosial støtte fra venner og voksne og selvakseptering. (Tallene i figuren er gitt som standardiserte estimater med t-verdier i parentes). (Listevise utelatelse, n=1 582)

$\chi^2=5.20$ ,  $df=5$ ,  $p=0.39251$ ,  $RMSEA=0.005$ , 90 prosent konfidensintervall for  $RMSEA=(0.0; 0.0356)$ ,  $GFI=0.999$ ,  $AGFI=0.995$ ,  $NNFI=0.999$ .

Figur 2 viser at stiene mellom fars oppdragelsesstil, sosial støtte og selvakseptering tilsvare det som gjelder for mors oppdragelsesstil vist i figur 1. Figur 2 viser sammenhenger mellom fars oppdragelsesstil i forhold til sosial støtte og selvakseptering hos barnet. De ulike målene på samsvar mellom teorimatrise og empiri viser en god «fit» ( $AGFI=0.995$ ). Stianalysemodellen viser at fars demokratiske oppdragelsesstil har en direkte positiv sti til barnets selvakseptering. Samtidig er det en indirekte sti fra en demokratisk oppdragelsesstil hos far til barnets selvakseptering via en positiv sti til på sosial støtte fra voksne som igjen har en positiv direkte sti til selvakseptering. En ettergivende oppdragelsesstil fra far har en direkte, negativ sti til selvakseptering. Imidlertid har denne oppdragelsesstilen en direkte, positiv sti til sosial støtte fra venner. En autoritær oppdragelsesstil har en direkte, negativ sti til sosial støtte fra venner. Modellen som vises i figur 2 gir ingen støtte til at en autoritær oppdragelsesstil fra far har sti til selvakseptering. Modellen støtter heller ikke at sosial støtte fra venner påvirker selvakseptering. For både figur 1 og 2 er det ingen sti mellom sosial støtte fra venner i forhold til selvakseptering. Det kan tolkes som at barn og unges selvakseptering i høyest grad påvirkes av vertikale relasjoner. Figur 1 viser samme forhold hos mor og kan gis samme tolkning.



## 9.4

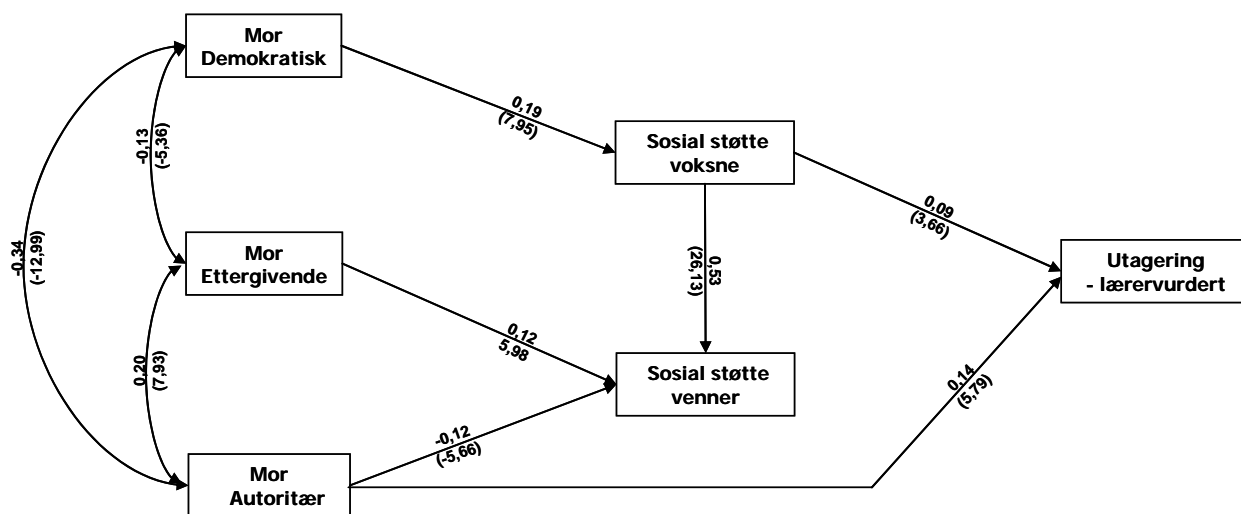
### Stianalyse over sammenhenger mellom foreldres oppdragelsesstil, sosial støtte og atferdsvansker

Det er veldokumentert at en demokratisk oppdragelsesstil sjelden leder til atferdsvansker (utagerende atferd) hos barna. En meget omfattende empiri dokumenterer at autoritær oppdragelsesstil er knyttet til barns atferdsvansker (Aguilar, Sroufe, Egeland & Carlson 2000, Caspi, Moffitt, Morgan, Rutter, Taylor, Arseneault, Tully, Jacobs, Kim-Cohen & Polo-Tomas 2004, Chang, Schwartz, Dodge & McBride-Chang 2003, McCarty & Weisz 2002, Smith, Calkins, Keane, Anastopoulos & Shelton 2004, Shaw, Gilliom, Nagin & Ingoldsby 2003). Jeg ønsker å utvide denne empiri med å inkludere sosial støtte fra voksne og jevnaldrede. Sosiometrisk status for aggressive barn og unge er et komplekst område: Avviste (Ladd & Burgess 1999, Rodkin et al. 2000), ikke-avviste (Phillipsen, Bridges, McLemore & Saponaro 1999), og endog godt likt av jevnaldrede (Cairns et al. 1988, Salmivalli, Kaukiainen & Lagerspetz 2000). Reaktiv aggresjon er positivt (Poulin & Boivin 2000b, Price & Dodge 1989) og negativt (Coie, Dodge, Terry & Wright 1991, David & Kistner 2000) knyttet til sosial aksept blant jevnaldrede. Et foreløpig siste forsøk på å søke bedre klarhet i dette komplekse området: Man kan generelt hevde at elever med proaktiv aggresjon oftere er sosialt inkludert i jevnaldningsmiljøer enn de med reaktiv aggresjon (Dodge et al. 1997). En grundigere gjennomgang er gitt i vedlegg 1. Barn og unge som skårer høyt på proaktiv aggresjon rapporterer ofte mer tilfredshet med sitt vennskap med jevnaldrede enn de med reaktiv aggresjon (Poulin & Boivin 1999). Dette sier imidlertid lite om mer faktiske forhold eller «objektive» mål på vennsapsrelasjonen.

Venner synes ofte å skåre likt på proaktiv aggresjon, mens dette ikke er et like tydelig mønster ved reaktiv aggresjon (Poulin et al. 1997). Dette kan gi ulike variasjoner i selvrapportert vennsapskvalitet. Man kan anta at venner som deler høyt proaktiv aggresjonsnivå kan ha samme kognitive skjevheter («bias») i rapporteringen, mens personer som forholder seg til de med reaktiv aggresjon, kan gi mer variert og annen informasjon.

Empirien som er referert ovenfor leder til antagelser om at demokratisk oppdragelsesstil er knyttet til foreldre som lykkes i sosialt samspill med andre og at deres barn derfor har tilgang til mange støttende voksenrelasjoner og at de makter å nyttiggjøre seg denne sosiale støtten. Det er en hypotese for denne stianalysen at foreldrenes demokratiske oppdragelsesstil går via sosial støtte og påvirker barnets atferd i form av lite utagerende

atferd. Hypotesen er også at autoritær oppdragelsesstil er direkte knyttet til barnas utagerende atferd.



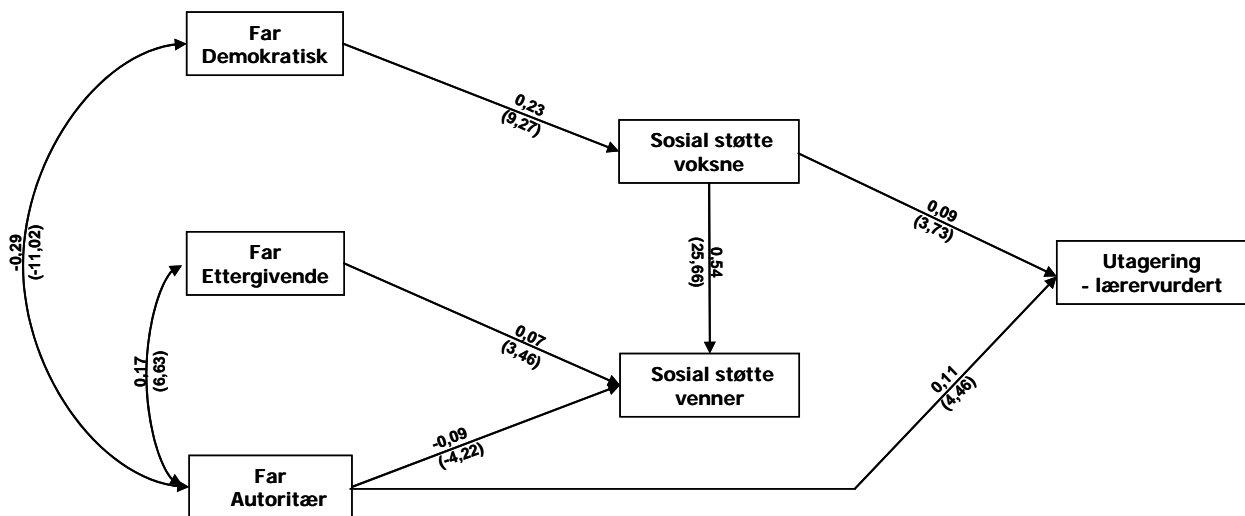
Figur 3 Stianalysemodell av mors oppdragelsesstil, sosial støtte fra venner og voksne, samt lærevurdert utagering. (Tallene i figuren er gitt som standardiserte estimater med t-verdier i parentes). (Listevise utelatelser, n= 1 664)

$\chi^2=6.51$ ,  $df=6$ ,  $p=0.36892$ ,  $RMSEA=0.007$ , 90 prosent konfidensintervall for  $RMSEA=(0.0; 0.0333)$ ,  $GFI=0.999$ ,  $AGFI=0.995$ ,  $NNFI=0.999$ .

Modellen vist i figur 3 har et god «fit» med empirimatrisen ( $AGFI=0.995$ ). Demokratisk oppdragelsesstil har en indirekte positiv virkning på utagerende atferd vurdert av lærere via sosial støtte fra voksne som har en direkte, svak, men positiv virkning på utagering. En autoritær oppdragelsesstil har i figur 3 en direkte, positiv virkning på utagering vurdert av lærere, og er i tråd med forskning på forholdet mellom foreldres oppdragelsesstil og barn med sosiale (atferds-) vansker (jevnfør kapittel 4).

I vedlegg 5 redegjør jeg for hvor forskjellig ulike informanter oppfatter samme person – ikke bare i ulike settinger, men også observert parallelt i samme setting. Spesielt tydelig blir det for utrente observatører eller personer som ikke er blitt samkjørte i vurderingskriterier i forkant av en observasjon. I vedlegg 5 redegjør jeg også for at atferd som verdsettes av elever ikke gjennomført verdsettes likt av lærere. I forlengelsen av dette kan man tenke seg at barn oppdratt med en demokratisk oppdragelsesstil gjerne vil være vant med å tas med i drøftinger og beslutninger og har positiv selvakseptering. Slike elever kan virke forstyrrende uten at de er utagerende i antisosial betydning av begrepet. Utagerende atferd baseres på at klassestyrer skal ta stilling til et

påstandsbatteri bygget på fire utsagn (se vedlegg 16). Av disse fire påstandene er det bare ett («Kommer lett opp i krangel») som er mest knyttet til utagerende atferd i betydningen antisosial, mens det andre er mer knyttet til disiplinproblemer. Mange av de studier over forhold mellom foreldres oppdragelsesstil og barnas utagerende atferd, er knyttet til antisosialitet eller atferdslidelse/trasslidelse. Disse utenlandske studiene er derfor i liten grad kompatible med mine data og en sammenligning blir misvisende. Mine data kan imidlertid indikere at barn som skårer seg som oppdratt via en demokratisk oppdragelsesstil, kan bli frimodige, selvbevisste og lite konforme og derfor forstyrrer andre i klassen, lager bråk og går ofte på toalettet, spiser blyanten, drikker vann og vandrer omkring (som de tre øvrige påstander i nevnte påstandsbatteri dekker). Denne resonnementsrekken samsvarer med funn i en studie som viste at en god del sosialt populære elever målt via sosiometri i klasser, er styrende og forstyrende og delvis oppsetsige overfor lærer (McFarland 2001). Disse elevene vil lett bedømmes som å ha disiplinproblemer sett fra lærerens ståsted, men være populær ut fra medelevers rapporteringer.



Figur 4 Stianalysemodell av fars oppdragelsesstil, sosial støtte fra venner og voksne, samt lærer vurdert utagering. (Tallene i figuren er gitt som standardiserte estimater med *t*-verdier i parentes). (Listevise utelatelse,  $n=1\ 596$ )

$\chi^2=7.70$ ,  $df=6$ ,  $p=0.26062$ ,  $RMSEA=0.013$ , 90 prosent konfidensintervall for  $RMSEA=(0.0; 0.0370)$ ,  $GFI=0.998$ ,  $AGFI=0.994$ ,  $NNFI=0.995$ .

Stianalysemodellen som er vist i figur 4 har et godt samsvar med empirimatriksen ( $AGFI=0.994$ ). Dette kommer fram i de ulike målene for samsvar som alle er innenfor de anbefalte marginene. En demokratisk oppdragelsesstil har en indirekte, svak, men

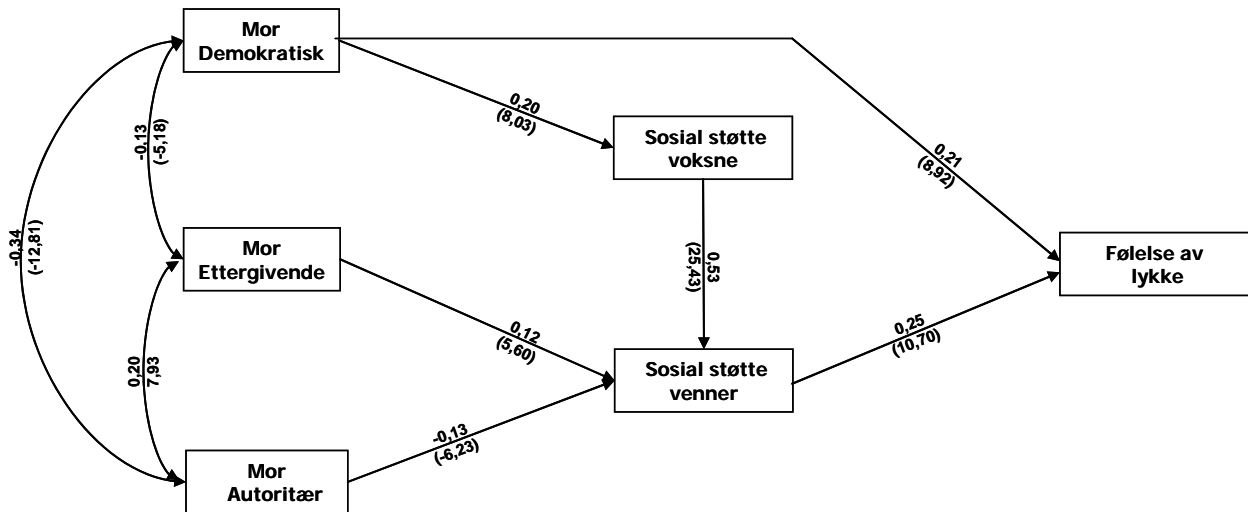
positiv sammenheng til lærervurdert utagering gjennom sosial støtte fra voksne, i og med dette har en direkte virkning på utagering. En autoritær oppdragelsesstil har en direkte, positiv virkning på utagerende atferd vurdert av lærere. Sosial støtte hos voksne har en direkte, positiv virkning på utagering, samtidig som det har en indirekte negativ virkning på den samme variabelen gjennom en sterk positiv virkning på sosial støtte fra venner. Også her, som i figur 3, er styrkeforskjellen i stiene mellom demokratisk versus autoritær oppdragelsesstil i forhold til lærervurdert utagerende atferd hos eleven, mindre enn forventet (ut fra refererte utenlandske empiri).

## 9.5 Stianalyse over sammenhenger mellom foreldres oppdragelsesstil, sosial støtte og følelse av lykke

Et generelt mønster avdekket i forskning er at persipert sosial støtte er viktigere for personlig tilfredshet og velbefinnende, enn faktisk mottatt sosial støtte eller størrelsen på det sosiale nettverket (Sarason, Shearin, Pierce & Sarason 1987, Vega, Kolody, Valle & Weir 1991). Personlighetsegenskaper ved den som mottar sosial støtte avgjør i høy grad hvor adekvat den sosiale støtten som gis oppleves å være (Cutrona 1986). Denne subjektive oppfatning synes å være sterkest knyttet til helsen (House & Kahn 1985, van Aken, Thoits 1995, van Lieshout, Scholte & Branje 1999).

Det er tydelige forskjeller mellom mennesker strategier for å utløse/motta sosial støtte (Pierce, Baldwin & Lydon 1997). Det er et sirkulært kausalforhold mellom evnen til å utløse sosial støtte, persepsjon av mottatt støtte og troen på at man vil støttes. Det innebærer at personer som har liten tiltro til at de vil støttes, enten ikke vil forsøke å utløse, eller at mangelfulle forventninger leder til mindre hensiktsmessige strategier for å utløse sosial støtte (Reis, Collins & Berscheid 2000). Persepsjon av sosial støtte er knyttet til selvpersepsjon (Sarason, Pierce, Shearin, Sarason, Waltz & Poppe 1991). Personers generelle tro på å motta sosial støtte er knyttet til grunnleggende forhold som personegenskaper og knyttet til ens generelle relasjonsskjema, for å benytte fagterminologi fra kognitiv terapi (Branje & van Aken 2002, Lakey & Drew 1997, Pierce, Baldwin & Lydon 1997). I nyere forskning opererer man med målinger knyttet til to ulike typer skjema: Relasjonstype- og relasjonsspesifikke skjema. Førstnevnte betegner at man har ulike skjema knyttet til de ulike typer relasjoner man kan ha (eksempelvis lærer-elev, nabo, venn), mens sistnevnte er på personnivå (eksempelvis lærerinnen Karianne, naboen Stian og vennen Karsten) (Branje & van Aken 2002, Koerner & Fitzpatrick 2002).

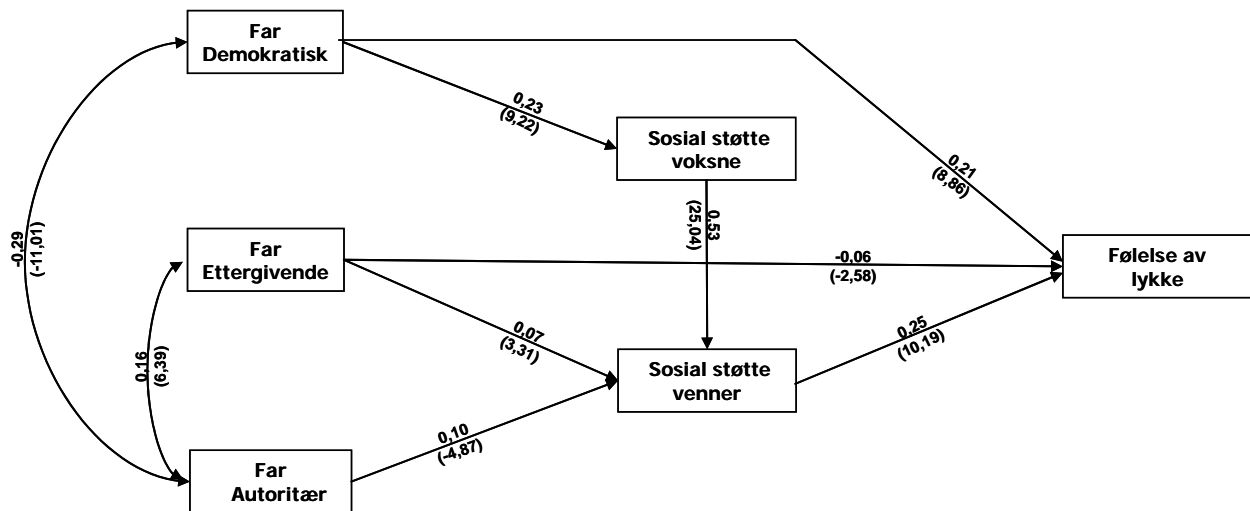
Refererte empiri leder til hypoteser om at demokratisk oppdragsstil er knyttet til følt velvære hos barnet (Perris, Arrindell & Eisenmann 1994), mens autoritær oppdragsstil predikerer lav grad av velvære hos barnet. Velvære måles her i form av følelse av lykke.



Figur 5 Stianalysemodell av mors oppdragsstil, sosial støtte fra venner og voksne, samt følelse av lykke. (Tallene i figuren er gitt som standardiserte estimater med t-verdier i parentes). (Listevise utelatelser, n= 1 625)

$\chi^2=7.52$ ,  $df=6$ ,  $p=0.27576$ ,  $RMSEA=0.012$ , 90 prosent konfidensintervall for  $RMSEA=(0.0; 0.0363)$ ,  $GFI=0.998$ ,  $AGFI=0.995$ ,  $NNFI=0.997$ .

Modellen vist i figur 5 indikerer at mors demokratiske oppdragsstil har både en direkte og indirekte, positiv virkning på følelse av lykke. Den indirekte, positive virkningen går via sosial støtte fra voksne og venner. En ettergivende oppdragsstil hos mor påvirker den sosiale støtten barnet mottar som igjen er knyttet til en positiv sti til følelse av lykke. Mødre med en autoritær oppdragsstil har en negativ sti til sosial støtte hos barnets venner. Foreldres oppdragsstil kan ikke påvirke sosial støtte hos voksne eller jevnaldrede direkte, men indirekte ved at barnets atferd utløser sosial støtte i tillegg til at foreldres oppdragsstil preger både de tilskrevne og valgte relasjoner og arenaer barnet deltar i.



Figur 6 Stianalysemodell av fars oppdragsstil, sosial støtte fra venner og voksne, samt følelse av lykke. (Tallene i figuren er gitt som standardiserte estimater med t-verdier i parentes). (Listevise utelatelser,  $n = 1\,557$ )

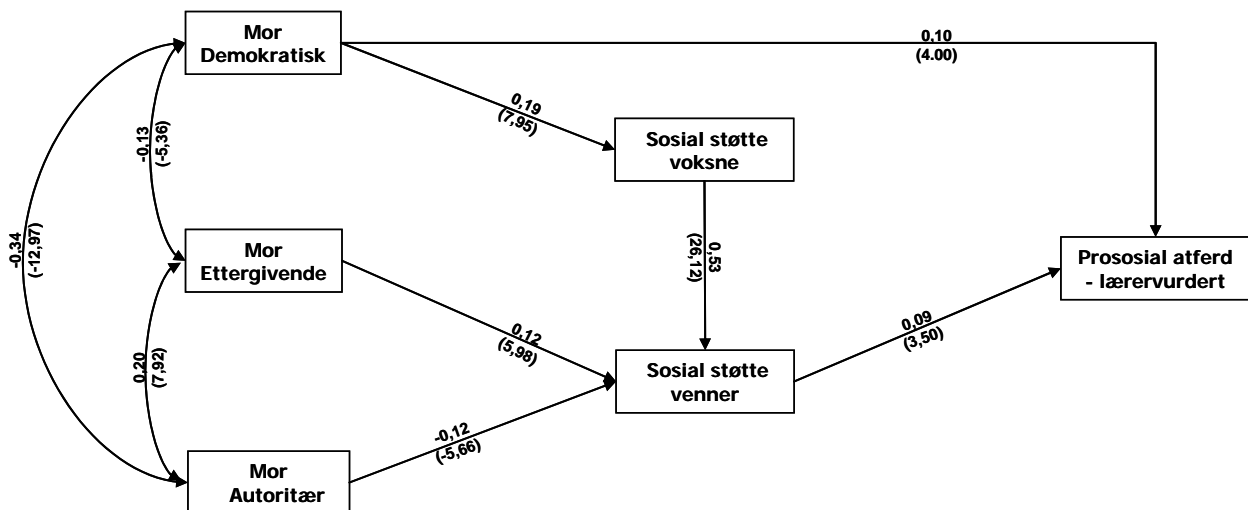
$\chi^2=8.32$ ,  $df=5$ ,  $p=0.13945$ ,  $RMSEA=0.021$ , 90 prosent konfidensintervall for  $RMSEA=(0.0; 0.0446)$ ,  $GFI=0.998$ ,  $AGFI=0.993$ ,  $NNFI=0.991$ .

Figur 6 viser at en demokratisk oppdragsstil hos far har en direkte, positiv virkning på følelse av lykke, samtidig som det også er en indirekte virkning via sosial støtte fra voksne og venner. En ettergivende oppdragsstil hos far har en direkte, negativ virkning på følelse av lykke, men har også en indirekte virkning på det samme via sosial støtte fra venner. Dette skjer ved at en ettergivende oppdragsstil har en direkte, positiv virkning på sosial støtte fra venner som igjen har en direkte, positiv virkning på følelse av lykke. En autoritær oppdragsstil hos far har derimot en direkte, negativ virkning på sosial støtte fra venner og dermed en indirekte, negativ virkning på følelse av lykke. Sosial støtte fra voksne har også en indirekte virkning på følelse av lykke via sosial støtte fra venner.

## 9.6 Stianalyse over sammenhenger mellom foreldres oppdragsstil, sosial støtte og prososial atferd

Grad av prososial atferd varierer betydelig barn imellom og er i høy grad lært i samspill med andre (Dunn 2001). Elever i slutten av barneskolealder med god sosial støtte fra jevnaldrede predikerer prososial atferd (Wentzel 1998). Mens aggresjon hos gutter kombinert med sosial avvising fra jevnaldrede i barndom predikerer senere kriminalitet, er det kun aggressivitet som predikerer jenters senere kriminalitet (Miller-Johnson et al.

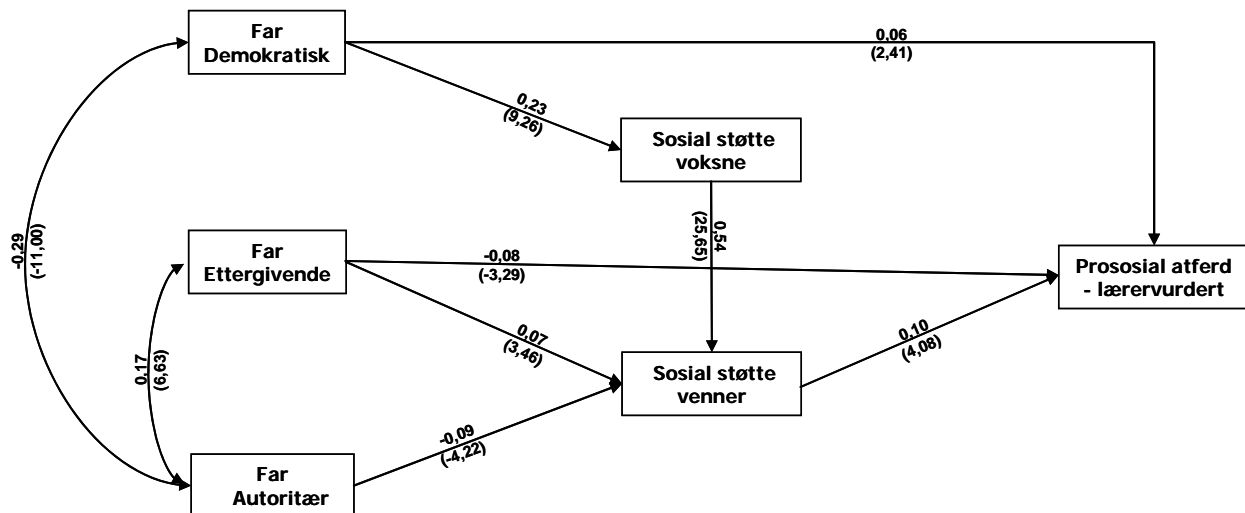
1999). Ut fra empiri gitt i vedlegg 1 forventer jeg en sterk negativ sammenheng mellom autoritær oppdragelsesstil og prososial atferd. Til tross for at figur 3 og 4 viste positiv «link» mellom demokratisk oppdragelsesstil og lærervurdert utagerende elevatferd, gir empiri i all sin vesentlighet holdepunkter for positiv sammenheng mellom demokratisk oppdragelsesstil og prososial atferd hos barnet. Det forventes også en sterk «link» mellom demokratisk oppdragelsesstil og sosial støtte fra voksne til prososial atferd.



Figur 7 Stianalysemodell av mors oppdragelsesstil, sosial støtte fra venner og voksne, samt prososial atferd. (Tallene i figuren er gitt som standardiserte estimater med t-verdier i parentes). (Listevise utelatelse, n= 1 663)

$\chi^2=8.77$ ,  $df=6$ ,  $p=0.18710$ ,  $RMSEA=0.017$ , 90 prosent konfidensintervall for  $RMSEA=(0.0 ; 0.0387)$ ,  $GFI=0.998$ ,  $AGFI=0.994$ ,  $NNFI=0.992$ .

Figur 7 viser en positiv sti mellom demokratisk oppdragelsesstil og prososial atferd hos barnet, men denne er ikke spesielt sterk. Modellen viser ikke at sosial støtte fra voksne påvirker barnets prososiale atferd positivt. Barn og unge som skårer sine venner som sosialt støttende er også prososiale. Modellen bekrefter tidligere studier (jevnfør kapitlene 4.1.2 og 4.1.3, samt vedlegg 1) med en sammenheng mellom demokratisk oppdragelsesstil og prososial atferd hos barnet, likeså mellom sosialt støttende venner og prososial atferd. Denne bekreftelsen i forhold til andre empiriske funn øker troverdigheten av modellen og analysene som inngår i denne rapportens 9.3 til 9.7.



Figur 8 Stianalysemodell av fars oppdragelsesstil, sosial støtte fra venner og voksne, samt prososial atferd. (Tallene i figuren er gitt som standardiserte estimater med t-verdier i parentes). (Listevise utelatelser,  $n= 1\ 595$ )

$\chi^2=6.00$ ,  $df=5$ ,  $p=0.30642$ ,  $RMSEA=0.011$ , 90 prosent konfidensintervall for  $RMSEA=(0.0 ; 0.0380)$ ,  $GFI=0.999$ ,  $AGFI=0.995$ ,  $NNFI=0.996$ .

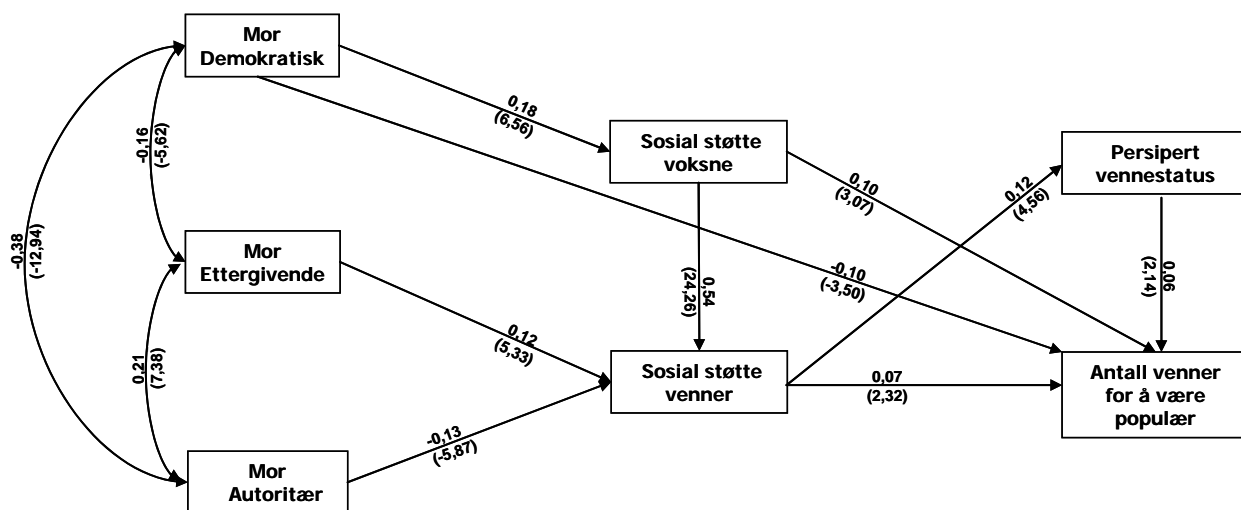
Figur 8 avviker fra figur 7 spesielt ved at det er en direkte negativ «link» mellom ettergivende oppdragelsesstil og prososial atferd hos barnet. Ellers vises samme mønster for far som for mor i figur 7, men med en noe annen styrke i stiene.

## 9.7 Stianalyse over sammenhenger mellom foreldres oppdragelsesstil, sosial støtte, persipert vennestatus og antall venner for å benevnes som sosialt populær

Det finnes noen studier som har relevans for denne modellen: Persipert ensomhet er medierende mellom sosial status blant jevnaldrede og selvaktelse (Guay, Boivin & Hodges 1999, Sletta et al. 1996). Jeg har ikke funnet studier som knytter oppdragelsesstil til sosial støtte og sosiometriske mål og oppfattelse av sosial popularitet. Hypotesen er at foreldrenes oppdragelsesstil påvirker hvordan barnet oppfatter tilgangen til sosial støtte fra voksne og jevnaldrede. Hypotesen er at fra disse mellomliggende faktorene går stier med påvirkning av hvordan man opplever sin vennestatus. Delvis bygger denne antagelsen på tidligere analyser av sosial persepsjon og forståelse av sosial popularitet belyst i tabellene 32, 34-49. Analysene i tabell 32 utdypes i denne modellen med ideer



om to endevariabler som antas å påvirke hverandre; persipert vennestatus og antall venner for å benevnes som sosialt populær.

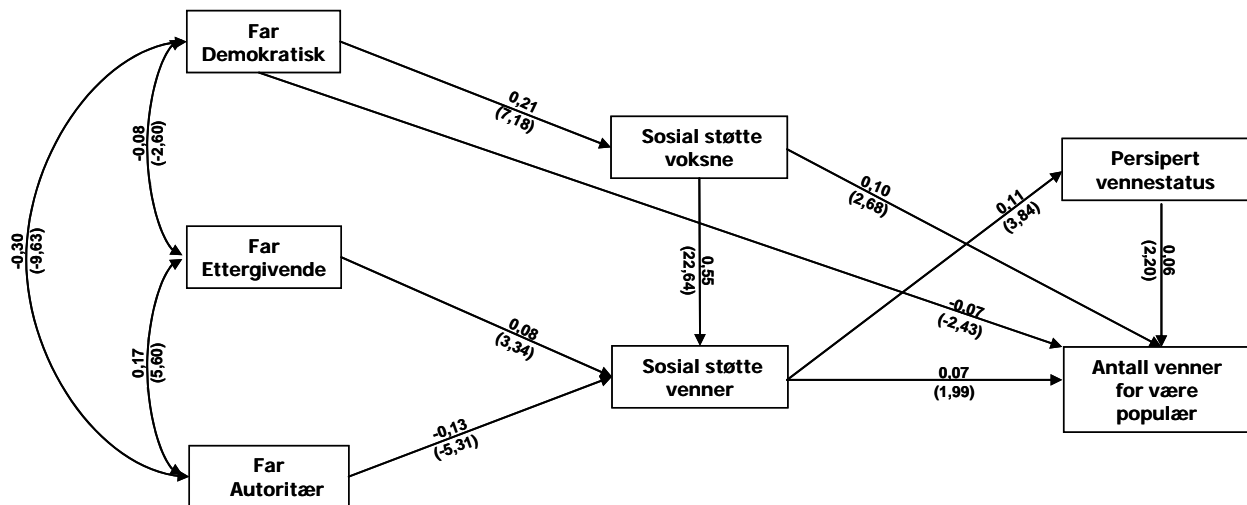


Figur 9 Stianalysemodell av mors oppdragsstiler, sosial støtte fra venner og voksne, samt persipert vennestatus og antall venner for å være populær. (Tallene i figuren er gitt som standardiserte estimater med t-verdier i parentes). (Listevise utelatelser, n=1 344)

$\chi^2=10.85$ ,  $df=9$ ,  $p=0.28582$ ,  $RMSEA=0.012$ , 90 prosent konfidensintervall for  $RMSEA=(0.0; 0.0346)$ ,  $GFI=0.998$ ,  $AGFI=0.993$ ,  $NNFI=0.995$ .

Analysen av modellen viser sammenhengene mellom variablene via stiene ( $AGFI=0.998$ ). Det er en positiv sti mellom mors demokratiske oppdragsstiler og sosial støtte fra voksne, som igjen har en svakere sti til barnets oppfatning av hvor mange venner man må ha for å benevnes som sosialt populær. Sosial støtte fra jevnaldrede har en positiv sti til persipert vennestatus. Det er ingen tydelige sammenhenger mellom variablene mors autoritære oppdragsstiler og barnets persiperte vennestatus eller oppfattelse av sosial popularitet i figur 7. Sosial støtte fra venner har en direkte virkning på antall venner for å være populær og en indirekte via persipert vennestatus.

Mens ettergivende oppdragsstiler har direkte sti til endevariablene i flere av de modeller som er gjengitt i tabellene i dette kapitlet, er figurene 9 og 10 de eneste hvor det er en direkte sti fra demokratisk oppdragsstiler til endevariablene i modellen. Den negative stien kan tolkes som at barna mener det kreves færre venner for å kalles populær enn de som har en positiv sti.



Figur 10 Stianalysemodell av fars oppdragelsesstil, sosial støtte fra venner og voksne, samt persipert vennestatus og antall venner for å være populær. (Tallene i figuren er gitt som standardiserte estimater med t-verdier i parentes). (Listevise utelatelser, n=1 143)

$\chi^2=1.80$ ,  $df=9$ ,  $p=0.99427$ ,  $RMSEA=0.000$ , 90 prosent konfidensintervall for  $RMSEA=(0.0; 0.0)$ ,  $GFI=1.00$ ,  $AGFI=0.999$ ,  $NNFI=1.026$ .

Modellen viser i utprøving å holde en god «fit» ( $AGFI=0.999$ ). Fedres demokratiske oppdragelsesstil har en tydelig sti til sosial støtte fra voksne og en noe svakere sti fra denne sistnevnte variabelen til antall venner for å benevnes sosialt populær. Autoritær oppdragelsesstil påvirker negativt sosial støtte fra venner og derfra til persipert vennestatus. Det betyr at barn oppdratt av en autoritær far har dårlig sosial støtte fra jevnaldrede med virkning for vurdering av egen status som venn. Det er en positiv sti fra sosial støtte fra venner til persipert vennestatus og ikke negativ. Det blir riktig å hevde at autoritær oppdragelsesstil påvirker negativt sosial støtte fra venner. Det betyr at barn oppdratt av en autoritær far har vansker med sosial støtte fra jevnaldrede. Likevel er det riktig å si at en autoritær oppdragelsesstil påvirker indirekte persipert vennestatus negativt via sosial støtte fra venner.

## 9.8 Oppsummering av stianalysene i figurene 1-10

Først en avklaring av min bruk av kausalitetsbegrepet i forhold til strukturmodellen (LISREL). I likhet med mange studier av denne typen, tilfredsstillers ikke denne modelltestingen kravene til et strengt eksperimentelt paradigme for trekking av kausale slutninger (Cook og Campbell 1979). Jeg velger derfor å betrakte effektene mellom de målte variablene som relasjonelle sammenhenger og ikke nødvendigvis som årsakssammenhenger. For å kunne trekke slutninger om årsakseffekter kreves

tilfredsstillelse av flere strenge eksperimentelle krav (Bollen 1989). Det første er at årsaken kommer før effekten i tid. Dette er et krav som ikke kan tilfredsstilles ved bruk av tverrsnittsdata. Dataene som inngår i denne studien er tverrsnittsdata, for innsamling av data via samme instrumenter med ett års mellomrom, er for knapt til å benevnes longitudinelle data. Det andre kravet er kontiguitet mellom årsak og effekt. Det tredje kravet er knyttet til det andre, og innebærer at effekten ikke bør komme for lenge etter årsaken i tid. Det fjerde kravet er at mulige alternative årsaker også må være kontrollert for og avvist (eksempelvis spuriøse effekter eller «tredje variabler»). Stianalysene i denne studien baseres på én datainnsamling og ikke longitudinelle data.

Positiv selvoppfatning er knyttet til kvalitativt gode vennskap (Hartup 1983, Norton, Morgan & Thomas 1995, Robson 1988), og langvarige vennskap styrker ofte selvoppfatningen (Bukowski, Hoza & Newcomb 1991). Lav selvoppfatning kan også fungere som et hinder for etablering av vennskap (Savin-Williams & Berendt 1990). Demokratisk oppdragelsesstil korrelerer positivt med barns selvakseptering. Ettergivende og autoritær oppdragelse korrelerer negativt med barnas selvakseptering. En demokratisk oppdragelsesstil har en sterk, direkte påvirkning på barnas selvakseptering, men også en indirekte påvirkning via sosial støtte fra voksne. Foreldres ettergivende oppdragelsesstil overfor barna gir en direkte, negativ påvirkning på barnets selvakseptering. Stianalysene viser at foreldre har en sti til barnas selvakseptering. Det er i overensstemmelse med annen empiri: Jevnaldringer påvirker sterkest dagligdags atferd og holdninger, mindre i forhold til personlighetstrekk eller verdier (Brown 1990).

Det tas fra flere hold til orde for å se foreldre og de ulike dimensjoner separat og ikke kun samlet i analyser omkring oppdragelsesstil (Bean, Bush, McKenry & Wilson 2003). I denne delen av min studie er stianalyser benyttet i et forsøk på å se hvordan oppdragelsesstil påvirker sentrale dimensjoner i barnas oppvekst. Jeg skal kommentere noen av disse:

Det synes som om forholdet far-barn bedre predikerer sosial status blant jevnaldrede enn mor-barn-relasjonen (Parke, MacDonald, Beitel & Bhavnagri 1988, Patterson et al. 1990), selv om det er for uklart til å si noe om kausalforhold. Mine resultater støtter ikke dette: Mødre har sterkere påvirkning på viktige dimensjoner i barnas vennskap her via sosial støtte fra jevnaldrede, persipert vennestatus og antall venner for å benevnes som populær.

I en studie over mødres versus fedres oppdragelsesstil og barnas følelse av lykke, fant man at mødres, men ikke fedres, oppdragelsesstil var direkte knyttet til tenåringsbarnas generelle følelse av lykke og glede (Cheng & Furnham 2004). Det er ikke en slik klar forskjell mellom mødre og fedre i mine resultater.

Stianalysene i figurene 1-10 viser foreldres innflytelse på sine barns utvikling på sentrale områder som de dimensjoner lagt inn i stianalysene som sosial støtte fra jevnaldrede og voksne, selvakseptering, atferdsvansker, følelse av lykke, prososial atferd, persipert vennestatus og antall venner for å benevnes som populær. Tendensene i resultatene er meget klare: Mødre har nesten uten unntak sterkere påvirkning enn fedre via sin oppdragelsesstil på sentrale psykososiale kjennetegn ved barna.

Stianalysene viser også at sosial støtte fra voksne i sterk grad påvirker sosial støtte av jevnaldrede, men påvirkningen går ikke motsatt vei. Det synes som om foreldre som har en demokratisk oppdragelsesstil også omgås støttende voksne slik at barnet opplever at voksne kan bistå dem. Slik tidlig livserfaring påvirker barnets grunnleggende tillit (og ikke mistillit) for å benytte begreper fra Eriksson (1968) eller trygg tilknytning (jevnfør sluttnote 3). Slik dannes barnets objektrepresentasjoner (jevnfør sluttnote 2). Dette innebærer objektrepresentasjoner som kan ses som individualpsykologiens svar på sosialt nettverk, siden mange av de objekter vi bærer med oss er vårt sosiale nettverk og mye av den samspillserfaring vi har er skapt og spilles ut i det sosiale nettverket. Tilbake til de ti stimodellene: For alle analysene er fars sti til sosial støtte voksne sterkere enn for mor med demokratisk oppdragelsesstil. Verken ettergivende eller autoritær oppdragelsesstil har stier til sosial støtte voksne, men direkte stier til sosial støtte venner. Fedre innen disse to oppdragelsesstiler har svakere stier til sosial støtte venner enn mødre.

Stianalysene sett under ett viser at det bare er en sti som gjennomført har betydelig forklaringsstyrke, nemlig at sosial støtte fra voksne påvirker sterkt sosial støtte hos jevnaldrede. De øvrige stier i stianalysene er moderate til svake. En skal derfor være varsom med å trekke bastante konklusjoner fra disse, med unntak av betydningen av støttende voksenrelasjoner utenfor familien i forhold til støttende jevnaldningsrelasjoner. Det kan være mange årsaker til de svake stier. En kan være at å operere med tre typer oppdragelsesstil innebærer at man grupperer nokså divergerende foreldreatferd i samme kategori. Det vil gi mindre presisjon på sammenhenger med andre variabler som inngår i studien. En mer nyansert gruppering av foreldreatferd vil kunne avdekke andre

sammenhenger og gi et mer nyansert bilde på den sammensatte virkelighet det er å oppdra og å gi omsorg til barn og unge. Det er også slik at de mål som er lagt til mine endevARIABLER er på et mer overfladisk nivå, mens mye av den forskning som konkluderer med sterk påvirkning mellom forelder-barn handler om grunnleggende trekk som tilknytning, og mer gode, omfattende mål på psykopatologi. Mine variable har ikke en slik dybde eller omfang og baseres på egenrapportering mer enn klinisk vurdering.

Det er en svakhet ved mine stimodeller at de er uten latente variable. Utelatelse av disse innebærer at man på den ene siden ikke får tilstrekkelig oversikt over ulike dimensjoners påvirkningsforhold og -styrke, dernest at modellene lett vil gi en høy «fit». Modellen baseres på målte variable og derved har jeg utelukket å måle målefeil. Mangel på målte målefeil i modellen gir også konsekvens i form av høy «fit». De buede linjer helt til venstre i modellene viser at det er demokratisk oppdragelsesstil som er en tydelig atskilt faktor. Ettergivende og autoritær oppdragelsesstil er knyttet til hverandre, og indikerer at jo høyere skåre det er på en av disse, desto høyere sjanse for skåre på den andre. Dette indikerer målefeil og må derved lede til større forsiktighet i tolkning av modellene og å unngå bastante konklusjoner.

## Kapittel 10 Nye vennskap i SFO

Skoler er gode settinger for å møte nye venner og videreutvikle denne kontaktmuligheten til nye nettverksmedlemmer og venner (Fischer 1982). Grunnskolen er strengt organisert etter aldershomogene sammensetninger i form av trinn (småskoletrinn, mellomtrinn og ungdomstrinn) som igjen er delt inn i klassetrinn<sup>47</sup>. Allerede i førskolealder foretrekker barn å knytte seg til personer på samme alder (Guralnick & Groom 1988), mens man finner at barn kan gå helt opp/ned i overkant av ett år i aldersforskjell for å danne vennskap i nabolaget, hvor utvalg av jevnaldrede ikke alltid er like stort som i barnehagen (Ellis et al. 1981). Det er rimelig å anta at grunnskolens klassestruktur leder til at elever lettere knytter bånd til de i samme klasse enn på tvers av klasser.

I kapittel 10 berøres vennskapsutvikling i den nye pedagogiske arenaen SFO. I kapitlet presenteres både kvantitative og kvalitative data, og respondenter er både barna selv, foreldrene og ansatte.

### 10.1 Antall nye venner i SFO

Problemstillingen: «Hvilke nye venner har du fått i SFO som ikke går i klassen din?», er et forsøk på å få innblikk i om elever på småskoletrinnet i mindre aldershomogene grupper øker antall venner på tvers av alder enn det forskning har avdekket når det gjelder skolen som setting. Dataene er fra utvalg 2 (kvalitative) og utvalg 3 (kvantitative).

---

<sup>47</sup> Nye føringer for skoleverket har ledet til at man etter at vi gjennomførte vår datainnsamling knyttet til utvalgene 1, 2 og 3 har nedtonet klassetrinn og økt fokus på barne- og ungdomstrinn, klassestyrerfunksjon og klassebegrepet erstattes med kontaktlærer (St.meld. nr. 30 2003-04).

Tabell 50 Fordeling av vennenominering i forhold til alder blant barn i SFO (n= 24)

		1. klasse	2. klasse	3. klasse	4. klasse	Totalt
<b>Venners klassetrinn</b>	<b>1. klasse</b>	3	8	1	7	19
	<b>2. klasse</b>	3	4	7	2	16
	<b>3. klasse</b>	6	4	2	3	15
	<b>4. klasse</b>		1	2		3
	<b>5. klasse</b>			1		1
<b>Totalt</b>		5	8	6	5	54
						24

Det var totalt 24 barn som ble intervjuet fra utvalg 2, fordelt tilnærmet likt på de fire SFO som inngikk i studien (fem, åtte, seks og fem fordelt på henholdsvis 1., 2., 3. og 4. klassetrinn). Resultatene er vist i tabell 50. Tabellen viser at barn via SFO øker antall venner i andre aldersgrupper eller klassetrinn enn sin egen. Mine resultater gir et inntrykk av at barn i SFO benytter seg av den mulighet de har med aldersblanding og primært rekrutterer nye venner fra andre klassetrinn enn sitt eget. Antall nye venner som nomineres av respondentene på dette forskningsspørsmålet (valgvolumet) tilsier at disse barna har økt sitt vennenettverk betraktelig via plass i SFO (totalt 54 nominasjoner). Elever på 1. klassetrinn nominerer desidert flest elever på 3. klassetrinn, men elever på 3. klassetrinn nominerer få på 1. klassetrinn. Elever på 4. klassetrinn nominerer mange elever på 1. klassetrinn, nominerer få på 2. og 3. klassetrinn.

### 10.1.1 Drøfting

Resultatene vist i tabell 50 er fra et lite, ikke et representativt utvalg. Det er derfor usikkert om dette er en generell tendens eller spesifikt for mine informanter. Tolkning må derfor gjøres med varsomhet. Funnet at flere barn på 1. klassetrinn nominerer flere barn på 3. klassetrinn som nye venner enn motsatt, kan tolkes som at det er mer status for en 1.-klassing å omgås en 3.-klassing enn vice versa. Informanter fra 2. klassetrinn nominerer hovedsakelig elever i 1. klasse som nye venner knyttet til SFO. Informanter på 3. klassetrinn nominerer hovedsakelig nye venner til å være ett klassetrinn lavere enn dem selv. Informanter fra 4. klassetrinn har hovedvekt av nye venner blant 1.-klassingene, men dette vises ikke i 1.-klassingenes nominasjoner. Forklaringen at det er mer gjevt å assosieres med eldre enn yngre barn som venner, holder derfor ikke som forklaring ut fra disse funn. En forklaring er at nye venner kan oppfattes konkret og at man spesielt husker på de som startet sist høst (altså 1.-klassingene) og at man dermed glemmer eller ikke nevner de man har hatt over lengre tid. En plausibel forklaring på lavt valgvolum i forhold til eget klassetrinn, er at flere av disse går i ens egen klasse og derved faller ut fra nomineringskriteriet.

Annen forskning konkluderer generelt med at barn i alle aldre, men spesielt med økende alder, knytter vennskap med andre på tvers av skoleklasser (Epstein 1986). Mine data er knyttet til én arena som delvis er lagt til og delvis regnes til skolen som organisasjon (se Kvello & Wendelborg 2002 for en oversikt), og kan derfor ikke fullt ut sammenlignes med Epsteins resultater. Mine resultater synes ikke å bekrefte at antall valg på tvers av alder øker med alder, men synes nokså stabil på tvers av 5,5- til 10-årsalder.

Tabell 51 Oversikt over vennnominering i forhold til kjønn blant barn i SFO (n= 54)

Informant	Venner	1. klassetrinn		2. klassetrinn		3. klassetrinn		4. klassetrinn		5. klassetrinn		Totalt
		Gutt	Jente	Gutt	Jente	Gutt	Jente	Gutt	Jente	Gutt	Jente	
1.klasse	Jente	1					2					3
	Gutt	2		3		4						9
2.klasse	Jente	6	2		1	1						10
	Gutt			2	1	3		1				7
3.klasse	Jente		1		2		1		2			6
	Gutt			5		1				1		7
4.klasse	Jente				2	2	1					5
	Gutt	5	2									7
<b>Totalt</b>		14	5	10	6	11	4	1	2	1	0	54

Tabell 51 viser at informantene velger venner av samme kjønn, men det er også en del nominasjoner for motsatt kjønn. Spesielt gjelder det jentene i 2. klassetrinn, da hovedsaklig overfor gutter på klassetrinnet under. Jentene gir til sammen ti vennnominasjoner for motsatt kjønn, mens gutter til sammen gir tre nomineringer for motsatt kjønn. Ut fra dette materialet er det vanskelig med en sikker tolkning: Årsaken er informantenes lave alder setter begrensninger når det gjelder å benytte begreper og evnen til presisjon er ikke tilstrekkelig utviklet til at man kan gå i dybden (siden samme spørsmål ble stilt til samtlige for å muliggjøre sammenligninger på tvers av klassetrinn).

### 10.1.2 Drøfting

Det er veldokumentert i forskningslitteraturen at barn og unge foretrekker venner av eget kjønn (Boyle, Marshall & Robeson 2003, Fabes, Shepard, Guthrie & Martin 1997). Dette kom imidlertid ikke til uttrykk i mine resultater når elevene skulle nominere de tre viktigste egenskaper ved en god venn (jevnfør tabell 9). Dette trenger ikke å bety at



kjønn ikke er viktig for vennskap, men at det ikke er blant de viktigste egenskaper ved en god venn eller at respondentene tok dette som en forutsetning for eller et grunnlag i vennskap.

Gjensidige vennskap er ofte knyttet til samme kjønn (Vaughn et al. 2001) og disse vennskapene synes å være de mest stabile. Generelt kan man hevde at vennskap med samme kjønn er mer vanlig i barneskolealder enn førskolealder (Maccoby 1998, Martin & Fabes 2001, Vaughn et al. 2001). Mer spesifikt finner man at preferanse for lek med jevnaldrede av samme kjønn er dokumentert ned til 30-36 måneders alder (Powlishta, Serbin & Moller 1993, Serbin, Moller, Gulko, Powlishta & Colburne 1994). En studie blant barn med en gjennomsnittsalder på 52 måneder viste at barn foretrekker å leke med jevnaldrede av samme kjønn, og bare en fjerdedel inkluderer samspill med motsatt kjønn. Lek mellom barn av motsatt kjønn i denne alderen foregår ofte nærmere voksne enn lek med barn av samme kjønn (Fabes, Martin & Hanish 2003). Lek mellom barn av samme kjønn er mest utbredt i ustrukturerte situasjoner og når voksne ikke deltar i leken (Thorne 2001). Fra toårsalder av vil jenter og fra treårsalder av vil gutter foretrekke å leke med jevnaldrede av samme kjønn (LaFreniere, Strayor & Gauthier 1984, Maccoby & Jacklin 1987), mens i barneskolealder foretrekker 95 % venner av samme kjønn (Serbin, Powlishta & Gulko 1993). Martin og Fabes (2001) hevder på basis av en rekke studier at kjønn forklarer mindre enn 5 % av variansen knyttet til atferd, men 70-80 % i valg av lekepartner. I en studie av 5.- og 6.-klassinger var 94 % av de gjensidige vennskapene med jevnaldrede av samme kjønn (George & Hartmann 1996). Vennskap mellom personer av samme kjønn når sin topp i midtre del av barndommen (Maccoby 2000), mens det i «high school» er vanlig med kjønnsblandede grupper (Cairns et al. 1998). Fra midten av tenårene av synes det som om jenter og gutter kan ha et visst overlapp i gruppetilhørighet, men de foretrekker fortsatt enkjønnede grupper (Neckerman 1990). Omkring 50 % av barns samspill med jevnaldrede skjer i dyader eller grupper med samme kjønn, og bare 30 % av samspillet skjer med blanding av samme og motsatt kjønn (Martin & Fabes 2001). Mindre enn 15 % av små barns samspill med jevnaldrede skjer med motsatt kjønn (Martin & Fabes 2001). Dette kan kanskje primært forklares ved at barn foretrekker kjønnstypiske aktiviteter: Studier blant grunnskolebarn viste at jenter stort sett driver med feminine aktiviteter, med unntak av i tidlige ungdomsår. Det er nedgang i tid brukt på typiske jenteaktiviteter fra niårsalder av (McHale, Shanahan, Updegraff, Crouter & Booth 2004). Omkring 50 % av damer omtaler seg som «gutte-jenter» i oppveksten (Morgan 1998). Flere forskere finner at å handle i tråd med kjønnsstereotypiske oppfatninger ligger i kognitive skjema (Liben &

Bigler 2002). «Gutte-jenter» opplyser at endring til mer feminine aktiviteter startet spesielt rundt tolvårsalder og gir tre hovedgrunner: Press fra jevnaldrede, påvirkning fra foreldre, og ønske om å tiltrekke seg gutter ut fra kjærlighetsmotiv (Burn, O'Neil & Nederend 1996). Populære og upopulære jenter og gutter i slutten av barneskolealderen har omtrent like mange venner av motsatt kjønn som av eget (Bukowski et al. 1999). Det er derfor ikke rimelig å anta at barn som er sosialt marginalisert blant jevnaldrede enten passer bedre sammen med eller tvinges til å leke med motsatt kjønn for å ha noen sosial kontakt. Resultater fra denne forskningen er derfor delvis i samsvar med og virker utfyllende på mine resultater, hvor tendensen er like klar for at barna foretrekker venner av sitt eget kjønn. Jeg finner en høyere forekomst av vennskapsnomineringer for motsatt kjønn enn de refererte studier over. Det er vanskelig å gi plausible forklaringer på dette.

Som vist i tabell 51, nominerer jenter langt flere gutter som venner enn motsatt. Det er flere tolkninger av dette, men en som virker plausibel er at jenter tidligere enn gutter søker vennskap med motsatt kjønn (Bukowski, Sippola & Hoza 1999) i tillegg til at jenter synes mer frie (velger mer på tvers av) i forhold til kjønnstypiske aktiviteter enn gutter (Ruble & Martin 1998). Det gir likevel ikke fullgod forklaring på mine resultater, siden guttene ikke nominerer like mange jenter som jenter nominerer gutter. Det synes søkt å forklare dette med at det er ikke-gjensidige vennskap, altså at jenter nominerer gutter som venner, mens guttene ikke betrakter jentene de er sammen med som venner, eller at jenter velger litt eldre gutter når de utvikler vennskap med motsatt kjønn. Forklaring av resultatene kan baseres på at barn vurderer det som mer negativt når gutter er med i jenteaktiviteter enn motsatt (Levy et al. 1995). At gutter nominerer langt færre jenter som venner enn motsatt, kan kanskje forstås som at jenter er mer åpne for vennskap med motsatt kjønn, mens gutter kanskje lettere vil nedtone denne kontakten og omtale det som å leke sammen eller kjenne hverandre framfor vennskap.

## 10.2 Viktigheten av vennskapsutvikling i SFO

I denne kartleggingen inngår fire spørsmål; det første omhandler i hvilken grad de ansatte betrakter SFO som arena som viktig for vennskapsutvikling blant barn, det andre handler om prioriteten som gis av de SFO-ansatte til å bistå barn i utvikling av vennskap med jevnaldrede, og det tredje om de ansatte benytter spesifikke metoder for å bistå barna i vennskapsutvikling, og med et fjerde spørsmål som oppfølging av dette: Hvilke metoder som benyttes.

### 10.2.1 I hvilken grad SFO-ansatte betrakter denne arenaen som viktig for barns utvikling av vennskap

Ansatte ble bedt om å vurdere i hvilken grad de betrakter arenaen SFO som viktig for utvikling av barns vennskap til jevnaldrede. Datamaterialet er hentet fra utvalg 3 (n= 163) via spørreskjema. Spørreskjemaene hadde svaralternativ utformet etter en 10-delt Likert-skala. Innen psykometrisk forskning hevdes det at jo høyere antall skåringsalternativ innen rammen 2-10, desto bedre reliabilitet (Streiner & Norman 1998). På den andre siden finner man belegg for at jo mindre erfaring observatørene/informanter/respondenter er, desto større sjanse for at de «klumper» svarene rundt senteret av en slik skala (Verhulst & Van der Emde 2002). Respondentene har i mine resultater ikke «klumpet» seg rundt skalaens sentrum. I forsknings- og metodelitteraturen drøftes det om Likert-skalaer både er på nominal- og ordinal-nivå. Definisjonsmessig heller mange til å oppfatte dem på nominalskalanivå. Det poengteres imidlertid at det har få negative konsekvenser for resultatene om man bruker slike data i analyser som forutsetter data på ordinalnivå (Norusis 1993).

Tabell 52 I hvilken grad de ansatte ved SFO mener at denne arenaen generelt er viktig for barns vennskapsutvikling (n= 155)

		Frekvens	Valid prosent
Valid	1	0	0
	2	0	0
	3	0	0
	4	1	,6
	5	2	1,3
	6	7	4,5
	7	17	11,0
	8	34	21,9
	9	31	20,0
	10	63	40,60
Total		155	100,0

Tabell 52 viser at de ansatte jevnt over betrakter arenaen som viktig for barns vennskapsutvikling, i området fra middels til svært, med en jevn og tydelig økning fra 6-10 på denne skalaen. Høyest nominering (40,60 %) fikk ekstremverdien 10.

### 10.2.2 I hvilken grad de ansatte i SFO tilrettelegger for utvikling av vennskap blant barn

Datamaterialet er fra utvalg 3. De ansatte i SFO ble gitt tre svaralternativ er på spørsmålet om i hvilken grad de anså det som en viktig oppgave å bistå barna i utvikling av vennskap: «Litt viktig», «viktig» og «meget viktig».

*Tabell 53 I hvilken grad de ansatte i SFO betrakter det som en viktig oppgave å bistå barn i utvikling av vennskap i SFO (n= 161)*

	Frekvens	Valid prosent
Valid		
Meget viktig	124	77,0
Viktig	36	22,4
Litt viktig	1	,6
Total	161	100,0

Tabell 54 viser at SFO-ansatte betrakter det som viktig eller meget viktig å bistå barn og unge med vennskapsutvikling i SFO. Over to tredjedeler av respondentene krysser av for meget viktig. Bare én respondent krysset av for «litt viktig».

### 10.2.3 Benytter SFO-ansatte spesifikke metoder for å bistå barn i vennskapsetablering?

De ansatte i SFO ble stilt spørsmål om de benyttet spesifikke metoder for å bistå barn i utvikling av vennskap. Spørsmålet hadde to svaralternativ; «Ja» og «Nei». Data ble hentet fra utvalg 3.

*Tabell 54 Benytter de SFO-ansatte spesifikke metoder for å utvikle vennskap mellom barna i SFO? (n= 155)*

	Frekvens	Valid prosent
Valid		
Ja	28	18,1
Nei	127	81,9
Total	155	100,0

Tabell 54 viser at over to tredjedeler av respondentene ikke benytter spesifikke metoder for å bistå barna i vennskapsutvikling. Over fire ganger så mange svarer «Nei» som «Ja». Dette forskningsspørsmålet blir utdypet via neste spørsmål.

#### 10.2.4 Hvilke metoder benyttes for å bistå barn i vennskapsutvikling?

De som svarte «Ja» på det foregående forskningsspørsmålet ble bedt om å forklare hvilke metoder de benyttet for å bistå barn i utvikling av vennskap i SFO. Respondentene ble gitt svarplass i form av en linjert del av en svarside. Datamaterialet ble hentet fra utvalg 3.

Tabell 55 Hvilke metoder benyttes for å bidra til utvikling av vennskap mellom barna (n= 26)

Hovedgruppe	Undergrupper	Antall
Organisering	Styre aktiviteter på tvers av alder og kjønn	1
	De voksne deltar i leken	3
	De voksne lager regler som sikrer at barn ikke utestenges fra andres lek	2
	Forhåndsinndeling av barnegrupper	2
Spesifikke metoder	Ansvarslæring	1
	Sosial ferdighetslæringsprogrammet Steg for steg	2
	Øve barna i anerkjennende kommunikasjon	1
	Holdningsskapende samtaler med barnegruppen	2
Oppgaver til barna	De eldste barna hjelper de yngste	1
	Å gi barn i oppgave å leke med de nye på SFO	1
Øvrig/uklassifiserbart	Besvarelsen er for diffus til å kunne kategoriseres og består av uttalelser som: «både og», «eget opplegg», «i samarbeid med sosionom v/skolen», «legger til rette for at barna skal bli venner», «mange metoder, evalueres, forandres etter behov», «å øke den sosiale kompetansen»	10

Av de 28 som svarte «Ja» på spørsmålet om de benyttet spesifikke metoder, svarte 26 på hvilke metoder de benytter. Tabell 55 viser at det er et tydelig mindretall av respondentene som opplyser å benytte spesifikke metoder for å bistå barna med vennskapsutvikling. Majoriteten klassifiserer jeg som uklassifiserbar: Det er besvarelser som ikke sier noe om hvordan de ansatte tilrettelegger for vennskapsutvikling ut over at den ansatte selv mener det skjer via spesifikke metoder. Eksempler er «Eget opplegg»

uten å angi nærmere hva dette innebærer, eller «I samarbeid med sosionom v/skolen» uten at dette samarbeidet beskrives. Andre besvarelser gjentar spørsmålet uten å angi nærmere innhold, eksempelvis: «Legger til rette for at barna skal bli venner». Andre beskriver tilgang til flere metoder, men ikke hva de består av eller hvordan disse passer hverandre, eksempelvis: «Mange metoder, evalueres, forandres etter behov». Åtte respondenter baserer seg på administrative grep for å legge til rette for vennskapsutvikling blant barna. Det innebærer å lage regler som hindrer utestegning fra lek, at de voksne deltar i barnas lek for å bistå ved behov for at barnet skal lykkes i leken, inndeling i grupper hvor man tar hensyn til å inngå i et fellesskap og etablere vennskapsbånd, samt å gi barna oppgaver overfor hverandre for å skape samspillssituasjoner.

Seks av svarene omhandler spesifikke metoder som bidrar til å utvikle barns vennskap med hverandre. Det er usikkerhet knyttet til fire av disse fordi de i liten grad forklarer hva som inngår i metodene. Bare to respondenter angir et velkjent, etablert sosialt ferdighetslæringsprogram; «Steg for steg».

De fire forskningsspørsmålene gjengitt i dette kapitlet blir mer interessante å drøfte etter at foreldrenes svar på tilsvarende spørsmål blir belyst. Det omfatter to spørsmål: Ett spørsmål omhandler i hvilken grad foreldrene er sikre på at barnet deres har utviklet nye vennskap i SFO, deretter spørres det etter antall nye venner barnet har utviklet i SFO.

#### 10.2.5 Om foreldre med sikkerhet vet at barnet deres har utviklet nye vennskap i SFO

Foreldre ble stilt spørsmål om de med sikkerhet visste om deres barn hadde utviklet nye vennskap i SFO. Dette forskningsspørsmålet ble gitt to svaralternativ: «Ja» og «Nei». Datamaterialet er fra utvalg 3. Svarene fordelte seg som følger:

Tabell 56 Vet du med sikkerhet at ditt barn har utviklet vennskap med andre gjennom SFO?  
(n= 844)

	Frekvens	Valid prosent
Valid		
Ja	474	56,2
Nei	370	43,8
Total	844	100,0

Tabell 56 viser at svarene fra de 844 foreldrene fordeler seg nokså jevnt mellom de to svaralternativene «Ja» og «Nei», med en overvekt på 12,1 % på førstnevnte svaralternativ. Svarprosenten viser at en god del foreldre enten har liten oversikt over sitt barns vennskap i SFO eller at de har vansker med å skille mellom nye vennskap utviklet i SFO versus skolen.

#### 10.2.6 Hvor mange nye venner barnet har utviklet i SFO

De 474 foreldrene som med sikkerhet visste at deres barn hadde utviklet nye vennskap i SFO, ble stilt et oppfølgingsspørsmål om antall nye venner, 298 av de 474 foreldrene svarte på spørsmålet, altså 62,87 %. Det er gjengitt i tabell 57. Forskningsspørsmålet ga foreldrene mulighet til selv å sette antall. Det ble derved ikke gitt grupperinger av antall de skulle krysse av i forhold til. Datamaterialet er fra to utvalg: De kvantitative dataene fra utvalg 3, og de kvalitative dataene fra utvalg 2. Svarfordelingen fra utvalg 3 er vist i tabell 57:

Tabell 57 Hvor mange nye venner barnet har utviklet i SFO (n= 298)

	Antall venner	Frekvens	Prosent
Valid			
	1	17	5,7
	2	52	17,4
	3	63	21,1
	4	36	12,1
	5	59	19,8
	6	15	5,0
	7	6	2,0
	8	7	2,3
	9	2	,7
	10	24	8,1
	11	1	,3
	12	1	,3
	15	6	2,0
	20	6	2,0
	24	1	,3
	28	1	,3
	51	1	,3
Total		298	100,0

Denne tabellen viser at foreldrene mener barna deres har utviklet fra 1-10 nye vennskap i SFO. Totalt 94,3 % av foreldrene nominerer fra og med én til og med ti nye venner for sitt barn i SFO. Foreldrenes nominering viser tydelig at SFO er en arena hvor barn utvikler nye vennskap, altså når de eksponeres overfor andre barn enn de som går i egen klasse, så øker også antallet nye vennsksrelasjoner.

Ni respondenter nominerer fra 20-51 nye venner i SFO. Antallsangivelsen er meget høy og kan tolkes som at foreldrene oppfatter hele avdelinger eller gruppen SFO-barn. Hvis foreldre opplever og tolker at barnegruppen på SFO ofte er sammen på tvers av grupper eller som et hele, vil tallangivelsen virke riktig.

Resultatene gjengitt i tabell 57 stemmer ikke helt med annen empiri. Hvis man opererer med begrepet venner vil opp til 15 nye i SFO nesten utgjøre halvparten av antall



kontakter i et vanlig sosialt nettverk (jevnfør avhandlingens del 2). Det synes derfor rimelig å tenke kontakter, altså at foreldrene angir hvor mange andre barn deres eget er i kontakt med og har samspill med, mer enn mer gjensidige, sterke vennerelasjoner. Sosial kontakt og vennskap er trolig vanskelig å skille i en del sammenhenger.

### 10.2.7 Antall nye venner barnet har fått i SFO

I tillegg til den kvantitative studien ble også foreldre i utvalg 2 intervjuet om betydningen av SFO for barnas vennskapsutvikling. Foreldrene ble i denne delen av studien stilt to spørsmål: «Har deres barn kontakt med andre barn i SFO'en som det ellers ikke ville ha møtt hvis det ikke hadde vært med i denne ordningen?» og «Beskriv i hvilken grad og form du tror SFO har påvirket ditt barns vennskap med jevnaldrede».

Over halvparten av de 29 foreldre/-par (16 personer) mente at SFO var viktig for sitt barns vennskapsutvikling. Det var flere begrunnelser for dette: Flere påpekte at SFO bidro til at barnet utviklet vennskap med andre som var yngre eller eldre og mente at dette ikke ville ha skjedd i skolen siden den er sterkt aldershomogent organisert: «*Ja, fordi han er gode venner med noen andreklassinger, og de er ikke så lett å komme i kontakt med hvis han ikke hadde vært i SFO*» (informant 9, side 1) og «*Hun får mer kontakt med de som er mindre. Hun har jo venner fra første til fjerde. Og det tror jeg at hun ikke ville hatt i så stor grad hvis hun bare hadde vært på skolen*» (informant 4, side 1). Foreldre påpeker at bredden i alder barna eksponeres overfor i SFO gir mulighet for en større variasjon i barns og unges vennskap: «*Det blir en større bredde på alderen på... altså, det blir ikke den her klasse... og det blir en annen situasjon (...) et vennskap på en litt annen måte (...) unger som er mindre og unger som er større (...) lære å forholde seg til dem*» (informant 22, side 1). Foreldrene er positive til barnas vennskap med yngre og eldre barn: «*(...) bedre kjent med de som er mindre, da. Det er jo en ressurs, tror jeg*» (informant 8, mor, side 2) og «*(...) hun har jo fått venner på tvers av klasselinjene, og det synes jeg er bra*» (informant 19, side 1). Flere foreldre påpeker at friminuttene ofte er korte og at barna ofte holder seg klassevis, men at SFO bidrar til vennskapsutvikling på tvers av alder i forhold til skolen: «*Og de sier lærerne: i friminuttene så er det veldig mye klassevis i lag selv om det er andre, men på SFO, det tok ei stund, men nå vet jeg at hun (...) er i lag med andre, kan du si, som jeg vet at hun ikke ville vært sammen med hvis hun ikke hadde vært på SFO*» (informant 11, mor, side 1). Forklaringen på hvorfor barna knytter seg til venner på tvers av alder varierer fra det åpenbare om at de eksponeres for en aldersvariasjon, men også at høy grad av frilek – som i SFO, bidrar til andre relasjoner enn det skolen gir med streng inndeling i

skolefaglige aktiviteter og korte friminutt: «(...) kanskje knyttet til det der med frileken, det frie i forhold til på skolen (...) så er de romla sammen alle sammen, og da kan de på en måte velge den de vil, finne ut at de passer sammen med» (informant 24, mor, side 1).

Andre påpekte at de fleste barn opp til og med 4. klassetrinn er i SFO og derfor den eneste arena hvor de møter barn fram til klokken cirka 17.00: «At barn som ikke går på SFO, de vil ikke få samme sosiale omgang med andre barn på grunn av at veldig mange barn er i barnehage og på SFO, så er du, holdt på å si, har et barn som blir hentet fra skolen og hjem igjen, så er det ikke andre barn. Så det med... knytte til seg andre venner tror jeg absolutt SFO bidrar til» (informant 11, mor, side 1). Flere foreldre påpeker at å være versus ikke være på SFO har konsekvenser for det sosiale kontaktnettet blant barna: «(...) så blir det de som går på SFO og de som ikke går på SFO» (informant 12, side 1).

Andre foreldre (tre personer) opplyser at en viktig begrunnelse for SFO for dem var at de bor langt unna andre barn og at denne arenaen blir viktig for samspill med jevnaldrede: «På grunn av at akkurat rundt der vi bor så er det ikke så veldig mange jevnaldrede, så sånn sett så er det veldig fint at han kan omgås jevnaldrede» (informant 23, far, side 1) og «Det tror jeg er veldig viktig for henne for hun har jevnaldringene sine på SFO. For vi bor utenfor byggefeltet, så vi må kjøre (...) så hun har stor nytte av det» (informant 4, side 1).

Ett forelderpar påpekte at det ble lettere for barnet deres å utvikle nye vennskap i SFO fordi antallet barn var mindre enn ute i friminuttene hvor alle elevene var ute på samme tid: «(...) det er lettere å komme i kontakt med en som er noen år eldre når de er i ei gruppe på for eksempel ti enn når de er 60 stykker» (informant 2, side 3).

En forelder mente at SFO ikke hadde spesielt stor betydning for antall vennskapsrelasjoner barnet ville utvikle, men at dette ledet til at relasjonen utviklet seg raskere enn om de kun hadde skoletiden til rådighet: «Jeg tror at hun har villet utvikle vennskap, men kanskje at det ville tatt litt lengre tid» (informant 12, side 1).

Fire foreldre til barn med særbehov mente at SFO ikke hadde bidratt til vennskapsutvikling: «Du kan ikke kalle det vennskap, det, men han har nok på en måte trygghet i samvær med andre på den lille gruppa» (informant 10, side 1), og «Altså, han er veldig

*vanskelig å jobbe med på den måten, og heller ikke SFO har klart å få han til å leke så veldig mye med andre enn den ene kameraten. (...) når han først får seg en kamerat så tviholder han på den, og det er ekstremt vanskelig å få han til å vike fra dens side, slik at # heller ikke SFO og heller ingen andre har klart å utvikle han så veldig mye der. Jeg vet ikke om det er mulig»* (informant 14, side 1). Felles for disse to foreldrene er at de har barn med gjennomgripende utviklingsforstyrrelser og ser at barnet har så vidt særskilte behov at de finner det naturlig at man heller ikke i SFO lykkes med å skape gode vennskspsrelasjoner til andre barn. Andre foreldre forteller at barnet søker eller blir sammen med andre barn med særskilte behov, altså en segregert gruppe: *«Han har vel ikke fått flere venner, har vel fått en spesielt god venn som vi mistenker at har samme diagnosen, men som liksom ikke er fulgt opp på samme måten»* (informant 28, side 1). Det var to foreldre til barn med særskilte behov som mente at SFO var viktig for barnets utvikling av vennskspsrelasjoner. Felles for disse to barna var lettere funksjons-hemninger og barn med høy grad av sosiabilitet.

En forelder mente at det var positivt at barnet ble eksponert for jevnaldrede med særskilte behov: *«Og de har jo også unger med særskilte behov der, og det har hun heller ikke vært så veldig mye borte i. Og det synes jeg også er positivt at hun treffer på de ungene der, det gjør hun på SFO»* (informant 19, side 1).

Seks forelderpar av 29 foreldre/-par oppga at SFO ikke hadde bidratt til nye vennsksps for deres barn. Fire av disse opplyste at det skyldtes liten skole og et lite tettsted hvor alle kjente alle og derfor var det ingen nye, ukjente barn: *«Mulig det er annerledes på andre steder, men ikke her. Det er en såpass liten plass at det har # tror jeg ikke har noe å si»* (informant 1, mor, side 1). Knyttet til dette er også at skolestørrelsen var så liten at barna raskt blir kjent med hverandre i friminuttene: *«Nei, det er jo en så liten skole, (...) alle kjenner jo alle liksom her da»* (informant 7, side 1). Andre mener at siden det bare er én barnehage i området og de fleste elevene kommer fra denne, er vennskspsrelasjonene til jevnaldrede og litt på tvers av alder allerede etablert: *«Hun hadde mange av de vennene fra før, fra barnehagen»* (informant 20, far, side 1).

Ett forelderpar mente at barnet hadde utviklet vennsksps til barn av motsatte kjønn i SFO: *«Han har blitt mye flinkere til å leke med jenter enn han var før. Nå er det litt mer godtatt. Han kunne godt sitte (...) med ei jente... det kunne han ikke før, da var det bare gutter, og gutter skulle holde i lag»* (informant 9, side 1).

### 10.2.8 Oppsummering og videre drøfting

Majoriteten av foreldrene mente at SFO hadde bidratt til utvikling av vennskapsbånd. Mange fremhevet at vennskapsutvikling gikk på tvers av aldersgrupper. Noen mente det bunnet i at timene på SFO lettere eksponerte barna for andre enn friminutter hvor de ofte holdt sammen klassevis: *«(...) skolen da, er de mye strengere i forhold til det å skulle prate og leke, her sosialiseres de på en måte når de får så mye fritid sammen med andre barn»* (informant 14, side 1). Andre framhevet at frileken lettet kontakt-etablering barna imellom. Unntakene fra de som mente at SFO bidro til vennskapsutvikling besto av seks foreldre hvor fire av dem var knyttet til små steder hvor barna kjente hverandre fra før.

Foreldre til barn med særskilte behov mente hovedsakelig (fire av seks) at barnet ikke hadde utviklet nye vennskapsrelasjoner med andre barn i SFO. Disse foreldrene mente at det i høy grad skyldtes barnets funksjonshemning, for de to barna med lettere funksjonshemninger hadde etablert nye vennskapsrelasjoner i SFO.

Skolen og SFO synes i høy grad å bli tillagt ulike funksjoner – i tråd med føringene for ordningen. En forelder uttrykte det slik: *«(...) så det er tydelig det at på skolen så er vi der for å lære, og SFO der er vi for å leke med vennene våre»* (informant 5, side 2).

En kan spørre seg i hvilken grad foreldrene har oversikt over hvilke vennskapsrelasjoner barna deres utvikler og om det er i SFO og/eller skolen. De fleste foreldre var nølende når de uttalte seg, men en del av dem ble klarere etter å ha fått tid til resonnering. Noen holdt imidlertid fast ved usikkerheten: *«Ja, masse venner, som jeg ikke kjenner»* [ler] (informant 26, side 1). Andre kan grunngi mer sine påstander ved eksplisitt å vise til SFO: *«(...) snakket om: 'På SFO i dag har jeg hatt lyst til å bli med ham hjem en tur', har han sagt. Og det tror jeg ikke at han har kommet til å gjort, for det var ikke en klassekamerat»* (informant 2, side 2).

### 10.3 Om å ha barnet i SFO forutsatt muligheter til å la det være hjemme

Foreldrene i utvalg 2 og 3 ble bedt om å besvare om de forutsatt at de kunne være hjemme etter barnets skoletid ville latt barnet være i SFO. Deres svar belyses først via kvalitative data fra utvalg 2 (29 foreldre), deretter kvantitative data fra utvalg 3:

På ovennevnte spørsmål svarer ni av informantene at de ikke ville hatt barnet sitt i SFO forutsatt muligheter til å være hjemme etter barnets skoletid. De øvrige 20 foreldre/-par uttrykker ønske for at barnet fortsatt skulle hatt plass i SFO. Noen skisserer et ønske om redusert tid i SFO. Årsaken til at de ville latt barnet være i SFO tross muligheter til tilsyn av dem selv, er knyttet til barnas vennskap. Ni foreldre/-par framhever vennskap som hovedgrunn for å la barnet ha plass i SFO. Denne gruppen kan igjen deles inn i fem: Den første ser selve vennsapsrelasjonene i SFO som viktige. To eksempler på denne type begrunnelse: «*For det gjorde jeg når den forrige, så gikk han i SFO allikevel om jeg var hjemme, av hensyn til kameratene. Så halv plass tror jeg nok at jeg ville opprettholdt, men ikke # men jeg har ikke betalt for full plass*» (informant 4) og «*(...) de treffer jo andre venner som ikke er i sin alder, så de blir litt kjent med dem som er litt gamlere òg*» (informant 6). Den andre er at foreldre argumenterer for en plass i SFO ut fra at andre barn i nabolaget er på SFO, og at barnet derfor må dit for å omgås dem: «*Hovedgrunnen er at det er # når ungene er i den alderen som datteren min er i nå, så er det veldig lite barn som er hjemme på ettermiddagstid, så det handler om å kunne få leke og være sammen med og være sosial med andre barn*» (informant 14). Et tredje argument for å ha barnet i SFO er lite jevnaldrede i nabolaget og derfor behov for SFO for å finne lekekamerater på egen alder: «*Fordi der vi bor så er det ingen unger han kan leke sammen med. Så har han jo timer der, leke sammen med jevnaldrede og... Rundt oss er det ingen på hans alder. Det er nesten ingen unger oppi her heller. Jeg synes det er skikkelig greit... Jenta gikk her før jeg begynte å arbeide, og hun hadde jeg der allikevel jeg, altså, slik at hun skulle få leke seg litt*» (informant 7) og «*(...) greit å ha henne der i disse årene (...) for det er dårlig med unger hjemme*» (informant 27). Et fjerde argument er et lite barnevennlig boområde: «*Det er ikke så enkelt å leke seg når en bor i en by som X, sant? Så det er på en måte et treffsted*» (informant 24). En femte begrunnelse for å ha barnet i SFO er barnets særskilte behov og derfor vansker med å være sammen med andre på egen alder og derved behov for trening i slike relasjoner: «*Ja, det ville jeg fordi han har godt av den sosiale treninga. Godt av å leke med andre, så det ville jeg definitivt ha gjort*» (informant 29).

Data fra utvalg 3 berører også dette emnet. Frekvensfordelingen vises i tabell 58:

Tabell 58 Om foreldre ville hatt barnet i SFO hvis en av de foresatte ikke hadde vært på arbeid på dagtid og mulighet for tilsyn av barnet (n = 855)

	Barn uten særskilte behov, oppgitt i prosent	Barn med særskilte behov, oppgitt i prosent	Totalt oppgitt i prosent
Ja	27,8	36,2	29,1
Nei	54,5	47,2	53,4
Vet ikke	17,7	16,5	17,5
<b>Totalt</b>	100,0	100,0	100,0
<b>(n)</b>	(688)	(127)	(855)

Foreldrene ble stilt spørsmålet om hvis de hadde mulighet for tilsyn av eget barn på dagtid, ville de da ha benyttet SFO? Tabell 58 viser at over halvparten (53,4 %) av foreldrene ville ikke hatt barnet i SFO forutsatt mulighet til selv å ha tilsyn med det i SFO-tiden. Flere foreldre til barn med særskilte behov ville ha benyttet SFO enn foreldre til barn uten slike særskilte behov (henholdsvis 36,2 % og 27,8 %). En kji-kvadrattest viser at denne forskjellen ikke er signifikant ( $p = ,15$ ).

## 10.4 Felles drøfting av resultatene gjengitt i tabellene 50-58

Føringer fra staten for SFO vektlegger: «... gi muligheter for flere former for barnekulturelle virksomheter og der vil kunne utvikles gode sosiale relasjoner mellom de ulike alderstrinn» (St.meld. nr. 40 1992-93:47). I tillegg til at SFO skal: «.. gi muligheter for flere former for barnekulturelle virksomheter og der vil kunne utvikles gode sosiale relasjoner mellom de ulike alderstrinn» (ibid.), samt: «Skolefritidsordningen må legge forholdene til rette slik at barn lærer å ta ansvar for seg selv og andre» (op. cit.:53). Denne undersøkelsen berører altså sentrale aspekt ved SFO; barnas venns-kapsrelasjoner. Resultatene viser at de 24 barn som ble intervjuet knyttet mange nye venner til seg fra andre aldersgrupper enn sine egne. Vi skal kort se på om dette stemmer med annen forskning: Førskolebarn kan bevege seg opp og ned ett årstrinn for å etablere venns-kapsrelasjoner i nabolaget (Ellis, Rogoff & Cromer 1981). Resultatene i min undersøkelse stemmer delvis med dette, men informantene går både opp og ned over mer enn ett år i alder. Funnene i min studie er spesielt interessante siden det viser at en aldersheterogen barnegruppe leder til at barn utvikler vennskap på tvers, og at tilsvarende studier ikke finnes på norske SFO. Aldersblandingen i SFO gir impulser via overføringer mellom aldersgruppene som man i skolen har hatt lite rom for grunnet en sterk aldershomogen organisering og klasseinndeling.

Barn foretrekker ganske tidlig i livet å leke med de av samme kjønn. Resultatene gjengitt over viser at barn i SFO knytter seg til mange venner av motsatt kjønn, selv om de er i en aldersgruppe som er kjent for å være aldershomogen i forhold til vennsvalsvalg. Likevel er tendensene i datamaterialet tydelig: De fleste venner er av samme kjønn. Vennevalg av motsatt kjønn gjelder mer for jentene enn guttene, slik de selv rapporterer.

De ansatte i SFO betrakter arenaen som viktig for barns vennsvalsutvikling. Dette er i tråd med de nasjonale føringer for ordningen, og barna uttrykker i intervjuene om flere nye vennsvals utviklet i SFO. På en skala fra 1-10, hvor 1 sto for svært lite viktig og ti for svært viktig, skårer de fleste ansatte mellom 7-10. Majoriteten krysset av for verdien ti på Likert-skalaen. Denne oppfatningen blant de ansatte gjenspeiles også når de mener at det å tilrettelegge for vennsvalsutvikling mellom barn er «meget viktig» (76,1 %) og «viktig» (22,1 %). Det er med andre ord både en klar prioritering av å anse vennsvals blant barna som sentralt i SFO og at de ansatte skal tilrettelegge for vennsvalsutvikling blant barna. Imidlertid er ikke metodene som benyttes for å bidra til vennsvalsutvikling klart formulert blant majoriteten av respondentene eller informantene. 17,2 % av de ansatte i SFO som deltok i undersøkelsen hadde bestemte metoder de benyttet, de øvrige hadde det ikke. Besvarelsene kan deles inn i to hovedgrupper: Den første omfatter ti respondenter som gir så vidt uklare svar at de ikke lar seg gruppere. Den andre kategorien er de som angir metode, som kan deles inn i tre undergrupper: (1) Hovedvekten er lagt på organisering av arenaen. Inkludert i denne er styring av aktiviteter, blant annet ved at voksne deltar, eller via gitte regler. (2) Et mindretall baserer seg på å gi oppgaver til barna, eksempelvis at de eldre skal leke med eller hjelpe de yngre. (3) Seks oppgir å benytte spesifikke metoder. Dette omfatter ansvarslæring, holdningsskapende samtaler, anerkjennende kommunikasjon, og bare to nevner et etablert program: «Steg for steg».

Majoriteten (19 mot ti) av foreldrene rapporterer i intervju at deres barn har utviklet nye vennsvalsrelasjoner i SFO. Disse resultatene samsvarer godt med spørreskjemaundersøkelsen over samme tema: 55,4 % av foreldrene mente deres barn hadde fått nye venner i SFO. Foreldrene ble også via spørreskjemaet bedt om å angi hvor mange nye venner barna hadde fått. Majoriteten av foreldrene (76,1 %) nominerer mellom 1-5 nye venner. Barna som ble intervjuet (utvalg 2) nominerer i gjennomsnitt 2,25 nye venner knyttet til SFO. Siden de intervjuede barna ikke tilhører de foreldrene som har besvart spørreskjemaet, kan ikke dataene sammenlignes direkte i form av hvor «riktig»

foreldrenes kvantifisering var. Likevel kan dette si noe om tendenser og retninger. Foreldregruppen nominerte noe høyere antall for nye venner enn barna i det andre utvalget gjorde.

Barn og familier med særlige behov skal ha fortrinnsrett til opptak i SFO (St.meld. nr. 40 1992-93). Opprinnelig ble det lansert et øremerket statstilskudd på 10 % av driftsutgiftene knyttet til denne gruppen barn (op. cit.). Senere ble rammen utvidet til 15 % (Rundskriv F-66-98 1998, St.meld. nr. 55 1996-97). I føringer for SFO benyttes delvis begrepet barn med særskilte behov og delvis familier med særskilte behov. Barn og familier med særskilte behov kan benytte SFO til de er tolv år gamle (St.meld. nr. 40 1992-93). Fire av foreldrene til barn med særskilte behov opplyste at deres barn ikke hadde etablert nye vennskap i SFO, mens to foreldre mente at deres barn hadde utviklet nye vennskap i SFO). Barn med særbehov tenderer til å falle utenfor mye av det sosiale samspillet med jevnaldrede (jevnfør vedlegg 2). Det synes som om dette også gjelder SFO, selv om verken trekking av utvalg eller antall respondenter gjør at funnene kan generaliseres.

Kvalitetsomsorg for aldersheterogene barnegrupper er utfordrende (Clarke-Stewart, Gruber & Fitzgerald 1994). Ut fra føringer for SFO om at barn skal ha frie aktiviteter og at de sosiale aspekter vektlegges sterkt, synes SFO å skulle være en arena hvor vennskap til jevnaldrede utvikles. En norsk studie (Ogden 1995) viste at skoleklasser har betydning for vennskapsetableringen: 73,8 % av elevene i 4. og 7. klasses trinn hadde et par eller flere venner i andre klasser, mens 7,3 % hadde én god venn og 19 % hadde ikke noen venner i andre klasser (Ogden 1995). Mitt datamateriale viser derimot at SFO bidrar til etablering av vennskap på tvers av klasser og aldre.



# DEL 5: Sammenfattende drøfting

## Kapittel 11 Sammenfattende drøfting

Den overordnede problemstillingen for studien var: «Hvilke oppfatninger har barn og unge av vennskap og andre sentrale sosiale relasjoner til jevnaldrede, foreldre og andre voksne? ». Del 5 består av ett kapittel som er delt i tre underkapitler: Det første delkapitlet, 11.1, er en oppsummering av hovedresultatene i avhandlingen. Det andre delkapitlet, 11.2, handler om generalisering av dataene. Det tredje delkapitlet, 11.3, omhandler datafunnene i studien satt inn i et transaksjonelt perspektiv og i forhold til andre forskeres empiri og teoretiske perspektiv.

### 11.1 Oppsummering av hovedresultater i studien

Hovedresultatet i kapittel 8 er at midtnorske barn og unge nominerer seks egenskaper som viktigst ved en god venn. Disse er: «Stole på», «Grei/snill», «Støttende», «Humoristisk sans», «Felles interesser/sysler» og «Intelligent». Disse seks kategorier stemmer i høy grad med både antall og typer kategorier i annen, utenlandsk empiri. Felles for de studiene jeg sammenligner mitt datamateriale med, er at de er fra 1980-tallet, de er i hovedsak engelske eller amerikanske, og de er basert på forskningsmetodene observasjon eller intervju, med små utvalg. Min studie er supplerende til disse ved at dataene bygges ut fra et stort utvalg, er gjennomført på slutten av 1990-tallet, informasjon er hentet via spørreskjema, samt at det er norske data. I tillegg til de seks høyfrekvent nominerte egenskaper ved en god venn, resulterte nomineringene i ytterligere 14 kategorier av egenskaper: En benevnes «Idiosynkratiske svar», de øvrige 13 kategorier er: «Gavmild/spandabel», «Felleskap», «Manérer», «Utseende», «Likhet», «Rettferdig», «Oppfinnsom», «Robust», «Sosialt populær», «Rik», «Religiøs», «Kjønn» og «Seksuell legning». Det totale antallet kategorier i min studie er på linje med sammenlignbare studier som opererer med flest antall egenskaper som er viktige i barn og unges vennsksrelasjoner, siden antall kategorier varierer fra 5-20 (jevnfør kapittel 8). Mange av nominerte karakteristika ved en god venn kan ikke betraktes som egenskaper. Det gjelder eksempelvis «Felleskap» og «Felles interesser». Seks av de 20 kategoriene er høyfrekvente, mens 14 er under «cut-off»-grensen, som ble satt til 4 %

nomineringsfrekvens (jevnfør tabeller i kapittel 8).

Tabell 24 viser at cirka 50 % av elevene man er sammen med i friminutt er man også sammen med i fritiden. Antall venner man er sammen med i friminuttene øker i tråd med alder for begge kjønn, gutter nominerer på tvers av de tre aldersgruppene flere de er sammen med enn jenter. Det er i tråd med annen empiri at gutter nominerer flere de er sammen med i friminuttene enn jentene (jevnfør kapittel 1.1).

Gutter nominerer flere venner enn jenter for begrepet sosialt populær. Flere gutter enn jenter nominerer også flere venner for å være fornøyde enn det de har angitt kreves for å benevnes som sosialt populære (jevnfør tabell 33).

Det er ingen signifikante forskjeller i rapportering av sosial støtte fra voksne mellom elever med spesialpedagogisk bistand eller slike behov i forhold til øvrige elever. Derimot rapporterer førstnevnte gruppe signifikant lavere sosial støtte fra jevnaldringer (jevnfør tabell 34).

Kapittel 9 omhandler foreldres oppdragelsesstil og barnas sosiale og psykiske fungering. Tabellene 34-41 viser at elever som skårer sin mor til å ha en demokratisk oppdragelsesstil mottar flere valg som venn og bestevenn enn elever som skårer sin mor til en av de øvrige to oppdragelsesstiler. Elever som oppfatter sin mor som å ha en ettergivende oppdragelsesstil gir få nominasjoner på klassekamerat. Barn som oppfatter sin mor som å holde en autoritær oppdragelsesstil mottar få vennevalg. Mønstrene for far er nokså identiske som for mor, men med svakere stier mellom variablene.

Tabellene 42-45 viser at mors demokratiske oppdragelsesstil korrelerer positivt med høy selvakseptering hos barnet, mens mødres autoritære og ettergivende oppdragelsesstil korrelerer negativt med høy selvakseptering hos barnet. Indre stabil og ustabil attribusjonsstil ved tvetydige sosiale situasjoner korrelerer signifikant negativt med generell selvakseptering. Barn som vurderer at deres mor har en demokratisk oppdragelsesstil er i signifikant grad knyttet til ytre attribusjon ved tvetydige sosiale situasjoner, mens barn som mener seg oppdratt av en ettergivende mor vurderer seg på alle attribusjonsstiler unntatt ytre ustabil ved sosiale nederlag, og barn som opplever at mor oppdrar dem med en autoritær stil, har en indre og ytre stabil attribusjon ved sosiale vansker. Tabellene 42-49 viser at fedres oppdragelsesstil i forhold til barnets selvakseptering er som for mødre. Barn som opplever far som demokratisk i sin

oppdragelsesstil skårer ofte tvetydig sosialt samspill til ytre ustabile forhold. Barn som opplever seg oppdratt med ettergivende eller autoritær stil fra far tenderer å attribuere sosiale vansker til indre og ytre stabile årsaksforhold, tendensen er sterkere for sistnevnte enn for førstnevnte oppdragelsesstil.

Stianalyser med utgangspunkt i foreldres oppdragelsesstil viser at mors demokratiske oppdragelsesstil har direkte påvirkning på barnets selvakseptering, og en indirekte positiv påvirkning via sosial støtte fra voksne. Mors ettergivende oppdragelsesstil har direkte, negativ virkning på barnets selvakseptering, men en positiv virkning på opplevd grad av sosial støtte fra venner. En autoritær mor har direkte, negativ virkning på barnets opplevelse av sosial støtte fra venner (figur 1). I figur 2 vises stianalyse for samme forhold for fars oppdragelsesstil, som viser samme tendenser som for mor (figur 1).

Det er sammenhenger mellom foreldrenes oppdragelsesstil og lærervurdert utagerende atferd hos barnet og barnets selvrapporterte følelse av lykke. Mødre som barnet vurderer å ha demokratisk oppdragelsesstil både har direkte og indirekte positiv virkning på barnets følelse av lykke, hvor den indirekte går via sosial støtte fra voksne og jevnaldrede. Sosial støtte fra voksne har en positiv virkning på utagerende atferd hos barnet, det vil si lav grad eller fravær av eksternaliserende vansker. Mødre med demokratisk oppdragelsesstil har en indirekte virkning på lite utagerende atferd hos barnet via sosial støtte fra voksne. En ettergivende oppdragelsesstil fra mor har indirekte, positiv virkning på barnets følelse av lykke via sosial støtte venner. Mødre med autoritær oppdragelsesstil har negativ virkning på sosial støtte fra venner til barnet, og indirekte via sosial støtte fra venner, en negativ virkning på barnets følelse av lykke. Autoritære mødre har direkte påvirkning på barnets utagerende atferd. Med unntak av at en ettergivende oppdragelsesstil fra far har direkte negativ virkning på barnets følelse av lykke, er tendensene de samme som for mors oppdragelsesstil.

Kapittel 10 består av analyser over vennskap i den nye pedagogiske settingen SFO. resultatene kan tolkes som at barn i betydelig grad øker sitt vennenettverk ved å være i SFO. Jentene nominerer flere venner av motsatt kjønn enn guttene på denne arenaen, men felles for begge kjønn er at de nominerer flest av eget kjønn. I tillegg nominerer begge kjønn nye venner fra andre aldersgrupper enn sin egen. SFO-ansatte anser vennskapsutvikling blant barn som en meget viktig arbeidsoppgave, og de forsøker derfor å tilrettelegge for slik utvikling. Majoriteten av SFO-ansatte benytter ikke spesielle

metoder for å bistå i barns vennskapsutvikling. Man kan gruppere de ansatte som hevder å benytte spesifikke metoder for at barna skal etablere vennskap i fire grupper: Åtte benytter organisering av barnegruppen som metode, fem benytter spesifikke metoder som sosial ferdighetslæringsprogram, to benytter oppgaver til barna, mens ti av svarene var vanskelig å kategorisere. 55,4% av foreldrene vet med sikkerhet at deres barn har etablert nye vennskap på SFO, de fleste angir fra 1-10 nye vennskap. De fleste foreldre ville hatt barnet sitt i SFO selv om de hadde mulighet for tilsyn av det selv på dagtid. Hovedgrunnen opplyses å være at det er mange av deres jevnaldrede er i SFO og at få barn er hjemme eller at de bor i områder med få jevnaldrede.

I denne avhandlingen er barn og unges subjektive oppfatninger vektlagt. Disse kan avvike fra mer «objektive» målinger eller det andre respondenter/informanter ville ha ment. Forskning på mer subjektive oppfatninger framfor mer «objektive fakta», anses som viktig for teoretisering av selvoppfatning (jevnfør kapittel 7.3), og oppfatninger av egen sosial plassering og fungering (5.1). I vedlegg 5 drøftes multiinformanter. Der redegjør jeg for en relativt lav enighet blant flere informanter/respondenter i beskrivelser og oppfatninger av personer. God teoriutvikling baseres i betydelig grad på bruk av multiinformanter i studier av barn og unges psykososiale fungering.

## 11.2 Generalisering

Generalisering er et hovedmål ved kvantitative studier (en generalisering til populasjon). Generalisering avhenger av at den ytre validiteten i undersøkelsen er god. Det baseres på at utvalgsprosedyrene sikrer at utvalget ikke skiller seg særlig fra populasjonen. I samfunnsvitenskapelig forskning er det vanskelig å få et helt representativt utvalg. Generalisering er knyttet til hvordan utvalget trekkes (studiens ytre validitet). Utvalg 1 er basert på en enkel, tilfeldig utvelgelse. Dette er den eneste metode som rent statistisk gir grunnlag for at utvalget blir representativt. I prinsippet går metoden ut på loddtrekning fra den aktuelle populasjon. Man skiller mellom trekking med og uten tilbakelegging. Loddtrekning med tilbakelegging gir et enkelt, tilfeldig utvalg, ikke når tilbakelegging utelates i prosedyren. I denne studiens utvalg 1 ble det ikke tilbakelegging benyttet. Utvalg 1 er forholdsvis stort. Det er i seg selv ingen garanti for representativitet og derved grunnlag for generalisering. Utvalgsmetoden kan gi et systematisk skjevt utvalg. Utvalg 1 synes ut fra utvalgsmetode ikke å være beheftet med slike skjevheter. Det var heller ikke stort frafall i dette utvalget, det vil si ingen skoler eller klasser ble trukket under studiet. Når elever ikke deltok på noen av

datainnsamlingene, skyldes det derfor sykdom/fravær og til-/fracflytting. Ut fra dette synes det rimelig å hevde at data fra utvalg 1 er generaliserbare til målpopulasjonen elever i Midt-Norge for siste del av 1900-tallet. Det er imidlertid rimelig å anta at andre elever i Norge ikke avviker spesielt mye fra elever i Midt-Norge ut fra flere andre empiriske forskningsresultater, men dette er likevel så vidt usikkert at man bør holde fast ved at generaliseringen gjelder for midtnorske elever. Det betyr at en betydelig andel av dataene fra utvalg 1 må tenkes å gjelde for en stor del av populasjonen barn og unge i Norge.

Yin (1994) benytter begrepet replikasjon i stedet for generalisering i forhold til kvalitative data. Det dreier seg dermed ikke om generalisering i tradisjonell forstand. Begrepsbruken henspiller på at resultatene kan replikeres til lignende tilfeller. Schofield (1990) argumenterer for at man kan generalisere resultater fra kvalitative studier ut over utvalget i større grad enn det som i praksis ofte har vært tilfelle. En slik generalisering baseres på en utførlig beskrivelse av undersøkelsesobjektene. Avslutningsvis i dette kapitlet vurderes derfor generaliserbarheten knyttet til problemstillinger basert på data fra utvalg 1 og 3, mens de kvalitative data knyttet til utvalg 2 ikke er myntet på generalisering.

Utvalg 2 baseres også på randomiserte (tilfeldige) utvalgsprosedyrer. Her er imidlertid svarprosenten lav, spesielt fra foreldre. Det er vanlig at opptil 30 % av de kontaktede ikke besvarer tilsendte skjema (Casey 1990). Den nokså lave svarprosenten i disse studiene innebærer ikke nødvendigvis skjevheter i utvalget. Skjevheter i utvalget avhenger av om det er systematisk i frafallet. Det er ingen grunn til å anta at nevnte frafall i materialet i vesentlig grad berørte hovedtendensene i materialet (med ett unntak, foreldregruppen, se nedenfor). Likevel innebærer en lav svarprosent at man må være mer forsiktig med generaliseringen av resultatene. 134 av de 855 besvarte spørreskjema var fra foreldre til barn med særskilte behov. Det er et forholdsvis høyt antall – tatt i betraktning antall barn som kan betegnes å ha særskilte behov. Det er derfor grunn til å påpeke at denne foreldregruppen utgjør en forholdsvis stor del av den totale foreldregruppen og at dette kan antas å gi en viss skjevhet i materialet. På den andre siden så styrkes datagrunnlaget for respondentgruppa foreldre til barn med særskilte behov. Det er derved trolig grunnlag for å hevde at det er en bedre representativitet og et bedre generaliseringsgrunnlag for denne foreldregruppa enn foreldre uten barn med særskilte behov. Ut fra dette synes det rimelig å hevde at opplysninger fra SFO-ansatte er generaliserbare til målpopulasjonen SFO-ansatte i

Norge, mens man skal vise større varsomhet i generalisering av foreldredataene til målpopulasjonen foreldre til barn i SFO i Norge.

Utvalg 3 er strategisk ut fra fastsatte kriterier. De sentrale kjennetegn ved disse SFO vil være gjenkjennbare for mange siden de representerer en bredde når det gjelder geografi, antall barn, størrelse på areal, organisering i form av privat versus offentlig. Imidlertid vil ikke disse data være generaliserbare slik som dataene i utvalg 1 og 2 er, men lesere kan gjenkjenne trekk og reflektere over relevansen av de analyser som inngår i denne avhandlingen i forhold til egen SFO.

Rent matematisk vurderes korrelasjoner innen området 0.20 til 0.30 som lave slik det kommer til uttrykk eksempelvis i et scatterdiagram. Det synes å være enighet om at  $r=.10$  er liten effektstørrelse,  $r=.30$  er middels og  $r=.50$  regnes som stor innen psykologisk korrelasjonsforskning (effekt i betydningen sannsynlighet for at det studerte fenomenet eksisterer i populasjonen, eller en kan gjøre signifikante prediksjoner om det). Årsakene til lavere effekter innen psykologisk forskning sammenlignet med naturvitenskapelige fag, er blant annet at en får «støy» ved overgangen fra teoretiske konstrukter til operasjonelle definisjoner og målinger av disse (Ogden 1995). Statistisk signifikans slår ut på relativt lave nominelle korrelasjoner i et stort materiale (slik som flere analyser i denne avhandlingens utvalg 1).

I vedlegg 4 redegjøres det for mange menneskers tendens til å ha illusoriske oppfatninger av seg selv. Det har betydningen for studier hvor personer bes vurdere seg selv og andre. I flere av forskningsspørsmålene i denne studien bes respondentene ta stilling til forhold som ikke er sjekket mot objektive kriterier. Flere ganger bes respondentene om å oppgi antall personer de kan henvende seg til ved ulike utfordringer (indikasjoner på sosial støtte), hvor mange venner populære har og hvor mange venner de mener de må ha før de er tilfredse. Dette er forskningsspørsmål som kan oppmuntre til at tydelige tendenser til illusoriske selvoppfatninger spilles ut. Imidlertid var det ett av målene med denne studien å kartlegge hvordan barn og unge rapporterer om sosiale relasjoner.

Det kan ses som en svakhet at instrumentene som benyttes i denne avhandlingen ikke er standardiserte, selv om de har vært anvendt i flere studier og inngår i flere publikasjoner i internasjonale tidsskrift. Først og fremst vanskeliggjør det sammenligning på tvers av studier. En slik forskningspraksis som skissert kan også lede til vansker med

å bedømme reliabilitet og validitet. Instrumentene som inngår i studien har høy verdi på Cronbachs alpha. En Cronbach alpha på .71-.81 anses som akseptable, men lave, mens .77 er tilfredsstillende, og .90 er meget reliable. Cronbachs alpha er oppgitt for det enkelte instrument som inngår i studien i avhandlingens kapittel 6.1, med unntak av evneprøven.

I omtale av denne avhandlingen blir det som oftest mest korrekt å benytte betegnelser som understreker at det er informantenes og respondentenes oppfatninger av sosiale forhold som er avdekket. Ikke bare handler det om oppfatninger, men også hvordan de vil rapportere disse. Det er derfor korrekt å hevde at denne avhandlingen handler om hvordan informanter og respondenter gir uttrykk for å oppfatte sentrale sosiale relasjoner.

Det er fra flere hold påpekt behov for longitudinelle studier av barn og unges vennskap (Cairns et al. 1995), gjerne opp til godt voksen alder (rundt 30 år). Rammer for en doktorgrad forhindrer et slik design. Tverrsnittsstudier – som i denne avhandlingen, kan imidlertid antas å gi innsikt i flere sider ved vennskap. Styrken ved denne avhandlingen er utvalgsstørrelsen.

### 11.3                    Studiens empiri satt inn i et transaksjonelt perspektiv på barn og unges utvikling

Denne avhandlingen belyser noen av de viktigste sosiale relasjoner for barn og unge med spesiell vektlegging av vennskap. Dette er gjort via en omfattende empirioversikt og teoretiske perspektiver og deretter egen empiri. Mitt menneskesyn kan formuleres som «menneske-i-relasjon», for å betone at mennesket ikke er synonymt med sine relasjoner, men heller ikke tydelig kan avgrensnes fra dem. I et slikt perspektiv, som er inspirert av, men ikke identisk med Løvlie Schibbyes teorier, består mennesket av et kjerneselv og et mer tilpasset, sosialt selv med tett forbindelse mellom disse. Menneskers personlighet preger relasjoner samtidig som de tydelig lar seg influere av de relasjoner det lever i. Mennesket er relasjonelt ved at noe av det mest menneskelige ved mennesker er sosial interesse og relatering. Et slikt menneskesyn kan lett plasseres inn i et transaksjonelt perspektiv på utvikling, som er grunnlaget for denne avhandlingen. I tillegg til disse sosiale dimensjonene belyses forhold som er mer knyttet til individet, men som både er sterkt påvirket av og samtidig sterkt influerer på sosiale relasjoner: Det gjelder indre forhold som selvaktelse, og mer ytre forhold som prososial

atferd og utagerende atferd. I avhandlingens kapittel 11.3 vil jeg forsøke å veve sammen avhandlingens tema tydelig forankret i et transaksjonelt perspektiv på barn og unges utvikling. Kapittel 11. 3 er delt i fem, hvor det første (11.3.1) berører den temamessige nærheten mellom de sentrale forskningsfokus i denne avhandlingen, det andre underkapitlet (11.3.2) belyser den gjensidige påvirkningen mellom individ og omgivelser, mens jeg i den tredje delen (11.3.3) belyser betydningen av horisontale og vertikale relasjoner, kapittel 11.3.4 oppsummerer sosial nettverkspraksis, og avslutningen (11.3.5) omhandler det gode liv.

### 11.3.1 Temamessig nærhet

I avhandlingens kapittel 2.7, men også 2.5, vises det til empiri som avdekker klare sammenhenger mellom foreldres sosiale nettverk og barnas egne nettverk. I tidlig alder er det et tydelig overlapp av nettverksmedlemmer mellom jenter og mødre. I denne avhandlingen er det spesielt stianalysene i kapitlene 9.3-9.7 som belyser denne sammenhengen. Stianalysene viser at demokratisk oppdragelsesstil har en moderat indirekte effekt via sosial støtte fra voksne som påvirker sosial støtte hos jevnaldrede og som igjen står i et sterkt påvirkningsforhold til endevariabler som selvakseptering, utagerende atferd, følelse av lykke, prososial atferd, persipert vennestatus og antall venner for å benevnes sosialt populær. Ettergivende og autoritær oppdragelsesstil har ingen stier til sosial støtte voksne, noe som harmonerer med annen empiri som viser at foreldre med store, støttende sosiale nettverk ofte har en demokratisk oppdragelsesstil, og også nettverksrelasjoner som påvirker barnet positivt, mens foreldre med autoritær eller ettergivende oppdragelsesstil har mer mangelfulle sosiale nettverk, og voksenpersonene som inngår i det, har mindre positiv påvirkning på barnet.

Det som skiller denne avhandlingens analyser fra majoriteten av annen, utenlandsk empiri, er at neglisjerende oppdragelsesstil ikke er inkludert i instrumentet. Det kan kanskje delvis tjene som forklaring på at ettergivende oppdragelsesstil kommer noe mindre positivt ut i disse analysene enn en del annen empiri indikerer (jvnfør kapittel 4). Det kan hende at foreldreatferd som er lagt til neglisjerende oppdragelsesstil i andre studier delvis er blitt lagt inn i ettergivende oppdragelsesstil i denne studien. Lav Cronbachs alpha for nettopp ettergivende oppdragelsesstil (0,52) kan tolkes som at denne foreldredimensjonen er lite homogen som igjen kan indikere at den har islett av foreldreatferd som kan ligge til andre oppdragelsesstiler (jvnfør kapittel 6.1.4). Mine resultater bekreftes likevel i all vesentlighet av tidligere studier, og essensen synes å være at relasjonserfaringer i familien preger barnas relasjonsetablering og relasjons-



fungering utenfor familien på både tilskrevne og valgte arena (Clark & Ladd 2000, MacKinnon-Lewis, Rabiner & Starnes 1999). Barn og unge som mottar høy grad av sosial støtte fra foreldre og voksne nettverksmedlemmer, har generelt gode relasjoner til jevnaldrede (East 1991). Mens foreldre synes å influere tydelig på alle sentrale aspekt ved barnas vennskap, synes øvrige voksne nettverksmedlemmer å påvirke barnet og den unges evne til å løse konflikter (Franco & Levitt 1998). Sosial støtte fra kjernefamilien, spesielt foreldrene, er knyttet til selvaktelse hos barn og unge (Franco & Levitt 1998, Harter 1998, van Aken & Asendorpf 1997). Stianalysene i denne avhandlingen omfatter sosial støtte fra voksne nettverksmedlemmer utenom foreldrene. De sterkeste stiene i de ti stianalysene er påvirkningen sosial støtte fra voksne har på sosial støtte fra jevnaldrede. Mine resultater harmonerer med refererte empiri.

Barn som vokser opp med høy grad av sosial støtte i familien har mye sosial interaksjon med andre, gode skolefaglige prestasjoner og fungerer psykososialt godt (Gonzales, Cauce, Friedman & Mason 1996, Taylor 1997). Foreldrenes fungering er ofte knyttet til sentrale karakteristika ved deres sosiale nettverk (Cochran & Niego 1995). I forlengelsen av dette finner man at foreldre med godt samspill med sitt eget sosiale nettverk ofte har barn som lykkes i samspill med jevnaldrede (Parke & Buriel 1998). Foreldre med store, støttende sosialt nettverk er lite straffende, autoritære eller kontrollerende i samspillet med sine barn (Hashima & Amato 1994, McLoyd 1995, Nitz, Ketterlinus & Brandt 1995) i tillegg til å vise høyt omsorgsnivå, positive emosjoner, høy responsivitet overfor barna og å skape stimulerende hjemmemiljø for dem (Burchinal, Follmer & Bryant 1996, MacPhee, Fritz & Miller-Heyl 1996). Omsorgssviktende og mishandlende foreldre har ofte lite støttende sosialt nettverk (McLoyd 1995) og er ofte utilfredse med sitt sosiale nettverk (MacPhee et al. 1996). Sentrale trekk ved foreldres nettverkspraksis er uttrykk for deres personlighet, og begge disse preger barnets utvikling generelt og hvordan de relaterer seg til andre mennesker og danner sitt eget sosiale nettverk.

Jeg definerer selvet som å være en levd relasjon i forhold til seg selv og omgivelsene, og som er i en kontinuerlig skapelses- og forståelsesprosess. Påvirkningene mellom sosiale relasjoner og selvet og vice versa, er tydelige. Forenklet framstilt: Hvordan vi oppfatter oss selv er selvoppfatning og hvilken verdi vi tillegger denne oppfatningen (evaluering) er selvakseptering. Selvakseptering er derved tydelig influert av sosiale relasjoner og erfaringer som preger vår atferd og tenkning om relasjoner. I denne avhandlingen har jeg i hovedsak vist hvordan selvaktelse preges av sosiale relasjoner og

ikke motsatt. Disse analysene er lagt til tabellene 28-31 og 42-49, samt figurene 1-2. I stimodellene er selvakseptering ikke lagt inn som startvariabel eller medierende variabel, og derved har jeg ingen analyser som via empiri viser sirkularitet eller transaksjonelle forhold som beskrevet i dette avsnittet. Andre studier synes å indirekte å harmonere med mine modeller ved at selvaktelse predikeres av både sosial støtte og nettverksstørrelse (Shute, De Blasio & Williamson 2002). Dette stemmer overens med empiri som viser at det er tydelige sammenhenger mellom selvakseptering i forhold til størrelsen på det sosiale nettverket og kvaliteten ved og omfanget av den sosiale støtten (Shute, De Blasio & Williamson 2002). I tråd med det sirkulære forhold mellom selvakseptering og sosiale relasjoner som jeg har skissert over, finner man at selvoppfatning synes å være medierende mellom mødres oppdragelsesstil og tenåringers vennskap med jevnaldrede (Dekovic & Meeus 1997). Man kan si at mine analyser vist i figurene 1-2 med selvakseptering som endev variabel utfyller annen referert empiri hvor man enten har selvaktelse som start eller mellomliggende variabel. Samlet sett skulle dette bekrefte at selvaktelse og sosiale relasjoner er tett vevd inn i hverandre og at gjensidige påvirkningsforhold synes tydelige.

Vi søker bekreftelser på vår selvoppfatning, trolig for å oppleve selvverd (Swann, Rentfrow & Guinn 2002). Personer med høy selvoppfatning søker derved mer positiv respons og de med lav selvoppfatning søker ofte negativ respons (Cassidy et al. 2003). Man finner også at personer søker tilbakemeldinger som passer deres tilknytningsstil («attachment») (Cassidy, Ziv, Mehta & Feeney 2003). Enkeltstående respons fra andre som avviker fra det forventede og vante avvises (kognitiv dissonans), og endring av selvoppfatning krever derfor endring i responser (Crick & Dodge 1994). Jevnaldrede er en viktig kilde for utvikling av selvoppfatning (Harter, Waters & Whitsell 1998). Langvarige, betydelige samspillsvansker med jevnaldrede preger selvbildet negativt, primært det sosiale (Caldwell, Rudolph, Troop-Gordon & Kim 2004, Ladd & Troop-Gordon 2003, Rudolph, Kurlakowsky & Conley 2001). Spesielt synes selvbildet å rammes når en har vansker med å etablere vennskapsforhold hvis personen opplever ensomhetsfølelse (Valås & Sletta 1996). Det leder ofte til sosial hjelpeløshet og redusert sosial engasjement (Gazelle & Rudolph 2004, Rudolph, Lambert, Clark & Kurlakowsky 2001). Slikt sosialt disengasjement overfor jevnaldrede er knyttet til stress i jevnaldningsrelasjoner og lav selvoppfatning. Barn og unge er knyttet i gjensidige påvirkninger mellom miljø og selvoppfatning og selvakseptering viser den gjensidige påvirkningen som er fundamentet i transaksjonsmodellen for utvikling (Caldwell et al. 2004). Lav selvakseptering er knyttet til sosial tilbaketrekking (Rubin & Mills 1988),

ensomhet (Cillessen & Bellmore 1999), sosial avvisning blant jevnaldrede (Cillessen & Bellmore 1999), sosial neglisjering blant jevnaldrede (Patterson et al. 1990), å utsettes for mobbing (Egan & Perry 1998), samt vansker med å utvikle positive, gjensidige og intime jevnaldningsrelasjoner (Cassidy, Kirsh, Scolton & Parke 1996). Personlige forhold som selvpåfatning og selvaktelse influerer og influeres av viktige sosiale relasjoner.

Mine resultater og den refererte empirien viser en tett kobling mellom de sentrale tema i denne avhandlingen og at det er vanskelig å forstå disse dimensjonene godt før man i alle fall delvis ser dem i en sammenheng.

### 11.3.2 Gjensidig påvirkningsforhold

I kapittel 2.7 ble det vist at barn i høy grad preges av og lærer sin nettverkspraksis av foreldrene. Kvaliteten ved foreldrenes sosiale nettverk er derved knyttet til barnets sosiale nettverk og atferd (Collins et al 2000, Doyle & Markiewicz 1996, Simpkins & Parke 2001, Uhlenhorff 2000). Foreldre påvirker barnas sosiale nettverk ved tilskrevne relasjoner, modellering og valg av arenaer barnet er på (Hart, Olsen, Robinson & Mandelco 1997, Lykken 2000). En studie blant 6.-klassinger viste at de valgte venner som hadde tydelig likhetstrekk med foreldrenes nettverksmedlemmer (Newcomb, Bukowski & Bagwell 1999). Dette mønsteret viser seg også i ekstremgrupper som barn med antisosialitet (Conger & Simons 1997, Scaramella, Conger, Simons & Whitbeck 1998). Omkring 30-44 % av seksåringers sosiale nettverk også er en del av deres mødres sosiale nettverk (Cochran & Davila 1992). En studie i Sverige viste at 8-9 år gamle jenters sosiale nettverk hadde klare likhetstrekk på sentrale dimensjoner med deres mødres sosiale nettverk, men det var ikke slik likhet mellom sønner og mødre (Tietjen 1985). Enkelte hevder modellering ligger til grunn for jenters klare likhetstrekk med mødrenes sosiale nettverk, mens det ikke er slik for gutter (Svedhem 1994). En annen svensk studie viste et overlapp på 50-98 % av nettverksmedlemmer hos 11-13 år gamle ungdommer og deres foreldre (i overkant av 90 % i nettverkssektorene «familiemedlemmer» og «naboer», 50 % i nettverkssektoren «andre»). Det var 48-86 % likhet mellom barn og foreldre i opplevelse av nærhet i de ulike nettverksrelasjoner som overlappet (Svedhem 1994). Familieklimaet preger trolig i høyere grad gutters samspill med jevnaldrede enn det gjør for jenter (Bierman & Smoot 1991, Boyum & Parke 1995), selv om gutters nettverkspraksis ikke har så klare likhetstrekk som jenter har med mødrenes nettverkspraksis.

Sosial aksept blant jevnaldrede virker modererende på konsekvenser av alvorlige

stressorer i familien (Criss et al. 2002). Vennskap med jevnaldrede modererer også effekter av foreldres autoritære oppdragelsesstil (op. cit.). Når barn utsettes for høyt stressnivå, er (aktiv) mestring og sosial aksept blant jevnaldrede beskyttende faktorer mot internaliserende vansker, og sosial aksept blant jevnaldrede er beskyttelsesfaktor mot eksternaliserende vansker (Steinhausen & Metzke 2001). Ungdommer velger venner som de deler risikofaktorer med (Pawlby, Mills & Quinton 1997, Pawlby, Mills, Taylor & Quinton 1997). Jenter som har høy grad av risikofaktorer knyttet til seg inngår eksempelvis i langt høyere grad enn andre jevnaldrede i venninneforhold preget av antisosialitet og risikofylt seksuell atferd (Pawlby, Mills & Quinton 1997, Pawlby, Mills, Taylor & Quinton 1997). Familiefungering, risiko- versus beskyttende faktorer er vevd inn i hverandre i kompliserte former, hvor mellommenneskelige relasjoner utgjør majoriteten av både risiko-, men også beskyttelsesfaktorene (jevnfør kapittel 1.1).

Personer som mestrer livet sitt godt har også ofte et sosialt nettverk kjennetegnet av mye og god emosjonell og instrumentell sosial støtte (Dunst, Trivette & Jordy 1997). Personer som lykkes å skape et godt liv, evner å skape positive samspill med andre og utløse sosial støtte ved behov. Personer som har lav grad av livskvalitet kjennetegnes av å ha større vansker med å utløse slike goder fra andre. Hva er de bakenforliggende faktorer? Svaret synes å være at hvordan man erfarer livets positive og negative hendelser samt kvaliteten ved og mengden av sosial støtte, til en viss grad er genetisk betinget (Plomin, DeFries, McClearn & Rutter 1997). Sosial støtte handler også om evne til å utløse den. Eksempelvis har personer med reservert temperamentsstil lavere grad av sosial støtte i sitt sosiale nettverk (Newman, Caspi, Silva & Moffitt 1997). Det er med andre ord et gjensidig påvirkningsforhold mellom å utløse sosial støtte og å inngå i gjensidige, stabile og positive relasjoner på den ene siden og god psykososial fungering på den andre.

Et hovedpoeng i et transaksjonelt perspektiv er at mennesker står i et gjensidig påvirkningsforhold med hverandre og i forhold til miljøet. Dette er vist både i empirigjennomgangen (del 1-4) og via dataanalyser i denne avhandlingen (kapittel 9). Samlet sett danner egne og andres empiri en logisk sammenheng som viser sirkulariteten i påvirkning. En slik sirkulær oppfatning av utvikling innebærer imidlertid ikke at alle deler påvirker like mye, eller er like virksomme som faktorer livet gjennom. Det transaksjonelle perspektivet baseres på at de er dimensjon i en helhet hvor faktorer på et eller annet tidspunkt i kortere eller lengre tid står i gjensidige påvirkningsforhold med hverandre.

### 11.3.3 Behovet for både horisontale og vertikale relasjoner

Noen hevder at mor-barn-forholdet preger sistnevnte mer enn jevnaldningsrelasjoner (Hazan & Shaver 1987), mens andre påpeker at jevnaldredes innflytelse på hverandre har vært grovt undervurdert (Harris 1995, 1997). Det synes å være en bred enighet om at foreldre har sterkere innflytelse på barn enn jevnaldrede på grunnleggende dimensjoner (Collins et al. 2003, Rutter 2002). Barn preges i høy grad av familie-medlemmene, spesielt før tenårssalder. Denne påvirkningen blir grunnleggende siden den har betydelig innflytelse på barnas personlighetstrekk (Parke & Buriel 1997). Både familien og jevnaldrede bidrar med sosial støtte direkte knyttet til barns og unges psykososiale fungering (van Aken & Asendorpf 1997). Sosial støtte i familien er knyttet til kvaliteten i barnas vennskap med gjensidige bestevenner (Franco & Levitt 1998). De nære bånd mellom forelder-barn-samspillet i forhold til barnas jevnaldningsrelasjoner illustreres gjentatte ganger både i egen og referert empiri. I denne studien belyses det eksempelvis via analyser av sosial popularitet – både antatte valg, reelle valg og ideer om sosial popularitet. Tabellene 24-32 og 34-41 gir innblikk i dimensjoner som foreldres oppdragelsesstil overfor barnet og deres prososiale fungering i forhold til ideer om og vurderinger av sosiale relasjoner.

De tette sammenhenger mellom familieliv og barnets sosiale fungering i forhold til jevnaldrede gjør det vanskelig å avgjøre kausalforhold ut fra studier som hovedsakelig er tverrsnittstudier eller har kortere longitudinelle design. Faktorer som påvirker barns og unges psykososiale utvikling og fungering er komplekse, og det er vanskelig å trekke ut enklere konklusjoner om hvilke relasjoner som er viktigst. Det er avdekket et tydelig behov for både vertikale og horisontale relasjoner for god psykososial fungering hos barn og unge (jvnfør kapitlene 1-4). Dette vises på mer overfladiske forhold som at ungdom foretrekker å prate med jevnaldrede framfor foreldre eller voksne om visse typer vansker (Garcia & Geisler 1988, Papini, Farmer, Clark, Micka & Barnett 1990, Papini, Farmer, Clark & Snell 1988, Wintre, Hicks, McVey & Fox 1988), som kan forklare hvorfor «Stole på» er den hyppigst nominerte egenskapen ved en god venn i min studie (jvnfør tabell 10). I tillegg til slike preferanser er viktigere og mer dyptgripende påvirkning som at sosial støtte synes områdespesifikk i betydningen at sosial støtte fra venner har mindre effekt ved familierelatert stress, og sosial støtte fra familie har mindre effekt ved stress i vennsapsrelasjoner (Gore & Aseltine 1995). Dette bekreftes i min studie ved at sosial støtte ble nominert som tredje viktigste egenskap ved en god venn i min studie (jvnfør tabell 12). Det indikerer at horisontale og vertikale relasjoner

slett ikke er identiske og de påvirker barn og unge på ulike områder og på ulike måter. Begge relasjonstyper er viktige. Ungdommer som er sosialt avviste i skolen, men som har venner utenfor skolen, er signifikant sjeldnere deprimerte enn jevnaldrede som mangler venner i alle de sentrale livsarenaer (Kiesner & Cadinu 2001, her etter Kiesner 2002). Dette er i tråd med resultater som viser at å ha én bestevenn motvirker negative effekter av å være sosialt avvist eller neglisjert av jevnaldrede (Hodges, Malone & Perry 1997). Empiri viser at horisontale og vertikale relasjoner ikke erstatter hverandre. Disse to relasjonstypene er supplerende framfor konkurrerende med hverandre. Foreldre påvirker i høy grad grunnleggende personlighetstrekk og valg av jevnaldrede barn og unge omgås har som regel klare likhetstrekk med venners foreldre. Imidlertid er det bare moderate til svake stier mellom foreldres oppdragelsesstil i forhold til flere mål på barnas psykiske og sosiale fungering slik de framkommer i denne avhandlingens stimodeller (jevnfør figurene 1-10). Forskning på barn og unge som til tross for mange store påkjenninger makter å utvikle seg godt, og som selv rapporterer høy grad av livskvalitet, har ofte til felles med hverandre at de har et godt vennskap til minst én jevnaldring og en god relasjon til minst én voksen (forelder, lærer, mentor eller lignende) (Werner 2005).

Tross økt likestilling mellom kjønnene I Norge de siste tiår, viser mine stianalyser sterkere bånd mellom mødres enn fedres oppdragelsesstil og barnas psykososiale fungering. Dette er vist i stianalysene i figurene 1-10 og tabellene 34-49. Dette stemmer med andre, nyere studier: Til tross for økt likestilling de siste 20 år, er mødres posisjon fortsatt viktigere for barnas utvikling enn fedrenes på flere sentrale områder. Enkelte forklarer dette med at mødre er mer følelsesmessig involvert i barna enn fedrene (Corwyn & Bradley 1999, Grolnick & Apostoleris 2002, Manlove & Vernon-Feagans 2002). Mødres involvering i barna er ulike for jenter og gutter: Mødre monitorerer (kontroll/tilsyn) døtre mer enn sønner (Pettit et al. 2001, Smetana & Daddis 2002), og både mødre og fedre er mer støttende i det verbale samspillet med døtre framfor sønner (Leaper, Anderson & Sanders 1998, Zhou et al. 2002). Til tross for omfattende forskning er feltet hvordan foreldre påvirker sine barn ufullendt. Eksempelvis er det få tverrkulturelle studier – også innen den vestlige verden, eldre studier sammenstilles med nyere og lignende. Så vidt komplekse relasjoner som forelder-barn-samspill kan derfor sies å fortsatt kreve omfattende forskning før vi har et godt bilde på hvilke dimensjoner som påvirker barns utvikling, og ikke minst for utsatte barn og unge; hva som er godt nok (tilstrekkelig) i kvalitet og kvantitet.

### 11.3.4 Sosial nettverkspraksis

Det finnes en del kunnskap om hvor mange norske barn og unge som har eller mangler vennskap med jevnaldrede: 52 % av norske grunnskoleelever vurderes av lærerne til å ha mange venner, 26 % har få venner og 22 % har ingen venner (Grøgaard, Hatlevik & Markussen 2004). Utenlandske studier viser at 85 % av barn i midtre del av barndommen har venner (Hartup & Stevens 1997). Det er en normal opplevelse at man en gang iblant ikke har venner (Rotenberg 1999), det er sjeldnere at man over lengre tid ikke har venner. Utenlandske studier viser at 11-40 % av barn i midtre del av barndommen er venneløse (Putallaz & Gottman 1981, Berndt et al. 1986, Parker & Asher 1993a), andre rapporterer om en forekomst på omkring 10 % av 8-11 år gamle elever som venneløse på skolen (Asher, Parkhurst, Hymel & Williams 1990, Valås 1999). Omkring 10-30 % av norske elever opplever seg som sosialt isolert fra jevnaldrede (Nordahl 2000). Utenlandske studier viser at cirka 4 % av elevene ikke aksepteres som lekekamerat av medelever (Asher 1995). Nordahl (2000) fant at 12 % av norske tenåringer opplevde å stå utenfor fellesskapet, at de var lite likt av sine medelever og at de jevnaldrede ikke brydde seg om hvordan de hadde det, mens 80-90 % av elevene opplevde å tilhøre et sosialt fellesskap. Begrepene venner, ensomhet og å tilhøre et sosialt fellesskap er ikke synonymmer. Tabell 23 i denne avhandlingen gir en oversikt over hvor mange venner man har i friminutt og fritid, men analysene viser ikke hvor mange elever som er uten venner eller føler seg holdt utenfor det sosiale fellesskapet i klassen/skolen.

Forskning på aggressive barn og unge viser at vennskapet mellom dem delvis skyldes at de er sosialt bortselektert av ikke-aggressive barn eller aggressive med god sosial kompetanse og sosiale ferdigheter (Dishion et al. 1994, Haselager et al. 1998). Vennskap mellom avvikere er ofte ustabile (Patterson, Kupersmidt & Griesler 1990) og kjennetegnes av lav grad av intimitet (Gropeter & Crick 1996) og utnytting av hverandre (Dishion et al. 1995).

Det er tre hovedforklaringer på at venner ligner hverandre: (1) Opp mot 70 % av likheten forklares med seleksjonsprosesser (Rowe, Woulbroun & Gulley 1994) siden barn foretrekker venner som ligner seg selv (Wills & Cleary 1999). Dette ble imidlertid ikke framtrædende i mine data, hvor likhet ble nominert til en 11.-plass innen de tre viktigste egenskaper ved en god venn (jevnfør kapittel 8.1). Barn som velger hverandre som venner er allerede i forkant av valget mer lik hverandre i eksempelvis lekestil enn det de er med ikke-venner (Howes 1996, Rubin et al. 1994). (2) Den andre forklaringen på at

venner skårer høyt på likhet med hverandre er sosial bortseleksjon, det vil si at andre avviser kontakt med en ofte basert på at man opplever hverandre som for forskjellige (Dishion et al. 1994, Haselager et al. 1998). (3) Det tredje punktet er at venner over tid blir mer lik hverandre grunnet gjensidig påvirkning av hverandre (Caspi 1998, Kupersmidt et al. 1995, Terry & Coie 1991). For både punkt 1 og 2 gjelder at personer imiterer atferd til gruppe-medlemmer de ønsker å være en del av (Adler & Adler 1998).

Barn som har vansker med å tolke andres motiv, behov og atferd, har vansker med å bidra til smidige, utviklende og gjensidig samspill med andre (Denham 1998). Barn utvikler forståelse og kontroll av følelser ved at de begrepssettes og plasseres i forståelige sammenhenger (Garner, Jones, Gaddy & Rennie 1997). Foreldre som drøfter emosjoner har ofte barn med oppmerksomhet mot og kompetanse i å håndtere egne og andres følelser (Denham 1998, Gottman, Katz & Hooven 1997). Denne responsiviteten hos foreldre overfor barn leder til utvikling av prososial atferd hos barna (Hay & Pawlby 2003, Krevans & Gibbs 1996). Høy grad av prososial atferd er knyttet til fravær av psykososiale vansker (Hay & Pawlby 2003). Emosjonsregulering er knyttet til sosiale ferdigheter og derved sosiometrisk status (Eisenberg & Fabes 1994a, Eisenberg, Fabes & Murphy 1996, Eisenberg et al. 1999, Fabes et al. 1999, Rubin, Coplan, Fox & Calkins 1995). I min avhandling viser figurene 7-8 (stianalysene) stier som stemmer overens med refererte empiri, likeså tabellene 34-49.

Stiene mellom foreldres oppdragelsespraksis knyttet til barnas psykososiale fungering gir den naturlige konklusjon at foreldre kan bidra til å høyne sine barns sosiale status i skolen (Frankel, Myatt, Cantwell & Feinberg 1997, Pfiffner & McBurnett 1997). Det gjøres via mer grunnleggende dimensjoner som sosial motivasjon, kognitiv kontroll og emosjonsregulering (Putallaz & Heflin 1990, Rubin et al. 1998). Derved legger foreldre føringer for barnets sosiometriske status og type relasjonsvalg, eksempelvis ordinære eller problembelastede og avvikende jevnaldrede (Galambos, Barker & Almeida 2003, Kim, Hetherington & Reiss 1999, Simons, Chao, Conger & Elder 2001, Pettit, Laird, Dodge, Bates & Criss 2001, Scaramella, Conger, Spoth & Simons 2002). Tabellene i denne avhandlingens kapittel 9 bekrefter den sterke sammenhengen mellom foreldres oppdragelsesstil og barnets sosiale og personlighetsmessige fungering. Imidlertid viser stianalysene (jevnfør figurene 1-10) svake stier mellom foreldrenes oppdragelsesstil og barnas fungering.

Fra barneskolealder av har man god forståelse av hva det er å være ensom. Ensomhets-



følelse er ofte basert på: (1) En oppfatning om å ikke være sosialt akseptert blant jevnaldrede, (2) å mangle venner (ofte er det tilstrekkelig med én venn for å unngå ensomhetsfølelse) og (3) kvaliteten i vennsksapsrelasjonene (sosialt støttende) (Asher & Parquette 2003). Å utvikle gode, gjensidige mellommenneskelige relasjoner og å utløse sosial støtte, er i høy grad knyttet til personlighetstrekk, og ensomme personer deler kjennetegn som blant annet innebærer vansker med å etablere støttende relasjoner (jevnfør 11.3.2). Vennskap har, som for sosiale relasjoner generelt, subjektive trekk. En må skille mellom forventninger til, verdsettelse og opplevelse av sosial støtte (Sandler & barrera 1984, Sarason, Shearin, Pierce, Sarason, Wethington & Kessler 1986). Mottaker av sosial støtte kan ha en ganske annen oppfatning av den enn den som har gitt den (Branje & van Aken 2002) slik at korrelasjonene dem imellom bare er moderate (Antonucci & Israel 1986, Dunkel-Schetter & Bennett 1990, Sarason, Shearin, Pierce & Sarason 1987). Det er den persiperte sosiale støtten og ikke den faktiske som er knyttet til generelt velbehag og livskvalitet (Sarason, Pierce, Shearin, Sarason, Waltz & Poppe 1991). Persipert sosial støtte er knyttet til selvaktelse (Harter 1999). Dysforiske tenåringer persiperte videoopptak av sosialt støttende relasjoner som mindre responsiv, hjelpsom og autentisk enn ikke-dysforsike jevnaldrede (Shirk, Van Horn & Leber 1997). Sosial støtte er en av hoveddimensjonene i denne avhandlingen og viktigheten av denne er både belyst via utenlandsk empiri, og egne resultater. Dette vises blant annet ved at sosial støtte ble nominert som tredje viktigste egenskap ved en god venn (jevnfør tabell 12) og er sentral i alle stianalysene (jevnfør figurene 1-10). Personer som gir mye sosial støtte til andre tar også ofte eget stress inn i relasjoner til andre (Macoby 1998). Det synes som om dette er en form for gjensidig åpenhet og støtte av hverandre, altså en forventning om balansert gjensidighet. Gutter opplyser oftere enn jenter at de utløser sosial støtte fra andre ved stress, mens jenter mer enn guttene hevder at de jevnlig utløser og får sosial støtte, og derved skjer det ikke så stor økning i sosial støtte ved stress (Gore & Aseltine 1995).

Påvirkningen mellom personlighet og sosiale relasjoner viser at personlighetstrekk er bedre prediktorer for vennsksaps- og kjærlighetsrelasjoner, enn relasjonserfaringer predikerer personlighetskarakteristika (Asendorpf & van Aken 2003, Neyer & Asendorpf 2001, Robins, Caspi & Moffitt 2002). Det er gjort en del studier på sosiale relasjoner knyttet til personlighetstrekk slik de grupperes i «Big Five personality factors»<sup>48</sup>. Likeså

---

<sup>48</sup> Personer som skårer høyt på enighet og («agreeableness», og «conscientiousness») på «Big Five personality factors» er knyttet til støttende og langvarige relasjoner til andre mennesker, vennskap inkludert (Branje, van Lieshout & van Aken 2004, Jensen-Campbell & Graziano 2001, van Lieshout 2000).

er selvakseptering bedre prediktor for interpersonlige vansker enn vice versa (Kahle, Kulka & Klingel 1980). Empirigjennomgangen og egne resultater i denne avhandlingen viser noe sprik på årsaksretninger, men alle avdekker nære sammenhenger mellom de sentrale tema som inngår i denne avhandlingen: Vennskap, sosiale nettverk, sosial støtte, selvaktelse og oppdragelsesstil. Knyttet til disse er: Sosial attribusjon, følelse av lykke, utagerende samt prososial atferd.

Skoler anses som viktige for barns nettverksutvikling. I denne avhandlingen er dette berørt i kapitlene 8.2-8.3, 8.5 og 10. Kort sammenfattet er det betydelig overlapp mellom venner på skole og fritid hos midtnorske barn og unge, og SFO er en arena hvor mange nye vennskap utvikles og hvor man beveger seg ut over sin egen alder og mer på tvers av kjønn enn i skolen som arena for vennsapsutvikling. Studier i USA viser at nabolag og skoler bidrar med omkring 7.2 % nettverksmedlemmer hos hvite amerikanske barn som lever i toforelder-hushold, mindre for fargede barn og de med enslige forsørgere (Cochran & Riley 1990, Day, French & Hall 1985).

### 11.3.5 Det gode liv

Denne avhandlingen bygger på transaksjonsmodellen for barn og unges utvikling som fundament. Selve studiedesignet er ikke ment å kunne gjennomføres i tråd med dette. Det kreves meget omfattende design for å matche transaksjonsmodellen. Vanligvis forskes det imidlertid på deler som forsøkes innpasset i denne teorien (Kvelling 1995). Spesielt burde delt versus ikke-delt miljø og hvordan barn og unge påvirker sitt miljø (spesielt foreldre) vært lagt inn i designet. Imidlertid er slike design krevende og tverrsnittsdata vil ikke virke berikende for denne teoriutviklingen, ei heller korte longitudinelle data som denne studien (fordi tidsperspektivet er for kort).

Vennskap må ikke idylliseres. Det er ikke bare et mål å ha venner, for vennskap med jevnaldrede kan både bidra til positiv og til negativ utvikling (Rowe, Wouldbroun & Gulley 1994). Vi har mange tydelige konklusjoner fra forskning på at å ha få eller ingen

---

Betydelige familiemessige endringer synes så viktige at det debatteres om dette kan lede til endringer i «Big Five personality factors» («Extraversion», «Emotional Stability», «Openness», «Agreeableness» og «Conscientiousness») (Branje, van Lieshout & van Aken 2004, Halverson & Wampler 1997). Studier viser at det ikke synes å være tydelige sammenhenger mellom endringer i sosial støtte i intime, nære relasjoner for «Big Five personality factors», men vice versa (Asendorpf & van Aken 2003, Asendorpf & Wilpers 1998, Neyer & Asendorpf 2001), andre finner at endringer i vesentlige dimensjoner ved nære relasjoner påvirker «Big Five personality factors» og vice versa (Branje, van Lieshout & van Aken 2004). Kausalitetsforhold er vanskelig å avklare og kan godt være spuriøse forbindelser grunnet bakenforliggende faktorer (Vaidya, Gray, Haig & Watson 2002).

venner regnes som en tydelig risikofaktor for negativ psykososial utvikling (Furstenberg, Cook, Eccles, Elder & Sameroff 1999). Likevel kan man hevde at: «... we know something about what children's friendships look like but relatively little about the effects of friendships on children's lives» (Newcomb & Bagwell 1996:316). Nettverksstørrelsen er underordnet kvaliteten i båndene, men selvsagt er det vanskelig for få relasjoner å gi like stor bredde i og kvalitet i sosial støtte som et større sosialt nettverk (MacPhee, Fritz & Miller-Heyl 1996).

Å tiltro seg bedre evner enn det som bekreftes via mer objektive mål, kan lede til at man føler å ha et bedre liv enn personer som er mer realistiske omkring egne evner (Aspinwall & Burnhart 1996, Taylor & Brown 1994). Eksempelvis finner man at det å tiltro seg bedre skolefaglige evner enn det er objektivt grunnlag for er knyttet til narsissisme<sup>49</sup>, ego-orientering<sup>50</sup>, selvbeskyttende attribusjonsmønster og positive affekter (Gosling, John, Craik & Robins 1998, Robins & Beer 2001, Robins & John 1997). Ved eget nederlag framstår de ofte som fiendtlige overfor andre (Johnson, Vincent & Ross 1997). Mennesker med sterke illusjoner enten om egen popularitet eller upopularitet har ofte et høyt aggresjonsnivå (Brendgen et al. 2004), og de oppleves som narsissistisk fiendtlige av andre (Colvin et al. 1995). Det er imidlertid vanlig å ha en noe selvforførende tenkning: Deprimerte tenker halvt om halvt positivt og negativt om seg selv, mens ikke-deprimerte tenker positivt om seg selv i to tredjedeler av tilfellene (Kendall, Howard & Hays 1898, Schwartz & Garamoni 1989). Såkalt depressiv realisme innebærer at man oppfatter seg selv mer i tråd med observatører enn ikke-deprimerte gjør, men man kan likevel ikke trekke som konklusjon at man er mer realistisk eller objektiv generelt sett (Shrauger, Mariano & Walter 1998, Wood, Moffoot & O'Carroll

---

<sup>49</sup> Narsissistisk personlighetsforstyrrelse innebærer: (1) Grandiose tanker om seg selv, (2) forholdet til andre mennesker preges av at de brukes for å støtte og bevare den grandiose selvfølelsen og en utpreget tendens til selv å forholde seg til andre preget av emosjoner som nedvurdering, misunnelse, sjalusi og forakt, (3) reagerer uvanlig intenst når man kritiseres eller mislykkes (såkalt narsissistisk sinne ved narsissistisk krenkelse), (4) stemningsleiet er ofte preget av tomhetsfølelse, lite livsglede, følelse av meningsløshet eller lengsler etter å ha mer følelser, samt (5) sosialt og moralsk preges de av nokså betydelige skiftninger i vurderinger enn ordinært. Moralske vurderinger preges sterkt av egennyttens, bryter lover ved sterkt sinne eller for å unngå nederlag eller mislykkethet og føler seg mindre hemmet av seksuelle begrensninger enn folk flest (eksempelvis antall seksualpartnere, prostituerte, uvanlige seksuelle preferanser eller vaner) (Derksen 1995, Karterud 1995, Karterud et al. 2001, Ronningstam & Gundersson 1994, Torgersen 1995). Narsissisme tenkes fundert på en skjør selvakseptering (Farwell & Wohlwend-Lloyd 1998, Robins & John 1997). Personer med skjør selvakseptering krever mange bekræftelser på sitt positive selvbilde (Sedikides & Strube 1997). Narsissistiske personer devaluerer de som kritiserer seg (Bushman & Baumeister 1998, Rhodewalt & Morf 1998, Stucke & Sporer 2002).

<sup>50</sup> Å ha et høyt fokus på seg selv i lærings situasjoner og å være opptatt av hvordan andre betrakter en (Stipek 1993), og en sterk kobling mellom prestasjoner til evner mer enn øvelse (Brown 1998, Farwell & Wohlwend-Lloyd 1998).

1998). Perspektiv sosial akseptering er knyttet til høy selvaktelse, lite av bekymringer og få eller ingen indikasjoner på depresjon (Wendelborg 1998). Det er vanlig med mild positiv illusorisk kompetanse (Taylor & Armor 1996). Personer med tydelig positiv illusorisk kompetanse blir imidlertid vurdert negativt av andre (Colvin, Block & Funder 1995, Palhus 1998).

I en bok om sosiale nettverk konkluderer Svedhem (1985:82) at kjennetegn for mange personer som håndterer godt livets utfordringer, holder seg frisk og lenge i live, kan formuleres i følgende oppskrift på det gode liv: «Gift dig, gå i kyrkan, umgås med vänner och släkt, gå in i några föreningar». Dette er myntet på voksne. Ut fra min empirigjennomgang og resultater fra egne studier vil jeg for barn formulere følgende: «Ha gode relasjoner til både jevnaldrede og voksne som gir deg sosial støtte og stimulering, ha foreldre som holder en demokratisk oppdragelsesstil, samt ha en liten snert av positive illusjoner om din egen sosiale posisjon og kompetanse». Er man riktig heldig kan man også oppleve å utvikle vennskap som Aristoteles beskrev som basert på dyd, men slike vennskap er slett ikke en forutsetning for å ha et innholdsrikt og godt liv.

## **SLUTTNOTER**

1 Følelser har både en kognitiv, en affektiv og en motivasjonell komponent. At følelser har kognitive komponenter innebærer ikke intellektuelle og abstrakte kunnskapsformer, men «varm kunnskap» («hot cognition»), en form for subjektiv dommer – fortolkninger av fenomener vi blir stilt overfor i våre liv. Følelsesmessig tolkning og engasjement i situasjonen blir sentralt (Lazarus 1991, Oakley 1992). Skillet mellom affekt og følelse eller emosjon kan defineres som følger:

En affekt er noe «råere» enn en emosjon, eller en stemning, eller en tilstand. En affekt er situasjonsbestemt i den forstand at den innebærer en spesifikk måte å nærme seg, ta inn over seg og møte en situasjon på. I affekt... er det et opprinnelig element av å være oppslukt, av å være i til forskjell fra å stå på utsiden av, dvs. av å være så «nær» det som fanger vår oppmerksomhet i situasjonen, at vi billedlig talt er ett med det. I denne oppslukthet ligger en mangel på distanse, på avsondrethet, på den type bevissthet om oss selv og om vår affekt som oppnås bare når vi blir oss selv bevisste som rødmende, svettende, skjelvende osv. En følelse derimot, innebærer et skritt tilbake fra det umiddelbare affektive inntak av situasjonen... En følelse inneholder ikke den samme eminente konkrethet og oppslukthet i et her-og-nå som en affekt. I en følelse er det et skritt tilbake, et innslag av bevissthet om «affekten» av... i følelsen ligger et element av refleksjon som er fraværende i affekten. Følgelig utgjør følelsen en mer «modnet» tilnærming til det objekt eller den personen den retter seg mot. Følelsen bærer i seg en sterkere komponent av tolkning, refleksjon og evaluering enn affekt gjør. I en distinkt følelse vil der være en blanding av affektivitet og kognisjon (Vetlesen & Nortvedt 1996: 27).

Følelser må ikke forstås som ikke-kognitive fenomener som vi ikke har kontroll over. Moralske følelser kan dyrkes fram gjennom erfaringer og samliv med andre, de er noe vi som moralske aktører er villige til å ta ansvar for. Empatievnen er et skjørt produkt av samliv med (nære) andre. Utviklingen av empatievnene er derfor uunngåelig knyttet til kvaliteten i en persons samliv med sine nærmeste. Dette gir empatievnene en erfaringsbundethet og en tilknytning til personens biografi som gjør den uegnet til å være læringsobjekt i den forstand som kunnskaper, teknikker og ferdigheter er det (Vetlesen & Nortvedt 1996). Forholdet mellom en følelses affektive og kognitive komponenter: Det består ikke noe helt entydig avhengighetsforhold mellom en bestemt følelse og dens affekt. Mens en følelse har et bestemt innhold og en bestemt mening, kan den tilsvarende affekten være et kjennetegn ved flere forskjellige følelser. Opprørthet kan f.eks. være et affektivt uttrykk både for en følelse som sinne og for medfølelse. Gråte kan man gjøre både av glede og sorg (Vetlesen & Nortvedt 1996).

2 Denne teorien beskriver hvordan barnets tidlige samspillserfaringer med de nære omsorgsgivere danner et «script» eller mentale kart over hvordan mennesker er som senere preger en i samspillet med andre. Mitt hovedpoeng i denne forbindelsen blir hvordan man antar at en persons indre objektverden (hovedsakelig skapt i samspill med primær(e) omsorgsgiver(e) projiseres på omverdenen) (se eksempelvis Bacal & Newman 1990, Cashdan 1988 eller Evang 2003 for en innføring i objektrelasjonsteori). Innen en slik referanseramme vil vårt sosiale nettverk i høy grad være en ytre manifestasjon, et bilde, på vårt sjelsliv. Det er mange paralleller mellom objektrelasjonsteorier og tilknytning, og tilknytning kan man forestille seg kan ligge i Eriksons stadie 1, grunnleggende tillit versus mistillit (Erikson 1968). Pattison, DeFrancisco, Frazier, Wood og Crowder (1975) fant i sin studie sammenhenger som til en viss grad kan støtte opp om slike teoretiske antagelser. De grupperer nettverkspraksis i: Normale, nevrotiske og psykotiske. Begrepene er noe misvisende i og med at et nettverk ikke kan ha personegenskaper som normal, nevrotisk eller psykotisk, men formen og transaksjonene i dem knyttes blant annet til disse grovinndelinger av psykososial fungering. Hovedskillet mellom disse sosiale nettverkstypene handler om størrelse (antall medlemmer), tetthet (hvor mange ut over ego som kjenner de andre i det sosiale nettverket) og gjensidighet (forholdet mellom å gi og å ta i relasjoner til andre). Disse tre dimensjonene synes å være de viktigste innen denne teoritradisjonen for å forstå personers psykososiale utvikling og fungering. Begrepsbruken kan lede tankene til Fromm-Reichmans begrepsbruk den schizofrenogene mor framfor den schizofrene pasient. Antatt årsak til en person gis derved betegnelser som indikerer diagnosen. Her kan man si at en person med psykose derved

får benevnelsen forflyttet til de sosiale relasjonene. Jeg nøyer meg med å kun kommentere dette og kommer ikke til å gå dypere inn i dette. Jeg vil imidlertid utdype hva Pattison et al (1975) legger i begrepene normalt, nevrotisk og psykotisk nettverk og tilføye resultater fra noen andre studier innen dette emnet: Normale nettverk består av 22-25 personer som fordeler seg jevnt mellom nettverksdelene familie, slekt, venner, naboer/kolleger og lignende. Det er ikke absolutte grenser mellom nettverksdelene. Ego har regelmessig og overveiende positiv kontakt med de fleste av disse menneskene. Det er et emosjonelt engasjement i relasjonene og de er gjensidige. Relasjonene er stabile slik at dypere relasjoner kan utvikles. Tettheten er på 60 %. Tetthet innebærer hvor mange som kjenner hverandre i nettverket ut over ego. Hvis alle kjenner alle, er tettheten på 100 %. Hvis ingen kjenner hverandre ut over ego, er tettheten på 0 %. Nevrotiske nettverk består av omkring 15 personer. Kontakten med disse er mer sjelden enn ved normale nettverk, eller kontaktbrudd. Flere av nettverksrelasjonene kan betegnes som svake bånd eller negativ kontakt. Nettverket preges av en del negativ gjensidighet og preges av skyldfølelser. Ego rapporterer lite tilfredshet med den sosiale støtten som gis. Tettheten er på 30%. Begrepet gjensidighet kan deles inn i tre former: (1) Negativ gjensidighet (den ene relasjonsparten gir langt mer enn det som mottas i retur), (2) balansert gjensidighet (det man «gir» og «tar» i relasjonen er noenlunde likt innenfor en overskuelig tidsperiode), samt (3) utsatt gjensidighet (her er den sosiale relasjonen grunnleggende for byttet, mens byttet er grunnlaget for den sosiale relasjonen i balansert gjensidighet). I utsatt gjensidighet trenger man ikke å bytte likeverdige ting eller tjenester. Forelder-barnrelasjonen er et eksempel på utsatt gjensidighet) (Klefsbeck & Ogden 1995). Psykotiske nettverk består av 10-12 personer – oftest nærmeste familie og slekt – men noen kan også ha én eller noen få isolater (sistnevnte er ofte perifer og kortvarig relasjon). Nettverksmedlemmene har også små nettverk. Gjensidigheten er negativ. Relasjonene preges ofte av negativitet og ambivalens. Tettheten er på 90%. Med begrepet isolat menes en person som kun har kontakt med ego og ikke med de andre i det sosiale nettverket. En gruppe personer som har mye kontakt seg imellom i tillegg til ego, benevnes ofte som klynger (eller clusters). Personer med normalt sosialt nettverk er jevnt over mentalt, sosialt og fysisk normale til godtfungerende. Denne nettverkstypen virker stressreducerende. Personer med et «nevrotisk» sosialt nettverk kjennetegnes ofte av tydelige nevrotiske trekk, alkoholmisbruk eller har bakgrunn som ungdomskriminell. Ut fra forskningsdesign som hittil er benyttet er det vanskelig å avgjøre om den nevrotiske personlighetsfungeringen er en årsak til eller en konsekvens av kjennetegn ved det sosiale nettverket (Svedhem 1985). Den opplevde lite tilfredsstillende grad av sosial støtte som mange i denne gruppen rapporterer, kan forklares både med vegring mot å aktivere den støtten som ligger der som et potensial og som en selvhemming, eller det kan være at behovet for støtte er så omfattende at ordinært omfang av støtte oppleves som for lite, eller at deres symptomer knyttet til vansken får andre til å unngå dem. Det psykotiske nettverket synes ofte å ha vært av typen normalt fram til første psykosegjennombrudd (Cohen & Sokolovsky 1978, Lipton, Cohen, Fisher & Katz 1981). Deretter skjer en tydelig redusering og omstrukturering av nettverket slik at det blir av typen psykotisk. Man finner at personer med schizofreni har et større sosialt nettverk enn det typiske for psykotiske nettverk og at antallet familie og slekt er en mindre gruppe enn det som er vanlig ved psykotiske nettverk. Denne gruppen av schizofrene har færre reinnleggelser grunnet alvorlige psykotiske perioder, enn personer med samme diagnose men med typisk psykotisk nettverk (Svedhem 1985). Det synes derved å være noe empirisk belegg for å tenke seg at form og/eller innhold i det sosiale nettverket ikke er en årsak til schizofreni. Deprimerte synes å ha et større nettverk enn de schizofrenes premorbide nettverk. Likeså har førstnevnte gruppe flere klynger/undergrupper i nettverket, enn i de psykotiske nettverk – også før første psykosegjennombrudd hos sistnevnte gruppe (Beels 1981, Westermeyer & Pattison 1981). Deprimerte opplever – i likhet med de som har et nevrotisk nettverk, at de ikke mottar så mye eller at kvaliteten på den sosiale støtten ikke er som de ønsker eller trenger (Henderson 1981, Henderson, Duncan-Jones, McAuley & Ritchie 1978, Henderson, Byrne, Duncan-Jones, Scott & Adcock 1980). Man har funnet at den sosiale støtten er nært knyttet til prognosen på egos depresjon (Flaherty, Gaviria, Black, Altman & Mitchell 1983). Det sosiale nettverket til personer med diagnosen borderline/følelsesmessig ustabil personlighetsforstyrrelse er lite empirisk undersøkt, men gjenstand for en del kliniske iakttagelser og vurderinger. Det synes som om denne gruppens sosiale nettverk er større enn et psykotisk nettverk. Det består av mange isolater (det gjør også gjerne schizofrenes nettverk før psykosegjennombruddet) (Westermeyer & Pattison 1981). Personer med borderline personlighetsforstyrrelser preges ofte av

projiseringer og splittinger overfor andre (Blomberg & Söderlund 1989, Derksen 1995, Evang 1998, Freeman & Jackson 1998, Karterud, Urnes & Pedersen 2001, Kernberg 1983, Kernberg et al. 1992, Torgersen 1995). Den høye forekomst av isolater i det sosiale nettverket kan forklares som et resultat av disse forsvarsmekanismene. Personer med borderline personlighetsforstyrrelse har et sosialt nettverk preget av kortvarige, intense relasjoner og hyppige relasjonsbrudd, preget av deres høyfrekvente bruk av primitive forsvarsmekanismer i forhold til mer modne forsvarsmekanismer. Det intrapsyriske avspeiles derved i det interpsyriske. Svakheten med forskning på sammenhenge mellom personlighetsstruktur/psykiatrisk diagnose og type sosialt nettverk er at disse funn bygger på få studier. Delvis bygger de på klinisk erfaring, som ikke kan sidestilles med generaliserbar empiri.

3 Undersøkelser viser at en stabil og varm omsorgsgiver synes å danne grunnlaget for å kunne gi og motta sosial støtte fra jevnaldrede (Howes & Matheson 1992). Kort fortalt så tenkes tilknytningsform («attachment») som et indre bilde av mellommenneskelig samspill som projiseres på våre relasjoner og derved blir grunnlaget for nettverksrelasjonene. Tilknytning er menneskers innebygde behov for å knytte nære følelsesmessige bånd til andre. Omsorg er mer enn pass og pleie, for barn flest fra rundt 6-7 måneders alder søker nærhet til bestemt person når det er oppbrakt og vil reagere med protest hvis personen forlater det. Barn vil under normale familieforhold danne seg en slags rang av 2-3 foretrukne personer. Tilknytning viser både til en tilstand av å være tilknyttet og til kvaliteten ved individets tilknytning. Tilknytningsform har dermed både en atferdsside og et opplevelsesaspekt. Det er fire hovedkategorier av tilknytning: Trygg tilknytning og utrygg tilknytning. Sistnevnte består av tre undergrupper: Unnvikende, ambivalent og desorganisert. For å belyse tilknytning litt grundigere: Trygg tilknytning benevnes også som B. Den omfatter omkring 60-70% av barn i vestlige land (i alle fall i forhold til én primær omsorgsgiver). Dette er barn som opplever mennesker som hovedsakelig er forutsigbare og snille. Barnet blir positivt innstilt til kontakt med også nye og ukjente mennesker. Unnvikende tilknytning betegnes av og til som A. Barnet viser lite behov for trøst og omsorg og virker distansert i samspill med andre. Ambivalent benevnes av og til for type C. Disse barna synes enten å bli passive eller utpreget pågående med sterke signaler og klamring. Desorganisert benevnes av og til som D. Mest framtrædende karakteristika er disse barnas redsel. Disse barna viser lite følelser og virker til å ha et sterkt fokus på å beskytte seg mot overgrep fra andre. Selv om noen få barn er født med så særskilte behov at det er vanskelig å knytte dem til seg (psykisk svært retarderte, autister og lignende), så vil de fleste barn utvikle en trygg tilknytning hvis primær(e) omsorgsgiver(e) er fysisk tilgjengelig, emosjonelt nær og responderende (Goldberg 2000, Howe 1995, Howe, Brandon, Hinings & Schofield 1999, O'Connor 2002, Smith 2002). Jo generelt mer reflekterte foreldre er, desto tryggere er som regel barnet (Fonagy 2001). De senere år har man funnet forskningsmessig støtte for å hevde at de ulike tilknytningstyper relateres til forskjeller i barnas hjerne (Fonagy 2001). Det er foreløpig et nokså utforsket felt hvordan spedbarnsomsorg leder til ulik hjerneorganisk fungering, men det berøres ikke i denne avhandlingen. Det er funnet sammenheng mellom mor-barn tilknytning og barnets oppfatning (representasjoner) av venner (Furman et al. 2002, Suess, Grossmann & Sroufe 1992, Wartner, Grossmann, Fremmer-Bombik & Suess 1994). Barn med trygg tilknytning til foreldrene har ofte god kvalitet i vennsapsrelasjonene (Berlin & Cassidy 1999). En studie av sammenheng mellom de ulike tilknytningsmål gjort på 9-12-åringer viste at de korrelerte moderat (Kerns, Tomich, Aspelmeier & Contreras 2000). Barns tilknytning preger deres relasjoner til jevnaldrede (Rubin et al. 1998, Schneider, Atkinson & Tardif 2001). Barn med trygg tilknytning i motsetning til utrygg er mer akseptert og mindre avvist av jevnaldrede (Elicker et al. 1992, Kerns, Klepac & Cole 1996), er også mer harmoniske, mer tilfredse og har mindre konflikter med sine venner (Kerns 1994, Kerns et al. 1996). Barn med trygg tilknytning har kvalitativt bedre og mer stabile vennsapskap med jevnaldrede enn barn og unge med utrygg tilknytning (Fagot 1997, Kerns et al. 1996). Barn synes ofte å søke kontakt med jevnaldrede med samme tilknytningsform, og man finner derfor at barn med tilknytning type C tenderer å ha venner med ditto tilknytning, og de med tilknytning A tenderer å ha venner med samme type tilknytning (Hodges et al. 1999). Barns tilknytning til foreldrene i barndommen viser seg å prege vennsapskap også i ungdomsalder (Lieberman, Doyle & Markiewicz 1999, Sroufe, Egeland & Carlson 1999). Barn med tilknytning type A og C predikerer eksternaliserende atferd, det vil si aggresjon og forstyrrende atferd. Aggresjon kan defineres som: «...behavior that is aimed at harming or injuring another person» (Cole & Dodge 1998:781). I tillegg predikerer denne

tilknytningstypen internaliserende vansker som depresjon, som kjennetegnes av initiativløshet, senket stemningsleie, passivitet, irritabilitet, negativisme og selvklandring (Harrington 2002). Man skiller mellom depresjon og sorg, sistnevnte er mer spesifikt knyttet til hendelser eller personer (Broberg, Almqvist & Tjus 2003). I tillegg preges en del barn med utrygg tilknytning av angst. Angst handler om en sterk negativ emosjon basert på at noen eller noe oppleves som truende. Lav grad av angst benevnes engstelighet eller uro (Broberg et al. 2003). Stikkord kan være frykt, lar seg lett stresse, sterk følelse av å ikke lykkes, overdrevne og urimelige bekymringer, usikker på egen kompetanse og å bli godtatt (Klein & Pine 2002). I tillegg kjennetegnes en del barn med tilknytningstype A og C av sosial tilbaketrekking (Finnegan, Hodges & Perry 1996, Hodges, Finnegan & Perry 1999). Foruten at internaliserende og eksternaliserende vansker er knyttet til vansker i samspill med jevnaldrede (Abecassis, Hartup, Haselager, Scholte & Van Lieshout 2002, Rubin et al. 1998), er begge relatert til nettverkspraksis, både hvem vi velger eller aksepterer, samt relasjonskvaliteten. Barn som har en trygg tilknytning til primære omsorgsgivere (som vanligvis er foreldrene) utvikler ofte tilsvarende relasjon til ansatte i pedagogiske settinger. Barn med positive relasjoner til omsorgsgiver i barnehage lærer mer av hendelser i denne settingen, enn barn med dårlig relasjon (Howes & Smith 1995). De førstnevnte utvikler, delvis derfor, mer positive relasjoner til jevnaldrede (Howes, Hamilton & Phillipsen 1998, Howes, Matheson & Hamilton 1994, Howes & Tonyan 2000).



## **REFERANSER**

- Abecassis, M., Hartup, W. W., Haselager, G. J. T., Scholte, R. H., & Van Lieshout, C. F. M. (2002). Mutual Antipathies and Their Significance in Middle Childhood and Adolescence. *Child Development, 73*, 1543-1556.
- Abele, A. (1985). Thinking about thinking: Causal, evaluative and finalistic cognitions about social situations. *European Journal of Social Psychology, 15*, 315-332.
- Abernathy, T. J., Massad, L., & Romano-Dwyer, L. (1995). The relationship between smoking and self-esteem. *Adolescence, 30*, 899-907.
- Aboud, F. E. (1988). *Children and prejudice*. New York: Basil Blackwell.
- Aboud, F. E. (2001). Developmental and socialization influences on intergroup bias. I R. Brown & S. Gaertner (red.), *Blackwell handbook in social Psychology: Vol. 4: Intergroup processes* (ss. 65-85). New York: Blackwell.
- Aboud, F. E., & Mendelson, M. J. (1996). Determinants of friendship selection and quality: Developmental perspectives. I W. Bukowski & A. Newcomb (red.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (ss. 87-112). New York: Cambridge University Press.
- Aboud, F., Mendelson, M., & Purdy, K. (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *International Journal of Behavioral Development, 27*, 165-173.
- Abramovitch, R., Corter, C., Pepler, D. J., & Stanhope, L. (1986). Sibling and peer interaction: A final follow-up and a comparison. *Child Development, 57*, 217-229.
- Achenbach, T. M. (1991). *Integrative guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR, and TRF profiles*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1981). Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children aged four through sixteen. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 46*, 1, Serienr.: 88.
- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child-adolescent behavioral and emotional problems. Implications of cross informant correlations for situation specificity. *Psychological Bulletin, 101*, 213-232.
- Achenbach, T., McConaughy, S., & Howell, C. (1987). Child-adolescent behavioural and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situation specificity. *Psychological Bulletin, 101*, 213-232.
- Acock, A. C., & Fuller, T. (1985). Standardization in LISREL for Multiple Population Solutions. *Sociological Methods and Research, 13*, 551-557.
- Acock, A. C., & Hulbert, J. S. (1990). Social network analysis: A structural perspective for family studies. *Journal of Social and Personal Relationships, 7*, 245-264.
- Acredolo, C., O'Connor, J., Banks, L., & Horobin, K. (1989). Children's ability to make probability estimates: Skills revealed through application of Anderson's functional measurement methodology. *Child Development, 60*, 933-945.
- Adam, G. R., & Crane, P. (1980). An assessment of parents' and teachers' expectations of preschool children's social preference for attractive and unattractive children and adults. *Child Development, 51*, 224-231.
- Adams, G. R., Ryan, B. A., Ketschis, M., & Keating, L. (2000). Rule compliance and peer sociability: A study of family process, school-forced parent-child interactions, and children's classroom behavior. *Journal of Family Psychology, 14*, 237-250.
- Adler, L. S., & Figueira-McDonough, J. (2002). Gender and poverty: Self-esteem among elementary school children. *Journal of Children and Poverty, 8*, 5-22.
- Adler, P. A., & Adler, P. (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Adler, T., & Furman, W. (1988). A model for close relationships and relationship dysfunction. I S. W. Duck (red.), *Handbook of personal relationships: Theory, research, and interventions* (ss. 211-229). London: Wiley.

- Aguilar, B., Sroufe, L. A., Egeland, B. & Carlson, E. (2000). Distinguishing the life-course-persistent and adolescent-limited antisocial behavior types: From birth to 16 years. *Development and Psychopathology*, 12, 109-132.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Alain, M., & Begin, G. (1987). Improving reliability of peer-nomination with young children. *Perceptual and Motor Skills*, 64, 1263-1273.
- Alcalay, R. (1983). Health and Social Support Networks: A Case for Improving Interpersonal Communication. *Social Networks*, 5, 71-88.
- Alcalay, R. (1983). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34, 932-937.
- Aldridge, M., & Wood, J. (1998). *Interviewing children*. New York: John Wiley & Sons.
- Alford, B. A., & Beck, A. T. (1997). *The Integrative Power of Cognitive Therapy*. New York: Guilford Press.
- Alicke, M. D. (1985). Global self-evaluation as determined by the desirability and controllability of trait adjectives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1621-1630.
- Alicke, M. D., Vredenburg, D. S., Hiatt, M., & Govorum, O. (2001). The „better than myself effect“. *Motivation and Emotion*, 25, 7-22.
- Alles-Jardel, M., Fourdrinier, C., Roux, A., & Schneider, B. H. (2002). Parents' structuring of children's daily lives in relation to the quality and stability of children's friendships. *International Journal of Psychology*, 37, 65-73.
- Alloy, L. B., & Abramson, L. Y. (1988). Depressive realism: Four theoretical perspectives. I L. B. Alloy (red.), *Cognitive processes in depression* (ss. 223-265). New York: Guilford Press.
- Aloise-Young, P. A., Graham, J. W., & Hansen, W. B. (1994). Peer influence on smoking initiation during early adolescence: A comparison of group members and group outsiders. *Journal of Applied Psychology*, 79, 281-287.
- Alvarez, J. M., Ruble, D. N., & Bolger, N. (2001). Trait Understanding or Evaluative Reasoning? An Analysis of Children's Behavioral Predictions. *Child Development*, 72, 1409-1425.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Andersen, D., & Kjærulf, A. (2003). *Hva kan børn svare på? Om børn som respondenter i kvantitative spørgeskemaundersøgelser*. København: Socialforskningsinstituttet 03:07.
- Anderson, A. L. (1998). Strengths of Gay Male Youth: An Untold Story. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 15, 55-71.
- Andersson, B. E. (1982). *Generation efter generation*. Malmö: Liber.
- Andrews, B., & Brown, G. W. (1995). Stability and change in low self-esteem: The role of psychosocial factors. *Psychological Medicine*, 25, 23-31.
- Angold, A. (1994). Clinical Interviewing with Children and Adolescents. I M. Rutter, E. Taylor & Lionel Hersov (red.), *Child and Adolescent Psychiatry: Modern Approaches* (3. utg.) (ss. 51-63). London: Blackwell Scientific Publications.
- Angold, A. (2002). Diagnostic interviews with parents and children. I M. Rutter & E. Taylor (red.), *Child and Adolescent Psychiatry* (4. utg., ss. 32-51). London: Blackwell.
- Antonucci, T. C. (1985). Social support: Theoretical advances, recent findings, and pressing issues. I I. G. Sarason & B. R. Sarason (red.), *Social support: Theory, research, and applications* (ss. 21-38). Boston: Martinus Nijhoff.
- Antonucci, T. C., & Israel, B. A. (1986). Veridicality of social support: A comparison of principal and network members' responses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 432-437.
- Antonucci, T., & Akiyama, H. (1995). Convoys of social relations: Family and friends within a life span context. I R. Blieszner & V. Hilkevitch (red.), *Hanbook of aging and the family* (ss. 355-371). Westport, CT: Greenwood.
- Applegate, J. L., Burlson, B. R., & Delia, J. G. (1992). Reflection-Enhancing Parenting as an Antecedent to Children's Social-Cognitive and Communicative Development. I I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLis & J. J. Goodnow (red.), *Parental Belief Systems: the psychological consequences for children* (2. utg.) (ss. 3-39). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers Associates.

- Apter, T., & Josselson, R. (1998). *Best friends*. New York: Random House.
- Aresik-Ram, S., & Elf, M. (1997). *Mitt sociala nätverk. Handbok*. Stockholm: Psykologiförlaget.
- Argyle, M., Furnham, A., & Graham, J. (1981). *Social Situations*. New York: Cambridge University Press.
- Arnold, R. M., & Rezak, W. N. (1991). Overcoming learned helplessness: Managerial styles for the 1990s. *Journal of Employment Counseling, 28*, 99-106.
- Aro, H., Hanninen, V., & Paronen, O. (1989). Social support, life events and psychosomatic symptoms among 14-16-years-old adolescents. *Social Science & Medicine, 29*, 1051-1056.
- Aronson E, Wilson T. D. & Akert R. M. (1994). *Social psychology: the heart and the mind*. New York: HarperCollins College Publishers.
- Asarnow, J. R. (1988). Children at risk for schizophrenia: Converging lines of evidence. *Schizophrenia Bulletin, 14*, 613-631.
- Asbury, K., Dunn, J., Pike, A. & Plomin, R. (2003). Nonshared environmental influences on individual differences in early behavioural development: A Monozygotic Twin Difference Study. *Child Development, 74*, 933-943.
- Aseltine, R. (1995). A reconsideration of parental and peer influences on adolescent deviance. *Journal of Health and Social Behavior, 3*, 103-121.
- Asendorpf, J. B., & van Aken, M. A. G. (2003). Personality-relationship transaction in adolescence: Core versus surface personality characteristics. *Journal of Personality, 71*, 629-666.
- Asendorpf, J. B., & Wilpers, S. (1998). Personality effects on social relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1531-1544.
- Asher, S. R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. I S. R. Asher & J. D. Coie (red.), *Peer rejection in childhood* (ss. 3-14). New York: Cambridge University Press.
- Asher, S. R. (1995). *Children and adolescents with relationship problems*. En workshop presenteret ved The Annual Summer Institute in School Psychology: Internalizing Disorders in Children and Adolescents. Denver, CO.
- Asher, S. R., & Renshaw, P. D. (1981). Children without friends: Social knowledge and social skills training. I S. R. Asher & J. M. Gottman (red.), *The development of children's friendships* (ss. 273-296). New York: Cambridge University Press.
- Asher, S. R., & Coie, J. D. (1990) (red.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Asher, S. R., & Dodge, K. A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology, 22*, 444-449.
- Asher, S. R., & Dodge, K. A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology, 22*, 444-449.
- Asher, S. R., & Gabriel, S. (1993). Using wireless transmission system to observe conversations and social interaction on the playground. I C. H. Hart (red.), *Children on playgrounds: Research perspectives and applications* (ss. 184-209). Albany, NY: SUNY Press.
- Asher, S. R., & Gottman, J. M. (1982). *The Development of Children's Friendship*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Asher, S. R., & Hymel, S. (1981). Children's social competence in peer relations: Sociometric and behavioural assessment. I J. D. Wine & M. D. Smye (red.), *Social competence* (ss. 122-157). New York: Guilford.
- Asher, S. R., & Hymel, S. (1981). Children's social competence in peer relations. Sociometric and behavioral assessment. I J. D. Wine & M. D. Smye (red.), *Social competence* (ss. 52-77). New York: The Guilford Press.
- Asher, S. R., & Hymel, S. (1986). Coaching in social skills for children who lack friends in school. *Social Work in Education, 8*, 203-218.
- Asher, S. R., & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science, 12*, 75-78.
- Asher, S. R., & Parker, J. G. (1989). Significance of peer relationship problems in childhood. I B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. P. Weissberg (red.), *Social competence in developmental perspective* (ss. 5-23). Dordrecht: Kluwer.

- Asher, S. R., Parker, J. G., Walker, D. L. (1996). Distinguishing friendship from acceptance: Implications for intervention and assessment. I W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, W. W. Hartup (red.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (ss. 366-406). New York: Cambridge University Press.
- Asher, S. R., Parkhurst, J. T., Hymel, S., & Williams, G. A. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood. I S. R. Asher & J. D. Coie (red.), *Peer rejection in childhood* (ss. 253-273). New York: Cambridge University Press.
- Asher, S. R., & Renshaw, P. D. (1981). Children without friends: Social knowledge and social skill training. I S. R. Asher & J. M. Gottman (red.), *The development of children's friendships* (ss. 273-296). New York: Cambridge University Press.
- Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R., & Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology*, *15*, 443-444.
- Asher, S. R., & Williams, G. A. (1987). Helping children without friends in home and school contexts. I *Children's Social Development: Information for teachers and parents* (ss. 1-26). ((Urbana, Ill.: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education).
- Aspinwall, L. G., & Brunhart, S. M. (1996). Distinguishing optimism from denial: Optimistic beliefs predict attention to health risks. *Personality and Social Psychology*, *22*, 993-1003.
- Astor, R., & Behre, W. (1997). Violent and nonviolent children's and parents' reasoning about family and peer violence. *Behavioral Disorders*, *22*, 231-245.
- Atlas, R. & Pepler, D. J. (1998). Observations of Bullying in the Classroom. *American Journal of Educational Research*, *92*, 86-99.
- Attili, G., Vermigli, P., & Schneider, B. H. (1997). Peer Acceptance and Friendship Patterns among Italian Schoolchildren within a Cross-cultural Perspective. *International Journal of Behavioral Development*, *21*, 277-288.
- Azmitia, M., & Cooper, C. R. (2001). Good or bad? Peer influences on Latino and European American adolescents' pathways through school. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, *6*, 45-71.,
- Azmitia, M., & Montgomery, R. (1993). Friendship, transactive dialogues, and the development of scientific reasoning. *Social Development*, *2*, 202-221.
- Azmitia, M., Kamprath, N. A., & Linnet, J. (1998). Intimacy and conflict: The dynamics of boys' and girls' friendships during middle childhood and early adolescence. I L. H. Meyer, H-S. Park, M. Grenot-Scheyer, I. S. Schwartz & B. Harry (red.), *Making friends: The influences of culture and development* (ss. 171-187). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Azmitia, M., Lippman, D. N., & Ittel, A. (1999). On the Relation of Personal Experience to Early Adolescents' Reasoning About Best Friendship Deterioration. *Social Development*, *8*, 275-291.
- Bacal, H. A., & Newman, K. M. (1990). *Theories of Object Relations: Bridges to Self psychology*. New York: Columbia University Press.
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre. I B. Bare & J. E. Waastad (red.), *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner* (ss. 33-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bagwell, C. L., Brooke, S. G., Molina, B. S., Pelham, W. E., & Hoza, B. (2001). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and problems in peer relations: Predictions from childhood to adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *40*, 1285-1293.
- Bagwell, C. L., Coie, J. D., Terry, R. A., & Lochman, J. E. (2000). Peer clique participation and social status in preadolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, *46*, 280-305.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, *69*, 140-153.
- Bak, J. J., & Siperstein, G. N. (1987). Effects of mentally retarded children's behavioural competence as non-retarded peers' behaviours and attitudes towards establishing ecological validity in attitude research. *American Journal of Mental Deficiency*, *92*, 31-39.
- Bak, J. J., Cooper, E. M., Dobroth, K. M., & Siperstein, G. N. (1987). Special class placements as labels. Effects on children's attitudes toward learning handicapped peers. *Exceptional Children*, *54*, 151-155.
- Bal, S., Crombez, G., Van Oost, P., & Debourdeaudhuij, I. (2003). The role of social support in well-being and coping with self-reported stressful events in adolescents. *Child Abuse and Neglect*, *27*, 1377-1395.
- Ball, S. J. (1981). *Beachside comprehensive*. New York: Cambridge University Press.

- Bancroft, J. (1990). Sexual Behaviour. I D. F. Peck & C. M. Shapiro (red.), *Measuring Human Problems. A Practical Guide* (ss. 339-373). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Band, E. B., & Weisz, J. R. (1988). How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology, 24*, 247-253.
- Bandura, A. (1990). Conclusion: Reflections on nonability determinants of competence. I R. J. Sternberg & J. Kolligan Jr. (red.), *Competence Considered* (ss. 315-362). New York: Yale University Press.
- Bandura, A., Vittorio, G., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of Affective Self-Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning. *Child Development, 74*, 769-782.
- Bank, L., Patterson, G., & Reid, J. (1996). Negative sibling interaction patterns as predictors of later adjustment problems in adolescent and youth adult males. I G. H. Brody (red.), *Sibling relationships: Their causes and consequences* (ss. 197-229). New York: Ablex.
- Barbee, A. (1990). Interactive Coping: The Cheering up Process in Close Relationships. I S. W. Duck (red.), *Personal Relationships and Social Support* (ss. 46-65). London: Sage Publications.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development, 67*, 3296-3319.
- Barber, B. K., & Olsen, J. A. (1997). Socialization in context: Connection, regulation, and autonomy in the family, school, and neighborhood, and with peers. *Journal of Adolescent Research, 12*, 298-315.
- Barber, B. K., Olsen, J. E., & Shagle, S. C. (1994). Associations between parental psychological and behavioural control and youth internalised and externalised behaviors. *Child Development, 65*, 1120-1136.
- Barenboim, C. (1981). The development of person perception in childhood and adolescence: from behavioural comparisons to psychological constructs to psychological comparisons. *Child Development, 52*, 129-144.
- Barrera, M. (1981). Social Support in the Adjustment of Pregnant Adolescents: Assessment Issues. I B. H. Gottlieb (red.), *Social Networks and Social Support* (ss. 69-96). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Barrett, P. M., Sonderegger, R., & Xenos, S. (2003). Using Friends to Combat Anxiety and Adjustment Problems among Young Migrants to Australia: A National Trial. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 8*, 241-260.
- Bates, J. E., Bayles, K., Bennett, D. S., Ridge, B., & Brown, M. M. (1991). Origins of externalizing behaviour problems at eight years of age. I D. J. Pepler & K. H. Rubin (red.), *The development and treatment of childhood aggression* (ss. 93-120). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Erlbaum Associates.
- Battistich, V., Solomon, D., & Delucchi, K. (1993). Interaction processes and student outcomes in cooperative learning groups. *Elementary School Journal, 94*, 19-32.
- Bauman, K. E., & Ennett, S. T. (1994). Peer influences on adolescent's drug use. *American Psychologist, 10*, 820-822.
- Baumeister, R. (1991). The self against itself: Escape or defeat. I B. Curtis (red.), *The relational self* (ss. 238-256). New York: The Guilford Press.
- Baumeister, R. (2003). *Does high self-esteem cause better performance*. Florida State University.
- Baumeister, R. F. (1998). The self. I D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (red.), *The handbook of social psychology* (ss. 681-740). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachment as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*, 497-529.
- Baumeister, R. F., & Sommer, K. L. (1997). What do men want? Gender differences and two spheres of belongingness: Comment on Cross and Madsen (1997). *Psychological Bulletin, 122*, 38-44.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest, 4*, 1-44.
- Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review, 103*, 5-33.
- Bauminger, N., & Kasari, C. (2000). Loneliness and Friendship in High-Functioning Children with Autism. *Child Development, 71*, 447-456.

- Bauminger, N., & Shulman, C. (2003). The Development and Maintenance of Friendship in High-Functioning Children with Autism: Maternal Perceptions. *Autism, 7*, 81-97.
- Bauminger, N., Shulman, C., & Agam, G. (2004). The Link Between Perceptions of Self and Social Relationships in High-Functioning Children with Autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 16*, 193-214.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs, 75*, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs, 4*, 1-101.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence, 11*, 56-95.
- Baxter, L. A., Wilmot, W. (1984). Secret Tests: Social Strategies for Acquiring Information about the State of the Relationship. *Human Communication Research, 11*, 171-201.
- Bean, R. A., Bush, K. R., McKenry, P. C., & Wilson, S. M. (2003). The Impact of Parental Support, Behavioral Control, and Psychological Control on the Academic Achievement and Self-Esteem of African American and European American Adolescents. *Journal of Adolescent Research, 18*, 523-541.
- Bearman, P. S., & Moody, J. (2002). Adolescent suicidality. *American Journal of Public Health, 92*, 1008-1013.
- Beauchaine, T. P., Strassberg, A., Kees, M. R., & Drabick, D. A. (2002). Cognitive response repertoires to child noncompliance by mothers of aggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychiatry, 30*, 89-101.
- Beck, A. T., Steer, R. A., Epstein, N., & Brown, G. (1990). The Beck Self-Concept Test. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology, 2*, 191-197.
- Beck, J. S. (1995). *Cognitive Therapy: Basics and Beyond*. New York: Guilford Press.
- Beels, C. C. (1981). Social support and schizophrenia. *Schizophrenia Bulletin, 7*, 58-72.
- Bell, S. M., & McCallum, R. S. (1995). Development of a scale measuring student attributions and its relationship to self-concept and social functioning. *School Psychology Review, 24*, 271-286.
- Bell-Dolan, D. J., Foster, S. L., & Sikora, D. M. (1989). Effects of sociometric testing on children's behavior and loneliness in school. *Developmental Psychology, 25*, 306-311.
- Bell-Dolan, D. J., Foster, S. L., & Tishelman, A. C. (1989). An Alternative to Negative Nomination Sociometric Measures. *Journal of Clinical Psychology, 18*, 153-157.
- Bell-Dolan, D., & Wessler, A. E. (1994). Attributional style of anxious children: Extensions from cognitive theory and research on adult anxiety. *Journal of Anxiety Disorders, 8*, 79-96.
- Belle, D. (1982). *Lives in stress: Women and depression*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Belle, D. (1989a). Gender differences in children's social networks and supports. I D. Belle (red.), *Children's social networks and social support* (ss. 173-188). New York: John Wiley & Sons.
- Belle, D. (1989b). *Children's social networks and social supports*. New York: Wiley.
- Belsky, J. (1999). Interactional and contextual determinants of attachment security. I J. Cassidy & P. R. Shaver (red.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (ss. 249-264). New York: Guilford Press.
- Belsky, J., & Barends, N. (2002). Personality and parenting. I M. H. Bornstein (red.), *Handbook of parenting: Vol 3. Being and becoming a parent* (2. utg) (ss. 415-438). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Benenson, J. F., & Christakos, A. (2003). The Greater Fragility of Females' Versus Males' Closest Same-Sex Friendships. *Child Development, 74*, 1123-1129.
- Benenson, J. F., Apostoleris, N. H., & Parnass, J. (1997). Age and sex differences in dyadic and group interaction. *Developmental Psychology, 33*, 538-543.
- Benenson, J. F., Nicholsoh, C., Waite, A., Roy, R., & Simpson, A. (2001). The influence of group size on children's competitive behavior. *Child Development, 72*, 921-928.
- Benenson, J., Apostoleris, N., & Parnass, J. (1998). The organization of children's same-sex peer relationships. I W. M. Bukowski & A. H. Cillessen (red.), *Sociometry then and now: Building on six decades of measuring children's experiences with the peer group: No. 80. New directions for child development* (ss. 5-23). San Francisco: Jossey-Bass.
- Benjamin, W. J., Schneider, B. H., Greenman, P. S., & Hum, M. (2001). Conflict and childhood friendship in Taiwan and Canada. *Canadian Journal of Behavioural Science, 54*, 237-256.

- Benum, K., Anstorp, T., & Unwin, C. (1995). Endring av livsstil og mestring av stress. Psykososiale metoder i forebygging av hjerte-karsykdommer. I O. S. dalgard, E. Døhlie & M. Ystgaard (red.), *Sosialt nettverk, helse og samfunn* (ss. 268-301). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg, S. (2002). *Barns forståelse av samtidige følelser*. Upublisert hovedoppgave ved profesjonsstudiet i psykologi. Trondheim: NTNU, psykologisk institutt.
- Berg-Nielsen, T. S. (1998). Barneoppdragelsens betydning for barns utvikling. I E. M. Skaalvik & Ø. Kvello (red.), *Barn og miljø. Om barns oppvekstkår i det senmoderne samfunnet* (ss. 69-91). Oslo: Tano.
- Berlin, L. J., & Cassidy, J. (1999). Relations among relationships: Contributions from attachment theory and research. I J. Cassidy & P. R. Shaver (red.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (ss. 688-712). New York: Guilford Press.
- Berndt, T. (1981). Effects of friendship on prosocial intentions and behaviour. *Child Development, 52*, 636-643.
- Berndt, T. J. (1981). Relations between social cognition, nonsocial cognition, and social behaviour: The case of friendship. I J. H. Flavell & L. D. Ross (red.), *Social Cognitive Development* (ss. 176-199). New York: Cambridge University Press.
- Berndt, T. J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development, 53*, 1447-1460.
- Berndt, T. J. (1984). Sociometric, social-cognitive, and behavioural measures for the study of friendship and popularity. I T. Field, J. L. Roopnarine & M. Segal (red.), *Friendships in normal and handicapped children* (ss. 31-52). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Berndt, T. J. (1986). Children's comments about their friendships. I M. Perlmutter (red.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioural development* (ss. 189-212). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers Associates.
- Berndt, T. J. (1996). Transitions in friendship and friends' influence. I J. A. Graber, J. Brooks-Gunn & A. C. Petersen (red.), *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context* (ss. 57-84). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on children's adjustment to school. I W. A. Collins & B. Laursen (red.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology: Vol. 30. Relationships as developmental contexts* (ss. 85-107). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist, 34*, 15-28.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship Quality and Social Development. *Current Directions in Psychological Science, 11*, 7-10.
- Berndt, T. J., & Burgy, L. (1996). Social self-concept. I B. A. Bracken (red.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (ss. 171-209). New York: John Wiley & Sons.
- Berndt, T. & Hanna, N. (1995). Intimacy and self-disclosure in friendships. I K. Rotenberg (red.) *Disclosure Processes in Children and Adolescents* (ss. 57-77). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berndt, T. J., & Hoyle, S. G. (1985). Stability and change in childhood and adolescent friendships. *Developmental Psychology, 21*, 1007-1015.
- Berndt, T. J., & Hoyle, S. G. (1985). Stability and change in childhood and adolescent friendships. *Developmental Psychology, 21*, 1007-1015.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1992). Friends' influence on adolescents' perceptions of themselves in school. I D. H. Schunk & J. L. Meece (red.), *Students' perceptions in the classroom* (ss. 51-73). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development, 66*, 1312-1329.
- Berndt, T. J., & Perry, T. B. (1986). Children's perceptions of friendships as supportive relationships. *Developmental Psychology, 22*, 640-648.
- Berndt, T. J., & Perry, T. B. (1990). Distinctive features and effects of early adolescent friendships. I R. Montemayor, G. R. Adams & T. P. Gullotta (red.), *From childhood to adolescence: A translation period?* (ss. 269-287). Newbury Park, CA: Sage Publications.

- Berndt, T. J., Hawkins, J. A., & Hoyle, S. G. (1986). Changes in friendship during a school year: Effects on children's and adolescents' impressions of friendship and sharing with friends. *Child Development, 57*, 1284-1297.
- Berndt, T. J., Hawkins, J. A., & Jiao, Z. (1999). Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school. *Merrill-Palmer Quarterly, 45*, 13-41.
- Berndt, T. J., McCartney, K. A., Caparulo, B. K., & Moore, A. M. (1984). The effects of group discussion on children's moral decisions. *Social Cognition, 2*, 343-360.
- Berndt, T.J. (1981). Effects of friendship on prosocial intentions and behavior. *Child Development, 52*, 636-643.
- Bernieri, F. J., Zuckerman, M., Koestner, R., & Rosenthal, R. (1994). Measuring person perception accuracy: Another look at self-other agreement. *Personality and Social Psychology Bulletin, 20*, 367-378.
- Bernstein, R. M. (1980). The development of the self-system during adolescence. *Journal of Genetic Psychology, 136*, 231-245.
- Berscheid, E., & Walster, E. H. (1969). *Interpersonal attraction*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Berscheid, E., Snyder, M., & Omoto, A. M. (1989). The Relationship Closeness Inventory: Assessing the closeness of interpersonal relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 792-807.
- Bierman, K. L., & McCauley, E. (1987). Children's descriptions of their peer interactions: Useful information for clinical child assessment. *Journal of Clinical Child Psychology, 16*, 9-18.
- Bierman, K. L., & Smoot, D. L. (1991). Linking family characteristics with poor peer relations: The mediating role of conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology, 19*, 341-356.
- Bierman, K. L., & Smoot, D. L. (1991). Linking family characteristics with poor peer relations: The mediating role of conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology, 19*, 341-356.
- Bierman, K. L., & Wargo, J. (1995). Predicting the longitudinal course associated with aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) status. *Development and Psychopathology, 7*, 669-682.
- Biernat, M., & Billings, L. S. (2001). Standards, experiences, and social comparison. I A. Tesser & N. Schwartz (red.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intraindividual Processes* (ss. 257-283). Oxford: Blackwell
- Bigelow, B. J. (1977). Children's friendship expectations: A cognitive-developmental study. *Child Development, 48*, 246-253.
- Bigelow, B. J., & LaGaipa, J. J. (1980). The development of friendship values and choice. I H. C. Foot, A. J. Chapman & J. R. Smith (red.), *Friendships and social relationships in children* (ss. 15-44). New York: Springer.
- Bigler, R. S., Brown, C. S., & Markell, M. (2001). When Groups Are Not Equal: Effects of Group Status on the Formation of Intergroup Attitudes in Children. *Child Development, 72*, 1151-1162.
- Billy, J. O. G., Rodgers, J. L., & Udry, J. R. (1984). Adolescent sexual behaviour and friendship choice. *Social Forces, 62*, 653-678.
- Bird, H. R., Gould, M. S., & Staghezza, B. (1992). Aggregating data from multiple informants in child psychiatry and epidemiological research. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 31*, 78-85.
- Bishop, D. V. M. (1994). Developmental Disorders of Speech and Language. I M. Rutter, E. Taylor & Lionel Hersov (red.), *Child and Adolescent Psychiatry: Modern Approaches* (3. utg.) (ss. 546-568). London: Blackwell Scientific Publications.
- Bishop, J. A., & Inderbitzen, H. M. (1995). Peer acceptance and friendship: An investigation of their relation to self-esteem. *Journal of Early Adolescence, 15*, 476-489.
- Bishop, J., & Inderbitzen, H. M. (1995). Peer acceptance and friendship: An investigation of their relation to self-esteem. *Journal of Early Adolescence, 15*, 476-489.
- Blachman, D. R., & Hinshaw, S. (2002). Patterns of Friendship Among Girls with and Without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*, 625-640.
- Black, B., & Logan, A. (1995). Links between communication patterns in mother-child, father-child, and child-peer interactions and children's social status. *Child Development, 66*, 255-271.



- Blaine, B., & Crocker, J. (1993). Self-esteem and self-serving biases in reactions to positive and negative events. I R. Baumeister (red.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (ss. 55-85). New York: Plenum Press.
- Blake, R. R., & McCanse, A. (1989). The Rediscovery of Sociometry. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry, 42*, 148-165.
- Blascovich, J., & Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. I J. P. Robinson, P. R. Shaver & L. S. Wrightsman (red.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (ss. 161-194). San Diego, CA: Academic Press.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: Wiley.
- Block, J., & Robins, R. W. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development, 64*, 909-923.
- Block, M. E., & Malloy, M. (1998). Attitudes on inclusion of a player with disabilities in a regular softball league. *Mental Retardation, 36*, 137-144.
- Blomberg, B., & Söderlund, P. (1989). *Barn med borderlineproblematik. Teoretiska aspekter och bedömningsvariabler*. Stockholm: Psykologiförlaget.
- Blouin, A. G., Perez, E. L., & Blouin, J. H. (1988). Computerized administration of the Diagnostic Interview Schedule. *Psychiatry Research, 23*, 335-344.
- Blum, L. (1980). *Friendship, altruism, and morality*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Blyth, D. A., & Traeger, C. (1988). Adolescent self-esteem and perceived relationships with parents and peers. I S. Salzinger, J. Antrobus & M. Hammer (red.), *Social networks of children, adolescents, and college students* (ss. 171-194). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bø, I. (1993). *Folks sosiale landskaper. En innføring i sosiale nettverk*. Oslo: Tano.
- Boer, F., Goedhart, A., & Treffers, P. (1992). Siblings and their parents. I F. Boer & J. Dunn (red.), *Children's relationships with their siblings: Developmental and clinical implications* (ss. 83-100). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers Associates.
- Bogat, G. A., Caldwell, R. A., Rogosch, F. A., & Kriegler, J. A. (1985). Differentiating specialists and generalists within college students' social support networks. *Journal of Youth and Adolescence, 14*, 23-35.
- Bogensneider, K., & Stone, M. (1997). Delivering parent education to low- and high-risk parents of adolescents via age-paced newsletters. *Family Relations, 46*, 123-134.
- Bogensneider, K., Wu, M. Y., & Raffaelli, M., Tsay, J. C. (1998). Parent influences on adolescent peer orientation and substance use: The interface of parenting practices and values. *Child Development, 69*, 1672-1688.
- Bohman, M. (1996). Predisposition to criminality: Swedish adoption studies in retrospect. I G. G. Block & J. A. Goode (red.), *Genetics of criminal and antisocial behaviour* (ss. 99-114). Chichester: John Wiley & Sons.
- Boivin, M., & Begin, G. (1986). Temporal reliability and validity of three sociometric status assessments with young children. *Canadian Journal of Behavioral Science, 18*, 167-172.
- Boivin, M., & Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self-perceptions. *Developmental Psychology, 33*, 135-145.
- Boivin, M., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1995). Individual-group behavioural similarity and peer status in experimental play groups of boys: The social misfit revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 269-279.
- Bolger, N., Zuckerman, A., & Kessler, R. C. (2000). Invisible support and adjustment to stress. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*, 953-961.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equation with latent variables*. New York: John Wiley & Sons.
- Bolognini, M., Plancherel, B., Bettschart, W., & Halfon, O. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence: development and gender differences. *Journal of Adolescence, 19*, 233-245.
- Bonanno, G. A., Field, N. P., Kovacevic, A., & Kaltman, S. (2002). Self-enhancement as a buffer against extreme adversity: Civil war in Bosnia and traumatic loss in the United States. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*, 184-196.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review, 15*, 1-40.

- Borge, A. I. H. (2003). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bosacki, S. L. (2000). Theory of Mind and Self-Concept in Preadolescents: Links With Gender and Language. *Journal of Educational Psychology, 92*, 709-717.
- Bosson, J. K., Swann, W. B., & Pennebaker, J. W. (2000). Stalking the perfect measure of implicit self-esteem: The blind men and the elephant revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*, 631-643.
- Boulton, M. J. & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology, 12*:315–329.
- Boulton, M., & Smith, P. (1994). Bully/victim problems in middle school children: Stability, self-perceived competence, peer perception, and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology, 12*, 315-329.
- Bowes, J. M., Flanagan, C., & Taylor, A. J. (2001). Adolescents' ideas about individual and social responsibility in relation to children's household work: Some international comparisons. *International Journal of Behavioral Development, 25*, 60-68.
- Boyle, D. E., Marshall, N. L., & Robeson, W. W. (2003). Gender at Play: Fourth-Grade Girls and Boys on the Playground. *American Behavioral Scientist, 46*, 1326-1345.
- Boyle, M. H., & Pickles, A. P. (1997). Influence of maternal depressive symptoms on ratings of childhood behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 25*, 399-412.
- Boyum, L. A., & Parke, R. D. (1995). The role of family emotional expressiveness in the development of children's social competence. *Journal of Marriage and the Family, 57*, 593-608.
- Boyum, L. A., & Parke, R. D. (1995). The role of family emotional expressiveness in the development of children's social competence. *Journal of Marriage and the Family, 57*, 593-608.
- Bradbard, M. R. & Endsley, R. C. (1983). The effects of sex-typed labelling on preschool children's information-seeking and retention. *Sex Roles, 9*, 247-260.
- Brady, M. S., Poole, D. A., Warren, A. R., & Jones, H. R. (1999). Young children's responses to yes-no questions: Patterns and problems. *Applied Developmental Science, 3*, 47-57.
- Brammer, L. W. (1991). *How to cope with life transitions: The challenge of personal change*. New York: Hemisphere.
- Branje, S. J. T., & van Aken, M. A. G. (2002). Relational Support in Families With Adolescents. *Journal of Family Psychology, 16*, 351-362.
- Branje, S. J. T., van Lieshout, C. F. M., & van Aken, M. A. G. (2004). Relations Between Big Five Personality Characteristics and Perceived Support in Adolescents' Families. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*, 615-628.
- Brendgen, M., Bowen, F., Rondea, N., & Vitaro, F. (1999). Effects of friends characteristics on children's social cognition. *Social Development, 8*, 41-51.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Bukowski, W. M., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2001). Developmental Profiles of Peer Social Preference Over the Course of Elementary School: Associations With Trajectories of Externalizing and Internalizing Behavior. *Developmental Psychology, 37*, 308-320.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L., Poulin, F., & Wanner, B. (2004). Is There a Dark Side of Positive Illusions? Overestimation of Social Competence and Subsequent Adjustment in Aggressive and Nonaggressive Children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*, 305-320.
- Brewer, N., & Smith, J. M. (1989). Social acceptance of mentally retarded children in regular schools in relation to years mainstreamed. *Psychological Reports, 64*, 375-380.
- Brief, A. P. (1980). Peer assessment revisited: A brief comment on Kane and Lawler. *Psychological Bulletin, 88*, 78-79.
- Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S., & Schwab-Stone, M. (1996). Discrepancies among mother, child, and teacher reports: Examining the contributions of maternal depression and anxiety. *Journal of Abnormal Child Psychology, 24*, 749-765.
- Brim O. G Jr, & Kagan J. 1980. Constancy and change: a view of the issues. I O. G. Brim Jr, & J. Kagan (red.), *Constancy and Change in Human Development*, (ss. 1-25). Cambridge, MA: Harvard Univ. Press
- Brinich, P., & Shelley, C. (2002). *The Self and Personality Structure*. Milton Keynes, UK: Open University Press.

- Broberg, A., Almqvist, K., & Tjus, T. (2003). *Klinisk barnpsykologi: Utveckling på avvågar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Brockner, J. (1984). Low self-esteem and behavioural plasticity: Some implications for personality and social psychology. I L. Wheeler (red.), *Review of personality and social psychology* (Vol. 4) (ss. 237-271). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Broderick, C. B. (1988). Healing Members and Relationships in the Intimate Network. I R. Milardo (red.), *Families and Social Networks* (ss. 221-234). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Brody, G. H., Stoneman, Z., & McCoy, J. K. (1992). Associations of maternal and parental direct and differential behavior with sibling relationships: Contemporaneous and longitudinal analyses. *Child Development, 63*, 82-92.
- Brody, G. H. (1996) (red.), *Sibling Relationships: Their Causes and Consequences*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Brody, G. H. (1998). Sibling relationship quality: Its causes and consequences. *Annual Review of Psychology, 49*, 1-24.
- Brody, G. H., & Ge, X. (2001). Linking parenting processes and self-regulation to psychological functioning and alcohol use during early adolescence. *Journal of Family Psychology, 15*, 82-94.
- Brody, G. H., Pillegrini, A. D., & Sigel, I. E. (1986). Marital quality and mother-child and father-child interactions with school-aged children. *Developmental Psychology, 22*, 291-296.
- Brody, G. H., Stoneman, Z., & McCoy, J. K. (1994). Forecasting sibling relationships in early adolescence from child temperaments and family processes in middle childhood. *Child Development, 65*, 771-784.
- Brody, G. H., Stoneman, Z., McCoy, J. K., & Forehand, R. (1992). Contemporaneous and longitudinal associations of sibling conflict with family relationships assessments and family discussions about sibling problems. *Child Development, 63*, 391-400.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological Systems Theory. I R. Vasta (red.), *Six Theories of Child Development. Revised Formulations and Current Issues* (ss. 187-249). London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Bronson, M. B., Hauser-Cram, P., & Warfield, M. E. (1997). Classroom matter: Relations between the classroom environment and the social and mastery behavior of five-year-old children with disabilities. *Journal of Applied Developmental Psychology, 18*, 331-348.
- Brophy, J. E., & Evertson, C. M. (1981). *Student characteristics and teaching*. New York: Longman.
- Broughton, J. (1978). Development of concepts of self, mind, reality, and knowledge. *New Directions for Child Development, 1*, 75-100.
- Brown, B. (1990). Peer groups and peer cultures. I S. Feldman & G. Elliott (red.), *At the threshold: The developing adolescent* (ss. 171-196). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, B. B. (1989). The role of peer groups in adolescents' adjustment to secondary school. I T. J. Berndt & G. W. Ladd (red.), *Peer relationships in child development* (ss. 188-215). New York: John Wiley & Sons.
- Brown, B. B. (1989). The role of peer groups in adolescents' adjustment to secondary school. I T. J. Berndt & G. W. Ladd (red.), *Peer relationships in child development* (ss. 188-215). New York: John Wiley & Sons.
- Brown, B. B. (1990). Peer groups and peer cultures. I S. S. Feldman & G. R. Elliott (red.), *At the threshold: The developing adolescent* (ss. 171-196). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, B. B. (1990). Peer groups and peer cultures. I S. S. Feldman & G. R. Elliott (red.), *At the threshold: The developing adolescent* (ss. 171-196). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, B. B. (1992). The measurement and meaning of adolescent peer groups. *Society for Research on Adolescent Newsletter, 6*, 6-8.
- Brown, B. B., & Clasen, D. R. (1986). *Developmental changes in adolescents' conceptions of peer groups*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Adolescence. Madison, WI.
- Brown, B. B., Clasen, D. R., & Eicher, S. A. (1986). Perceptions of peer pressure, peer conformity dispositions, and self-reported behavior among adolescents. *Developmental Psychology, 22*, 521-530.

- Brown, B. B., Clasen, D. R., & Niess, J. D. (1987). *Smoke through the looking glass: Adolescents' perceptions of the peer group status*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Baltimore, MD.
- Brown, B. B., Mory, M., & Kinney, D. A. (1994). Casting adolescent crowds in relational perspective: Caricature, channel, and context. I R. Montemayor, G. R. Adams & T. P. Gullotta (red.), *Advances in adolescent development: Vol. 6, Personal relationships during adolescence* (ss. 123-167). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Brown, B., Mounts, N., Lamborn, S., & Steinberg, L. (1993). Parenting practices and peer affiliation in adolescence. *Child Development, 64*, 467-482.
- Brown, C. S., & Bigler, R. S. (2004). Children's Perceptions of Gender Discrimination. *Developmental Psychology, 40*, 714-726.
- Brown, D. E. (1991). *Human universals*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, G. W., & Harris, T. D. (1978). *Social origins of depression: A study of psychiatric disorder in women*. New York: Free Press.
- Brown, J. (1998). *The Self*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, J. D. (1998). *The self*. San Francisco: McGraw-Hill.
- Brown, J. D., Dutton, K. A., & Cook, K. E. (2001). From the top down: Self-esteem and self-evaluation. *Cognition and Emotion, 15*, 615-631.
- Brown, J. D., Farnham, S. D., Cook, K. E. (2002). Emotional responses to changing feedback: Is it better to have won and lost than never to have won at all? *Journal of Personality, 70*, 127-141.
- Brown, J. R., Donelan-McCall, N., & Dunn, J. (1996). Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings and mothers. *Child Development, 67*, 836-849.
- Brown, J., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development, 67*, 789-802.
- Brown, L. M., & Gilligan, C. (1992). *Meeting at the crossroads: Women's psychology and girls' development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, L. M., Way, N., & Duff, J. L. (1999). The other girls in my life: Adolescent girls' friendships and peer relations. I N. G. Johnson, M. C. Roberts & J. Worell (red.), *Beyond appearance: A new look at adolescent girls* (ss. 205-225). Washington, DC: APA Books.
- Brownell, K., & Rodin, J. (1994). The dieting maelstrom. *American Psychologist, 49*, 781-791.
- Bryan, T., Pearl, R., Donahue, M., & Pflaum, T. (1983). The Chicago Institute for the Study of Learning Disabilities. *Exceptional Education Quarterly, 4*, 1-23.
- Bryant, B. K. (1985). The neighbourhood walk: Sources of support in middle childhood. *Monographs of the Society of Research in Child Development, 50* (Serienr. 210).
- Bryant, B. K., & DeMorris, K. A. (1992). Beyond parent-child relationships: Potential links between family environments and peer relations. I R. D. Parke & G. W. Ladd (red.), *Family-Peer Relationships: Modes of Linkage* (ss. 159-189). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers Associates.
- Bryman, A., & Cramer, D. (1990). *Quantitative data analysis for social sciences*. London: Routledge.
- Bugental, D. B., & Goodnow, J. J. (1998). Socialization processes. I W. Damon (red.), *Handbook of child psychology* (5. utg.) Vol. 3 (ss. 389-465).
- Buhrmester, D. (1996). Need fulfilment, interpersonal competence, and the developmental contexts of early adolescent friendship. W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (red.), *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence* (ss. 158-185). New York: Cambridge University Press.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1986). The changing functions of friends in childhood: A neo-Sullivan perspective. I V. J. Derlega & B. A. Winstead (red.), *Friendship and social interaction* (ss. 41-62). New York: Springer-Verlag.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development, 58*, 1101-1103.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The Development of Companionship and Intimacy. *Child Development, 58*, 1101-1113.
- Buhrmester, D., & Prager, K. (1995). Patterns and functions of self-disclosure during childhood and adolescence. I K. J. Rotenberg (red.), *Disclosure processes in children and adolescents. Cambridge studies in social and emotional development* (ss. 10-56). New York: Cambridge University Press.

- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology, 37*, 550-560.
- Bukowski, W. M., & Cillessen, A. H. (1998). Sociometry then and now: Building on six decades of measuring children's experiences with the peer group. *New Directions for Child Development, 80*, 25-53.
- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. I T. J. Berndt & G. W. Ladd (red.), *Peer relationships in child development* (ss. 15-45). New York: Wiley.
- Bukowski, W. M., & Hoza, B. U. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. I T. J. Berndt & G. W. Ladd (red.), *Peer relationships in child development* (ss. 15-45). New York: John Wiley & Sons.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1993). Popularity, friendship and emotional adjustment during early adolescence. I B. Laursen (red.), *New directions for child development: Close friendships in adolescence* (ss. 23-37). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bukowski, W. M., 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.
- Bukowski, W. M., 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.
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F. (1984). Stability and determinants of sociometric status and friendship choice: A longitudinal perspective. *Developmental Psychology, 20*, 941-952.
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., & Hartup, W. W. (1996a). Friendship and its significance in childhood and adolescence: Introduction and comment. I W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (red.), *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence* (ss. 1-15). New York: Cambridge University Press.
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., & Hartup, W. W. (red.) (1996b). *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., & Hoza, B. (1987). Friendship Conceptions among Early Adolescents. A Longitudinal Study of Stability and Change. *Journal of Early Adolescence, 7*, 143-152.
- Bukowski, W. M., Sippola, L. K. & Newcomb, A. F. (2000). Variations in patterns of attraction to same- and other-sex peers during early adolescence. *Developmental Psychology, 36*:147-154.
- Bukowski, W. M., Sippola, L. K., & Hoza, B. (1999). Same and Other: Interdependency Between Participation in Same- and Other-Sex Friendships. *Journal of Youth and Adolescence, 28*, 439-459.
- Bukowski, W., & Hoza, B. (1989). Popularity and Friendship: Issues in Theory, Measurement and Outcome. I T. J. Berndt & G. W. Ladd (red.), *Peer Relations in Child Development* (ss. 15-45). New York: John Wiley & Sons.
- Bukowski, W., & Sippola, L. (2001). Groups, individuals, and victimization: A view of the peer system. I J. Juvonen & S. Graham (red.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (ss. 355-377). New York: Guilford Press.
- Burack, J. A., Root, R., & Zigler, E. (1997). Inclusive education for children with autism: reviewing ideological, empirical and community considerations. I D. Cohen & F. Volkmar (red.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (2. utg.) (ss. 796-807). New York: John Wiley & Sons.
- Burchinal, M. R., Follmer, A., & Bryant, D. M. (1996). The relations of maternal social support and family structure with maternal responsiveness and child outcomes among African American families. *Developmental Psychology, 32*, 1073-1083.
- Burke, R. J., & Richardson, A. M. (2001). Psychological burnout in organizations. Research and interventions. I R. T. Golembiewski (red.), *Handbook of organizational behavior* (2. utg.) (ss. 327-363). New York: Marcel Dekker.
- Burn, S. M., O'Neil, A. K., & Nederend, S. (1996). Childhood tomboyism and adult androgyny. *Sex Roles, 34*, 419-428.
- Burns, D. (1992). *Feeling good: The new mood therapy*. New York: NAL-Dutton.
- Burt, R. S., & Minor, M. J. (1983). *Applied Network Analysis*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

- Burton, S., & Mitchell, P. (2003). Judging Who Knows Best About Yourself: Developmental Change in Citing the Self Across Middle Childhood. *Child Development, 74*, 426-443.
- Bushman, B. J., & Baumeister, R. F. (1998). Threatened egotism, narcissism, self-esteem, and direct and displaced aggression: Does self-love or self-hate lead to violence? *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 219-229.
- Buss, D. M., & Scmitt, D. P. (1993). Sexual strategies theory: An evolutionary perspective on human mating. *Psychological Review, 100*, 204-232.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review, 106*, 676-713.
- Butler, A. C., Hokanson, J. E., & Flynn, H. A. (1994). A comparison of self-esteem ability and low self-esteem as vulnerability factors for depression. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 166-177.
- Buysse, V. (1993). Friendships of preschoolers with disabilities in community-based child care settings. *Journal of Early Intervention, 17*, 380-395.
- Buzzelli, C. A. (1988). The development of trust in children's relations with peers. *Child Study Journal, 18*, 33-46.
- Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct and validation research. *Review of Educational Research, 54*, 427-456.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the lifespan: Issues and instrumentation*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology, 78*, 474-481.
- Cadore, R. (1985). Genes, environment and their interaction in the development of psychopathology. I T. Sakai & T. Tsuboi (red.), *Genetic aspect of human development* (ss. 165-175). Tokyo: Igaku-Shoin.
- Cairns, R. B. (1979). *Social development: The origins and plasticity of social interchanges*. San Francisco: Freeman.
- Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1991). Social cognition and social networks: A developmental perspective. I D. J. Pepler & K. H. Rubin (red.), *The development and treatment of childhood aggression* (ss. 249-278). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Erlbaum Associates.
- Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. New York: Cambridge University Press.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., & Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development, 60*, 1437-1452.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L., & Gariépy, J. L. (1989). Growth and aggression: 1. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology, 25*, 320-330.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D., & Gariépy, J. L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection. *Developmental Psychology, 24*, 815-823.
- Cairns, R. B., Gariépy, J.-L., & Kindermann, T. (1993). *Identifying Social Clusters in Natural Settings*. Upublisert manuskript. University of North Carolina at Chapel Hill.
- Cairns, R. B., Gest, S. D., Neckerman, H. J., Cairns, B. D., & Leung, M.-C. (1990). *Stability of social cluster membership and centrality over a one-year period*. Upublisert studie.
- Cairns, R. B., Leung, M.-C., Buchanan, L., Cairns, B. D. (1995). Friendships and social networks in childhood and adolescence: Fluidity, reliability, and interrelations. *Child Development, 66*, 1330-1345.
- Cairns, R. B., Leung, M. C., Buchanan, L., & Cairns, B. D. (1995). Friendships and social networks in childhood and adolescence: Fluidity, reliability, and interrelations. *Child Development, 66*, 1330-1345.
- Cairns, R. B., Leung, M.-C., & Cairns, B. D. (1995). Social networks over time and space in adolescence. I J. Crockett & A. C. Crouter (red.), *Pathways through adolescence: Individual development in relation to social contexts. The Penn State series on child and adolescent development* (ss. 35-56). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers Associates.
- Cairns, R. B., Leung, M.-C., Buchanan, L. D., Woodburry, L., & Cairns, B. D. (1990). *The short-term stability of social clusters and social affiliations in school children*. Upublisert studie.

- Cairns, R. B., Neckerman, H. J., & Cairns, B. D. (1989). Social networks and the shadows of synchrony. I G. R. Adams, R. Montemayor & T. Gullotta (red.), *Biology of adolescent behaviour and development* (ss. 275-305). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Cairns, R. B., Neckerman, H. J., & Cairns, B. D. (1989). Social networks and the shadows of synchrony. I G. R. Adams, T. P. Gullotta & R. Montemayor (red.), *Advances in adolescent development* (ss. 275-305). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Cairns, R. B., Perrin, J. E., & Cairns, B. D. (1985). Social structure and social cognition in early adolescence: Affiliative patterns. *Journal of Early Adolescence*, 5, 339-355.
- Cairns, R. B., Perrin, J. E., & Carins, B. D. (1985). Social structure and social cognition in early adolescence: Affiliative patterns. *Journal of Early Adolescence*, 5, 339-355.
- Cairns, R., Xie, H., Leung, M. C. (1998). The popularity of friendship and the neglect of social networks: Toward a new balance. I W. M. Bukowski & A. H. Cillessen (red.), *Sociometry then and now: Building on six decades of measuring children's experiences with the peer group. New directions for child development*, Vol. 80 (ss. 25-53). San Fransisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Caldwell, M. S., Rudolph, K. D., Troop-Gordon, W., & Kim, D-Y. (2004). Reciprocal Influences Among Relational Self-Views, Social Disengagement, and Peer Stress During Early Adolescence. *Child Development*, 75, 1140-1154.
- Campbell, A. (1998). Gender and the development of interpersonal orientation. . I A. Campbell & S. Muncer (red.), *The Social Child* (ss. 325-352). Hove, England: Psychology Press.
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., & Miller-Johnson, S. (2002). The Development of Percieved Scholastic Competence and Global Self-Worth in African American Adolescents From Low-Income Families: The Roles of Family Factors, Early Educational Intervention, and Academic Experience. *Journal of Adolescent Research*, 17, 277-302.
- Campbell, J. D., & Lavellee, L. F. (1983). Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behaviour of people with low self-esteem. I R. F. Baumeister (red.), *Self-esteem. The puzzle of low self-regard* (ss. 3-20). New York: Plenum Press.
- Capaldi, D., Dishion, T., Stoolmiller, M., & Yoerger, K. (2001). Aggression toward female partners by at-risk young men: The contribution of male adolescent friendships. *Developmental Psychology*, 37, 61-73.
- Carlberg, G. (1993). Dynamisk utvecklingspsykologi. Stockholm: Natur och Kultur.
- Carlock, C. J. (1998a). Enhancing self-esteem: A model for change. I C. J. Carlock (red.), *Enhancing self-esteem* (3. utg.) (ss. 3-38). Philadelphia, PA: Taylor & Francis Group.
- Carlock, C. J. (1998b). Internal dynamics of self. I C. J. Carlock (red.), *Enhancing self-esteem* (3. utg.) (ss. 87-144). Philadelphia, PA: Taylor & Francis Group.
- Carlock, C. J. (1998c). Social system and self-esteem. I C. J. Carlock (red.), *Enhancing self-esteem* (3. utg.) (ss. 145-202). Philadelphia, PA: Taylor & Francis Group.
- Carr, A. C., Ghosh, A., & Ancill, R. J. (1983). Can a Computer take a psychiatric history. *Psychological Medicine*, 13, 151-158.
- Carson, J. L., & Parke, R. D. (1996). Reciprocal negative affect in parent-child interactions and children's peer competency. *Child Development*, 67, 2217-2226.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality-- Social, clinical and health psychology. *Psychological Bulletin*, 92, 111-135.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1986). Self and the Control of Behavior. I L. M. Hartman & K. R. Blankstein (red.), *Perception of self in emotional disorder and psychotherapy* (Vol. 11, ss. 5-35). New York: Plenum Press.
- Carver, P. R., Egan, S. K., & Perry, D. G. (2004). Children Who Question Their Heterosexuality. *Developmental Psychology*, 40, 43-53.
- Casey, P. (1990). Screening and Detection of Psychiatric Illness. I D. F. Peck & C. M. Shapiro (red.), *Measuring Human Problems. A Practical Guide* (ss. 13-24). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Cashdan, S. (1988). *Object Relations Therapy. Using the Relationship*. New York: W. W. Norton & Company.
- Cashmore, J. A., & Goodnow, J. J. (1985). Agreement between generations: A two-process approach. *Child Development*, 56, 493-501.

- Casiglia, A. C., Lo Coco, A., & Zappulla, C. (1998). Aspects of social reputation and peer relationships in Italian children: A cross-cultural perspective. *Developmental Psychology, 34*, 723-730.
- Caspi, A. (1993). Why maladaptive behaviors persist: Sources of continuity and change across the life course. I D. C. Funder, R. D. Parke, C. Tomlinson-Keasey, K. Widener (red.), *Studying lives through time: Personality and development* (ss. 209-230). Washington, DC: American Psychological Association
- Caspi, A. (1998). Personality development across the life course. I W. Damon & N. Eisenberg (red.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3) (ss. 311-388). New York: John Wiley & Sons.
- Caspi, A., & Moffitt, T. E. (1991). Individual differences are accentuated during periods of social change: The sample case of girls at puberty. *Journal of Personal and Social Psychology, 61*, 157-168.
- Caspi, A., Moffitt, T. E., Morgan, J., Rutter, M., Taylor, A., Arseneault, L., Tully, L., Jacobs, C., Kim-Cohen, J., & Polo-Tomas, M. (2004). Maternal Expressed Emotion Predicts Children's Antisocial Behavior Problems: Using Monozygotic-Twin Differences to Identify Environmental Effects on Behavioral Development. *Developmental Psychology, 40*, 149-161.
- Cassel, J. (1976). Psycho-social processes and stress: Theoretical formulations. *International Journal of Health Service, 4*, 471-482.
- Cassey, R. J., & Fuller, L. L. (1994). Maternal regulation of children's emotions. *Journal of Nonverbal Behavior, 18*, 57-89.
- Cassidy, J., Aikins, J. W., & Chernoff, J. J. (2003). Children's Peer Selection: Experimental Examination of the Role of Self-Perception. *Developmental Psychology, 39*, 495-508.
- Cassidy, J., Kirsh, S. J., Scolton, K. L., & Parke, R. D. (1996). Attachment and representations of peer relationships. *Developmental Psychology, 32*, 892-904.
- Cassidy, J., Ziv, Y., Mehta, T. G., & Feeney, B. C. (2003). Feedback Seeking in Children and Adolescents: Associations With Self-Perceptions, Attachment Representations, and Depression. *Child Development, 74*, 612-628.
- Castlebury, S., & Arnold, J. (1988). Early adolescent perceptions of informal groups in a middle school. *Journal of Early Adolescence, 8*, 97-107.
- Cauce, A. M. (1986). Social network, and social competence: Exploring the effects of early adolescent friendships. *American Journal of Community Psychology, 14*, 607-628.
- Ceci, S. J., & Friedman, R. D. (2000). The suggestibility of children: scientific research and legal implications. *Cornell Law Review, 86*, 101-182.
- Ceci, S. J., & Hembrooke, H. A. (1995). A bioecological model of intellectual development. I P. Moen, G. H. Elder & K. Lüscher (red.), *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development* (ss. 303-345). Washington, DC: American Psychological Association.
- Cederborg, A. C. (2000). *Barnintervjuer: vägledning vid utredningsarbete*. Stockholm: Liber.
- Chang, L. (2003). Variable Effects of Children's Aggression, social Withdrawal, and Prosocial Leadership as Functions of Teachers Beliefs and Behaviors. *Child Development, 74*, 535-548.
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. A. & McBride-Chang, C. (2003). Harsh Parenting in Relation to Child Emotion Regulation and Aggression. *Journal of Family Psychology, 17*, 598-606.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the culture notion of training. *Child Development, 65*, 1111-1119.
- Chen, X., & Rubin, K. H. (1994). Family conditions, parental acceptance and social competence and aggression in Chinese children. *Social Development, 3*, 269-290.
- Chen, X., Chang, L., & He, Y. (2003). The Peer Group as a Context: Mediating and Moderating Effects on Relations Between Academic Achievement and Social Functioning in Chinese Children. *Child Development, 74*, 710-727.
- Chen, X., Liu, M., & Li, D. (2000). Parental Warmth, Control, and Indulgence and Their Relations to Adjustment in Chinese Children: A Longitudinal Study. *Journal of Family Psychology, 14*, 401-419.
- Cheng, H., & Furnham, A. (2004). Perceived Parental Rearing Style, Self-Esteem and Self-Criticism as Predictors of Happiness. *Journal of Happiness Studies, 5*, 1-21.
- Cheyne, A. (1991). Bad seeds and vile weeds: Metaphors of determinism. I D. J. Pepler & K. H. Rubin (red.), *The development and treatment of childhood aggression* (ss. 121-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



- Chilcoat, H. D., & Breslau, N. (1997). Does psychiatric history bias mothers' reports? An application of a new analytic approach. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36*, 971-979.
- Chilcoat, H. D., & Breslau, N. (1997). Does psychiatric history bias mothers' reports? An application of a new analytic approach. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36*, 971-979.
- Chilcoat, H., Breslau, N., & Anthony, J. C. (1996). Impact of parent monitoring on initiation of drug use through late childhood. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 35*, 91-100.
- Chung, T., & Asher, S. (1996). Children's goal and strategies in peer conflict situations. *Merrill-Palmer Quarterly, 42*, 125-147.
- Cicirelli, V. G. (1995). *Sibling Relationships across the Life Span*. New York: Plenum Press.
- Cillessen, A. H. N., & Bellmore, A. D. (1999). Accuracy of social self-perceptions and peer competence in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly, 45*, 650-676.
- Cillessen, A. H. N., & Bellmore, A. D. (2002). Social Skills and Interpersonal Perception in Early and Middle Childhood. I P. K. Smith & C. H. Hart (red.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (ss. 355-374). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Cillessen, A. H. N., Bukowski, W. M., & Haselager, G. J. T. (2000). Stability of sociometric categories. I A. H. N. Cillessen & W. Bukowski (red.), *New directions for child development: Recent advances in the study and measurement of acceptance and rejection in the peer system* (No. 88) (ss. 75-93). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cillessen, A. H., & Bukowski, W. M. (2000). Conceptualizing and measuring peer acceptance and rejection. I A. H. Cillessen & W. M. Bukowski (red.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (ss. 3-10). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cillessen, A. H., van Ijzendoorn, H. W., van Lieshout, C. F., & Hartup, W. W. (1992). Heterogeneity among peer-rejected boys: Subtypes and stabilities. *Child Development, 63*, 893-905.
- Claes, M. E. (1992). Friendship and personal adjustment during adolescence. *Journal of Adolescence, 15*, 39-55.,
- Claes, M., & Simard, R. (1992). Friendship characteristics of delinquent adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth, 3*, 287-301.
- Clark, K. E., & Ladd, G. W. (2000). Connectedness and Autonomy Support in Parent-Child Relationships: "Links to Children's Socioemotional Orientation and Peer Relationships. *Developmental Psychology, 36*, 485-498.
- Clark, L. A., Kochanska, G., & Ready, R. (2000). Mothers' personality and its interaction with child temperament as predictors of parenting behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 7*, 274-285.
- Clark, M. L., & Ayers, M. (1993). Friendship expectations and friendship evaluations: Reciprocity and gender effects. *Youth and Society, 34*, 299-313.
- Clark, M. L., & Ayers, M. (1993). Friendship expectations and friendship evaluations: Reciprocity and gender effects. *Youth and Society, 34*, 299-313.
- Clark, M. L., & Bittle, M. L. (1992). Friendship expectations and the evaluation of present friendships in middle childhood and early adolescence. *Child Study Journal, 22*, 1115-135.
- Clark, M. L., & Drewry, D. L. (1985). Similarity and reciprocity in the friendship of elementary schoolchildren. *Child Study Journal, 15*, 251-264.
- Clarke, H. H., & Schober, M. F. (1992). Asking questions and influencing answers. I J. M. Tanur (red.), *Questions about questions: Inquiries into the cognitive bases of surveys*. (ss. 15-48). New York: Russell Sage Foundations.
- Clarke-Stewart, K. A., Gruber, C. P. & Fitzgerald, L. M. (1994). *Children at home and in day care*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Clarke-Stewart, K. A., Gruber, P. A., & Fitzgerald, L. M. (1994). *Children at Home and in Day Care*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Clark-Lempers, D. S., Lempers, J. D., & Ho, C. (1991). Early, middle, and late adolescents' perceptions of their relationships with significant others. *Journal of Adolescent Research, 6*, 296-315.

- Clasen, D. R., & Brown, B. B. (1985). The multidimensionality of peer pressure in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 14*, 451-468.
- Claussen, C. J. (2001). Det er noe med den ungen. Oslo: Sebu forlag.
- Cleveland, H. H., & Wiebe, R. P. (2003). The Moderation of Adolescent-to-Peer Similarity in Tobacco and Alcohol Use by School Levels of Substance Use. *Child Development, 74*, 279-291.
- Coates, D. (1985). Relationship between self-concept measures and social network characteristics for black adolescents. *Journal of Early Adolescence, 5*, 319-338.
- Coates, D. (1985). Relationships between self-concept measures and social network characteristics of black adolescents. *Journal of Early Adolescence, 5*, 319-338.
- Coates, D. L. (1987). Gender differences in the structure and support characteristics of black adolescents' social networks. *Sex Roles, 17*, 667-687.
- Coates, D. L. (1991). Social Networks in Adolescence. I R. M. Lerner, A. C. Peterson & L. Brooks-Gunn (red.), *Encyclopedia of Adolescence* (ss. 1077-1085). New York: Garland Publishing.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine, 38*, 300-314.
- Cochran, M. (1990b). The network as an environment for human development. I M. Cochran, M. Larner, D. Riley, L. Gunnarsson & C. R. Henderson Jr. (red.), *Extending families: The social networks of parents and their children* (ss. 265-276). New York: Cambridge University Press.
- Cochran, M. (1990d). Factors influencing personal social initiative. I M. Cochran, M. Larner, D. Riley, L. Gunnarsson & C. H. Henderson, Jr. (red.), *Extending families. The social networks of parents and their children* (ss. 297-306). New York: Cambridge University Press.
- Cochran, M. M., & Riely, D. (1988). Mother reports of children's personal networks: antecedents, concomitants, and consequences. I S. Salzinger, M. Hammer & J. Antrobus (red.), *Social networks of children, youth, and young adults* (ss. 113-147). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cochran, M., & Bø, I. (1989). The social networks, family involvement, and pro- and antisocial behaviour of adolescent males in Norway. *Journal of Youth and Adolescence, 18*, 377-398.
- Cochran, M., & Brassard, J. (1979). Child development and personal social networks. *Child Development, 50*, 609-616.
- Cochran, M., & Davila, V. (1992). Social Influences on Children's Peer Relationships. I R. D. Parke & G. W. Ladd (red.), *Family-Peer Relationships. Modes of Linkage* (ss. 191-212). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers Associates.
- Cochran, M., & Niego, S. (1995). Parenting and social networks. I M. Bornstein (red.), *Handbook of parenting* (ss. 393-418). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cochran, M., & Riley, D. (1990). The social networks of six-year-olds: context, content, and consequence. I M. Cochran, M. Larner, D. Riley, L. Gunnarsson & C. R. Henderson Jr. (red.), *Extending families: The social networks of parents and their children* (ss. 154-177). New York: Cambridge University Press.
- Cochran, M., Gunnarsson, L., Gråbe, S., & Lewis, J. (1984). The social support networks of mothers with young children: a cross-national comparison. *Research Bulletin No. 25*. Gothenburg: Departement of Educational Research, University of Gothenburg.
- Cochran, M., Larner, M., Riley, D., Gunnarsson, L., & Henderson, C. R. Jr. (1990). Preface. I M. Cochran, M. Larner, D. Riley, L. Gunnarsson & C. R. Henderson Jr. (red.), *Extending families: The social networks of parents and their children* (ss. Xiii-xix). New York: Cambridge University Press.
- Cochran, S. D. (2001). Emerging issues in research on lesbians' and gay men's mental health: Does sexual orientation really matter? *American Psychologist, 56*, 929-947.
- Cohen, C., & Sokolovsky, J. (1978). Social networks and schizophrenia. *Schizophrenia Bulletin, 4*, 546-560.
- Cohen, J. M. (1977). Sources of peer group homogeneity. *Sociology of Education, 50*, 227-241.
- Cohen, S., & Syme, S. L. (1985). Issues in the study and application of social support. I S. Cohen & S. L. Syme (red.), *Social support and health* (ss. 3-22). New York: Academic Press.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*, 310-357.
- Cohen, S., Mermelstein, R., Kamarck, T., & Hoberman, H. M. (1983). Measuring the functional components of social support. I G. Sarason & B. R. Sarason (red.), *Social support: Theory, research and applications* (ss. 73-94). Dordrecht, Nederland: Martinus Nijhoff.

- Cohen, S., Sherrod, D. R., & Clark, M. S. (1986). Social skills and the stress-protective role of social support. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 963-973.
- Cohn, D. A., Patterson, C. J., & Christopoulos, C. (1991). The family and children's peer relations. *Journal of Social and Personal Relationships, 8*, 315-346.
- Cohn, L. D. (1991). Sex differences in the course of personality development: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 109*, 252-266.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*, 557-570.
- Coie, J. D. (1985). Fitting social skills intervention to the target group. I B. H. Schneider, K. H. Rubin & J. E. Ledingham (red.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (ss. 141-156). New York: Springer-Verlag.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, 261-282.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behaviour and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development, 59*, 815-829.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. I N. Eisenberg (volum-red.) & W. Damon (serie-red.), *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (5. utg.) (ss. 779-862). New York: John Wiley & Sons.
- Coie, J. D., & Krehbiel, G. (1984). Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children. *Child Development, 55*, 1465-1478.
- Coie, J. D., & Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' group. *Child Development, 54*, 1400-1416.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*, 557-570.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. I S. R. Asher & J. D. Coie (red.), *Peer rejection in childhood* (ss. 17-59). New York: Cambridge University Press.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R., & Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development, 62*, 812-826.
- Coie, J. D., Rabiner, D. L., & Lochman, J. E. (1989). Promoting peer relations in a school setting. I L. A. Bond & B. E. Compas (red.), *Primary prevention and promotion in the schools* (ss. 207-234). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Coie, J. D., Terry, R., Lenox, K. F., Lochman, J. E., & Hyman, C. (1995). Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adolescent disorder. *Development and Psychopathology, 7*, 697-713.
- Coie, J., Terry, R., Lenox, K., Lochman, J. & Hyman, C. (1998). Childhood peer rejection and aggression as predictor of stable patterns of adolescent disorder. *Development and Psychology, 10*, 587-588.
- Colarossi, L. G., & Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents mental health. *Social Work Research, 27*, 19-30.
- Cole, D. A., & Carpentieri, S. (1990). Social status and the comorbidity of child depression and conduct disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 58*, 748-757.
- Cole, D. A., & Jordan, A. (1995). Competence and memory: Integrating psychosocial and cognitive correlates of child depression. *Child Development, 66*, 459-473.
- Cole, D. A., Martin, J. M., & Powers, B. (1997). A competency-based model of child depression: A longitudinal study of peer, parent, teacher, and self-evaluations. *The Journal of Child Psychology, Psychiatry and Allied Disciplines, 38*, 505-514.
- Cole, D. A., Martin, J. M., Powers, B., & Truglio, R. (1996). Modeling causal relations between academic and social competence and depression: A multitrait-multimethod longitudinal study of children. *Journal of Abnormal Psychology, 105*, 258-270.
- Coleman, J. M. & Minnett, A. M. (1992). Learning disabilities and social competence: A social ecological perspective. *Exceptional Children, 59*, 234-246.
- Coleman, J., & Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools: The impact of communities*. New York: Basic Books.

- Collins, R. L. (1996). For better or worse: The impact of upward social comparison on self-evaluations. *Psychological Bulletin*, *119*, 51-69.
- Collins, W. A., & Laursen, B. (1999). Relationships as Developmental Contexts: *The Minnesota Symposia on Child Psychology*, Vol. 30. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Collins, W. A., & Repinski, D. J. (1994). Relationships during adolescence: Continuity and change in interpersonal perspective. I R. Montemayor, G. Adams & T. Gullotta (red.), *Advances in adolescent development*, Vol. 5. *Personal relationships during adolescence* (ss. 7-36). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Collins, W. A., Harris, M. L., & Susman, A. (1995). Parenting during middle childhood. I M. H. Bornstein (red.), *Handbook of parenting: Vol. 1. How children influence parenting* (ss. 65-89). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary Research on Parenting: The Case for Nature and Nurture. *American Psychologist*, *55*, 218-232.
- Collins, W. A., Maccoby, E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, *55*, 218-232.
- Colvin, C. R., Block, J., & Funder, D. C. (1995). Overly positive self-evaluations and personality: Negative implications for mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, *68*, 1152-1162.
- Compas, B. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, *98*, 393-403.
- Condon, J. W., & Crano, W. D. (1988). Inferred evaluation and the relation between attitude similarity and interpersonal attraction. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*, 789-797.
- Conger, J. J., & Petersen, A. C. (1984). *Adolescence and youth* (3. utg.). New York: Harper & Row.
- Conger, R. D., & Simons, R. L. (1997). Life-course contingencies in the development of adolescent antisocial behavior: A matching law approach. I T. P. Thornberry (red.), *Advances in criminological theory: Vol. 7* (ss. 55-99). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Conger, R. D., McCarty, J. A., Yang, R. K., Lahey, B. B., & Kropp, J. P. (1984). Perception of child, child-rearing values, and emotional distress as mediating links between environmental stressors and observed maternal behavior. *Child Development*, *55*, 2234-2247.
- Connolly, J. A., & Johnson, A. M. (1996). Adolescents' romantic relationships and the structure and quality of their close interpersonal ties. *Personal Relationships*, *3*, 185-195.
- Connolly, P. (1998). *Racism, Gender Identities and Young Children: Social Relations in a Multi-ethnic, Inner City Primary School*. London: Routledge.
- Connolly, J. A. (1983). A review of sociometric procedures in the assessment of social competencies in children. *Applied Research in Mental Retardation*, *4*, 315-327.
- Cook, G. R., & Iverson, A. M. (1993). *An investigation of parental non-consent in sociometric research*. En paper-presentasjon ved The annual convention of the National Association of School Psychologists. Washington, DC.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation. Design & analysis issues for field setting*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Cook, T. D., Herman, M. R., Phillips, M., & Settersten, R. A. Jr. (2002). Some Ways in Which Neighborhoods, Nuclear Families, Friendship Groups, and Schools Jointly Affect Changes in Early Adolescent Development. *Child Development*, *73*, 1283-1309.
- Cooley, C. H. (1964). *Human Nature and the Social Order*. New York: Schocken Books.
- Cooper, C. R., & Cooper, R. G., Jr. (1992). Links between Adolescents' Relationships with Their Parents and Peers: Models, Evidence, and Mechanisms. I R. D. Parke & G. W. Ladd (red.), *Family-Peer Relationships: Modes of Linkage* (ss. 135-158). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers Associates.
- Cooper, C. R., Grotevant, H. D., & Condon, S. M. (1983). Individuality and connectedness both foster adolescent identity formation and role taking skills. I H. D. Grotevant & C. R. Cooper (red.), *Adolescent development in the family. New directions for child development* (ss. 43-59). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Cooper, H., Valentine, J. C., Nye, B., & Lindsay, J. J. (1999). Relationships Between Five After-School Activities and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, *91*, 369-378.

- Coplan, R. J., Gavinski-Molina, M. H., Lagace-Seguin, D. G., & Wichmann, C. (2001). When girls versus boys play alone: Nonsocial play and adjustment in kindergarten. *Developmental Psychology, 37*, 464-474.
- Corman, L., & Gottlieb, J. (1978). Mainstreaming mentally retarded children: a review of research. I R. Ellis (red.), *International Review of Research in Mental Retardation, 9*, (ss. 251-276). New York: Academic Press.
- Corning, A. F. (2002). Self-esteem as a moderator between perceived discrimination and psychological distress among women. *Journal of Counseling Psychology, 49*, 117-126.
- Corwyn, R. F., & Bradley, R. H. (1999). Determinants of parental and maternal investment in children. *Infant Mental Health Journal, 20*, 238-256.
- Costin, S. E., & Jones, D. C. (1992). Friendship as a facilitator of emotional responsiveness and prosocial interventions among young children. *Developmental Psychology, 28*, 941-947.
- Cotton, N. S. (1983). The Development of Self-Esteem and Self-Esteem Regulation. I J. E. Mack & S. L. Ablon (red.), *The Development and Sustaining of Self-Esteem in Childhood*. New York: International Universities Press.
- Cournoyer, D. E. (2000). Universalist research: Examples drawn from the methods and findings of parental acceptance/rejection theory. I A. L. Comunian & U. P. Gielen (red.), *International perspectives on human development* (ss. 213-232). Lengerich, Tyskland: Pabst Science.
- Cowan, G., Drinkard, J., & MacGavin, L. (1984). The effects of target age, and gender on use of power strategies. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*, 1391-1398.
- Cox, A. D. (1994). Diagnostic Appraisal. I M. Rutter, E. Taylor & L. Hersov (red.), *Child and Adolescent Psychiatry. Modern Approaches* (3. utg.) (ss. 22-33). Oxford: Blackwell Scientific Publications.
- Crain, R. M. (1996). The influence of age, race, and gender on child and adolescent multidimensional self-concept. I B. A. Bracken (red.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations* (ss. 240-280). New York: Oxford University Press.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1999). Superiority in the eye of the beholder: a comment on Sutton, Smith and Swettenham. *Social Development, 8*, 128-131.
- Crick, N. R. (1995). Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology, 7*, 313-322.
- Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus nonnormative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology, 33*, 610-617.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74-101.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.
- Crick, N. R., & Ladd, G. W. (1989). Nominator attrition: Does it affect the accuracy of children's sociometric classifications? *Merrill-Palmer Quarterly, 35*, 197-207.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology, 33*, 579-588.
- Crick, N. R., Werner, N. E., Casas, J. F., O'Brian, K. M., Nelson, D. A., Grotpeter, J. K. & Markon, K. (1999). Childhood aggression and gender: A new look at an old problem. I D. Bernstein (red.), *The Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 45). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Lapp, A. L. (2002). Family Adversity, Positive Peer Relationships, and Children's Externalizing Behavior: A Longitudinal Perspective on Risk and Resilience. *Child Development, 73*, 1220-1237.
- Crockenberg, S. (1987). Support for adolescent mothers during the postnatal period: Theory and research. I C. F. Z. Boukydis (red.), *Research on support for parents and infants in their postnatal period* (ss. 3-24). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crocker, J., Voelkl, K., Testa, M., & Major, B. (1991). Social stigma: The affective consequences of attributional ambiguity. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 218-228.
- Crockett, L., Losoff, M., & Peterson, A. C. (1984). Perceptions of the peer group and friendship in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 4*, 155-181.

- Crosnoe, R., & Elder, G. H., Jr. (2002). Adolescent twins and emotional distress: The interrelated influence of nonshared environment and social structure. *Child Development, 73*, 1761-1774.
- Crosnoe, R., & Needham, B. (2004). Holism, Contextual Variability, and the Study of Friendships in Adolescent Development. *Child Development, 75*, 264-279.
- Crotty, P., & Kulys, R. (1985). Social support networks: The views of schizophrenic clients and their significant others. *Social Work, 4*, 301-309.
- Crouter, A. C., & Head, M. R. (2002). Parental monitoring and knowledge of children. I M. H. Bornstein (red.), *Handbook of parenting: Vol. 3. Children and parenting* (ss. 461-483). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Crouter, A. C., Helms-Erikson, H., Updegraff, K., & McHale, S. M. (1999). Conditions underlying parents' knowledge about children's daily lives in middle childhood: Between-and within-family comparison. *Child Development, 70*, 246-259.
- Crowson, Jr., J. J., & Cromwell, R. L. (1995). Depressed and normal individuals differ both in selection and in perceived tonal quality of positive-negative messages. *Journal of Abnormal Psychology, 104*, 305-311.
- Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1984). *Being adolescent*. New York: Basic Books.
- Cullinan, D., Sabornie, E. J. & Crossland, C. L. (1992). Social mainstreaming of mildly handicapped students. *The Elementary School Journal, 92*, 339-351.
- Cullingford, C. (1997). Parents from the point of view of their children. *Educational Review, 49*, 47-57.
- Cumberland-Li, A., Eisenberg, N., Champion, C., Gershoff, E., & Fabes, R. A. (2003). The relation of parental emotionality and related dispositional traits to parental expression of emotion and children's social functioning. *Motivation and Emotion, 27*, 27-56.
- Cummings, E. M., & Davies, D. (1994). *Children and marital conflict: The impact of family dispute and resolution*. New York: The Guilford Press.
- Cummings, E. M., & Smith, D. (1994). The impact of anger between adults on siblings' emotions and social behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34*, 1425-1433.
- Cunningham, W. A., Preacher, K. J., & Banaji, M. R. (2001). Implicit attitude measures: Consistency, stability, and convergent validity. *Psychological Science, 121*, 163-170.
- Curren, P. J., Stice, E., & Chassin, L. (1997). The relation between adolescent and peer alcohol use: A longitudinal random coefficients model. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*, 130-140.
- Cutrona, C. E. (1986). Behavioral Manifestations of Social Support: A Microanalytic Investigation. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 201-208.
- Cutrona, C. E. (1986). Behavioral Manifestations of Social Support: A Microanalytic Investigation. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 201-208.
- Cutrona, C. E. (1989). Rating of social support by adolescents and adult informants: Degree of correspondence and prediction of depressive symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 723-730.
- Dalgard, O. S., & Bjørk, S. (1995). Samspillet mellom sosialt nettverk, negative livshendelser og psykisk helse. Resultater fra en prospektiv befolkningsundersøkelse i Oslo. I O. S. dalgard, E. Døhlie & M. Ystgaard (red.), *Sosialt nettverk, helse og samfunn* (ss. 37-48). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalgard, O. S., Ystgaard, M., & Brevik, J. I. (1995). Sosiale miljøfaktorer og psykisk helse. Modell og sentrale begreper. I O. S. Dalgard, E. Døhlie & M. Ystgaard (red.), *Sosialt nettverk, helse & samfunn* (ss. 13-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalgard, S. (1992). Sosialt nettverk, sosial integrasjon og psykisk helse. I L. Fyrand (red.), *Perspektiver på sosialt nettverk* (ss. 97-113). Oslo: Universitetsforlaget.
- Damico, S. B., & Purkey, W. W. (1978). Class clowns: a study of middle school students. *American Educational Research Journal, 15*, 391-398.
- Damon, W. (1977). *The social world of the child*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Damon, W. (1983). *Social and Personality Development: Infancy through Adolescence*. New York: W. W. Norton & Company.
- Daniels, D., & Plomin, R. (1985). Differential experiences of sibling in the same family. *Developmental Psychology, 21*, 747-760.

- Daniels-Bierness, T. (1989). Measuring peer status in boys and girls: a problem of apples and oranges? In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. P. Weissberg (red.), *Social Competence in Developmental Perspective* (ss. 107-120). Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Darling, N., Dowdy, B. B., Van Horn, M. L. & Caldwell, L. L. (1999). Mixed-Sex Settings and the Perception of Competence. *Journal of Youth and Adolescence*, *28*, 461-480.
- Davey, A. G., & Mullin, P. N. (1982). Inter-ethnic friendship in British primary schools. *Educational Research*, *24*, 83-92.
- David, C. F., & Kistner, J. A. (2000). Do positive self-perceptions have a «dark side»? Examination of the link between perceptual bias and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *28*, 327-337.
- Day, J. D., French, L. A., & Hall, L. U. (1985). Social influences on cognitive development. In D. L. Forrest-Presley, G. E. MacKinnon & T. G. Waller (red.), *Metacognition, cognition, and human performance (Vol. 1)* (ss. 33-56). New York: Academic Press.
- Day, R. D., Peterson, G. W., & McCracken, C. (1998). Predicting spanking of younger and older children by mothers and fathers. *Journal of Marriage and Family*, *60*, 79-94.
- De Houwer, J. (2000). A structural and process analysis of the implicit association test. *Journal of Experimental Social Psychology*, *37*, 443-451.
- De Wolff, M. S., & van Ijzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, *68*, 571-591.
- Deater-Deckard, K., & O'Connor, T. G. (2000). Parent-child mutuality in early childhood: Two behavioural genetic studies. *Developmental Psychology*, *36*, 561-570.
- Debold, E., Wilson, M., & Malave, I. (1993). *Mother daughter revolution*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Deci, E., & Ryan, R. M. (1995). Human agency: The basis for true self-esteem. In M. Kernis (red.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (ss. 31-50). New York: Plenum.
- Degirmencioglu, S. M., Urberg, K. A., Tolson, J. M., & Richard, P. (1998). Adolescent friendship networks: Continuity and change over the school year. *Merrill-Palmer Quarterly*, *44*, 313-337.
- DeHart, G. B. (1999). Conflict and Averted Conflict in Preschoolers' Interactions With Siblings and Friends. In W. A. Collins & B. Laursen (red.), *Relationships as Developmental Contexts: The Minnesota Symposia on Child Psychology, Vol. 30* (ss. 281-303). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Erlbaum Associates.
- Dekovic, M., & Janssens, J. M. A. M. (1992). Parents' Child-Rearing Style and Childs Sociometric Status. *Developmental Psychology*, *28*, 925-932.
- Dekovic, M., & Meeus, W. (1997). Peer relations in adolescence: effects of parenting and adolescents' self-concept. *Journal of Adolescence*, *20*, 163-176.
- Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. New York: The Guilford Press.
- Denham, S., Salisch, M. von, Olthof, T., Kochanoff, A., & Caverly, S. (2002). Emotional and Social Development in Childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (red.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (ss. 307-328). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Denscombe, M. (1983). Ethnic group and friendship choice in the primary school. *Educational Research*, *25*, 184-190.
- Denton, K., & Zabatany, L. (1996). Age differences in support processes in conversations between friends. *Child Development*, *67*, 1360-1373.
- Deptula, D. P., & Cohen, R. (2004). Aggressive, rejected, and delinquent children and adolescents: a comparison of their friendships. *Aggression and Violent Behavior*, *9*, 75-104.
- Derksen, J. (1995). *Personality Disorders: Clinical & Social Perspectives*. New York: John Wiley & Sons.
- DeRosier, M. E., & Thomas, J. M. (2003). Strengthening Sociometric Predictions: Scientific Advances in the Assessment of Children's Peer Relations. *Child Development*, *75*, 1379-1392.
- DeSimone, A., Murray, P., & Lester, D. (1994). Alcohol use, self-esteem, depression and suicidality in high school students. *Adolescence*, *29*, 939-942.
- Deutsch, F. M., & Mackesy, M. E. (1985). Friendship and the development of self-schemas: The effects of talking about others. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *11*, 399-408.
- Diamond, K., LeFurgy, W., & Blass, S. (1993). Attitudes of typical preschool children toward their peers with disabilities: A year-long study in four integrated classrooms. *Journal of Genetic Psychology*, *154*, 215-222.

- Diehl, M., Elnick, A. B., Bourbeau, L. S., & Labouvie-Vief, G. (1998). Adult attachment styles: Their relations to family context and personality. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1656-1669.
- Diener, E., Wolsic, B., & Fujita, F. (1995). Physical attractiveness and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 120-129.
- DiPietro, J. A. (1981). Rough and tumble play: A function of gender. *Developmental Psychology, 17*, 50-58.
- Dishion, T. J. (1990). The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development, 61*, 874-892.
- Dishion, T. J. (1990). The peer context of troublesome child and adolescent behaviour. I P. Leone (red.), *Understanding troubled and troublesome youth* (ss. 128-153). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Dishion, T. J., & McMahon, R. J. (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: A conceptual and empirical formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review, 1*, 61-75.
- Dishion, T. J., & Patterson, G. R. (1997). The timing and severity of antisocial behavior: Three hypotheses within an ecological framework. I D. M. Stoff & J. Breiling (red.), *Handbook of antisocial behavior* (ss. 205-217). New York: John Wiley & Sons.
- Dishion, T. J., Andrews, D. W., & Crosby, L. (1995). Anti-social boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional process. *Child Development, 66*, 139-151.
- Dishion, T. J., Capaldi, D., Spracklen, K. M., & Li, F. (1995). Peer ecology of male adolescent drug use. *Development and Psychopathology, 7*, 803-824.
- Dishion, T. J., Eddy, J. M., Haas, E., Li, F., & Spracklen, K. M. (1997). Friendships and violent behavior during adolescence. *Social Development, 6*, 207-225.
- Dishion, T. J., Patterson, G. R., & Griesler, P. C. (1994). Peer adaptations in the development of antisocial behaviour: A confluence model. I L. R. Huesmann (red.), *Current perspectives on aggressive behaviour* (ss. 61-95). New York: Plenum.
- Dishion, T. J., Patterson, G. R., Stoolmiller, M., & Skinner, M. L. (1991). Family, school, and behavioral involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology, 27*, 172-180.
- Dishion, T. J., Spracklen, K. M., Andrews, D. W., & Patterson, G. R. (1996). Deviancy training in male adolescent friendships. *Behavior Therapy, 27*, 373-390.
- Dishion, T., & Skaggs, N. (2000). An ecological analysis of monthly «bursts» in early adolescent substance use. *Applied Developmental Science, 4*, 89-97.
- Dishion, T., Andrews, T., & Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality and interactional process. *Child Development, 66*, 139-151.
- Ditto, P. H., & Boardman, A. F. (1995). Perceived accuracy of favorable and unfavorable psychological feedback. *Basic and Applied Social Psychology, 16*, 137-157.
- Dockrell, J., & McShane, J. (1993). *Children's Learning Difficulties: A Cognitive Approach*. Oxford: Blackwell.
- Dockrell, J., Lewis, A., & Lindsay, G. (2000). Researching children's perspectives: a psychological dimension. I A. Lewis & G. Lindsay (red.), *Researching Children's Perspectives* (ss.46-58). Buckingham: Open University Press.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development, 54*, 1386-1399.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development, 54*, 1386-1389.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1146-1158.
- Dodge, K. A., Harnish, J. D., Lochman, J. E., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology, 106*, 37-51.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer Rejection and Social Information-Processing Factors in the Development of Aggressive Behavior Problems in Children. *Child Development, 74*, 374-393.



- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology, 106*, 37-51.
- Dohrenwend, B. S., & Dohrenwend, B. P. (1984). *Stressful Life Events and their Contexts*. New Brunswick, N.J. : Rutgers University Press.
- Dolcini, M. M., & Adler, N. E. (1994). Perceived competencies, Peer group affiliation, and risk behavior among early adolescents. *Health Psychology, 13*, 496-506.
- Dolgin, K. G. & Kim, S. (1994). Adolescents' disclosure to best and good friends: The effects of gender and topic intimacy. *Social Development, 3*, 146-157.
- Doll, B., Murphy, P., & Song, S. Y. (2003). The relationship between children's self-reported recess problems, and peer acceptance and friendship. *Journal of School Psychology, 41*, 113-130.
- Donahue, M. J., & Benson, P. L. (1995). Religion and the well-being of adolescents. *Journal of Social Issues, 51*, 145-160.
- Donley, M. G. (1983). Attachment and the emotional unit. *Family Process, 32*, 3-20.
- Donovan, J. L., Frankel, S. J., & Eyles, J. D. (1993). Assessing the need for health status measures. *Journal of Epidemiology Community Health, 47*, 158-162.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development, 58*, 1244-1257.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P., Roberts, D., & Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development, 58*, 1244-1257.
- Dorval, M., & Begin, G. (1985). Temporal reliability and convergent validity of the rating scale and the peer nomination sociometric measures among preschool and kindergarten children. *Perceptual and Motor Skill, 60*, 667-675.
- Douglas, W. (1987). Affinity Testing in Initial Interaction. *Journal of Social and Personal Relationships, 4*, 3-16.
- Downey, G., Lebolt, A., Rincon, C., & Freitas, A. L. (1998). Rejection sensitivity and children's interpersonal difficulties. *Child Development, 69*, 1074-1091.
- Doyle, A. B., & Aboud, F. E. (1995). A longitudinal study of white children's racial prejudice as a social-cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly, 41*, 209-228.
- Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (1996). Parents' interpersonal relationships and children's friendships. I W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (red.), *The company they keep* (ss. 115-136). New York: Cambridge University Press.
- Dozier, M. (1991). Functional measurement assessment of young children's ability to predict behavior. *Child Development, 62*, 1091-1099.
- Droege, K., & Stipek, D. J. (1993). Children's use of dispositions to predict classmates' behavior. *Developmental Psychology, 29*, 646-654.
- Du Bois, D. L., & Hirsch, B. J. (1993). School7nonschool friendship patterns in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 13*, 102-122.
- Dubas, J. S., Graber, J. A., & Petersen, A. C. (1991). A longitudinal investigation of adolescents' changing perceptions of pubertal timing. *Developmental Psychology, 27*, 580-586.
- Dubé, E. M., Savin-Williams, R. C., & Diamond, L. M. (2001). Intimacy development, gender, and ethnicity among sexual-minority youths. I A. R. D'Augelli & C. J. Patterson (red.), *Lesbian, gay, and bisexual identities and youth* (ss. 129-152). New York: Oxford University Press.
- DuBois, D. L., Felner, R. D., Brand, S., & George, G. R. (1999). Profiles of self-esteem in early adolescence: Identification and investigation of adaptive correlates. *American Journal of Community Psychology, 27*, 903-936.
- DuBois, D. L., Lockerd, E. M., Reach, K., & Parra, G. R. (2003). Effective Strategies for Esteem-Enhancement: What do Young Adolescents have to Say? *Journal of Early Adolescence, 23*, 405-434.
- DuBois, D. L., Tevendale, H. D., Burk-Braxton, C., Swenson, L. P., & Hardesty, J. L. (2000). Self-System Influences During Early Adolescence: Investigation of an Integrative Model. *Journal of Early Adolescence, 20*, 12-43.
- DuBois, D., & Tevendale, H. D. (1999). Self-esteem in childhood and adolescence: Vaccine or epiphenomenon? *Applied and Preventive Psychology, 8*, 103-117.

- Dubow, E. F., & Cappas, C. L. (1988). Peer social status and reports of children's adjustment by their teachers, by their peers, and by their self-ratings. *Journal of School Psychology, 26*, 69-75.
- Dubow, E. F., & Ullman, D. G. (1989). Assessing social support in elementary school children: The survey of children's social support. *Journal of Clinical Child Psychology, 18*, 52-64.
- Duck, S. (1990). *Human relationships*. London: Sage Publications.
- Duck, S. (1990). Relationships as unfinished business: Out of the frying pan and into the 1990s. *Journal of Social and Personal Relationships, 7*, 5-28.
- Duck, S. W., & Miell, D. E. (1986). Charting the Development of Relationships. I R. Gilmour & S. W. Duck (red.), *The Emerging Field of Personal Relationships* (ss. 133–143). Hillsdale, NJ: LEA.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dumas, J. E., Neese, D. E., Prinz, R. J., & Blechman, E. A. (1996). Short-term stability of aggression, peer rejection, and depressive symptoms in middle childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology, 24*, 105-119.
- Dumas, J. E., Neese, D. E., Prinz, R. J., & Blechman, E. A. (1996). Short-Term Stability of Aggression, Peer Rejection, and Depressive Symptoms in Middle Childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology, 24*, 105-119.
- Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence, 28*, 343-363.
- Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence, 28*, 343-363.
- Duncan, M. K., & Cohen, R. (1995). Linking within the peer group as a function of children's sociometric status and sex. *Child Study Journal, 25*, 265-287.
- Dunkel-Schetter, C., & Bennett, T. L. (1990). Differentiating the cognitive and behavioral aspects of social support. I B. R. Sarason, I. G. Sarason & G. R. Pierce (red.), *Social support: An interactional view* (ss. 267-296). New York: John Wiley & Sons.
- Dunn, J. (1993a). Social interaction, relationships, and the development of causal discourse and conflict management. *European Journal of Psychology of Education, 8*, 391-401.
- Dunn, J. (1993b). *Young children's relationships: Beyond attachment*. Newsbury Park, CA: Sage Publications.
- Dunn, J. (1996). Brothers and sisters in middle childhood and early adolescence: Continuity and change in individual differences. I G. H. Brody (red.), *Sibling relationships: Their causes and consequences* (ss. 31-46). Stamford, CT: Ablex Publishing Corporation.
- Dunn, J. (1999). Making sense of the social world: Mindreading, emotion, and relationships. I P. D. Zelazo, J. W. Astington & D. R. Olson (red.), *Developing theories of intention: Social understanding and self-control* (ss. 229-242). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dunn, J. (1999). Siblings, Friends, and the Development of Social Understanding. I W. A. Collins & B. Laursen (red.), *Relationships as Developmental Contexts: The Minnesota Symposia on Child Psychology, Vol. 30* (ss. 263-279). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Dunn, J. (2001). The development of children's conflict and prosocial behaviour: Lessons from research on social understanding and gender. I S. S. Luthar, J. A. Burak, D. Cicchetti & J. R. Weisz (red.), *Developmental Psychopathology. Perspectives on adjustment, risk, and disorder* (ss. 49-67). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dunn, J. (2002). Sibling Relationships. I P. K. Smith & C. H. Hart (red.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (ss. 223–237). Oxford: Blackwell Publishing.
- Dunn, J., & Hughes, C. (1998). Young children's understanding of emotions within close relationships. *Cognition and Emotion, 12*, 171-190.
- Dunn, J., & McGuire, S. (1992). Sibling and peer relationships in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 33*, 67-105.
- Dunn, J., & Munn, P. (1985). Becoming a family member: Family conflict and the development of social understanding. *Child Development, 56*, 480-492.,

- Dunn, J., Brown, J. R., & Maguire, M. (1995). The development of children's moral sensibility: Individual differences and emotion understanding. *Developmental Psychology, 31*, 649–659.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development, 62*, 1352-1366.
- Dunn, J., Creps, C., & Brown, J. R. (1996). Children's family relationships between two and five: Developmental changes and individual differences. *Social Development, 5*, 230-250.
- Dunn, J., Cutting, A. L., & Fisher, N. (2002). Old Friends, New Friends: Predictors of Children's Perspective on Their Friends at School. *Child Development, 73*, 621-635.
- Dunn, J., Davies, L., O'Connor, T. G., & Sturgess, W. (2001). Family lives and friendships: The perspectives of children in step-, single-parent and nonstep families. *Journal of Family Psychology, 15*, 272-287.
- Dunn, J., Plomin, R., & Daniels, D. (1986). Consistency and change in mothers' behavior towards young siblings. *Child Development, 57*, 348-356.
- Dunn, J., Slomkowski, C., & Beardsall, L. (1994). Sibling relationships from the preschool period through middle childhood and early adolescence. *Developmental Psychology, 30*, 315-324.
- Dunn, J., Slomkowski, C., Beardsall, L., & Rende, R. (1994). Adjustment in middle childhood and early adolescence: Links with earlier and contemporary sibling relationships. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 35*, 491-504.
- Dunn, J., Slomkowski, C., Donelan, N., & Herrera, C. (1995). Conflict, understanding, and relationships: Developments and differences in the preschool years. *Early Education and Development, 6*, 303-316.
- Dunning, D., Griffin, D. W., Milojkovic, J. D., & Ross, L. (1990). The overconfidence effect in social prediction. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 568-581.
- Dunning, D., Perie, M., & Story, A. L. (1991). Self-serving prototypes of social categories. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 957-968.
- Earls, F. (1994). Oppositional-Defiant and Conduct Disorder. I M. Rutter, E. Taylor & L. Hersov (red.), *Child and Adolescent Psychiatry. Modern Approaches* (3. utg.) (ss. 308-329). Oxford: Blackwell Scientific Publications.
- East, P. (1991). The parent-child relationships of withdrawn, aggressive, and sociable children: Child and parent perspectives. *Merrill-Palmer Quarterly, 37*, 425-444.
- Eaves, L., Silberg, J., Meyer, J., Maes, H., Simonoff, E., Pickles, A., Rutter, M., Neale, M. C., Reynolds, C. A., Erikson, M. T., Heath, A. C., Loeber, R., Truett, T. R., & Hewitt, J. K. (1997). Genetics and developmental psychopathology: Vol. 2. The main effects of genes and environment on behavioral problems in the Virginia Twin Study of Adolescent Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*, 965-980.
- Ebata, A. T., & Moos, R. H. (1991). Coping and adjustment in distressed and healthy adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology, 12*, 33-54.
- Eccles, J. S., Barber, B., Josefowicz, D., Malenchuk, O., & Vida, M. (1999). Self evaluations of competence, task values, and self-esteem. I N. G. Johnson, M. C. Roberts & J. Worell (red.), *Beyond appearance: A new look at adolescent girls* (ss. 53-83). Washington, DC: APA Books.
- Eccles, J. S., Early, D., Frasier, K., Belansky, E., & McCarthy, K. (1997). The relation of connection, regulation, and support for autonomy to adolescents' functioning. *Journal of Adolescent Research, 12*, 263-286.
- Eccles, J. S., Early, D., Frasier, K., Belansky, E., & McCarthy, K. (1997). The relation of connection, regulation, and support for autonomy to adolescents' functioning. *Journal of Adolescent Research, 12*, 263-286.
- Eccles, J. S., Midgeley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist, 48*, 90-101.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's achievement self-perceptions during the elementary school years. *Child Development, 64*, 830-847.
- Eccles, J., & Barber, B. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research, 14*, 10-43.

- Eckerman, C. O., Davis, C. C., & Didow, S. M. (1989). Toddlers' emerging ways of achieving social coordinations with a peer. *Child Development, 60*, 440-453.
- Eckert, P. (1989). *Jocks and burnouts: Social categories and identity in the high school*. New York: Teachers College Press.
- Edelbrock, C., Costello, A. J., Dulcan, M. K., Conover, N. C., & Kala, R. (1986). Parent-child agreement on child psychiatric symptoms assessed via structured interview. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 27*, 181-190.
- Eder, D. (1985). The cycle of popularity: Interpersonal relations among female adolescents. *Sociology of Education, 58*, 154-165.
- Eder, D. (1985). The cycle of popularity: Interpersonal relations among female adolescents. *Sociological Education, 58*, 154-165
- Eder, D., Evans, C. C., & Parker, S. (1995). *School talk: Gender and adolescent culture*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Egan, S. K., & Perry, D. S. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology, 34*, 299-309.
- Egidius, H. (1986). *Psykologiske grunnbegreper*. Oslo: Tano.
- Ehrensaft, D. (1995). *Parenting together: Men and women sharing the care of their children*. Champaign, IL: University of Illinois Press.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1994a). Emotion, regulation and the development of social competence. I M. Clark (red.), *Review of personality and social psychology, Vol. 14: Emotion and social behavior* (ss. 119-150). Newsbury Park, CA: Sage Publications.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1994b). Mothers' reactions to children's negative emotions: Relations to children's temperament and anger behavior. *Merrill-Palmer Quarterly, 40*, 138-156.
- Eisenberg, N., & Harris, J. D. (1984). Social competence: A developmental perspective. *School Psychology Review, 13*, 267-277.
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development, 67*, 2227-2247.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Carlo, G., Troyer, D., Speer, A. L., & Karbon, M. (1992). The relations of maternal practices and characteristics to children's vicarious emotional responsiveness. *Child Development, 63*, 583-602.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development, 70*, 513-534.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I., Jones, S., Friedman, J., Poulin, R., & Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development, 68*, 642-664.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Holgren, R., Maszk, P., & Losoya, S. (1997). The relations of regulation and emotionality to resiliency and competent social functioning in elementary school children. *Child Development, 68*, 295-311.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A. S., Fabes, R. A., Cumberland, A., Reiser, M., Gershoff, E. T., Shepard, S. A., & Losoya, S. (2003). Longitudinal Relations Among Parental Emotional Expressivity, Children's Regulation, and Quality of Socioemotional Functioning. *Developmental Psychology, 39*, 3-19.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Reiser, M., Guthrie, I. K., & Cumberland, A. (2003). The Relations of Parenting, Effortful Control, and Ego Control to Children's Emotional Expressivity. *Child Development, 74*, 875-895.
- Eisenstadt, T. H., McElreath, L. H., Eyberg, S. M., & McNeil, C. B. (1994). Interparent Agreement on the Eyberg Child Behavior Inventory. *Child and Family Behavior Therapy, 16*, 21-27.
- Elder, G. H. jr., Caspi, A., & Downey, G. (1986). Problem behavior and family relationships: Life-course and intergenerational themes. I A. M. Sorenson, F. E. Weinert & L. R. Sherrod (red.), *Human development and the life course: Multidisciplinary perspectives* (ss. 293-340). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers Associates.

- Elicker, J., Englund, M., & Sroufe, L. A. (1992). Predicting Peer Competence and Peer Relationships in Childhood from Early Parent-Child Relationships. I R. D. Parke & G. W. Ladd (red.), *Family-Peer Relationships: Models of Linkage* (ss. 77-106). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Elkind, D. (1980). Strategic interactions in early adolescence. I J. Adelson (red.), *Handbook of Adolescent Psychology* (ss. 432-444). New York: John Wiley & Sons.
- Elkins, I. J., McGue, M., & Iacono, W. G. (1997). Genetic and environmental influences on parent-son relationships: Evidence for increasing genetic influence during adolescence. *Developmental Psychology*, *33*, 351-353.
- Elliot, D. S., Huizinga, D., & Ageton, S. S. (1985). *Explaining delinquency and drug use*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Elliott, D., & Menard, S. (1996). Delinquent friends and delinquent behavior: Temporal and developmental patterns. I D. Hawkins (red.), *Delinquency and crime: Current theories. Cambridge criminology series* (ss. 28-67). New York: Cambridge University Press.
- Ellis, S., Rogoff, B., & Cromer, C. C. (1981). Age segregation in children's social interactions. *Developmental Psychology*, *17*, 399-407.
- Englund, M. M., Levy, A. K., Hyson, D. M., & Sroufe, A. (2000). Adolescent social competence: Effectiveness in a group setting. *Child Development*, *71*, 1049-1060.
- Ennett, S. T., & Bauman, K. E. (1994). The contribution of influence and selection to adolescent peer group homogeneity: The case of adolescent cigarette smoking. *Journal of Personality and Social Psychology*, *67*, 653-663.
- Enright, R., & Sutterfield, S. (1980). An ecological validation of social cognitive development. *Child Development*, *51*, 93-100.
- Eppright, T. D., Sanfacon, J. A., Beck, N. C., & Bradley, J. S. (1997). Sport Psychiatry in Childhood and Adolescence: An Overview. *Child Psychiatry and Human Development*, *28*, 71-88.
- Epstein, J. L. (1986). Choice of friends over the life-span: Developmental and environmental influences. I E. C. Mueller & C. R. Cooper (red.), *Process and outcome in peer relationships* (ss. 129-160). New York: Academic Press.
- Epstein, J. L. (1986). Friendship selection: Developmental and environmental influences. I E. Muller & C. Cooper (red.), *Process and outcome in peer relationships* (ss. 129-160). Orlando, FL: Academic Press.
- Epstein, J. L. (1989). The selection of friends: Changes across in grades in different school environments. I T. J. Berndt & G. W. Ladd (red.), *Peer relationships in child development* (ss. 158-187). New York: John Wiley & Sons.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited. Or a theory of a theory. *American Psychologist*, *28*, 404-416.
- Epstein, S., & Morling, B. (1995). Is the self motivated to do more than enhance and/or verify itself? I M. H. Kernis (red.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (ss. 9-30). New York: Plenum.
- Erdley, C., & Asher, S. (1999). A social goals perspective on children's social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *7*, 156-167.
- Erel, O., & Berman, B. (1995). Interrelatedness of marital relations and parent-child relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *118*, 108-132.
- Erel, O., Margolin, G., & John, R. S. (1998). Observed sibling interaction: Links with marital conflict and the mother-child relationship. *Developmental Psychology*, *34*, 288-298.
- Erickson, S., Feldman, S. S., & Steiner, H. (1997). Defense reactions and coping strategies in normal adolescents. *Child Psychiatry and Human Development*, *28*, 45-56.
- Erikson, E. H. (1968). *Barndommen og samfunnet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Erkut, S., & Tracy, A. J. (2002). Predicting Adolescent Self-Esteem From Participation in School Sports Among Latino Subgroups. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, *24*, 409-429.
- Erwin, E. J. (1993). Social participation of young children with visual impairments in specialized and integrated environments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, *87*, 138-142.
- Esposito, B. G., & Reed, T. M. (1986). The effects of contact with handicapped persons on young children's attitudes. *Exceptional Children*, *53*, 224-229.
- Evang, A. (1998). *Utvikling, personlighet og borderline*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Evang, A. (2003). *Utvikling, personlighet og borderline* (4. utg.). Oslo: Cappelen akademiske forlag.

- Evans, D. (1994). Self complexity and its relation to development, symptomatology, and self-perception in adolescence. *Child Psychiatry and Human Development*, *24*, 173-182.
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (1992). *Barne- og ungdomspsykologi* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Eyre, S. L., Auerswald, C., Hoffman, V., & Millstein, S. G. (1998). Fidelity management: African-American adolescents' attempts to control the sexual behavior of their partners. *Journal of Health Psychology*, *3*, 393-406.
- Eysenck, H., & Wakefield, J. (1981). Psychological factors as predictors of marital satisfaction. *Advances in Behavioral Research and Therapy*, *3*, 151-192.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S., & Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child Development*, *70*, 432-442.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Smith, M. C., & Murphy, B. C. (1996). Getting angry at peers: Associations with like of the provocateur. *Child Development*, *67*, 942-956.
- Fabes, R. A., Hanish, L. D., & Martin, C. L. (2003). Children at play: The role of peer in understanding the effects of child care. *Child Development*, *74*, 1039-1043.
- Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2003). Young Children's Play Qualities in Same-, Other-, and Mixed-Sex Peer Groups. *Child Development*, *74*, 921-932.
- Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., & Martin, C. L. (1997). Roles of temperamental arousal and gender segregated play in young children's social adjustment. *Developmental Psychology*, *33*, 693-702.
- Fagot, B. I. (1997). Attachment, parenting, and peer interactions of toddler children. *Developmental Psychology*, *33*, 489-499.
- Fairburn, C. G., Kirk, J., O'Connor, M., Anastasiades, P., & Cooper, P. J. (1987). Prognostic factors in bulimia nervosa. *British Journal of Clinical Psychology*, *26*, 223-224.
- Falck, S. (1994). Førre var og etter snar. I I. M. Helgeland (red.), *Utfordrende ungdom i skolen* (ss. 23-41). Oslo: Kommuneforlaget.
- Falner, R., Aber, M., Primavera, J., & Cauce, A. (1985). Adaptation and vulnerability in high-risk adolescents: An examination of environmental mediators. *American Journal of Community Psychology*, *13*, 365-379.
- Farmer, A. E., Jones, I., Williams, J., & McGuffin, P. (1993). Defining schizophrenia: operational criteria. *Journal of Mental Health*, *2*, 209-222.
- Farmer, T. W., & Farmer, E. M. Z. (1996). Social relationships of students with exceptionalities in mainstream classrooms: Social networks and homophily. *Exceptional Children*, *62*, 431-450.
- Farmer, T. W., & Hollowell, J. H. (1994). Social networks in mainstream classrooms: Social affiliations and behavioural characteristics of students with emotional and behavioural disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *2*, 143-155.
- Farmer, T. W., & Rodkin, P. C. (1996). Antisocial and Prosocial Correlates of Classroom Social Positions: The Social Network Centrality Perspective. *Social Development*, *5*, 174-188.
- Farmer, T. W., Leung, M-C., Pearl, R., Rodkin, P. C., Caldwell, T. W., & Van Acker, R. (2002). Deviant or Diverse Peer Groups? The Peer Affiliations of Aggressive Elementary Students. *Journal of Educational Psychology*, *94*, 611-620.
- Farnham, S. D., Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1999). Implicit self-esteem. I D. Abrams & M. A. Hogg (red.), *Social cognition and social identity* (ss. 230-248). London: Blackwell.
- Farrington, D. P. (1995). The twelfth Jack Tizard Memorial Lecture: The development of offending and antisocial behavior from childhood: Key findings from the Cambridge Study in delinquent development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *36*, 929-964.
- Farrington, D. P. (1998). Youth crime and antisocial behaviour. I A. Campbell & S. Muncer (red.), *The Social Child* (ss. 353-392). Hove, England: Psychology Press.
- Farver, J. A. M. (1996). Aggressive behavior in preschoolers' social networks: Do birds of a feather flock together? *Early Childhood Research Quarterly*, *11*, 333-350.
- Farwell, L., & Wohlwend-Lloyd, R. (1998). Narcissistic processes: Optimistic expectations, favorable self-evaluations, and self-enhancing attributions. *Journal of Personality*, *66*, 65-83.
- Fay, R. E., Turner, C. F., Klassen, A. D., & Gagnon, J. H. (1989). Prevalence and patterns of same-gender sexual contact among men. *Science*, *243*, 338-348.

- Fayers, P. M., & Machin, P. (2000). *Assessment, analysis and interpretation*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Fazio, R. H., Eiser, J. R., & Shook, N. J. (2004). Attitude Formation Through Exploration: Valence Asymmetries. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*, 293-311.
- Feinberg, M. E., McHale, S. M., Crouter, A. C., & Cumsille, P. (2003). Sibling Differentiation: Sibling and Parent Relationship Trajectories in Adolescence. *Child Development, 74*, 1261-1274.
- Feinberg, M., & Hetherington, E. M. (2000). Sibling differentiation in adolescence: Implications for behavioural genetic theory. *Child Development, 71*, 1611-1628.
- Feinberg, M., Howe, G. W., Reiss, D., & Hetherington, E. M. (2000). Parent-child perceptual differences and adolescent adjustment. *Journal of Family Psychology, 14*, 531-555.
- Feinberg, M., Reiss, D., & Hetherington, E. M. (2001). Differential parental treatment as a within-family process. *Journal of Family Psychology, 15*, 22-37.
- Feingold, A. (1992). Good-looking people are not what we think. *Psychological Bulletin, 111*, 304-341.
- Feiring, C. (1996). Concepts of romance in 15-year-old adolescents. *Journal of Research on Adolescence, 6*, 181-200.
- Feiring, C., & Lewis, M. (1988). The child's social network from three to six years: The effects of age, sex, and socio-economic status. I S. Salzinger, J. Antrobus & M. Hammer (red.), *Social networks of children, adolescents, and college students* (ss. 93-112). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers Associates.
- Feldman, N. S., & Ruble, D. N. (1988). The effect of personal relevance on psychological inference: A developmental analysis. *Child Development, 59*, 1339-1352.
- Feltham, R. F., Doyle, A. B., Schwartzman, A. E., Serbin, L. A., & Ledingham, J. E. (1985). Friendship in normal and socially deviant children. *Journal of Early Adolescence, 5*, 371-382.
- Feltham, R., Doyles, A., Schwartzman, L., & Serbin, L. (1985). Friendship in normal and socially deviant children. *Journal of Early Adolescence, 5*, 371-382.
- Fennell, M. J. V. (1997). Low self-esteem: A cognitive perspective. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 25*, 1-25.
- Fennell, M. J. V. (1998). Low self-esteem. I N. Tarrier, A. Wells & G. Haddock (red.), *Treating Complex Cases: The Cognitive Behavioural Therapy Approach* (ss. 217-240). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Fentress, J. & Wickham C. (1992). *Social Memory*. Oxford, UK: Blackwell
- Fergusson, D. M. (1997). A brief introduction to structural equation models. I F. C. Verhulst & H. M. Koot (red.), *The Epidemiology of Child and Adolescent Psychopathology* (ss. 122-145). Oxford: Oxford Medical Publications.
- Fergusson, D. M., Lynskey, M. T., Horwood, L. J. (1993). The effects of maternal depression on maternal ratings of child behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 21*, 245-269.
- Field, T., Sandberg, D., Garcia, R., Vega-Lahr, N., Goldstein, S., & Guy, L. (1985). Prenatal problems, postpartum depression, and early mother-infant interactions. *Developmental Psychology, 12*, 1152-1156.
- Fincham, F. D. (1998). Child development and marital relations. *Child Development, 69*, 543-574.
- Finders, M. J. (1997). *Just girls: Hidden literacies and life in junior high*. New York: Teachers' College Press.
- Findling, R. L., Youngstrom, E. A., DelPorto, D., Papish-David, R., Townsend, L., Danielson, C. K., & Calabrese, J. R. (2002). Clinical decision-making using the General Behavior Inventory in juvenile bipolarity. *Bipolar Disorder, 4*, 34-42.
- Fine, G. A. (1986). The social organization of adolescent gossip: The rhetoric of moral evaluation. I J. Cook-Gumperz, W. A. Corsaro & J. Streek (red.), *Children's social worlds and children's language* (ss. 404-423). New York: Mouton de Gruyter.
- Fine, G. A. (1987). *With the boys: Little league baseball and preadolescent culture*. Chicago, IL: University of Chicago Press.,
- Finkelstein, N. W., & Haskins, R. (1983). Kindergarten children prefer same-color peers. *Child Development, 54*, 502-508.
- Finnegan, R. A., Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1996). Preoccupied and Avoidant Coping During Middle Childhood. *Child Development, 67*, 1318-1328.
- Finset, A. (1986). *Familien og det sosiale nettverket*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.

- Fischer, C. (1982). *To dwell among friends: Personal networks in town and city*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Fischer, C. S. (1982). What Do We Mean by «Friend»? An Inductive Study. *Social Network*, 3, 287-306.
- Fisher, J. D., Nadler, A., & Whitcher-Alagna, S. (1982). Recipient reactions to aid: A conceptual review. *Psychological Bulletin*, 91, 27-54.
- Fiske, A. P., Kitayama, S., Markus, H. R., & Nisbett, R. E. (1998). The cultural matrix of social psychology. I D. Gilbert, S. Fiske & G. Lindzey (red.), *Handbook of social psychology* (ss. 915-981). New York: McGraw-Hill.
- Fiske, S. T. (1980). Attention and weight in person perception: The impact of negative and extreme behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 889-906.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1984). *Social cognition*. New York: Random House.
- Fivush, R., & Schwarzmuller, A. (1998). Children remember childhood: Implications for childhood amnesia. *Applied Cognitive Psychology*, 12, 455-473.
- Fivush, R., & Shukat, J. (1995). Content, consistency, and coherence of early autobiographical recall. I M. S. Zaragoza, J. R. Graham, G. C. N. Hall, R. Hirschman & Y. S. Ben-Porath (red.), *Memory and testimony in the child witness* (ss. 5-23). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Flaherty, J. A., Gaviria, F. M., Black, E. M., Altman, E., & Mitchell, T. (1983). The role of social support in the functioning of patients with unipolar depression. *American Journal of Psychiatry*, 140, 473-76.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1993). *Cognitive development* (3. utg.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Fleming, J. S., & Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 404-421.
- Fletcher, A., Darling, N., Steinberg, L., & Dornbusch, S. (1995). The company they keep: Relation of adolescents' adjustment and behavior to their friends' perceptions of authoritative parenting in the social network. *Developmental Psychology*, 31, 300-310.
- Flicek, M. (1992). Social status of boys with both academic problems and attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20, 353-366.
- Flor, D. L., & Knapp, N. F. (2001). Transmission and Transaction: Predicting Adolescents' Internalization of Parental Religious Values. *Journal of Family Psychology*, 15, 627-645.
- Fombone, E. (1994). The Chartres study. I. Prevalence of psychiatric disorders among French school-aged children. *British Journal of Psychiatry*, 164, 69-79.
- Fombonne, E. (2002). Case Identification in an Epidemiological Context. I M. Rutter & E. Taylor (red.), *Child and Adolescent Psychiatry* (4. utg.) (ss. 52-69). Oxford: Blackwell Publishing.
- Fonagy, P. (2001). *Attachment theory and psychoanalysis*. New York: Other Press.
- Foot, H. (1986). Humor and Laughter. I O. Hargie (ed.) *The handbook of Communication skills*. London: Routledge.
- Foot, H., Chapman, A., & Smith, J. (1980). Patterns of interaction in children's friendships. I H. C. Foot, A. J. Chapman & J. R. Smith (red.), *Friendship and social relations in children* (ss. 267-292). New York: John Wiley & Sons.
- Fordham, K., & Stevenson-Hinde, J. (1999). Shyness, Friendship Quality, and Adjustment During Middle Childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 757-768.
- Forehand, R., Lautenschlager, G., Faust, J., & Graziano, W. (1985). Parent perceptions and parent-child interactions in clinic-referred children: A preliminary investigation of the effects of maternal depressive mood. *Behavior Research and Therapy*, 14, 1-3.
- Forsberg, G., & Wallmark, J. (1998). *Nätverksboken – om mötets möjligheter*. Stockholm: Liber.
- Franco, N., & Levitt, M. J. (1998). The Social Ecology of Middle Childhood: Family Support, Friendship Quality, and Self-Esteem. *Family Relations*, 47, 315-321.
- Frankel, F., & Feinberg, D. (2002). Social Problems Associated with ADHD vs. ODD in Children Referred for Friendship Problems. *Child Psychiatry and Human Development*, 33, 125-146.
- Frankel, F., Myatt, R., Cantwell, D. P., & Feinberg, D. T. (1997). Parent Assisted Children's Social Skills Training: Effects on Children With and Without Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Acad Child Adolesc Psychiat*, 26, 1056-1064.



- Franzoi, L. S., Davis, M. H., & Vasques-Susson, K. A. (1994). Two social worlds: Social correlates and stability of adolescent status groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, *67*, 462-473.
- Frauenglass, M., & Diaz, R. (1985). Self regulatory functions of children's private speech: a critical analysis of recent challenges to Vygotsky's theory. *Developmental Psychology*, *21*, 357-364.
- Freedman, R. (1988). *Body love*. New York: Harper Perennial.
- Freeman, A., & Jackson, J. T. (1998). Cognitive Behavioural Treatment of Personality Disorders. I N. Tarrier, A. Wells & G. Haddock (red.), *Treating Complex Cases. The Cognitive Behavioural Therapy Approach* (ss. 319-339). London: John Wiley & Sons.
- French, D. C. (1988). Heterogeneity of peer rejected boys: Aggressive and nonaggressive subtypes. *Child Development*, *59*, 976-985.
- French, D. C. (1990). Heterogeneity of peer rejected girls. *Child Development*, *61*, 2028-2031.
- French, D. C., Jansen, E. A., & Pidada, S. (2002). United States and Indonesian children's and adolescents' reports of relational aggression by disliked peers. *Child Development*, *73*, 1143-1150.
- French, D. C., Jansen, E. A., Riansari, M., & Setiono, K. (2003). Friendships of Indonesian Children: Adjustment of Children Who Differ in Friendship Presence and Similarity Between Mutual Friends. *Social Development*, *12*, 605-621.
- French, S. A., Leffert, N., Story, M., Neumark-Sztainer, D., Hannan, P., & Senson, P. L. (2001). Adolescent binge/purge and weight loss behaviors: Associations with developmental assets. *Journal of Adolescent Health*, *28*, 211-221.
- Frentz, C., Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1991). Popular, Controversial, Neglected, and Rejected Adolescents: Contrasts of Social Competence and Achievement Differences. *Journal of School Psychology*, *29*, 109-120.
- Frey, C. U., & Rothlisberger, C. (1996). Social support in healthy adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *25*, 17-31.
- Frick, P. J., Christian, R. E., & Wootton, J. M. (1999). Age trends in association between parenting practices and conduct problems. *Behavior Modification*, *23*, 106-128.
- Friedman, M. (1989). Friendship and moral growth. *The Journal of Value Inquiry*, *23*, 3-13.
- Fritzley, V. H., & Lee, K. (2003). Do Young Children Always Say Yes to Yes-No Questions? A Metadevelopmental Study of the Affirmation Bias. *Child Development*, *74*, 297-313.
- Frodi, A. M., & Lamb, M. (1978). Sex differences in responsiveness to infants: A developmental study of psychophysiological and behavioural responses. *Child Development*, *49*, 1182-1188.
- Frone, M. R. (2000). Interpersonal conflict at work and psychological outcomes: Testing a model among young workers. *Journal of Occupational Health Psychology*, *5*, 246-255.
- Fryxell, D., & Kennedy, C. H. (1995). Placement along the continuum of services and its impact on students' social relationships. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, *20*, 259-269.
- Fulgini, A. J., & Eccles, J. S. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation toward peers. *Developmental Psychology*, *29*, 622-632.
- Fulgini, A. J., Eccles, J. S., Barber, B. L., & Clements, P. (2001). Early Adolescent Peer Orientation and Adjustment During High School. *Developmental Psychology*, *37*, 28-36.
- Funder, D. C. (1995). On the accuracy of personality judgement: A realistic approach. *Psychological Review*, *102*, 652-670.
- Furman, W. (1982). Children's friendships. I T. Field, G. Finley, A. Huston, H. Quay & C. Troll (red.), *Review of Human Development* (ss. 18-30): New York: John Wiley & Sons.
- Furman, W. (1984a). Issues in the assessment of social skills of normal and handicapped children. I T. Field, J. L. Roopnarine & M. Segal (red.), *Friendships in normal and handicapped children* (ss. 3-30). New York: Ablex Publishing Corporation.
- Furman, W. (1984b). Some observations on the study of personal relationships. I J. C. Masters & K. Yarkin-Levin (red.), *Boundary areas in social and developmental psychology* (ss. 16-42). San Diego, CA: Academic Press.
- Furman, W. (1989). The development of children's social networks. I D. Belle (red.), *Children's social networks and social supports* (ss. 151-172). New York: John Wiley & Sons.

- Furman, W. (1996). The measurement of friendship perceptions: Conceptual and methodological issues. I W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (red.), *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence* (ss. 41-65). New York: Cambridge University Press.
- Furman, W. (1999). Friends and Lovers: The Role of Peer Relationships in Adolescent Romantic Relationships. I W. A. Collins & B. Laursen (red.), *Relationships as Developmental Contexts: The Minnesota Symposia on Child Psychology, Vol. 30* (ss. 133-154). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Erlbaum Associates.
- Furman, W., & Bierman, K. L. (1984). Children's conceptions of friendship: A multimethod study of developmental changes. *Developmental Psychology, 20*, 925-933.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985a). Children's perceptions of personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology, 21*, 1016-1024.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985b). Children's perceptions of the qualities of sibling relationships. *Child Development, 56*, 448-461.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and Sex Differences in Perceptions of Networks of Personal Relationships. *Child Development, 63*, 103-115.
- Furman, W., & Robbins, P. (1985). What's the point? Issues in the selection of treatment objectives. I B. H. Schneider, K. H. Rubin & J. E. Ledingham (red.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (ss. 41-54). New York: Springer-Verlag.
- Furman, W., & Wehner, E. A. (1994). Romantic views: Toward a theory of adolescent romantic relationships. I R. Montemayor, G. R. Adams & G. P. Gullotta (red.), *Advances in adolescent development: Vol. 6. Relationships during adolescence* (ss. 168-195). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Furman, W., Jones, L., Buhrmester, D., & Adler, T. (1988). Children's, parent's, and observers' perspective on sibling relationship. I. P. G. Zukow (red.), *Sibling interaction across culture* (ss. 165-183). New York: Springer Verlag.
- Furman, W., Simon, V. A., Shaffer, L., & Bouchev, H. A. (2002). Adolescents' Working Models and Styles for Relationships with Parents, Friends, and Romantic Partners. *Child Development, 73*, 241-255.
- Furstenberg, F. F., Eccles, J., Elder, G. H. Jr., Cook, T., & Sameroff, A. (1999). *Adolescent development in urban communities: How families manage risk and opportunity*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Furstenberg, F. F., Jr., Cook, T., Eccles, J., Elder, G. H., & Sameroff, A. J. (1999). *Urban families and adolescent success*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Fyock, J., & Stangor, C. (1994). The role of memory biases in stereotype maintenance. *British Journal of Social Psychology, 33*, 331-343.
- Fyrand, L. (1987). *Nettverk som ressurs i helse- og sosialt arbeid*. Oslo: Diakonhjemmets høgskole, Diasos artikkelserie nr. 30.
- Gaarder, E., & Belknap, J. (2002). Tenous borders: Girls transferred to adult court. *Criminology, 40*, 481-518.
- Gagnon, C., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (1992). Parent-teacher agreement on kindergartners' behavior problems: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 33*, 1255-1261.
- Galambos, N. L., Barker, E. T., & Almeida, D. A. (2003). Parents Do Matter: Trajectories of Change in Externalizing and Internalizing Problems in Early Adolescence. *Child Development, 74*, 578-594.
- Galambos, N. L., Barker, E. T., & Almeida, D. M. (2003). Parents do matter: Trajectories of change in externalizing and internalizing problems in early adolescence. *Child Development, 74*, 578-594.
- Galen, B. R., & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology, 33*:589-600.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational Research. An Introduction*. New York: Longman Publishers.
- Gallup, G. H. (1996). *Religion in America, 1996 report: Will the vitality of the church be the surprise of the 21st century?* Princeton, NJ: Princeton Religion Research Center.
- Gambrill, E., & Richey, C. (1988). *Taking charge of your social life*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent development. An ecological perspective*. Columbus, OH: Charles Merrill.
- Garbarino, J., & Gaboury, M. T. (1992). An Introduction. IJ. Garbarino (red.), *Children and Families in the Social Environment* (2. utg.) (ss. 1-10). New York: Aldine de Gruyter.

- Garbarino, J., & Long, F. N. (1992). Developmental Issues in the Human Services. I J. Garbarino (red.), *Children and Families in the Social Environment* (2. utg.) (ss. 232-270). New York: Aldine de Gruyter.
- Garbarino, J., & Stott, F. M. (1992). *What children can tell us. Eliciting, interpreting, and evaluating critical information from children*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Garbarino, J., Burston, N., Raber, S., Russel, R., & Crouter, A. (1978). The social maps of children approaching adolescence. Studying the ecology of youth development. *Journal of Adolescence*, 7, 417-428.
- Garbarino, J., Burston, N., Raber, S., Russell, R., & Crouter, A. (1978). The Social Maps of Children Approaching Adolescence: Studying the Ecology of Youth Development. *Journal of Youth and Adolescence*, 7, 417-428.
- Garbarino, J., Stott, F. M., & Faculty of The Erikson Institute (1992). *What children can tell us. Eliciting, interpreting, and evaluating critical information from children*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Garber, J., Robinson, N. S., & Valentiner, D. (1997). The relation between parenting and adolescent depression: Self-worth as a mediator. *Journal of Adolescent Research*, 12, 12-23.
- Garcia, M. M., Shaw, D. S., Winslow, E. B., & Yaggi, K. E. (2000). Destructive sibling conflict and the development of conduct problems in young boys. *Developmental Psychology*, 36, 44-53.
- Garcia, P. A., & Geisler, J. S. (1988). Sex and age/grade differences in adolescents' self-disclosure. *Perceptual and Motor Skills*, 67, 427-432.
- Garner, P. W., Jones, D. C., Gaddy, G., & Rennie, K. (1997). Low income mothers' conversations about emotions and their children's emotional competence. *Social Development*, 6, 37-52.
- Gauze, C., Bukowski, W. M., Assee, J. A., & Sippola, L. K. (1996). Interactions between family environment and friendship and associations with self perceived well-being during adolescence. *Child Development*, 67, 2201-2216.
- Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious Solitude and Peer Exclusion: A Diathesis-Stress Modell of Internalizing Trajectories in Childhood. *Child Development*, 74, 257-278.
- Gazelle, H., & Rudolph, K. D. (2004). Moving toward and away from the world: Social approach and avoidance trajectories in anxious solitary youth. *Child Development*, 75, 829-849.
- Gecas, V. (1982). The Self Concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- George, T. P., & Hartmann, D. P. (1996). Friendship networks of unpopular, average, and popular children. *Child Development*, 67, 2301-2316.
- Gerstel, N., Reissman, C. K., & Rosenfield, S. (1985). Explaining the Symptomatology of Separated and Divorced Women and Men: The Role of Material Conditions and Social Networks. *Social Forces*, 64, 84-101.
- Gertner, B. L., Rice, M. L., & Hadley, P. A. (1994). Influence of Communicative Competence on Peer Preferences in a Preschool Classroom. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 913-923.
- Gest, S. D., Graham-Bermann, S. A., & Hartup, W. W. (2001). Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development*, 10, 23-40.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Gilbert, D. T., Pinel, E. C., Wilson, T. D., Blumberg, S. J., & Wheatley, T. P. (1998). Immune neglect: A source of durability bias in affective forecasting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 617-638.
- Gilchrist V. J. (1992) Key informant interviews. I Crabtree B. F. & Miller W. L. (red.) *Doing qualitative research. Vol. 3, Research methods for primary care* (ss. 70-89.). Newbury Park (CA): Sage Publications.
- Gillis, J. S. (1982). *Too tall, too small*. Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing.
- Ginsberg, G. S., & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientations and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474.
- Ginsburg, H. P. (1997). *Entering the child's mind. The clinical interview in psychological research and practice*. New York: Cambridge University Press.
- Giordano, P. C. (2003). Relationships in adolescence. *Annual Review of Sociology*, 29, 257-281.

- Giordano, P. C., Cernkovich, S. A., & Holland, D. (2003). Changes in friendship relationships over the life course: Implications for distance from crime. *Criminology*, *41*, 293-328.
- Giordano, P. C., Cernkovich, S. A., & Pugh, M. D. (1986). Friendship and delinquency. *American Journal of Sociology*, *91*, 1170-1202.
- Giordano, P. C., Cernkovich, S. A., & Pugh, M. D. (1986). Friendships and delinquency. *American Journal of Sociology*, *91*, 1170-1202.
- Giordano, P. C., Longmore, M. A., & Manning, W. D. (2001). On the nature and developmental significance of adolescent romantic relationships. I D. A. Kinney (red.), *Sociological Studies of Children and Youth*, (ss. 111-139). Oxford: Elsevier.
- Glaus, K. (1998). Measuring self-esteem. I J. Carlock (red.), *Enhancing self-esteem* (3. utg) (ss. 457-475). Philadelphia, PA: Taylor & Francis Group.
- Goldberg, D. (2000). Plato versus Aristotle: categorical and dimensional models for common mental disorders. *Comprehensive Psychiatry*, *41*, (Suppl. 1), 8-13.
- Goldberg, D., & Huxley, P. (1980). *Mental illness in the community*. London: Tavistock Publications.
- Goldberg, S. (2000). *Attachment and development*. London: Arnold.
- Goldfried, M. R., & Robins, C. (1983). Self-schema, cognitive bias and the processing of therapeutic experiences. I P. C. Kendall (red.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy*, Vol 2, (ss. 33-80). New York: Academic Press.
- Goldman, J. A., Corsini, D. A., & de Urioste, R. (1980). Implications of positive and negative sociometric status for assessing the social competence of young children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *1*, 209-220.
- Golombok, S., & Fivush, R. (1994). *Gender development*. New York: Cambridge University Press.
- Golombok, S., & Tasker, F. (1996). Do parents influence the sexual orientation of their children? Findings from a longitudinal study of lesbian families. *Developmental Psychology*, *32*, 3-11.
- Göncü, A., Patt, M. B., & Kouba, E. (2002). Understanding Young Children's Pretend Play in Context. I P. K. Smith & C. H. Hart (red.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (ss. 418-437). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Gonzales, N. A., Cauce, A. M., Friedman, R. J., & Mason, C. A. (1996). Family, peer, and neighborhood influences on academic achievement among African-American adolescents: One-year prospective effects. *American Journal of Community Psychology*, *24*, 365-387.
- Goodman, R. (1994). A modified version of the Rutter Parent Questionnaire. Including extra items on children's strengths: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *35*, 1483-1494.
- Goodman, R., Simonoff, E., & Stevenson, J. (1995). The relationship between child IQ, parent IQ and sibling IQ on child behavioral deviance scores. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *36*, 409-425.
- Goodman, S. H., & Gotlib, I. H. (1999). Risk for psychopathology in the children of depressed parents: A developmental model for understanding mechanisms of transmission. *Psychological Review*, *106*, 458-490.
- Goodnow, J. J. (1988). Parents' ideas, actions, and feelings: Models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, *59*, 286-320.
- Goodnow, J.J., & Collins, W.A. (1990). *Development according to parents: The nature, sources, and consequences of parents' ideas*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers Associates.
- Gore, S., & Aseltine, R. J. Jr. (1995). Protective processes in adolescence: Matching stressors with social resources. *American Journal of Community Psychology*, *23*, 301-327.
- Gosling, S. D., John, O. P., Craik, K. H., & Robins, R. W. (1998). Do people know how they behave? Self-reported act frequencies compared with on-line coding by observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*, 1337-1349.
- Gosling, S. D., John, O. P., Craik, K. H., & Robins, R. W. (1998). Do people know how they behave? Self-reported act frequencies compared with on-line codings by observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*, 1337-1349.
- Gottlib, B. H. (1981). Social networks and social support in community mental health. I B. H. Gottlib (red.), *Social networks and social support* (ss. 11-39). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Gottman, J. M. (1977). Toward a definition of social isolation in children. *Child Development*, *48*, 513-517.

- Gottman, J. M. (1983). *How children become friends*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 48, 3, (Nr. 201).
- Gottman, J. M. (1994). *Why marriages succeed or fail*. New York: Simon & Schuster.
- Gottman, J. M., & Mettetal, G. (1986). Speculations about social and affective development: Friendship and acquaintanceship through adolescence. I J. M. Gottman & J. G. Parker (red.), *Conversations of friends: Speculations on affective development* (ss. 192-240). New York: Cambridge University Press.
- Gottman, J. M., & Mettetal, G. (1986). Speculations of social and affective development: Friendship and acquaintanceship through adolescence. I J. M. Gottman & J. G. Parker (red.), *The conversations of friends* (ss. 192-237). New York: Cambridge University Press.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion. How families communicate emotionally*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.Erlbaum.
- Gottman, J., & Parkhurst, J. (1980). A developmental theory of friendship and acquaintance processes. I W. A. Collins (red.), *Development of Cognition, Affect, and Social Relations*. Minnesota Symposium on Child Psychology, Vol. 13. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Govender, K., & Moodley, K. (2004). Maternal support and adolescent self-esteem. *Journal of Children and Poverty, 10*, 37-52.
- Graber, J. A., Brooks-Gunn, J., & Petersen, A. C.(red.) (1996a). *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graber, J. A., Brooks-Gunn, J., & Petersen, A. C. (1996b). Pubertal processes: Methods, measures, and models. I J. A. Graber, J. Brooks-Gunn & A. C. Petersen (red.), *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context* (ss. 23-53). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graber, J. A., Brooks-Gunn, J., & Peterson, A. C. (1996c). Transition and turning points: Navigating the passage from childhood through adolescence. *Developmental Psychology, 32*, 768-776
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology, 78*, 1360-1380.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (1995). Children in Context: Interpreting the Here and Now of Children's Lives. I J. A. Hatch (red.), *Qualitative research in early childhood settings* (ss. 135-154). Westport, CT: Praeger Publishers.
- Gray, M. R., & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and the Family, 61*, 574-587.
- Green, K. D., & Forehand, R. (1980). Assessment of children's social skills: A review of methods. *Journal of behavioural assessment, 2*, 143-159.
- Green, K. D., Forehand, R., Beck, S. J., & Vosk, B. (1980). An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement. *Child Development, 51*, 1149-1156.
- Greenier, K. D., Kernis, M. H., McNamara, C. W., Waschull, S. B., Berry, A. J., Herlocker, C. E., & Abend, T. A. (1999). Individual differences in reactivity to daily events: Examining the roles of stability and level of self-esteem. *Journal of Personality, 67*, 185-208.
- Greenspan, M. (1983). *A new approach to women and therapy*. New York: McGraw-Hill.
- Greenwald, A. G. (2002). Constructs in student ratings of instructors. I H. I. Braun & D. N. Douglas (red.), *The Role of Constructs in Psychological and Educational Measurement* (ss. 277-297). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greenwald, A. G., & Pratkanis, A. R. (1984). The self. I R. S. Wyer & T. K. Srull (red.), *Handbook of social cognition* (Vol. 3, ss. 129-178). Hillsdale, N J: Erlbaum.
- Greist, J. H., Klein, M. H., Erdman, H. P., Bires, J. K., Bass, S. M., Machtinger, M. S. W., & Kresge, D. G. (1987). Comparison of computer- and interview-administered versions of the Diagnostic Interview Schedule. *Hospital and Community Psychiatry, 38*, 1304-1311.
- Gresham, F. M. (1981). Validity of social skills measures for assessing social competence in low-status children: A multivariate investigation. *Developmental Psychology, 17*, 390-398.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. M. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review, 13*, 292-301.
- Gresham, F. M., & Stuart, D. (1992). Stability of sociometric assessment: Implications for uses as selection and outcome measures in social skills training. *Journal of School Psychology, 30*, 223-231.

- Gresham, F. M., MacMillan, D. L., Bocian, K. M., Ward, S. L., & Forness, S. R. (1998). Comorbidity of Hyperactivity-Impulsivity-Inattention and Conduct Problems: Risk Factors in Social, Affective, and Academic Domains. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *26*, 393-406.
- Griffin, E., & Sparks, G. G. (1990). Friends forever: A longitudinal exploration of intimacy in same-sex friends and platonic pairs. *Journal of Social and Personal Relationships*, *7*, 29-46.
- Grøgaard, J. B., Hatlevik, I., & Markussen, E. (2004). *Elven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Oslo: NIFU STEP, rapport nr. 9.
- Grolnick, W., & Apostoleris, N. (2002). What makes parents controlling? I E. Deci & R. Ryan (red.), *Handbook of self-determination research* (ss. 161-181). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Grotevant, H., & Cooper, C. (1985). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. *Child Development*, *56*, 415-428.
- Grotevant, H., & Cooper, C. (1986). Individuation in family relationships. *Human Development*, *29*, 82-100.
- Grotspeter, J. K., & Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development*, *67*, 2328-2338.
- Grych, J. H., Fincham, F. D., Jouriles, E. N., & McDonald, R. (2000). Interpersonal conflict and child adjustment: Testing the mediational role of appraisals in the cognitive-contextual framework. *Child Development*, *71*, 1648-1661.
- Grych, J. H., & Fincham, F. D. (1993). Children's appraisals of marital conflict: Initial investigations of the cognitive-contextual framework. *Child Development*, *64*, 215-230.
- Gullestad, M. (1996). *Everyday life philosophers. Modernity, morality, and autobiography in Norway*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Gunnarsson, L. (1984). *Fäders och mödrars informella sociala nätverk. Resultat från en intervjuundersökning*. Göteborg: Institutionen för praktisk pedagogikk, Universitetet i Göteborg, rapport nr. 134.
- Guralnick, M. J., & Groom, J. H. (1988). Friendships of preschool children in mainstreamed playgroups. *Developmental Psychology*, *24*, 595-604.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., & Hammond, M. (1995). Parent perspectives of peer relationships and friendships in integrated and specialized programs. *American Journal of Mental Retardation*, *99*, 457-476.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M. A., Gottman, J. M., & Kinnish, K. (1996). The peer relations of preschool children with communication disorders. *Child Development*, *67*, 471-489.
- Halberstadt, A. G., Crisp, V. W., & Eaton, K. L. (1999). Family expressiveness: A retrospective and new directions for research. I P. Philippot, R. S. Feldman & E. Coates (red.), *The social context of nonverbal behavior* (ss. 109-155). New York: Cambridge University Press.
- Hall, L. J. (1994). A descriptive assessment of social relationships in integrated classrooms. *Journal of Association for Persons with Severe Handicaps*, *14*, 302-313.
- Hallinan, M. T. (1980). Patterns of cliquing among youth. I H. C. Foot, A. J. Chapman & J. R. Smith (red.), *Friendship and social relations in children* (ss. 321-342). New York: John Wiley & Sons.
- Hallinan, M. T. (1981). Recent advances in sociometry. I S. R. Asher & J. M. Gottman (red.), *The development of children's friendships* (ss. 91-115). New York: Cambridge University Press.
- Hallinan, M. T., & Smith, S. (1989). Classroom characteristics and student friendship cliques. *Social Forces*, *67*, 898-919.
- Hallinan, M. T., & Teixeira, R. A. (1987). Opportunities and constraints: Black-white differences in the formation of interracial friendships. *Child Development*, *58*, 1358-1371.
- Halverson, C. F., & Wampler, K. S. (1997). Family influences on personality development. I R. Hogan, J. A. Johnson & S. R. Briggs (red.), *Handbook of personality psychology* (ss. 241-267). San Diego, CA: Academic Press.
- Ham, T. van der, van-Strien, D. C., & Engeland, H. van (1998). Personality characteristics predict outcome of eating disorders in adolescents: A 4-year prospective study. *European Child and Adolescent Psychiatry*, *7*, 79-84.
- Hamilton, M., & Shapiro, C. M. (1990). Depression. I D. F. Peck & C. M. Shapiro (red.), *Measuring Human Problems. A Practical Guide* (ss. 25-65). Chichester, UK: John Wiley & Sons.

- Hammer, M. (1983). «Core» and «extended» social networks in relation to health and illness. *Social Science and Medicine*, 17, 405-411.
- Handwerk, M. L., Larzelere, R. E., Friman, P. C., & Soper, S. H. (1999). Parent and child discrepancies in reporting severity of problem behaviors in three out-of home-settings. *Psychological Assessment*, 11, 14-23.
- Haney, P., & Durlak, J. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 423-433.
- Haney, P., & Durlak, J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 423-433.
- Harbo, S. (1990). Familiens rolle i den religiøse holdningsdannelse. *Prismet*, 41, 225-229.
- Hargie, O., & Dickson, D. (1991). Video-mediated judgements of personal characteristics based upon non-verbal cues. *Journal of Educational Television*, 17, 31-43.
- Haring, T. G., & Breen, C. (1989). Units of analysis of social interaction outcomes in supported education. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 14, 255-262.
- Harold, G. T., & Conger, R. (1997). Marital conflict and adolescent distress: The role of adolescent awareness. *Child Development*, 68, 333-350.
- Harrington, R. (2002). Affective Disorders. I M. Rutter & E. Taylor (red.), *Child and Adolescent Psychiatry* (4. utg.) (ss. 463-485). Oxford: Blackwell Publishing.
- Harris, E. S., Canning, R. D., & Kelleher, K. J. (1996). A comparison of measures of adjustment, symptoms, and impairment among children with chronic medical conditions. *Journal of American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 38, 1025-1032.
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102, 458-489.
- Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. New York: Free Press.
- Harris, J. R. (2000). Socialization, Personality Development, and the Child's Environments: Comment on Vandell (2000). *Developmental Psychology*, 36, 711-723.
- Harris, P. L. (2000). *The Work of the Imagination*. Malden, MA: Blackwell Publishers Inc.
- Harris, S. L., & Ferrari, M. (1983). Developmental factors in child behaviour therapy. *Behavior Therapy*, 14, 54-72.
- Harrist, A. W., Pettit, G. S., Dodge, K. A., & Bates, J. E. (1994). Dyadic synchrony in mother-child interaction: Relation with children's subsequent kindergarten adjustment. *Family Relations*, 43, 417-424.
- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (1997). Subtypes of Social Withdrawal in Early Childhood: Sociometric Status and Social-Cognitive Differences across Four Years. *Child Development*, 68, 278-294.
- Hart, C. H., DeWolf, M., & Burts, D. C. (1992). Linkages among preschoolers' playground behavior, outcome expectations, and parental disciplinary strategies. *Early Education and Development*, 3, 265-283.
- Hart, C. H., Ladd, G. W., & Burlleson, B. R. (1990). Children's Expectations of the Outcomes of Social Strategies: Relations with Sociometric Status and Maternal Disciplinary Styles. *Child Development*, 61, 127-137.
- Hart, C. H., Olsen, S. F., Robinson, C., & Mandleco, B. L. (1997). The development of social and communicative competence in childhood: Review and a modell of personal, familial, and extra familial processes. I B. R. Burlleson (red.) *Communication yearbook*, Vol. 20 (ss. 305-373). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hart, C. H., Yang, C., Nelson, L. J., Jin, S., Olsen, J. A., Nelson, D. A., Wu, P., Robinson, C. C., & Porter C. (2000). Peer acceptance in early childhood and subtypes of socially withdrawn behavior in China, Russia, and the United States. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 73-81.
- Hart, C. H., Yang, C., Nelson, L. J., Robinson, C. C., Olsen, J. A., & Nelson, D. A. (2000). Peer acceptance in early childhood and subtypes of socially withdrawn behavior in China, Russia, and the United States. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 73-81.
- Hart, R. (1978). *Children's sense of place*. New York: Halstead.

- Hart, S., Jones, N. A., Field, T., & Lundy, B. (1999). One-year-old infants of intrusive and withdrawn depressed mothers. *Child Psychiatry and Human Development, 30*, 111-120.
- Harter, S. (1979). *Perceived competence scale for children*. Denver, CO: University of Denver Press.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development, 53*, 87-97.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. I E. M. Hetherington (red.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4. utg.) (ss. 275-385). New York: John Wiley & Sons.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. I J. Suls & A. G. Greenwald (red.), *Psychological perspectives on the self, Vol. 3* (ss. 137-181). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers Associates.
- Harter, S. (1987) The determinants and mediational role of global self-worth in children. I N. Eisenberg (red.), *Contemporary Topics in Developmental Psychology*. New York: Wiley.
- Harter, S. (1990). Self and identity development. I S. S. Feldman & G. R. Elliot (red.), *At the threshold: The developing adolescent* (ss. 352-387). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Harter, S. (1990a). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. I J. Kolligan & R. Sternberg (red.), *Perceptions of competence and incompetence across the life span* (ss. 43-70). New York: Springer-Verlag.
- Harter, S. (1990b). Developmental differences in the nature of self-representations: implications for the understanding, assessment and treatment of maladaptive behavior. *Cognitive Therapy and Research, 14*, 113-142.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. I W. Damon (serie-red.) & N. Eisenberg (volum-red.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5. utg) (ss. 553-617). New York: John Wiley & Sons.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Harter, S., & Buddin, B. J. (1987). Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence. *Developmental Psychology, 23*, 388-399.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development, 55*, 1969-1982.
- Harter, S., Marold, D. B., & Whitesell, N. R. (1992). A model of psychosocial risk factors leading to suicidal ideation in young adolescents. *Development and Psychopathology, 4*, 167-188.
- Harter, S., Marold, D. B., Whitesell, N. R., & Cobbs, G. (1996). A model of the effects of parent and peer support on adolescent false self behavior. *Child Development, 67*, 360-374.
- Harter, S., Stocker, C., & Robinson, N. S. (1996). The perceived directionality of the link between approval and self-worth: The liabilities of a looking glass self-orientation among young adolescents. *Journal of Research on Adolescence, 6*, 285-308.
- Harter, S., Waters, P., & Whitesell, N. R. (1998). Relational self-worth: Differences in perceived worth as a person across interpersonal contexts among adolescents. *Child Development, 69*, 756-766.
- Hartman, R. R., Stage, S. A. & Webster-Stratton, C. (2003). A growth curve analysis of parent training outcomes: examining the influence of child risk factors (inattention, impulsivity, and hyperactivity), parental and family risk factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*, 388-398.
- Hartman, S. G. (1986). *Barns tankar om livet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. I P. Mussen (serie-red.) & E. Hetherington (volum-red.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 4. Socialization, personality and social development* (ss. 103-196). New York: John Wiley & Sons.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. I M. A. Luszcz & T. Nettelbeck (red.), *Psychological Development: Perspectives across the Life-Span* (ss. 3-14). Amsterdam: Elsevier.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist, 44*, 120-126.
- Hartup, W. W. (1992). Conflict and friendship relations. I C. U. Shantz & W. W. Hartup (red.), *Conflict in child and adolescent development* (ss. 186-215). New York: Cambridge University Press.



- Hartup, W. W. (1992). Friendships and their developmental significance. I H. McGurk (red.), *Childhood Social Development: Contemporary Perspectives* (ss. 175-205). Hove, UK: Lawrence Erlbaum.
- Hartup, W. W. (1996). Cooperation, close relationships, and cognitive development. I W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (red.), *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence* (ss. 213- 237). New York: Cambridge University Press.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development, 67*, 306-312.
- Hartup, W. W. (1998). The company they keep: Friendships and their developmental significance. I A. Campbell & S. Muncer (red.), *The Social Child* (ss. 143-163). Hove, England: Psychology Press.
- Hartup, W. W. (1996). The Company They Keep: Friendships and Their Developmental Significance. *Child Development, 67*, 1-13.
- Hartup, W. W., & Laursen, B. (1993). Conflict and context in peer relations. I C. H. Hart (red.), *Children on playgrounds: Research perspectives and applications* (ss. 44-84). Albany, NY: State University of New York Press.
- Hartup, W. W., & Laursen, B. (1999). Relationships as Developmental Contexts: Retrospective Themes and Contemporary Issues. I W. A. Collins & B. Laursen (red.), *Relationships as Developmental Contexts. The Minnesota Symposia on Child Psychology, Vol. 30* (ss. 13-35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Erlbaum Associates.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendship and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin, 121*, 355-370.
- Hartup, W. W., Laursen, B., Stewart, M. I., & Eastenson, A. (1988). Conflict and the friendship relations of young children. *Child Development, 59*, 1590-1600.
- Hartup, W. W., Sancilio, M. F. (1986). Children's friendships. I E. Schopler & G. B. Mesibov (red.), *Social behavior in autism* (ss. 61-80). New York: Plenum.
- Haselager, G. J. T., Hartup, W. W., van Lieshout, C. F. M., & Riksen-Walraven, J. M. A. (1998). Similarities between friends and nonfriends in middle childhood. *Child Development, 69*, 1198-1208.
- Hashima, P. Y., & Amato, P. R. (1994). Poverty, social support, and parental behavior. *Child Development, 65*, 394-403.
- Hastings, P. D., Zahn-Waxler, C., Robinson, J., Usher, B., & Bridges, D. (2000). The development of concern for others in children with behavioural problems. *Developmental Psychology, 36*, 531-546.
- Hatfield, E., Utne, M. K., & Traupman, J. (1979). Equity theory and intimate relationships. I R. L. Burgess & T. L. Huston (red.), *Social exchange in developing relationships* (ss. 99-133). New York: Academic Press.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers Associates.
- Hatzichristou, C., & Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development, 67*, 1085-1102.
- Hauge, T. E. (1983). *Ungdom, religion og identitet. En undersøkelse blant 15-åringar i ulike oppvekstmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hauser-Cram, P., Bronson, M. B., & Upshur, C. (1993). The effects of classroom environment on the social and mastery behavior of preschool children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly, 8*, 479-497.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin, 112*, 64-105.
- Hawley, P. H. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development, 26*, 167-176.
- Hawley, P. H., & Little, T. D. (1999). Winning some and losing some: A social relations approach to social dominance in toddlers. *Merrill-Palmer Quarterly, 45*, 185-214.
- Hay, D. F. (1994). Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 29-72.
- Hay, D. F., & Demetriou, H. (1998). The developmental origins of social understanding. I A. Campbell & S. Muncer (red.), *The Social Child* (ss. 219-248). Hove, England: Psychology Press.
- Hay, D. F., & Pawlby, S. (2003). Prosocial Development in Relation to Children's and Mothers' Psychological Problems. *Child Development, 74*, 1314-1327.

- Hay, I., Ashman, A. F., & van Kraayenoord, C. E. (1998). Educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the Schools, 35*, 391-400.
- Hay, I., Ashman, A. F., van Kraayenoord, C. E., & Stewart, A. L. (1999). Identification of Self-Verification in the Formation of Children's Academic Self-Concept. *Journal of Educational Psychology, 91*, 225-229.
- Haynie, D. L. (2001). Delinquent peers revisited: Does network structure matter? *American Journal of Sociology, 106*, 1013-1057.
- Hayvren, M., & Hymel, S. (1984). Ethical issues in sociometric testing: Impact of sociometric measures on interaction behaviour. *Developmental Psychology, 20*, 844-849.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 511-524.
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1990). Love and work: an attachment theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Structure, 59*, 270-280.
- Hazan, K., & Shaver, P. R. (1987). Conceptualizing love as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 511-524.
- Heatherton, T., & Ambady, N. (1993). Self-esteem, self-prediction, and living up to commitments. I R. Baumeister (red.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (ss. 131-145). New York: Plenum Press.
- Hegna, K., Kristiansen, H. W., & Moseng, B. U. (1999). *Levekår og livskvalitet blant lesbiske kvinner og homofile menn*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), Rapport 1.
- Heiman, T. (2000). Friendship quality among children in three educational settings. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 25*, 1-12.
- Heine, S. J., Lehman, D., Markus, H. R., & Kitayama, S. (1999). Is there a universal need for positive self-regard? *Psychological Review, 106*, 766-794.
- Heller, K., & Swindle, R. W. (1983). Social networks, perceived social support and coping with stress. I R. D. Felner, L. A. Jason, J. Montagu & S. S. Farber (red.), *Preventive psychology: Theory, research and practice in community intervention* (ss. 87-103). New York: Pergamon Press.
- Heller, K., & Swindle, R. W. (1983). Social networks, perceived support and coping with stress. I R. D. Felner, L. A. Jason, J. Moritsugu & S. S. Farber (red.), *Preventive psychology: Theory, research, and practice in community intervention* (ss. 87-103). New York: Pergamon Press.
- Hellevik, O. (2001). Ungdommens verdisyn – livsfase- eller generasjonsbetinget? *Tidsskrift for ungdomsforskning, 1*, 47-70.
- Henderson, S. (1981). Social relationships, adversity and neurosis: an analysis of prospective observations. *British Journal of Psychiatry, 138*, 391-98.
- Henderson, S., Byrne, D. G., Duncan-Jones, P., Scott, R., & Adcock, S. (1980). Social relationships, adversity and neurosis: a study of associations in a general population sample. *British Journal of Psychiatry, 136*, 574-83.
- Henderson, S., Duncan-Jones, P., McAuley, H., & Ritchie, K. (1978). The patient's primary group. *British Journal of Psychiatry, 132*, 74-86.
- Hendrick, S. S., & Hendrick, C. (1993). Lovers as friends. *Journal of Social and Personal Relationships, 10*, 459-466.
- Hendrikson, J. H., Shokoohi-Yekta, M., Hamre-Nietupski, S., & Gable, R. A. (1996). Middle and high school students' perceptions on being friends with peers with severe disabilities. *Exceptional Children, 63*, 19-28.
- Henningsen, K. E. B. (2000). *Barns oppfatning av mor og far – en faktoranalytisk studie av oppdragsstiler og oppdragsstrategier*. Trondheim: Upublisert hovedfagsoppgave ved Psykologisk institutt, NTNU.
- Hennington, C., Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Thompson, B. (1998). The role of relational aggression in identifying aggressive boys and girls. *Journal of School Psychology, 36*, 457-477.
- Herjanic, B., & Reich, W. (1982). Development of a structured psychiatric interview for children: agreement between child and parent on individual symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology, 10*, 307-324.
- Herman, M. R., Dornbusch, S. M., Herron, M. C., & Herting, J. R. (1997). The influence of family regulation, connection, and psychological autonomy on six measures of adolescent functioning. *Journal of Adolescent Research, 12*, 34-67.

- Hernes, T. (1988). Sosialt nettverk, sosial støtte og psykisk helse. I O. S. Dalgard & T. Sørensen (red.), *Sosialt nettverk og psykisk helse* (ss. 19-39). Oslo: Tano.
- Hetherington, E. M. (1988). Parents, children and siblings: Six years after divorce. I R. A. Hinde & J. Stevenson-Hinde (red.), *Relationships with families*. Oxford: Clarendon.
- Hetherington, E. M. (1999). Social Capital and the Development of Youth From Nondivorced, Divorced, and Remarried Families. I W. A. Collins & B. Laursen (red.), *Relationships as Developmental Contexts: The Minnesota Symposia on Child Psychology, Vol. 30* (ss. 177-209). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hetherington, E. M., & Camara, K. (1984). Families in transition: The processes of dissolution and reconstitution. I R. D. Parke (red.), *Review of child development research: Vol. 7. The family* (ss. 398-439). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Hetherington, E. M., & Parke, R. D. (1986). *Child Psychology: A contemporary viewpoint* (3. utg.). New York: McGraw-Hill.
- Hetherington, E. M., & Parke, R. D. (1999). *Child Psychology: A Contemporary Viewpoint* (5. utg.). New York: McGraw-Hill.
- Hetherington, E. M., Henderson, S., & Reiss, D. (1999). *Adolescent siblings in stepfamilies: Family functioning and adolescent adjustment*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 64, 1-222.
- Heyman, G. D., & Gelman, S. A. (1998). Young children use motive information to make trait inferences. *Developmental Psychology, 34*, 310-321.
- Heyman, G., & Dweck, C. (1998). Children's thinking about traits: Implications for judgements of the self and others. *Child Development, 64*, 391-403.
- Higgins, E. T., Loeb, I., & Moretti, M. (1995). Self-discrepancies and developmental shifts in vulnerability: Life transitions in the regulatory significance of others. I D. Cicchetti & S. L. Toth (red.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology: Emotion, cognition, and representation, Vol. 6* (ss. 191-230). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Hill, C., & Stull, D. E. (1981). Sex differences in effects of social and value similarity in same-sex friendship. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*, 488-502.
- Hill, J. P., & Holmbeck, G. N. (1986). Attachment and autonomy during adolescence. I G. J. Whitehurst (red.), *Annals of child development, Vol. 3* (ss. 145-189). Greenwich, CT: JAI Press.
- Hill, T., Lewicki, P., Czyzewska, M., & Boss, A. (1989). Perpetuating development of encoding biases in person perception. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 373-387.
- Himle, P. D., Jayaratne, S., & Thyness, P. A. (1991). Buffering effects of four social support types on burnout among social workers. *Social Work Research and Abstracts, 27*, 22-27.
- Hinde, R. A. (1987). *Individuals, relationships and culture: Links between ethology and the social sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Hinde, R. A., Titmus, G., Easton, D., & Tamplin, A. (1985). Incidence of «friendship» and behavior with strong associates versus non-associates in preschoolers. *Child Development, 56*, 234-245.
- Hinshaw, S. P. (1994). *Attention deficits and hyperactivity in children*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hipke, K., Wolchik, S. A., Sandler, I. N., & Braver, S. L. (2002). Predictors of children's intervention-induced resilience in a parenting program for divorced mothers. *Family Relations: Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies, 51*, 121-129.
- Hirsch, B. J. (1980). Natural support system and coping with major life changes. *American Journal of Community Psychology, 7*, 263-278.
- Hirsch, B. J. (1981). Social networks and the coping process: creating personal communities. I B. Gottlib (red.), *Social networks and social support* (ss. 149-170). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Hirsch, B. J., & Rapkin, B. D. (1987). The transition to junior high school: A longitudinal study of self-esteem, psychological symptomatology, school life, and social support. *Child Development, 58*, 1235-1243.
- Hirsch, B. J., & Reischl, T. M. (1985). Social networks and developmental psychopathology: A comparison of adolescent children of a depressed, arthritic, or normal parent. *Journal of Abnormal Psychology, 94*, 272-281.

- Hirsch, B., & Rapin, B. (1987). The transition to junior high school: A longitudinal study of self-esteem, psychological symptomatology, school life, and social support. *Child Development, 58*, 1235-1243.
- Hirschfeld, L. (1996). *Race in the making: Cognition, culture, and the child's construction of human kind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hobfoll, S. E., & Walfisch, S. (1984). Coping with a threat to life: A longitudinal study of self concept, social support, and psychological distress. *American Journal of Community Psychology, 12*, 87-100.
- Hobfoll, S. E., Nadler, A., & Leiberman, J. (1986). Satisfaction with social support during crisis: Intimacy and self-esteem as critical determinants. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 296-304.
- Hodges, E. V. E., Finnegan, R. A., & Perry, D. G. (1999). Skewed Autonomy-Relatedness in Preadolescents' Conceptions of Their Relationships with Mother, Father, and Best Friend. *Developmental Psychology, 35*, 737-748.
- Hodges, E. V. E., Malone, M. J., & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology, 33*, 1032-1039.
- Hodges, V. E., Boivin, B., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology, 35*, 94-101.
- Hoff, K. E., DuPaul, G. J., & Handwerk, M. L. (2003). Rejected Youth in Residential Treatment: Social Affiliation and Peer Group Configuration. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 11*, 114-123.
- Hoff-Ginsberg, E. (1998). The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. *Applied Psycholinguistics, 19*, 603-629.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (1995). *Social psychology. An introduction*. London: Prentice Hall.
- Hogue, A., & Steinberg, L. (1995). Homophily og internalized distress in adolescent peer groups. *Developmental Psychology, 31*, 897-906.
- Holden, G. W., & Edwards, L. A. (1989). Parental attitudes toward child rearing: Instruments, issues and implications. *Psychological Bulletin, 106*, 29-58.
- Holden, G. W., & Miller, P. C. (1999). Enduring and different: A meta-analysis of the similarity in parents' child rearing. *Psychological Bulletin, 125*, 223-254.
- Holman, T. B. (1981). The Influence of Community Involvement on Marital Quality. *Journal of Marriage and the Family, 43*, 143-150.
- Holmes, R. (1995). *How young children perceive race*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Holten, K. (2004). *Oppfatning av klassestyrerrollen hos elever i videregående skole*. Trondheim: Upublisert hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk ved Pedagogisk institutt, NTNU.
- Holten, K. (2004). *Oppfatning av klassestyrerrollen hos elever i videregående skole*. Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt. Upublisert hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk.
- Homans, G. C. (1961). *Social behaviour: Its elementary forms*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hongling, X., Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1999). Social Networks and Configurations in Inner-City Schools: Aggression, Popularity, and Implications for Students with EBD. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 7*, 147-156.
- Hooven, C., Gottman, J. M., & Katz, L. F. (1995). Parental meta-emotion structure predicts family and child outcomes. *Cognition and emotion, 9*, 229-264.
- Hops, H., & Greenwood, C. R. (1988). Social skills deficits. I E. J. Mash & L. G. Terdal (red.), *Behavioral assessment of childhood disorders* (2. utg., ss. 263-316). New York: The Guilford Press.
- Hops, H., & Lewin, L. (1984). Peer sociometric forms. I T. H. Ollendick & M. Hersen (red.), *Child behavioral assessment: Principles and procedures* (ss. 124-147). New York: Pergamon Press.
- Hortacsu, N., Gencoz, T., & Oral, A. (1995). Percieved functions of family and friends during childhood, adolescence, and youth: Developmental theories of two Turkish groups. *International Journal of Psychology, 30*, 591-606.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, MA: Addison Wesley.
- House, J. S., & Kahn, R. L. (1985). Measures and concepts of social support. I S. Cohen & S. L. Syme (red.), *Social support and health* (ss. 83-108). New York: Academic Press.
- Howe, D. (1995). *Attachment Theory for Social Work Practice*. Houndmills: Palgrave.
- Howe, D., Brandon, M., Hinings, D., & Schofield, G. (1999). *Attachment Theory, Child Maltreatment and Family Support: A Practice and Assessment Model*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Howe, N., Aquan-Assee, J., & Bukowski, W. M. (1995). Self-disclosure and the sibling relationship: What did Romulus tell Remus? I K. J. Rotenberg (red.) *Disclosure processes in children and adolescents*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Howe, N., Rinaldi, C. M., Jennings, M., & Petrakos, H. (2002). «No! The Lambs Can Stay Out Because They Got Cozies»: Constructive and Destructive Sibling Conflict, Pretend Play, and Social Understanding. *Child Development, 73*, 1460-1473.
- Howes, C. (1983). Patterns of friendship. *Child Development, 54*, 1041-1053.
- Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental Review, 7*, 252-272.
- Howes, C. (1988). *Peer interaction of young children*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 53, 1.
- Howes, C. (1992). *The collaborative construction of pretend*. New York: SUNY Press.
- Howes, C. (1996). The earliest friendships. I W. M. Bukowski (red.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (ss. 66-86). New York: Cambridge University Press.
- Howes, C., & Farver, J. (1987). Toddlers' responses to the distress of their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology, 8*, 441-452.
- Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology, 28*, 961-974.
- Howes, C., & Phillipsen, L. C. (1992). Gender and friendship: Relationship within peer group of young children. *Social Development, 1*, 231-242.
- Howes, C., & Smith, E. W. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly, 10*, 381-404.
- Howes, C., & Tonyan, H. (2000). Links between adult and peer relations across four developmental periods. I K. A. Kerns, J. M. Contreras & A. M. Neal-Barnett (red.), *Family and peers: Linking two social worlds* (ss. 85-114). Westport, CA: Praeger.
- Howes, C., & Unger, O. A. (1989). Play with peers in child care settings. I M. Bloch & A. Pelligrini (red.), *The ecological contexts of children's play* (ss. 104-119). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Phillipsen, L. (1998). Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships. *Child Development, 69*, 418-426.
- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher and childcare history correlates of children's relationships with peers. *Child Development, 65*, 264-272.
- Hubbard, J. A. (2001). Emotion Expression Processes in Children's Peer Interaction: The Role of Peer Rejection, Aggression, and Gender. *Child Development, 72*, 1426-1438.
- Hubb-Tait, L., Culp, A. M., Culp, R. E., & Miller, C. E. (2002). Relation of Maternal Cognitive Stimulation, Emotional Support, and Intrusive Behavior during Head Start to Children's Kindergarten Cognitive Abilities. *Child Development, 73*, 110-131.
- Huberman, M. (1995). Working with life-history narratives. I H. McEwan & K. Egan (red.), *Narrative in Teaching, Learning, and Research*. New York: Teachers College Press.
- Hudson, J. L., & Rapee, R. M. (2001). Parent-child interactions and anxiety disorders: an observational study. *Behaviour Research and Therapy, 39*, 1411-1427.
- Huesmann, L. R., & Eron, L. D. (1986). *Television and the Aggressive Child: A Cross-National Comparison*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hughes, C., & Dunn, J. (1997). «Pretend you didn't know»: Preschoolers' talk about mental states in pretend play. *Cognitive Development, 12*, 381-403.
- Hughes, C., Deater-Deckard, K., & Cutting, A. (1999). «Speak roughly to your little boy»? Sex differences in the relations between parenting and preschoolers' understanding of mind. *Social Development, 8*, 143-160.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Wilson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology, 39*, 289-301.
- Hundeide, K. (1989). *Barns livsverden*. En fortolkende tilnærming I studiet av barn. Oslo: J. W. Cappelens forlag AS.

- Hunter, F. (1985). In dividual adolescents' perceptions of interactions with friends and parents. *Journal of Early Adolescence, 5*, 295-306.
- Hunter, F. T., & Youniss, J. (1982). Changes in function of three relations during adolescence. *Developmental Psychology, 18*, 806-811.
- Huston, T. L., Caughlin, J. P., Houts, R. M., Smith, S., & George, L. J. (2001). The connubial crucible: Newlywed years as predictors of marital delight, distress, and divorce. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 237-252.
- Huston, T. L., Niehuis, S., & Smith, S. E. (2001). The early marital roots of conjugal distress and divorce. *Current Directions in Psychological Science, 10*, 116-119.
- Hutton, J. B. (1985). What reasons are given by teachers who refer problem behavior students? *Psychology in the Schools, 22*, 79-84.
- Hymel, S. (1983). Preschool children's peer relations: Issues in sociometric assessment. *Merrill-Palmer Quarterly, 20*, 237-260.
- Hymel, S. (1983). *Social isolation and rejection in children: The child's perspective*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Detroit.
- Hymel, S., & Franke, S. (1985). Children's peer relationships: Assessing self-perceptions. I B. H. Schneider, K. H. Rubin & J. E. Ledingham (red.), *Children's peer relationships: Issues in assessment and intervention* (ss. 75-92). New York: Springer-Verlag.
- Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development, 64*, 879-896.
- Hymel, S., LeMare, L., Ditner, E., & Woody, E. Z. (1999). Assessing self-concept in children: Variations across self-concept domains. *Merrill-Palmer Quarterly, 45*, 602-623.
- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's Peer Relationships: Longitudinal Prediction of Internalizing and Externalizing Problems from Middle to Late Childhood. *Child Development, 61*, 2004-2021.
- Hymel, S., Tarulli, D., Thomson, L. H., & Terrell-Deutsch, B. (1999). Loneliness through the eyes of children. I K. J. Rotenberg & S. Hymel (red.), *Loneliness in childhood and adolescence* (ss. 80-105). New York: Cambridge University Press.
- Hymel, S., Woody, E., & Bowker, A. (1993). Social Withdrawal in childhood: Considering the child's perspective. . I K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (red.), *Social Withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (ss. 237-262). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ibsen, H. (1867/1978). Peer Gynt. I H. Ibsen – *samlede verker* (bind II) (ss. 311-479). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ickes, W., Snyder, M., & Garcia, S. (1997). Personality influences on the choice of situations. I R. Hogan, J. A. Johnson & S. Briggs (red.), *Handbook of personality psychology* (ss. 165-195). San Diego, CA: Academic Press.
- Ingrain, R. E. & Smith, T. W. (1984). Depression and internal versus external focus of attention. *Cognitive Therapy and Research, 8*, 139-152.
- Irgens-Jensen, O. (1990). *Ungdom og rusmidler*. Oslo: Rusmiddeldirektoratet.
- Ironsmith, M., & Poteat, G. M. (1990). Behavioral correlates of preschool sociometric status and the prediction of teacher ratings of behavior in kindergarten. *Journal of Clinical Child Psychology, 19*, 17-25.
- Isley, S. L., O'Neil, R., Clatfelter, D., & Parke, R. D. (1999). Parent and child expressed affect and children's social competence: Modeling direct and indirect pathways. *Developmental Psychology, 35*, 547-560.
- Jacobs, J. E., Finken, L. L., Griffin, N. L., & Wright, J. D. (1998). The career plans of science-talented rural adolescent girls. *American Educational Research Journal, 35*, 681-704.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development, 73*, 509-527.
- Jacobsen, D. I. (1999). Kan vi stole på data fra spørreskjemaundersøkelser? *Norsk Statsvitenskaplig Tidsskrift, 15*, 361-389.
- Jacobsen, T. (1999). Effects of grammatical gender on picture and word naming: Evidence from German. *Journal of Psycholinguistic Research, 28*, 499-514.

- Jacobson, K. C., & Rowe, D. C. (1999). Genetic and environmental influences on the relationships between family connectedness, school connectedness, and adolescent depressed mood: Sex differences. *Developmental Psychology, 35*, 926-939.
- James, A., & Prout, A. (1996). Strategies and structures: towards a new perspective on children's experiences of family life. I J. Brannen & M. O'Brien (red.), *Children in Families: Research and Policy* (ss. 41–52). London: Falmer Press.
- Jarvinen, D.W., and Nicholls, J. G. (1996). Adolescents' social goals, beliefs about the causes of social success, and satisfaction in peer relations. *Developmental Psychology, 32*, 435–441.
- Jenkins, J. (1992). Sibling relationships in disharmonious homes: Potential difficulties and protective effects. I F. Boer & J. Dunn (red.), *Children's sibling relationships: Developmental and clinical issues*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers Associates.
- Jenkins, J. (2000). Marital conflict and children's emotions: The development of an anger organization. *Journal of Marriage and the Family, 62*, 723-736.
- Jenkins, J. M., Rasbash, J. & O'Connor, T. G. (2003). The role of the shared family context in differential parenting. *Developmental Psychology, 39*, 99-113.
- Jenkins, J., & Smith, M. (1990). Factors protecting children living in disharmonious homes: Maternal reports. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 29*, 60-69.
- Jensen, P. S., Rubio-Stipec, M., Canino, G., Bird, H. R., Dulcan, M. K., Schwab-Stone, M. E., & Lahey, B. B. (1999). Parent and child contributions to diagnosis of mental disorder: are both informants always necessary? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 38*, 1569-1579.
- Jensen-Campbell, L. A., & Graziano, W. G. (2001). Agreeableness as a moderator of interpersonal conflict. *Journal of Personality, 69*, 323-362.
- Jensen-Campbell, L. A., Adams, R., Perry, D. G., Workman, K. A., & Furdella, J. Q. (2002). Agreeableness, Extraversion, and Peer Relations in Early Adolescence: Winning Friends and Deflecting Aggression. *Journal of Research in Personality, 36*, 224-251.
- Jessor, R., Van Den Bos, J., Vanderryn, J., Costa, F. & Tubin, M. S. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change. *Developmental Psychology, 31*, 923-933.
- Johnsen, J. G., Cohen, P., Kasen, S., Smailes, E., & Brook, J. S. (2001). Association of maladaptive parenting behaviour with psychiatric disorder among parents and their offspring. *Archives of General Psychiatry, 58*, 453-460.
- Johnson, D. W. (1980). Group processes: Influences of student-student interaction on school outcomes. I J. H. McMillan (red.), *Social psychology of school learning* (ss. 123-168). New York: Academic Press.
- Johnson, D. W. (1980). Group processes: Influences of student-student interaction on school outcomes. I J. H. McMillan (red.), *Social psychology of school learning* (ss. 123-168). New York: Academic Press.
- Johnson, E. A., Vincent, N., & Ross, L. (1997). Self-deception versus self-esteem in buffering the negative effects of failure. *Journal of Research in Personality, 31*, 385-405.
- Johnson, J. C., Poteat, G. M., & Ironsmith, M. (1991). Structural vs. marginal effects: A note on the importance of structure in determining sociometric status. *Journal of Social Behavior and Personality, 6*, 489-508.
- Jones, C., & Tannock, J. (2000). A matter of life and death: a reflective account of two examples of practitioner research into children's understanding and experience of death and bereavement. I A. Lewis & G. Lindsay (red.), *Researching Children's Perspectives* (ss.86-97). Buckingham: Open University Press.
- Jones, J., Pelham, B., Mirenberg, M., & Hetts, J. (2002). Name letter preferences are not merely mere exposure: Implicit egotism as self-regulation. *Journal of Experimental Social Psychology, 38*, 170-177.
- Jong-Gierveld, J. de (1989). Personal relationships, social support, and loneliness. *Journal of Social and Personal Relationships, 6*, 197-221.
- Joseph, S., Williams, R., & Yule, W. (1997). *Understanding post-traumatic stress: A psychosocial perspective on PTSD and treatment*. London: John Wiley & Sons.
- Josephs, L. (1992). *Character structure and the organization of the self*. New York: Columbia University Press.

- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). A rose by any other name: Are self-esteem, generalized self-efficacy, neuroticism, and locus of control indicators of a common construct? I B. W. Roberts & R. Hogan (red.), *Personality Psychology in the Workplace* (ss. 93-118). Washington, DC: American Psychological Association.
- Juvonen, J., & Bear, G. (1992). Social adjustment of children with and without learning disabilities in integrated classroom. *Journal of Educational Psychology, 84*, 322-330.
- Kagan, J. (1984). *The nature of the child*. New York: Basic Books.
- Kagan, J. (1989). *Unstable ideas: Temperament, cognition and self*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kagan, J., Hans, S., Markowitz, A., Lopez, D., & Sigal, H. (1982). Validity of children's self reports of psychological qualities. I B. Maher (red.), *Progress in experimental personality research, Vol. II* (ss. 171-211). New York: Academic Press.
- Kahana, S. Y., Youngstrom, E. A., Findling, R. L., & Calabrese, J. R. (2003). Employing Parent, Teacher, and Youth Self-Report Checklists in Identifying Pediatric Bipolar Spectrum Disorders: An Examination of Diagnostic Accuracy and Clinical Utility. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology, 13*, 471-488.
- Kahlbaugh, P. E., & Haviland, J. M. (1994). Nonverbal communication between parents and adolescents: A study of approach and avoidance behaviours. *Journal of Nonverbal Behavior, 18*, 91-113.
- Kahle, L., Kulka, R., & Klingel, D. (1980). Low adolescent self-esteem leads to multiple interpersonal problems. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 496-502.
- Kahn, R., & Antonucci, T. (1980). Convoys over the life-course: attachment, roles and social support. I P. B. Baltes, & O. G. Brim (red.), *Life span development and behavior* (ss.253-286). New York: Academic Press.
- Kandel, D. B. (1978). Homophily, selection and socialization in adolescent friendships. *American Journal of Sociology, 84*, 427-436.
- Kandel, D. B., & Wu, P. (1995). Disentangling mother-child effects in the development of antisocial behavior. I J. McCord (red.), *Coercion and punishment in long term perspectives* (ss. 106-123). New York: Cambridge University Press.
- Kandel, D., Davies, M., & Baydar, N. (1990). The creation of interpersonal context: Homophily in dyadic relationships in adolescence and young adult. I L. Robbins & M. Rutter (red.), *Straight and devious pathways from childhood to adulthood* (ss. 221-241). New York: Cambridge University Press.
- Kane, J. S., & Lawler, E. E. (1978). Methods of peer assessment. *Psychological Bulletin, 85*, 555-586.
- Kanner, A. D., Feldman, S. S., Weinberger, D. A., & Ford, M. E. (1987). Uplifts, hassles, and adaptational outcomes in early adolescents. *Journal of Early Adolescence, 7*, 371-394.
- Karterud, S. (1995). *Fra narsissisme til selvpsykologi: En innføring I Heinz Kohuts forfatterskap*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Karterud, S., Urnes, Ø., & Pedersen, G. (red.) (2001). *Personlighetsforstyrrelser. Forståelse, evaluering, kombinert gruppebehandling*. Oslo: Pax.
- Karweit, N. & Hansell, S. (1983). School organization and friendship selection. I J. L. Epstein & N. Karweit (red.), *Friends in school: Patterns of selection and influence in secondary schools*. New York: Academic Press
- Katz, L. F., & Woodin, E. M. (2003). Hostility, Hostile Detachment, and Conflict Engagement in Marriages: Effects on Child and Family Functioning. *Child Development, 73*, 636-652.
- Katz, L. F., Kramer, L., & Gottman, J. M. (1992). Conflict and emotions in marital, sibling, and peer relationships. I C. U. Shantz & W. W. Hartup (red.), *Conflict in child and adolescent development* (ss. 122-149). New York: Cambridge University Press.
- Katz, P. A., & Kofkin, J. A. (1997). Race, gender, and young children. I S. S. Luthar, J. A. Burack, D. Cicchetti & J. Weisz (red.), *Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk and disorder* (ss. 51-74). New York: Cambridge University Press.
- Kavussanu, M., University, L., & Harnisch, D. L. (2000). Self-esteem in children: Do goal orientations matter? *British Journal of Educational Psychology, 70*, 229-242.



- Kazdin, A. E., French, N. H., Unis, A. S., & Esveldt-Dawson, K. (1983). Assessment of childhood depression: Correspondence of child and parent ratings. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 22*, 157-164.
- Kazdin, A. E., French, N. H., Unis, A. S., Esveldt-Dawson, K., & Sherick, R. B. (1983). Hopelessness, depression, and suicidal intent among psychiatrically disturbed inpatient children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 51*, 504-510.
- Kazdin, A. E., Matson, J. L., & Esveldt-Dawson, K. (1984). The relationship of role-play assessment of children's social skills to multiple measures of social competence. *Behavioral Research and Therapy, 22*, 129-139.
- Keating, D. (1990). Adolescent thinking. I S. S. Feldman & G. R. Elliot (red.), *At the threshold: The developing adolescent* (ss. 54-90). New York: Cambridge University Press.
- Keefe, K., & Berndt, T. J. (1996). Relations of friendship quality to self-esteem in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 16*, 110-129.
- Keenan, K., Loeber, R., Zhang, Q., Stouthamer-Loeber, M., & van Kammen, W. B. (1995). The influence of deviant peers on the development of boy's disruptive and delinquent behavior: A temporal analysis. *Development and Psychopathology, 7*, 715-726.
- Kehily, M. J., & Nayak, A. (1997). «Lads and Laughter»: humour and the production of heterosexual hierarchies. *Gender and Education, 9*, 69-88.
- Kelley, H. H., Berscheid, E., Christensen, A., Harvey, J. H., Huston, T. L., Levinger, G., McClintock, E., Peplau, L. A., & Peterson, D. R. (1983). *Close relationships*. New York: Freeman.
- Kelly, G. A. (1969). Ontological Acceleration. I B. Maher (red.), *Clinical Psychology and Personality: The Collected Papers of George Kelly* (ss. 100-120). New York: John Wiley & Sons.
- Kelly, J. F., & Barnard, K. E. (2000). Assessment of parent-child interaction: Implications for early intervention. I J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (red.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (2. utg., ss. 258-289). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kendall, P. C., & Braswell, L. (1993). *Cognitive-Behavioral Therapy for Impulsive Children* (2. utg.). New York: The Guilford Press.
- Kendall, P. C., & Chansky, T. E. (1991). Considering cognition in anxiety disorder youth. *Journal of Anxiety Disorders, 5*, 167-185.
- Kendall, P. C., & Hammen, C. (1995). *Abnormal Psychology*. Princeton, NJ: Houghton Mifflin Company.
- Kendall, P. C., & Ronan, K. R. (1990). Assessment of children's anxieties, fears, and phobias: Cognitive-behavioral models and methods. I C. R. Reynolds & R. W. Kamphaus (red.), *Handbook of psychological and educational assessment of children* (ss. 223-244). New York: Guilford Press.
- Kendall, P. C., Howard, B. L., & Hays, R. C. (1989). Self-referent speech and psychopathology: The balance of positive and negative thinking. *Cognitive Therapy and Research, 13*, 583-598.
- Kendall, P., Lerner, R., & Craighead, W. (1984). Human development and intervention in child psychopathology. *Child Development, 55*, 71-82.
- Kendler, K. S., Gardner, C. O., & Prescott, C. A. (1998). A population-based twin study of self-esteem and gender. *Psychological Medicine, 28*, 1403-1409.
- Kendler, K. S., Sham, P. C., & MacLean, C. J. (1997). The determinants of parenting: an epidemiological, multi-informant, retrospective study. *Psychological Medicine, 27*, 549-563.
- Kendler, K. S., Thornton, L. M., & Gardner, C. O. (2000). Stressful life events and previous episodes in the etiology of major depression in women: An evaluation of the „Kindling“ hypothesis. *American Journal of Psychiatry, 157*, 1243-1251.
- Kendler, K. S., Thornton, L. M., & Gardner, C. O. (2001). Genetic risk, number of previous depressive episodes, and stressful life events in predicting onset of major depression. *American Journal of Psychiatry, 158*, 587-593.
- Kennedy, C. H., Shukla, S., & Fryxell, D. (1997). Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities. *Exceptional Children, 64*, 31-47.
- Kenny, D. A., & Kashy, D. A. (1994). Enhanced cooperation in the perception of friends: A social relations analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 1024-1033.

- Kenrick, D. T., & Trost, M. (1989). A reproductive exchange model of heterosexual relationships: Putting proximate economics in ultimate perspective. I C. Hendrick (red.), *Close Relationships* (ss. 92-118). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Kenway, J., & Bullen, E. (2001). *Consuming children. Education, entertainment, advertising*. Philadelphia: Open University Press.
- Keogh, B. K., & Burnstein, N. D. (1988). Relationship of temperament to pre-schoolers' interactions with peers and teachers. *Exceptional Children, 54*, 456-461.
- Kermode, S., & MacLean, D. (2001). A study of the relationship between quality of life, health and self-esteem. *Australian Journal of Advanced Nursing, 19*, 33-40.
- Kernberg, O. (1983). *Borderlinetillstånd och patologisk narcissism*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kernberg, O. F., Selzer, M. A., Koenigsberg, H. W., Carr, A. C., & Appelbaum, A. H. (1992). *Borderline og psykodynamisk psykoterapi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kernis, M. H. (2001). Following the trail from narcissism to fragile self-esteem. *Psychological Inquiry, 12*, 223-225.
- Kernis, M. H. (2002). Self-esteem as a Multifaceted Construct. I T. M. Brinthaup & R. P. Lipka (red.), *Understanding Early Adolescent Self and Identity. Applications and interventions* (ss. 57-88). New York: State University of New York Press.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry, 14*, 1-26.
- Kernis, M. H., & Goldman, B. (1999). Self-esteem. I D. Levinson, J. Ponzetti & P. Jorgensen (red.), *Encyclopedia of human emotions* (ss. 593-600). New York: Macmillan Library Reference.
- Kernis, M. H., & Waschull, S. B. (1995). The interactive roles of stability and level of self-esteem: Research and theory. *Advances in Experimental Social Psychology, 27*, 93-141.
- Kernis, M. H., Brown, A. C., & Brody, G. H. (2000). Fragile self-esteem in children and its associations with perceived patterns of parent-child communication. *Journal of Personality, 68*, 225-252.
- Kernis, M. H., Cornell, D. P., Sun, C., Berry, A., & Harlow, T. (1993). There's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 1190-1204.
- Kernis, M. H., Grannemann, B. D., & Barclay, L. C. (1989). Stability and level of self-esteem as predictors of anger arousal and hostility. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 1013-1022.
- Kernis, M. H., Greenier, K. D., Herlocker, C. E., Whisenhunt, C. R., & Abend, T. A. (1997). Self-perceptions of reactions to doing well or poorly: The roles of stability and level of self-esteem. *Personality and Individual Differences, 22*, 845-854.
- Kernis, M. H., Greenier, K. D., Herlocker, C. E., Whisenhunt, C. W., & Abend, T. (1997). Self-perceptions of reactions to positive and negative outcomes: The role of stability and level of self-esteem. *Personality and Individual Differences, 22*, 846-854.
- Kernis, M. H., Whisenhunt, C. R., Waschull, S. B., Greenier, K. D., Berry, A. J., Herlocker, C. E., & Anderson, C. A. (1998). Multiple factors of self-esteem and their relations to depressive symptoms. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24*, 657-668.
- Kerns, K. A. (1994). A Longitudinal Examination of Links Between Mother-Child Attachment and Children's Friendships in Early Childhood. *Journal of Social and Personal Relationships, 11*, 379-381.
- Kerns, K. A. (1996). Individual differences in friendship quality: Links to child-mother attachment. I W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (red.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (ss. 137-157). New York: Cambridge University Press.
- Kerns, K. A., Klepac, L., & Cole, A. K. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology, 32*, 457-466.
- Kerns, K. A., Tomich, P. L., Aspelmeier, J. E., & Contreras, J. M. (2000). Attachment-Based Assessments of Parent-Child Relationships in Middle Childhood. *Developmental Psychology, 36*, 614-626.
- Kerr, M., & Stattin, H. (2000). What Parents Know, How They Know It, and Several Forms of Adolescent Adjustment: Further Support for a Reinterpretation of Monitoring. *Developmental Psychology, 36*, 366-380.
- Kessler, R. C., & McLeod, J. D. (1985). Social Support and Mental Health in Community Samples. I S. Cohen & S. L. Syme (red.), *Social Support and Health* (ss. 219-240). Orlando, FL: Academic Press.

- Kestenbaum, R., & Gelman, S. A. (1995). Preschool children's identification and understanding of mixed emotions. *Cognitive Development, 10*, 443-458.
- Kier, C., & Lewis, C. (1998). Preschool sibling interaction in separated and married families: Are same-sex pairs or older sisters more sociable? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*, 191-201.
- Kiesner, J. (2002). Depressive Symptoms in Early Adolescence: Their Relations with Classroom Problem Behavior and Peer Status. *Journal of Research on Adolescence, 12*, 463-478.
- Kiesner, J., & Cadinu, M. (2001). Peer relations across contexts: Individual-group homophily and popularity in and out of school. I F. Poulin & J. Kiesner (Chairs), *Mechanisms and moderators of peer influence on problem behavior: Relationship quality, group identification, and deviancy training*. Symposium conducted at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, MN.
- Kiesner, J., Cadinu, M., Poulin, F., & Bucci, M. (2002). Group Identification in Early Adolescence: Its Relation with Peer Adjustment and Its Moderator Effect on Peer Influence. *Child Development, 73*, 196-208.
- Kiesner, J., Poulin, F., & Nicotra, E. (2003). Peer Relations Across Contexts: Individual-Network Homophily and Network Inclusion In and After School. *Child Development, 74*, 1328-1343.
- Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (1984). Mental representations of the self. I L. Berkowitz (red.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 17, ss. 2-48). New York: Academic Press.
- Kilworth, P. D., & Bernard, H. R. (1976). Informant accuracy in social network data. *Human Organisations, 35*, 269-286.
- Kim, H. S., & Markus, H. R. (1999). Deviance or uniqueness, harmony or conformity? A cultural analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*, 785-800.
- Kim, H. S. (2002). We talk, therefore we think? A cultural analysis of the effect of talking on thinking. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 828-842.
- Kim, H. S., & Markus, H. R. (2002). Freedom of speech and freedom of silence: An analysis of talking as a cultural practice. I R. Shweder, M. Minow & H. R. Markus (red.), *Engaging cultural differences: The multicultural challenge in liberal democracies* (ss. 432-452). New York: Russell Sage Foundation.
- Kim, J. E., Hetherington, E. M., & Reiss, D. (1999). Associations among family relationships, antisocial peers, and adolescents' externalising behaviors: Gender and family type differences. *Child Development, 70*, 1209-1230.
- Kim, K. J., Conger, R. D., Elder, G. H. Jr., & Lorenz, F. O. (2003). Reciprocal Influences Between Stressful Life Events and Adolescent Internalizing and Externalizing Problems. *Child Development, 74*, 127-143.
- Kinderman, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental Psychology, 29*, 970-977.
- Kinderman, T.A. (1996). Strategies for the study of individual development within naturally-existing peer groups. *Social Development, 5*, 158-173.
- Kindermann, T. A., McCollom, T. L., & Gibson, E. Jr. (1995). Peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence. I K. Wentzel & J. Juvonen (red.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (ss. 279-312). New York: Cambridge University Press.
- King, G. A., Shultz, I. Z. Steel, K., Gilpin, M., & Cathers, T. (1993). Self-Evaluation and Self-Concept of Adolescents With Physical Disabilities. *The American Journal of Occupational Therapy, 47*, 132-140.
- Kinney, D. A. (1993). From nerds to normals: The recovery of identity among adolescents from middle school to high school. *Sociology of Education, 66*, 21-40.
- Kipnis, A. (1991). *Knights without armor*. Los Angeles: Tarcher.
- Kitzman, K. M., Cohen, R., & Lockwood, R. L. (2002). Are only children missing out? Comparison of the peer-related social competence of only children and siblings. *Journal of Social and Personal Relationships, 19*, 299-316.
- Klaczynski, P. A., Goold, K. W., & Mudry, J. J. (2004). Culture, Obesity Stereotypes, Self-Esteem, and the «Thin Ideal»: A Social Identity Perspective. *Journal of Youth and Adolescence, 33*, 307-317.
- Kleck, R. E., & DeJong, W. (1980). Adults' estimates of the sociometric status of handicapped and nonhandicapped children. *Psychological Reports, 49*, 951-954.
- Klefbeck, J., & Ogden, T. (1995). *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Klefbeck, J., & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Klein, R. G., & Pine, D. S. (2002). Anxiety Disorders. . I M. Rutter & E. Taylor (red.), *Child and Adolescent Psychiatry* (4. utg.) (ss. 486-509). Oxford: Blackwell Publishing.
- Kleinke, C. (1986). *Meeting and Understanding People*. New York: Freeman.
- Kliwer, W., Lepore, S. J., Broquet, A., & Zuba, L. (1990). Developmental and gender differences in anonymous support-seeking: Analysis of data from a community help line for children. *American Journal of Community Psychology, 18*, 333-339.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 125*, 470-500.
- Klinger, M. R., Burton, P. C., & Pitts, G. S. (2000). Mechanisms of unconscious priming: I. Response competition, not spreading activation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 26*, 441-455.
- Knafo, A. & Schwartz S. H. (2001) Value Socialization in Families of Israeli-Born and Soviet-Born Adolescents in Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32*, 213-228
- Knafo, A., & Schwartz, S. H. (2001). Value socialization in families of Israeli-born and Soviet-born adolescents in Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32*, 213-228.
- Knafo, A., & Schwartz, S. H. (2003). Parenting and Adolescents' Accuracy in Perceiving Parental Values. *Child Development, 74*, 595-611.
- Knoke, D., & Kuklinski, J. H. (1982). *Network Analysis*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Knox, M., Funk, J., Elliott, R., & Bush, E. G. (2000). Gender Differences in Adolescents' Possible Selves. *Youth and Society, 31*, 287-309.
- Kobasa, S. C. O., & Puccetti, M. C. (1983). Personality and social resources in stress resistance. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 839-850.
- Koblinsky, S. G., & Cruse, D. F (1981). The role of frameworks in children's retention of sex-related story content. *Journal of Experimental Child Psychology, 31*, 321-331.
- Kochanska, G. (1995) Children's temperament, mothers' discipline, and security of attachment: Multiple pathways to emerging internalization. *Child Development 66*, 597-615.
- Kochanska, G., Clark, L. A., & Goldman, M. S. (1997). Implications of mothers' personality for their parenting and their young children's developmental outcomes. *Journal of Personality, 65*, 387-420.
- Kochanska, G., Friesenborg, A. E., Lange, L. A., & Martel, M. (2004). Parents' Personality and Infants' Temperament as Contributors to Their Emerging Relationship. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*, 744-759.
- Kochanska, G., Kuczynski, L., & Radke-Yarrow, M. (1989). Correspondence between mothers' self-reported and observed child-rearing practices. *Child Development, 60*, 56-63.
- Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (2002). Toward a theory of family communication. *Communication Theory, 12*, 70-91.
- Koeske, M., & Koeske, R. D. (1989). Work load and burnout: Can social support and perceived accomplishment help? *Social Support, 34*, 243-248.
- Kohen, D. E., Brooks-Gunn, J., McCormick, M., & Graber, J. A. (1997). Concordance of maternal and teacher ratings of school and behavior problems in children of varying birth weights. *Developmental and Behavioral Pediatrics, 18*, 295-303.
- Kolko, D. J., & Kazdin, A. E. (1993). Behavioral/emotional problems in clinic and nonclinic children: Correspondance among child, parent and teacher reports. *Journal of Child and Adolescent Psychiatry, 34*, 991-1006.
- Kosonen, M. (1996). Sibling as providers of support and care during middle childhood: Children's perceptions. *Children and Society, 10*, 267-279.
- Kostanski, M., & Gullone, E. (1998). Adolescent Body Image Dissatisfaction: Relationships with Self-esteem, Anxiety, and Depression Controlling for Body Mass. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 39*, 255-262.
- Kovacs, M. (1986). A developmental perspective on methods and measures in the assessment of depressive disorders: the clinical interview. I M. Rutter, C. E. Izard & P. B. Read (red.), *Depression in Young People: Developmental and Clinical Perspectives* (ss. 435-468). New York: The Guilford Press.

- Kowal, A., & Kramer, L. (1997). Children's understanding of parental differential treatment. *Child Development, 68*, 113-126.
- Kramer, L., & Gottman, J. M. (1992). Becoming a sibling: «With a little help from my friends». *Developmental Psychology, 28*, 685-699.
- Krantz, M., & Burton, C. (1986). The development of the social cognition of social status. *Journal of Genetic Psychology, 147*, 89-95.
- Krappmann, L. (1996). Amicitia, drujba, shin-yu, philia, freundschaft, friendship: On the cultural diversity of a human relationship. I W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (red.), *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence* (ss. 19-40). New York: Cambridge University Press.
- Kravetz, S., Faust, M., Lipshitz, S., & Shalhav, S. (1999). LD, interpersonal understanding, and social behavior in the classroom. *Journal of Learning Disabilities, 32*, 248-255.
- Krevans, J., & Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development, 67*, 3263-3277.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*, 1121-1134.
- KUF (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kuhne, M., & Weiner, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 23*, 64-75.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E. & Henttonen, I. (1997). The persistence of psychiatric disturbance among children. *Social Psychiatry Epidemiology, 32*, 113-122.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K., Tamminen, T., & Almqvist, F. (1999). Children's behavioral/emotional problems: A comparison of parents' and teachers' reports for elementary school-aged children. *European Child and Adolescent Psychiatry, 8*, 41-47.
- Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development, 61*, 1350-1362.
- Kupersmidt, J. B., Burchinal, M., & Patterson, C. J. (1995). Developmental patterns of childhood peer relations as predictors of externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology, 7*, 825-843.
- Kupersmidt, J. B., DeRosier, M. E., & Patterson, C. P. (1995). Similarity as the basis for children's friendships: The roles of sociometric status, aggressive and withdrawn behavior, academic achievement and demographic characteristics. *Journal of Social and Personal Relationships, 12*, 439-452.
- Kurdek, L. A., & Krile, D. (1982). A developmental analysis of the relation between peer acceptance and both interpersonal understanding and perceived social competence. *Child Development, 53*, 1485-1491.
- Kvello, Ø. (1995). *Selvoppfatning, sosialt nettverk og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Teori og noen sammenhenger*. Trondheim: Upublisert hovedfagsoppgave i pedagogikk ved Pedagogisk institutt, NTNU.
- Kvello, Ø. (2001). Familiesystemteori: Spesialpedagogisk metode ved sosiale vansker. *Spesialpedagogikk, 7*, 3-16.
- Kvello, Ø. (2003). Vedlegg 1: Utvikling av psykososiale vansker. I Ø. Kvello & C. Wendelborg, *Det kommunale hjelpeapparat for barn og unge. Kommunestørrelse relatert til organisering av, samarbeid mellom og effektiviteten i hjelpeapparatet*. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.
- Kvello, Ø., & Wendelborg, C. (2002). *Nasjonal evaluering av skolefritidsordningen. Belyst i et helhetlig perspektiv på barns oppvekstmiljø*. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.
- Kvello, Ø., & Wendelborg, C. (2003). *Det kommunale hjelpeapparatet for barn og unge. Kommunestørrelse relatert til organisering av, samarbeid mellom og effektiviteten i hjelpeapparatet*. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.
- La Gaipa, J. J. (1979). A developmental study of the measuring friendship in adolescence. *Journal of Adolescence, 2*, 201-213.
- La Greca AM, Lopez N (1998). Social anxiety among adolescents: linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology, 26*, 83-94.

- La Greca, A. M. (1981). Peer acceptance: The correspondence between children's sociometric scores and teacher's ratings of peer interactions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *9*, 167-178.
- La Greca, A. M., & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *26*, 83-94.
- Ladd, G. W. (1983). Social networks of popular, average, and rejected children in a school setting. *Merrill-Palmer Quarterly*, *29*, 283-307.
- Ladd, G. W. (1988). Friendship and peer status during early and middle childhood. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, *9*, 229-238.
- 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.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, *70*, 910-929.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, *72*, 1579-1601.
- Ladd, G. W., & Emerson, E. S. (1984). Shared knowledge in children's friendships. *Developmental Psychology*, *20*, 932-940.
- Ladd, G. W., & Golter, B. S. (1988). Parents' initiation and monitoring of children's peer contacts: Predictive of children's peer relations in non-school and school setting? *Developmental Psychology*, *24*, 109-117.
- Ladd, G. W., & Hart, C. H. (1992). Creating informal play opportunities: Are parents' and preschoolers' initiations related to children's competence with peers? *Developmental Psychology*, *28*, 1179-1187.
- Ladd, G. W., & Kochenderfer, B. J. (1996). Linkages between friendship and adjustment during early school transitions. I W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (red.), *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence* (ss. 322- 345). New York: Cambridge University Press.
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, *59*, 986-992).
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, *74*, 1325-1348.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, *70*, 1373-1400.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, *67*, 1103-1118.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom Peer Acceptance, Friendship, and Victimization: Distinct Relational Systems That Contribute Uniquely to Children's School adjustment? *Child Development*, *68*, 1181-1197.
- Ladd, G. W., Price, J. M., & Hart, C. H. (1990). Preschoolers' behavioural orientations and patterns of peer contact: Predictive of peer status? I S. R. Asher & J. D. Coie (red.), *Peer rejection in childhood* (ss. 90-115). New York: Cambridge University Press.
- Ladd, G. W., Profilet, S., & Hart, C. H. (1992). Parents' Management of Children's Peer Relations: Facilitating and Supervising Children's Activities in the Peer Culture. I R. D. Parke & G. W. Ladd (red.), *Family-Peer Relationships: Modes of Linkage* (ss. 215-253). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- LaFollette, H. (1991). Personal relationships. I P. Singer (red.), *A companion to ethics* (ss. 327-32). Oxford: Blackwell Publishing.
- Lafontana, K. M., & Cillessen, A. H. N. (1999). Children's interpersonal perceptions as a function of sociometric and peer-perceived popularity. *Journal of Genetic Psychology*, *160*, 225-242.
- LaFontana, K. M., & Cillessen, A. H. N. (2002). Children's stereotypes of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental Psychology*, *38*, 635-647.
- LaFrenière, P. J. (1996). Cooperation among peers as a conditional strategy: The influence of family ecology and kin relations. *International Journal of Behavioral Development*, *19*, 39-52.
- LaFreniere, P., Strayer, F. F., & Gauthier, R. (1984). The emergence of same-sex affiliative preferences among preschool peers: A developmental/ethological perspective. *Child Development*, *55*, 1958-1965.

- LaGaipa, J., & Wood, D. (1985). An Eriksonian approach to conceptions of friendship of aggressive and withdrawn preadolescent girls. *Journal of Early Adolescence, 5*, 357-369.
- Lagerberg, D., & Sundelin, C. (2000). *Risk och prognos i socialt arbete med barn. Forskningsmetoder och resultat*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is Indirect Aggression Typical of Females? Gender Differences in Aggressiveness in 11- to 12-Year-Old Children. *Aggressive Behavior, 14*, 403-414.
- Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). In Indirect Aggression Typical of Females? Gender Differences in Aggressiveness in 11- to 12-Year-Old Children. *Aggressive Behavior, 14*, 403-414.
- LaGreca, A. M., & Stone, W. L. (1990). LD status and achievement: Confounding variables in the study of children's social status, self-esteem, and behavioral functioning. *Journal of Learning Disabilities, 23*, 483-490.
- Laird, R. D., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (2003). Parents' Monitoring-Relevant Knowledge and Adolescents' Delinquent Behavior: Evidence of Correlated Developmental Changes and Reciprocal Influences. *Child Development, 74*, 752-768.
- Laitinen-Krispijn, S., Van der Ende, J., Wierdsma, A. I., & Verhulst, F. C. (1999). Predicting adolescent mental health service use in a prospective record-linkage study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 38*, 1073-1080
- Lakey, B., & Dickinson, L. G. (1994). Antecedents of perceived support: Is perceived family environment generalized to new social relationships? *Cognitive Therapy and Research, 18*, 39-53.
- Lakey, B., & Drew, J. B. (1997). A social-cognitive perspective on social support. I G. R. Pierce, B. Lakey, I. W. Sarason & B. R. Sarason (red.), *Sourcebook of social support and personality: The Plenum series of social/clinical psychology* (ss. 107-140). New York: Plenum Press.
- Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., Steinberg, L. (1996). Ethnicity and community context as moderators of the relations between family decision making and adolescent adjustment. *Child Development, 67*, 283-301.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 62*, 1049-1065.
- Lancaster, S., Prior, M., & Adler, R. (1989). Child behavior ratings: The influence of maternal characteristics and child temperament. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30*, 137-149.
- Lancelotta, G. X. & Vaughn, S. (1989). Relation between types of aggression and sociometric status: Peer and teacher perceptions. *Journal of Educational Psychology, 81*, 86-90.
- Lancelotta, G. X., & Vaughn, S. (1989). Relation Between Types of Aggression and Sociometric Status: Peer and Teacher Perceptions. *Journal of Educational Psychology, 81*, 86-90.
- Landau, S., & Milich, R. (1990). Assessment of children's social status and peer relations. I A. M. La Greca (red.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (ss. 259-291). Boston: Allyn & Bacon.
- Landau, S., & Moore, L. A. (1991). Social skills deficits in children with attention-deficit hyperactive disorder. *School Psychology Review, 20*, 235-251.
- Langfeldt, T. (1993). *Sexologi*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Langlois, J. H., & Stephan, C. W. (1981). Beauty and the beast: The role of physical attractiveness in the development of peer relations and social behaviour. I S. Brehm, S. Kassin & F. Gibbons (red.), *Developmental social psychology: Theory and research* (ss. 152-168). New York: Oxford University Press.
- Lang-Takoc, E., & Osterweil, Z. (1992). Separateness and connectedness: Differences between the genders. *Sex Roles, 27*, 277-289.
- Lansford, J., & Parker, J. (1999). Children's interactions in triads: Behavioral profiles and effects of gender and patterns of friendships among members. *Developmental Psychology, 35*, 80-93.
- Larner, M. (1990). Changes in network resources and relationships over time. I M. Cochran, M. Larner, D. Riley, L. Gunnarsson & C. R. Henderson Jr. (red.), *Extending families: The social networks of parents and their children* (ss. 181-204). New York: Cambridge University Press.

- Larsen, H. B. (2002). Spørgsmålsformuleringer til børn – set fra et udviklingspsykologisk perspektiv. I D. Andersen & M. H. Ottosen (red.) *Børn som respondenter. Om børns medvirkning i survey* (ss. 99-118). København: Socialforskningsinstituttet 02:03
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist, 55*, 170-183.
- Larson, R. W., & Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin, 125*, 701-736.
- Larson, R. W., Richards, M. H., Moneta, G., Holmbeck, G., & Duckett, E. (1996). Changes in adolescents' daily interactions with their families from age 10 to 18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychology, 32*, 744-754.
- Larson, R., & Richards, M. H. (1994). *Divergent realities: The emotional lives of mothers, fathers, and adolescents*. New York: Basic Books.
- Lasch, C. (1979). *The Culture of Narcissism*. New York: W. W. Norton & Company. & Co.
- Lauritsen, J. L. (1998). The age-crime debate: assessing the limits of longitudinal self-report data. *Social Forces, 77*, 127-154.
- Laursen, B. (1993). The perceived impact of conflict on adolescent relationships. *Merrill-Palmer Quarterly, 39*, 535-550.
- Laursen, B. (1996). Closeness and conflict in adolescent peer relationships: Interdependence with friends and romantic partners. I W. M. Bukowski (red.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (ss. 186-210). New York: Cambridge University Press.
- Laursen, B., & Collins, W. A. (1994). Interpersonal conflict during adolescence. *Psychological Bulletin, 115*, 197-209.
- Laursen, B., & Williams, V. (1997). Perceptions of interdependence and closeness in family and peer relationships among adolescents with and without romantic partners. I S. Shulman & W. A. Collins (red.), *Romantic relationships in adolescence: New directions for child development* (ss. 3-20). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Laursen, B., Hartup, W. W., & Koplak, A. L. (1996). Towards understanding peer conflict. *Merrill-Palmer Quarterly, 42*, 76-102.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and Adaption*. Oxford: Oxford University Press.
- Lea, M., & Duck, S. (1982). A model for the role of similarity of values in friendship development. *British Journal of Social Psychology, 21*, 301-310.
- Leeper, C. (1994). Exploring the consequences of gender segregation on social relationships. I C. Leeper (red.), *Childhood gender segregation: Causes and consequences* (ss. 67-86). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Leeper, C., Anderson, K. J., & Sanders, P. (1998). Moderators of gender effects on parents' talk to their children: A meta-analysis. *Developmental Psychology, 34*, 3-27.
- Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K., & Downs, D. L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 518-530.
- Lease, A. M., Kennedy, C. A., & Axelrod, J. L. (2002). Children's social constructions of popularity. *Social Development, 11*, 87-109.
- Lee, C. L., & Bates, J. (1985). Mother-child interaction at age two years and perceived difficult temperament. *Child Development, 56*, 1314-1325.
- Lee, K., Xu, F., Fu, G., Cameron, C. A., & Chen, S. (2001). Taiwan and Mainland Chinese and Canadian children's categorization and evaluation of lie- and truth-telling: A modesty effect. *British Journal of Developmental Psychology, 19*, 525-542.
- Leidy, N., Revicki, A. D., & Genesté, B. (1999). Recommendations for Evaluation the Validity of Quality of Life Claims For Labeling and Promotion. *Value in Health, 2*, 113.
- Leither, M., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Occupational Behavior, 9*, 297-308.
- Lepore, S. J. (1992). Social conflict, social support, and psychological distress: Evidence of cross-domain buffering effects. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 1-11.
- Lepore, S. J., & Smyth, J. (red.) (2003). *The writing cure: How expressive writing influences health and well-being*. Washington, DC: American Psychological Association.



- Leslie, L., & Grady, K. (1985). Changes in mothers' social networks and social support following divorce. *Journal of Marriage and the Family*, *47*, 663-673.
- Lethermon, V. R., Williamson, D. A., Moody, S. C., & Wozniak, P. (1986). Racial bias in behavioural assessment of children's social skills. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *8*, 329-337.
- Lethermon, V. R., Williamson, D. A., Moody, S. C., Granberry, S. W., Lenauer, K. L., & Bodiford, C. B. (1984). Factors affecting the social validity of a role-play test of children's social skills. *Journal of Behavioral Assessment*, *6*, 231-245.
- Leventhal, H., & Cleary, P. D. (1980). The smoking problem: A review of the research and theory in behavior risk modification. *Psychological Bulletin*, *88*, 370-408.
- Levitt M. J., Guacci-Franco N. & Levitt J. L. (1993). Convoys of social support in childhood and early adolescence: structure and function. *Developmental Psychology*, *29*, 811-18
- Levitt, M. (1995). Sexual identity and religious socialization. *The British Journal of Sociology*, *46*, 529-536.
- Levy, G. D., Taylor, M. G., & Gelman, S. A. (1995). Traditional and evaluative aspects of flexibility in gender roles, social conventions, moral rules, and physical laws. *Child Development*, *66*, 515-531.
- Levy, P., & Baumgardner, A. H. (1991). Effects of self-esteem and gender on goal choice. *Journal of Organizational Behavior*, *12*, 529-541.
- Lewicki, P. (1986). *Nonconscious social information processing*. New York: Academic Press.
- Lewis, A. (1992). Group child interviews as a research tool. *British Educational Research Journal*, *18*, 413-421.
- Lewis, M. H. (1972). State as an infant-environment interaction: An analysis of mother-infant interaction as a function of sex. *Merrill-Palmer Quarterly*, *18*, 95-121.
- Lewis, M., & Feiring, C. (1989). Early predictors of school friendship. I T. Berndt & G. W. Ladd (red.), *Peer relationships in child development* (ss. 246-273). New York: John Wiley & Sons.
- Lewis, M., Feiring, C., & Brooks-Gunn, J. (1988). Young children's social networks as a function of age and dysfunction. *International Mental Health Journal*, *9*, 142-157.
- Liben, L. S. & Signorella, M. L. (1980). Gender-related schemata and constructive memory in children. *Child Development*, *51*, 11-18.
- Liben, L. S., & Bigler, R. S. (2002). *The developmental course of gender differentiation*. Monographs of the Society for Research in Child Development, *67*, (Serienr. 269).
- Lieberman, M., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (1999). Developmental patterns in security of attachment to mother and father in late childhood and early adolescence: Associations with peer relations. *Child Development*, *70*, 202-213.
- Light, P. (1987). Taking roles. I J. Bruner & H. Haste (red.), *Making sense* (ss. 219-240). London: Methuen.
- Lin, N., Ensel, M., & Vaughn, C. (1981). Social Resources and Strength of Ties: Structural Factors in Occupational Status Attainment. *American Sociological Review*, *46*, 393-405.
- Lindahl, K. M., & Malik, N. M. (1999). Marital conflict, family processes, and boys' externalizing behavior in Hispanic American and European American families. *Journal of Clinical Child Psychology*, *28*, 12-24.
- Lindsey, E. W., MacKinnon-Lewis, C., Campbell, J., Frabutt, J. M., & Lamb, M. E. (2002). Marital Conflict and Boys' Peer Relationships: The Mediating Role of Mother-Son Emotional Reciprocity. *Journal of Family Psychology*, *16*, 466-477.
- Lippa, R. A., & Dietz, J. K. (2000). The relation of gender, personality, and intelligence to judges' accuracy in judging strangers' personality from brief video segments. *Journal of Nonverbal Behavior*, *24*, 25-43.
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (1993). The efficacy of psychological, educational, and behavioural treatment: Confirmation from meta-analysis. *American Psychologist*, *48*, 1181-1209.
- Lipton, F. R., Cohen, C. I., Fisher, E., & Katz, S. E. (1981). Schizophrenia: a network crisis. *Schizophrenia Bulletin*, *7*, 125-134.
- Llabre, M. M., & Hadi, F. (1997). Social support and psychological distress in Kuwaiti boys and girls exposed to the gulf crisis. *Journal of Clinical Child Psychology*, *26*, 247-255.
- Lockhart, K. L., Chang, B., & Story, T. (2002). Young Children's Beliefs about the Stability of Traits: Protective Optimism? *Child Development*, *73*, 1408-1430.

- Loeb, R. C., Horst, L., & Horton, P. J. (1980). Family interaction patterns associated with self-esteem in preadolescent girls and boys. *Merrill-Palmer Quarterly*, *26*, 203-217.
- Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, *10*, 1-41.
- Loeber, R., Green, S. M., & Lahey, B. B. (1990). Mental health professionals' perception of the utility of children, mothers, and teachers as informants on childhood psychopathology. *Journal of Clinical Child Psychology*, *19*, 136-143.
- Losoya, S. H., Callor, S., Rowe, D. C., & Goldsmith, H. H. (1997). Origins of familial similarity in parenting: A study of twins and adoptive siblings. *Developmental Psychology*, *33*, 1012-1023.
- Luster, T. (1998). Individual differences in the caregiving behavior of teenage mothers: An ecological perspective. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *3*, 341-360.
- Luthar, S. S., & McMahon, T. J. (1996). Peer reputation among inner-city adolescents: Structure and correlates. *Journal of Research on Adolescence*, *6*, 581-603.
- Lykken, D. T. (2000). The causes and costs of crime and a controversial cure. *Journal of Personality*, *68*, 559-605.
- Lyons, J. A., & Serbin, L. A. (1986). Observer bias in scoring boys' and girls' aggression. *Sex Roles*, *14*, 301-313.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1987). Gender segregation in childhood. I H. Reese (red.), *Advances in child development* (Vol. 20) (ss. 239-286). New York: Academic Press.
- Maccoby, E. E. (1986). Social groupings in childhood: Their relationship to prosocial and antisocial behavior in boys and girls. I D. Olweus, J. Block & M. Radke-Yarrow (red.), *Development of antisocial and prosocial behavior* (ss. 263-284). Toronto: Academic Press.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist*, *45*, 513-520.
- Maccoby, E. E. (1992). The Role of Parents in the Socialization of Children: An Historical Overview. *Developmental Psychology*, *28*, 1006-1017.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Maccoby, E. E. (1999). The Uniqueness of the Parent-Child Relationship. I W. A. Collins & B. Laursen (red.), *Relationships as Developmental Contexts: The Minnesota Symposia on Child Psychology*, Vol. 30 (ss. 157-175). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maccoby, E. E. (2000). Perspectives on gender development. *International Journal of Behavior Development*, *24*, 398-406.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. I P. H. Mussen (serie-red.), E. M. Hetherington (volum-red.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (ss. 1-102). New York: John Wiley & Sons.
- MacDonald, K., & Parke, R. D. (1984). Bridging the gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child Development*, *55*, 1265-1277.
- Mackie, D. M., Hamilton, D. L., Susskind, J., & Rosselli, F. (1996). Social psychological foundations of stereotype formation. I C. Macae, C. Stangor & M. Hewstone (red.), *Stereotypes and stereotyping* (ss. 41-47). New York: The Guilford Press.
- MacKinnon-Lewis, C., Rabiner, D., & Starnes, R. (1999). Predicting boys' social acceptance and aggression: The role of mother-child interactions and boys' beliefs about peers. *Developmental Psychology*, *35*, 632-639.
- Macksoud, M. S., & Aber, J. L. (1996). The war experiences and psychosocial development of children in Lebanon. *Child Development*, *67*, 70-88.
- MacPhee, D., Fritz, J., & Miller-Heyl, J. (1996). Ethnic variations in personal social networks and parenting. *Child Development*, *67*, 3278-3295.
- MacPhee, D., Fritz, J., & Miller-Heyl, J. (1996). Ethnic variations in personal social networks and parenting. *Child Development*, *67*, 3278-3295.
- Magnusson, D. (1988). *Individual development from an interactional perspective*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Erlbaum Associates.

- Magnusson, D. (1995). Individual Development: A holistic, integrated model. I P. Moen, G. H. Elder & K. Lüscher (red.), *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development* (ss. 19-60). Washington, DC: American Psychological Association.
- Maguire, M. C. (1997). Friendships in Early Childhood, and Social Understanding. *International Journal of Behavioral Development, 21*, 669-686.
- Malik, N. M., & Furman, W. (1993). Practitioner review: Problems in children's peer relations: What can the clinician do? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34*, 1303-1326.
- Malquist, C. (1985). *Handbook of adolescence*. New York: Jason Aronson.
- Malt, U., Retterstøl, N., & Dahl, A. A. (2003). *Lærebok i psykiatri* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Maltz, M. D. (1994). Deviating from the mean: The declining significance of significance. *Journal of Research on Crime and Delinquency, 31*, 434-436.
- Man, K., & Hamid, P. N. (1998). The relationship between attachment prototypes, self-esteem, loneliness and causal attributions in Chinese trainee teachers. *Personality and Individual Differences, 24*, 357-371.
- Manetti, M., & Schneider, B. H. (1996). Stability and change in patterns of parental social support and their relation to children's school adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology, 17*, 101-115.
- Mangelsdorf, S., Gunnar, M., Kestenbaum, R., Lang, S., & Andreas, D. (1990). Infant proneness-to-distress temperament, maternal personality, and mother-infant attachment: Associations and goodness of fit. *Child Development, 61*, 820-831.
- Manlove, E. E., & Vernon-Feagans, L. (2002). Caring for infant daughters and sons in dual-earner households: Maternal reports of father involvement in weekday time and tasks. *Infant and Child Development, 11*, 305-320.
- Mannarino, A. P. (1978). Friendship patterns and self-concept development in preadolescent males. *Journal of Genetic Psychology, 133*, 105-110.
- Mannarino, A. P. (1979). The relationship between friendship and altruism in preadolescent girls. *Psychiatry, 42*, 280-284.
- Marcus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, motivation, and emotion. *Psychological Review, 98*, 224-253.
- Marjoribanks, K. (1997). Family contexts, immediate settings, and adolescents' aspirations. *Journal of Applied Developmental Psychology, 18*, 119-132.
- Markovits, H., Benenson, J., & Dolenszky, E. (2001). Evidence That Children and Adolescents Have Internal Models of Peer Interactions That Are Gender Differentiated. *Child Development, 72*, 879-886.
- Markus, H. R., Mullally, P. R., & Kitayama, S. (1997). Selfways: Diversity in modes of cultural participation. I U. Neisser & D. A. Jopling (red.), *The conceptual self in context: Culture, experience, self-understanding* (ss. 13-61). New York: Cambridge University Press.
- Markus, H., & Kunda, N. (1986). Stability and Malleability of the Self-Concept. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 858-866.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist, 41*, 954-969.
- Markus, H., Cross, S., & Wurf, E. (1990). The role of the self-system in competence. I R. J. Sternberg & J. Kolligan, jr. (red.), *Competence considered* (ss. 205-225). New Haven, CT: Yale University Press.
- Marlowe, C. M., Schneider, S. L., & Nelson, C. E. (1996). Gender and attractiveness biases in hiring decisions: Are more experienced managers less biased? *Journal of Applied Psychology, 81*, 11-21.
- Marsden, P. V. (1987). Core Discussion Networks of Americans. *American Sociological Review, 52*, 122-131.
- Marsden, P. V., & Laumann, E. O. (1984). Mathematical Ideas in Social Structural Analysis. *Journal of Mathematical Sociology, 10*, 271-294.
- Marsh, H. W. (1986). Global Self-Esteem: Its Relation to Specific Facets of Self-Concept and Their Importance. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1224-1236.
- Marsh, H. W. (1986). Global Self-Esteem: Its Relation to Specific Facets of Self-Concept and Their Importance. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1224-1236.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and Math Self-Concepts: An Internal/External Frame of Reference Model. *American Educational Research Journal, 23*, 129-149.

- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An Internal/External Frame of Reference Model. *Educational Research Journal, 23*, 129-149.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review, 2*, 77-172.
- Marsh, H. W. (1990a). A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review, 2*, 77-172.
- Marsh, H. W. (1990b). *SDQ II. Manual and research monograph*. New York: The Psychological Corporation, Harcourt Brace Jovanovich.
- Marsh, H. W., & Ayotte, V. (2003). Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age? The differential distinctiveness hypothesis. *Journal of Educational Psychology, 95*, 687-706.
- Marsh, H. W., & Craven, R. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. I G. D. Phye (red.), *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement and adjustment* (ss. 131-198). Orlando, FL: Academic Press.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist, 20*, 107-125.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1998). Longitudinal structural equation models of academic self-concept and achievement: Gender differences in the development of math and English constructs. *American Educational Research Journal, 35*, 705-738.
- Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L., & Tidman, M. (1984). Self-description questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology, 83*, 377-392.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 80*, 336-380.
- Marsh, H. W., Cairns, L., Relich, J., Barnes, J., & Debus, R. (1984). The relationship between dimensions of self-attribution and dimensions of self-concept. *Journal of Educational Psychology, 76*, 3-32.
- Marsh, H. W., Smith, I. D., & Barnes, J. (1983). Multitrait-multimethod analyses of the Self Description Questionnaire: Student-teacher agreement on multidimensional ratings of student self-concept. *American Educational Research Journal, 20*, 333-357.
- Marsh, H. W., Smith, I. D., & Barnes, J. (1985). Multidimensional self-concepts: Relations with sex and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 77*, 581-596.
- Marsh, H. W., Smith, I. D., Barnes, J., & Butler, S. (1983). Self-concept: Reliability, stability, dimensionality, validity, and the measurement of change. *Journal of Educational Psychology, 75*, 772-790.
- Marsh, H., Parker, J., & Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concepts: Their relationship to age, sex and academic measures. *American Educational Research Journal, 22*, 422-444.
- Marthinsen, E., & Røe, M. (2004). *Fattig eller rik? Slik ungdom ser det*. Trondheim: NTNU, Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap.
- Martin, C. A., & Johnson, J. E. (1992). Children's Self-Perceptions and Mothers' Beliefs About Development and Competencies. I I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLis & J. J. Goodnow (red.), *Parental Belief Systems: the psychological consequences for children* (2. utg.) (ss. 95-113). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers Associates.
- Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2001). The Stability and Consequences of Young Children's Same-Sex Peer Interactions. *Developmental Psychology, 37*, 431-446.
- Martin, C. L., & Halverson, C. F. (1983). The effects of sex-typing schemas on young children's memory. *Child Development, 54*, 563-574.
- Martin, J. L., & Ross, H. S. (1995). The development of aggression within sibling conflict. *Early Education and Development, 6*, 335-358.
- Martin, J. M., Cole, D. A., Clausen, A., Logan, J., & Strosher, H. L. W. (2003). Moderators of the Relation Between Popularity and Depressive Symptoms in Children: Processing Strength and Friendship Value. *Journal of Abnormal Child Psychology, 31*, 471-483.

- Martin, R. A. (1989). Humor and the mastery of living: Using humor to cope with the daily stresses of growing up. I P. E. McGhee (red.), *Humor and children's development: A guide to practical applications* (ss. 135-154). New York: Haworth Press.
- Martin, R. P., Hooper, S., & Snow, J. (1986). Behavior rating scale approaches to personality assessment in children and adolescents. I H. Knoff (red.), *The assessment of child and adolescent personality* (ss. 309-351). New York: The Guilford Press.
- Marton, F. & Svensson, L. (1979) Conceptions of research in student learning. *Higher Education, 8*, 471-486.
- Masi, G., Mucci, M., Favilla, L., & Poli, P. (1999). Dysthymic disorder in adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 43*, 80-87.
- Masi, G., Sbrana, B., Poli, P., Tomaiuolo, F., Favilla, L., & Marcheschi, M. (2000). Depression and School Functioning in Non-Referred Adolescents: A Pilot Study. *Child Psychiatry and Human Development, 30*, 161-171.
- Masten, A. S. (1986). Humor and competence in school-aged children. *Child Development, 57*, 461-473.
- Masur, E., & Turner, M. (2001). Stability and consistency in mothers' and infants' interactive styles. *Merrill-Palmer Quarterly, 47*, 100-120.
- Matson, J. E. (1989). *Treating depression in children and adolescents*. New York: Pergamon press.
- Maughan, B., & Rutter, M. (1997). Retrospective reporting of childhood adversity: Issues in assessing long-term recall. *Journal of Personality Disorders, 11*, 19-33.
- Maughan, B., & Rutter, M. (1997). Retrospective reporting of childhood adversity: Some methodological considerations. *Journal of Personality Disorders, 11*, 19-33.
- McAdams, D. P. (1984). Human motives and personal relationships. I V. J. Derlega (red.), *Communication, intimacy, and close relationships* (ss. 41-70). New York: Academic Press.
- McAdams, D. P., & Constantian, C. A. (1983). Intimacy and affiliation motives in daily living: An experience sampling analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 851-861.
- McCallister, L., & Fischer, C. (1978). A procedure for surveying personal networks. *Sociological Methods and Research, 7*, 131-148.
- McCartney, K., Harris, M., & Bernieri, F. (1990). Growing up and growing apart: A developmental meta-analysis of two twin studies. *Psychological Bulletin, 107*, 226-237.
- McCarty, C. A. & Weisz, J. R. (2002). Correlates of expressed emotion in mothers of clinically-referred youth: An examination of the five-minute speech sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 43*, 759-768.
- McCarty, M., & McCarty, P. (1994). *Acts of kindness*. Deerfield Beach, FL: Health Communications.
- McClenahan, C., Irwing, P., Stringer, M., Giles, M., & Wilson, R. (2003). Educational differences in self-perceptions of adolescents in Northern Ireland. *International Journal of Behavioral Development, 27*, 513-518.
- McConaughy, S. H., Stanger, C., & Achenbach, T. M. (1992). Three-year course of behavioural/emotional problems in a national sample of 4- to 16-year-olds: I. Agreement among informants. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 31*, 932-940.
- McConnell, S. R., & Odom, S. L. (1986). Sociometrics: Peer-referenced measures and the assessment of social competence. I. P. Strain, M. Guralnick, H. Walker (red.), *Children's social behavior* (ss. 215-284). New York: Academic Press.
- McConnell, S., & Odom, S. (1986). Sociometrics: Peer-referenced assessment measures and the assessment of social competence. I P. Strain, M. Guralnick & H. Walker (red.), *Children's social behaviour: Development, assessment, and modification* (ss. 215-284). Orlando, FL: Academic Press.
- McCoy, J. K., Brody, G. H., & Stoneman, Z. (1994). A longitudinal analysis of sibling relationships as mediators of the link between family processes and youths' best friendships. *Family Relations, 43*, 400-408.
- McCrae, R.R. & Costa, P.T., Jr. (1984). *Emerging lives, enduring dispositions: Personality in adulthood*. Boston: Little Brown Company.
- McDonald, K., & Parke, R. D. (1984). Bridging the gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child Development, 55*, 1265-1277.

- McDougall, W. (1993). *The energies of men: A study of the fundamentals of dynamic psychology*. New York: Scribner's.
- McDowell, D. J., & Parke, R. D. (2000). Differential knowledge of display rules for positive and negative emotions: Influence for parents, influence on peers. *Social Development, 9*, 415-432.
- McFarland, D. A. (2001). Students resistance: How the formal and informal organization of classroom facilitate everyday forms of student defiance. *American Journal of Sociology, 107*, 612-678.
- McGee, R., & Williams, S. (2000). Does low self-esteem predict health compromising behaviours among adolescents? *Journal of Adolescence, 23*, 569-582.
- McGhee, P. E. (1979). *Humour: its origin and development*. San Fransisco: Freeman.
- McGhee, P. E. (1989a). The contribution of humor to children's social development. I P. E. McGhee (red.), *Humor and Children's Development: A Guide to Practical Applications* (ss. 119-134). New York: The Haworth Press.
- McGhee, P. E. (1989b). The role of humour in enhancing children's development and adjustment: chapter commentary. I P. E. McGhee (red.), *Humour and children's development: a guide to practical applications*. New York: The Haworth Press.
- McGillicuddy-DeLisi, A. (1982). The relationship between parents' beliefs about development and family constellation, socio-economic status, and parents' teaching strategies. I L. M. Laosa & I. E. Sigel (red.), *Families as learning environments for children* (ss. 261-299). New York: Plenum Press.
- McGillicuddy-DeLisi, A. V. (1982). Parental beliefs about developmental processes. *Human Development, 25*, 192-200.
- McGuire, S., Manke, B., Eftekhari, A., & Dunn, J. (2000). Children's perceptions of sibling conflict during middle childhood: Issues and sibling (dis)similarity. *Social Development, 9*, 173-190.
- McGuire, S., Manke, B., Saudino, K. J., Reiss, D., Hetherington, E. M., & Plomin, R. (1999). Percieved competence and self-worth during adolescence: A longitudinal behavioural genetic study. *Child Development, 70*, 1283-1296.
- McGuire, S., Manke, B., Saudino, K. J., Reiss, D., Hetherington, E. M., & Plomin, R. (1999). Perceived competence and self-worth during adolescence: A longitudinal behavioral genetic study. *Child Development, 70*, 1283-1296.
- McGuire, S., McHale, S. M., & Upedgraff, K. (1996). Children's perception of the sibling relationship in middle childhood: Connections within and between family relationships. *Personal Relationships, 3*, 229-239.
- McGuire, W. J., & McGuire, C. V. (1982). Significant others in self-space: Sex differences in developmental trends in the self. I J. Suls (red.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 1, ss. 71-96). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McHale, J. P. (1997). Overt and covert co-parenting processes in the family. *Family Process, 36*, 183-201.
- McHale, J. P., & Cowan, P. A. (red.) (1996). *Understanding how family-level dynamics affect children's development: Studies of two-parent families*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McHale, J. P., & Rasmussen, J. L. (1998). Coparental and family group-level dynamics during infancy: Early family precursors of child and family functioning during preschool. *Development and Psychopathology, 10*, 39-59.
- McHale, J. P., Johnson, D., & Sinclair, R. (1999). Family dynamics, preschoolers' family representations, and preschool peer relationships. *Early Education and Development, 10*, 373-401.
- McHale, S. M., & Crouter, A. C. (1996). The family contexts of children's sibling relationships. I G. H. Brody (red.), *Sibling relationships: Their causes and consequences* (ss. 173-195). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- McHale, S. M., & Gamble, W. C. (1988). The social networks of children with disabled and nondisabled siblings. I S. Salzinger, J. Antrobus & M. Hammer (red.), *Social networks of children, adolescents, and college students* (ss. 149-167). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McHale, S. M., Shanahan, L., Updegraff, K. A., Crouter, A. C. & Booth, A. (2004). Developmental and individual differences in girls' sex-typed activities in middle childhood and adolescence. *Child Development, 75*, 1575-1593.
- McKnow, C., & Weinstein, R. S. (2003). The Development and Consequences of Stereotype Consciousness in Middle Childhood. *Child Development, 74*, 498-515.

- McLanahan, S., Wedemeyer, N., & Adelberg, T. (1981). Network structure, social support and psychological well-being in the single-parent family. *Journal of Marriage and the Family*, *43*, 601-612.
- McLean, K. C., & Thorne, A. (2003). Late Adolescents' Self-Defining Memories About Relationships. *Developmental Psychology*, *39*, 635-645.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, *53*, 185-204.
- McNally, S., Eisenberg, N., & Harris, J. D. (1991). Consistency and change in maternal child-rearing practices and values: A longitudinal study. *Child Development*, *62*, 190-198.
- McNeilly-Choque, M. K., Hart, C. H., Robinson, C. C., Nelson, L. J., & Olsen, S. F. (1996). Overt and relational aggression on the playground: Correspondance among different informants. *Journal of Research in Childhood Education*, *11*, 47-67.
- McNulty, S., & Swann, W. (1991). Psychotherapy, self-concept change, and self-verification. I R. Curtis (red.), *The relational self* (ss. 213-237). New York: The Guilford Press.
- Mebert, C., & Kalinowsky, M. (1986). Parents' expectations and perceptions of infant temperament. *Infant Behavior and Development*, *9*, 321-334.
- Meichenbaum, D., Bream, L. A., & Cohen, J. S. (1984). A cognitive-behavioral perspective of child psychology: Implications for assessment and training. I R. J. McMahon & R. D. Peters (red.), *Childhood disorders: Behavioral-developmental approaches* (ss. Xxxxx). New York: Brunner-Mazel.
- Melby, J. N., Conger, R. D., Conger, K. J., & Lorenz, F. O. (1993). Effects of parental behavior on tobacco use by young male adolescents. *Journal of Marriage and the Family*, *55*, 439-454.
- Mendelson, M. J., Aboud, F. E., & Lanthier, R. P. (1994). Kindergartners' relationship with siblings, peers, and friends. *Merrill-Palmer Quarterly*, *40*, 416-427.
- Mendelson, M. J., Aboud, F. E., & Lanthier, R. P. (1994). Personality predictors of friendship and popularity in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *15*, 113-135.
- Merrell, K. W. (1993). *School Social Behavior Scales*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Merrell, K. W. (1994a). *Assessment of behavioural, social, and emotional problems: Direct and objective methods for use with children and adolescents*. White Plains, NY: Longman.
- Merrell, K. W. (1994b). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social Skills of Children and Adolescents. Conceptualization, Assessment, treatment*. Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Erlbaum Associates, Publishers.
- Merrell, K. W., Merz, J. M., Johnson, E. R., & Ring, E. N. (1992). Social competence of students with mild handicaps and low achievement: A comparative study. *School Psychology Review*, *21*, 125-137.
- Merrell, K. W., Sanders, D. E., & Poppinga, M. (1993). Teacher ratings of social behavior as a predictor of special education status: Discriminant validity of the Social Behavior Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *11*, 220-231.
- Messick, S. (1983). Assessment of children. I W. Kessen (red.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: History, theory, and methods* (ss. 477-560). New York: John Wiley & Sons.
- Metsapelto, R., & Pulkkinen, L. (2003). Personality traits and parenting: Neuroticism, Extraversion, and Openness to Experience as discriminative factors. *European Journal of Personality*, *17*, 59-78.
- Midgett, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., & Corville-Smith, J. (2002). Complicating achievement and self-esteem: Considering the joint effects of child characteristics and parent-child interactions. *Contemporary Educational Psychology*, *27*, 132-143.
- Milardo, R. M. (1988). Families and Social Networks: An Overview of Theory and Methodology. I R. Milardo (red.), *Families and Social Networks* (ss. 13-47). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Miles, B. H., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2. utg.). London: Sage Publications.
- Milich, R., & Landau, S. (1984). A comparison of the social status and social behaviour of aggressive and aggressive/withdrawn boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *12*, 277-288.
- Milich, R., Landau, S., Kilby, G., & Whitten, P. (1982). Preschool peer perceptions of the behavior of hyperactive and aggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *10*, 497-510.
- Miller, C. T., & Downey, K. T. (1999). A meta-analysis of heavy weight and self-esteem. *Personality and Social Psychology Review*, *3*, 68-84.

- Miller, D. B., MacIntosh, R. (1999). Promoting resilience in urban African American adolescents: Racial socialization and identity as protective factors. *Social Work Research, 23*, 159-169.
- Miller, J. (2001). *One of the Guys: Girls, Gangs, and Gender*. New York: Oxford University Press.
- Miller, L. C., Cooke, L., Tsang, J., & Morgan, F. (1992). Should I brag? *Human Communication Research, 18*, 364-399.
- Miller, S. A. (1988). Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child Development, 59*, 259-285.
- Miller-Johnson, S., Coie, J. D., Maumary-Gremaud, A., Bierman, K., & the Conduct Problems Research Group (2002). Peer Rejection and Aggression and Early Starter Models of Conduct Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*, 217-230.
- Miller-Johnson, S., Coie, J. D., Maumary-Gremaud, A., Lochman, J. & Terry, R. (1999). Relationship between childhood peer rejection and aggression and adolescent delinquency severity and type among African American youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 7*, 137-146.
- Miller-Loncar, C. L., Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2000). The influence of complexity of maternal thoughts on sensitive parenting and children's social responsiveness. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*, 335-356.
- Mitchell, R. E., & Trickett, E. J. (1980). Task Force Report: Social networks as mediators of social support: An analysis of the effects and determinants of social networks. *Community Mental Health Journal, 16*, 27-44.
- Mize, J., & Pettit, G. S. (1997). Mothers' social coaching, mother-child relationship style, and children's peer competence: Is the medium the message? *Child Development, 68*, 312-332.
- Mize, J., Russell, A., & Pettit, G. S. (1998). Further explorations of family-peer connections: The role of parenting practices and parenting style in children's development of social competence. I P. T. Slee & K. Rigsby (red.), *Children's peer relations* (ss. 31-44). New York: Routledge.
- Moen, P., & Erickson, M. A. (1995). Linked lives: A transgenerational approach to resilience. I P. Moen, G. H. Elder & K. Lüscher (red.), *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development* (ss. 169-210). Washington, DC: American Psychological Association.
- Montemayor, R. (1983). Parents and adolescents in conflict: All families some of the time and some families of the time. *Journal of Early Adolescence, 3*, 83-103.
- Morgan, B. L. (1998). A three-generational study of tomboy behavior. *Sex Roles, 39*, 787-800.
- Morris, T. L., Messer, S. C., & Gross, A. M. (1995). Enhancement of the Social Interaction and Status of Neglected Children: A Peer-Pairing Approach. *Journal of Clinical Child Psychology, 24*, 11-20.
- Morrison, J., & Anders, T. F. (2001). *Interviewing children and adolescents*. New York: The Guilford Press.
- Mossige, J. G. (1998). Behaget I kulturen. *Skolepsykologi, 6*, 3-17.
- Moum, T. (1998). Mode of administration and interviewer effects in self-reported symptoms of anxiety and depression. *Social Indicators Research, 45*, 279-318.
- Mounds, N. S. (2000). Parental management of adolescent peer relationships: What are its effects on friend selection? I K. Kerns, J. Contreras & A. Neal-Barnett (red.), *Family and peers: Linking two social worlds* (ss. 167-193). Westport, CT: Praeger.
- Mounds, N. S. (2002). Parental Management of Adolescent Peer Relationships in Context: The Role of Parenting Style. *Journal of Family Psychology, 16*, 58-69.
- Mounds, N. S., & Steinberg, L. (1995). An ecological analysis of peer influence on adolescent grade point average and drug use. *Developmental Psychology, 31*, 915-922.
- Mouton, J. S., Blake, R. R., & Fruchter, B. (1955). The reliability of sociometric measures. *Sociometry, 18*, 7-48.
- Mueller, E., & Silverman, N. (1989). Peer relations in maltreated children. I D. Cicchetti & V. Carlson (red.), *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (ss. 529-578). New York: Cambridge university Press.
- Mulder, M. R., & Vrij, A. (1996). Explaining conversation rules to children: An intervention study to facilitate children's accurate responses. *Child Abuse & Neglect, 20*, 623-631.
- Muldoon, O. T. (2000). Social group membership and self-perceptions in Northern Irish children: A longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology, 18*, 65-80.



- Mullen, B., Chapman, J. G., & Peaugh, S. (1989). Focus of attention in groups: A self attention perspective. *Journal of Social Psychology, 129*, 807-817.
- Mullin, P. A., Lohr, K. N., Bresnahan, B. W., & McNaulty, P. (2000). Applying cognitive design principles to forming HROOL instruments. *Quality of Life Research, 11*, 13-27.
- Munsch, J., & Kinchen, K. M. (1995). Adolescent Sociometric Status and Social Support. *Journal of Early Adolescence, 15*, 181-202.
- Murray, S. L. (1999). The Quest for Conviction: Motivated cognition in relationships. *Psychological Inquiry, 10*, 23-34.
- Musun-Miller, L. (1990). Sociometrics with preschool children: Agreement between different strategies. *Journal of Applied Developmental Psychology, 11*, 195-207.
- Neiderhiser, J. M., Reiss, D., Pedersen, N. L., Lichtenstein, P., Spotts, E. L., Hansson, K., Cederblad, M., & Elthammer, O. (2004). Genetic and Environmental Influences on Mothering of Adolescents: A Comparison of Two Samples. *Developmental Psychology, 40*, 335-351.
- Neiss, M. B., Sedikides, C., & Stevenson, J. (2002). Self-esteem: A behavioural genetic perspective. *European Journal of Personality, 16*, 351-367.
- Nelson, D., & Crick, N. (1999). Rose-colored glasses: Examining the social information processing of procosial young adolescents. *Journal of Early Adolescence, 19*, 17-38.
- Nelson, J., & Aboud, F. E. (1985). The resolution of social conflict among friends. *Child Development, 56*, 1009-1017.
- Nelson-LeGall, S. A., & Gumerman, R. A. (1984). Children's perceptions of helpers and helper motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology, 5*, 1-12.
- Nesdale, A. R., & McLaughlin, K. (1987). Effects of sex stereotyping on young children's memories, prediction, and liking. *British Journal of Developmental Psychology, 5*, 231-241.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 117*, 306-347.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1996). The developmental significance of children's friendship relations. I W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (red.), *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence* (ss. 289-321). New York: Cambridge University Press.
- Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology, 19*, 856-867.
- Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology, 19*, 856-867.
- Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1984). A longitudinal study of the utility of social preference and social impact sociometric classification schemes. *Child Development, 55*, 1434-1447.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Bagwell, C. L. (1999). Knowing the sounds: Friendship as a developmental context. I W. A. Collins & B. Laursen (red.), *Relationships as developmental contexts: Vol. 30. The Minnesota symposia on child psychology* (ss. 63-84). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Erlbaum Associates.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Patte, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin, 113*, 99-128.
- Newman, D. L., Caspi, A., Silva, P. A., & Moffitt, T. E. (1997). Antecedents of adult interpersonal functioning: Effects of individual differences in age 3 temperament. *Developmental Psychology, 33*, 206-217.
- Neyer, F. J., & Asendorpf, J. B. (2001). Personality-relationship transaction in young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*, 1190-1204.
- Nicholls, J. G., & Miller, A. T. (1984). Development and its discontents: The differentiation of the concept of ability. I J. G. Nicholls (red.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 3. The development of achievement motivation* (ss. 185-218). Greenwich, CT: JAI.
- Nikkah, J. (2000). *Our Boys Speak: Adolescent Boys Write about Their Inner Lives*. New York: St. Martin's Griffin.
- Nitz, K., Ketterlinus, R. D., & Brandt, L. J. (1995). The role of stress, social support, and family environment in adolescent mothers' parenting. *Journal of Adolescent Research, 10*, 358-382.

- Nohria, N., & Eccles, R. G. (red.) (1992). *Networks and Organizations. Structure, Form, and Action*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Nolen-Hoeksema, S., & Girgus, J. S. (1994). The emergence of gender differences in depression during adolescence. *Psychological Bulletin*, *115*, 424-443.
- Noller, P. (1995). Parent-adolescent relationships. I M. A. Fitzpatrick & A. L. Vangelisti (red.), *Explaining family interactions* (ss. 77-111) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nordahl, T. (2000a). *En skole – to verdner. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: NOVA-rapport 11/00.
- Northway, M. L. (1968). The stability of young children's social relations. *Educational Research*, *11*, 54-57.
- Norton, L.S., Morgan, K. & Thomas, S. (1995) 'The Ideal Self Inventory': A new measure of self esteem. *Counselling Psychology Quarterly*, *8*, 4, 305-310.
- Norusis, M. J. (1993). *SPSS for Windows. Base system user's guide. Release 6.0*. Chicago, IL: SPSS inc.
- Norusis, M.J. (1993): *SPSS for Windows*. Professional Statistics. Release 6.0.
- Notarius, C., & Markman, H. (1993). *We can work it out*. New York: Putnam.
- O'Brien, M., Alldred, P., & Jones, D. (1996). Children's constructions of family and kinship. I J. Brannen & M. O'Brien (red.), *Children in Families: Research and Policy* (ss. 80-100). London: Falmer Press.
- O'Brien, S. F., & Bierman, K. L. (1987). Conceptions and perceived influence of peer groups: Interviews with preadolescents and adolescents. *Child Development*, *59*, 1360-1365.
- O'Connor, T. G. (2002). Attachment Disorders of Infancy and Childhood. I M. Rutter & E. Taylor (red.), *Child and Adolescent Psychiatry* (4. utg.) (ss. 776-792). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- O'Connor, T. G., & Hetherington, E. M. (1995). A twin-sibling study of observed parent-adolescent interactions. *Child Development*, *66*, 812-829.
- O'Connor, T. G., Deater-Deckard, K., Fulker, D., Rutter, M., & Plomin, R. (1998). Genotype-Environment correlations in late childhood and early adolescence: Antisocial behavioral problems and coercive parenting. *Developmental Psychology*, *34*, 970-981.
- O'Dea, J. A., & Caputi, P. (2001). Association between socio-economic status, weight, age and gender, and the body image and weight control practices of 6- to 19-year-old children and adolescents. *Health Educational Research*, *16*, 521-532.
- O'Leary, S. G., Slep, A. M. S., & Reid, M. D. (1999). A longitudinal study of mother's overreactive discipline and toddler's externalizing behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *27*, 331-341.
- O'Reilly, P. (1988). Methodological issues in social support and social network research. *Social Science & Medicine*, *26*, 863-873.
- Oakley, J. (1992). *Morality and the Emotions*. London: Routledge.
- Oakley, M. W. (2000). Children and young people and care proceedings. I A. Lewis & G. Lindsay (red.), *Researching Children's Perspectives* (ss. 73-85). Buckingham: Open University Press.
- Ochoa, S. H., & Palmer, D. J. (1995). Comparison of the peer status of Mexican-American students with learning disabilities and non-disabled low-achieving students. *Learning Disability Quarterly*, *18*, 57-63.
- Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2001). Goal setting and goal striving. I A. Tesser & N. Schwarz (red.), *Intraindividual Processes: Blackwell Handbook of Psychology* (ss. 329-347). Malden, MA: Blackwell
- Offord, D. R., & Fleming, J. E. (1991). Epidemiology. I M. Lewis (red.), *Child and Adolescent Psychiatry: A Comprehensive Textbook* (ss. 1156-1168). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- Offord, D. R., Boyle, M. C., & Racine, Y. A. (1991). The epidemiology of antisocial behavior in childhood and adolescence. I D. J. Pepler & K. H. Rubin (red.), *The development and treatment of childhood aggression* (ss. 31-54). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Offord, D. R., Boyle, M. H., & Racine, I. (1989). Ontario child health study: correlates of disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *28*, 856-860.
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringar*. Oslo: Barnevernets Utviklingscenter, Rapport nr. 3.
- Ollendick, T. H. (1981). Assessment of social interaction skills in school children. *Behavioral Counseling Quarterly*, *1*, 227-243.
- Ollendick, T. H., Greene, R. W., Francis, G., & Baum, C. G. (1991). Sociometric status: Its stability and validity among neglected, rejected, and popular children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *32*, 525-534.

- Ollendick, T. H., Greene, R. W., Francis, G., & Baum, C. G. (1991). Sociometric Status: Its Stability and Validity Among Neglected, Rejected and Popular Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *32*, 525-534.
- Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M. C., & Greene, R. W. (1992). Sociometric Status and Academic, Behavioral, and Psychological Adjustment: A Five-Year Longitudinal Study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *60*, 80-87.
- Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M. G., & Greene, R. W. (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *60*, 80-87.
- Olsen, H. (2001). *Sprogforståelse og hukommelse i danske surveyundersøgelser* (bind I og II). København: Socialforskningsinstituttet 01:15 og 01:16.
- Olsen, S. F., Yang, C., Hart, C. H., Robinson, C. C., Wu, P., Nelson, D. A., Nelson, L. J., Jin, S., & Wo, J. (2002). Maternal psychological control and preschool children's behavioral outcomes in China, Russia, and the United States. I B. K. Barber (red.), *Intrusive parenting: how psychological control affects children and adolescents* (ss. 235-262). Washington, DC: American Psychological Associations.
- Olson, S. L., & Lifgren, K. (1988). Concurrent and longitudinal correlates of preschool peers sociometrics: Comparing rating scale and nomination measures. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *9*, 409-420.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, *86*, 852-875.
- Openshaw, D. K., Thomas, D. L., & Rollins, B. C. (1984). Parental influences of adolescent self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, *4*, 259-274.
- Ornish, D. (1990). *Reversing heart disease*. New York: Ballantine.
- Orth-Gomér, K., & Undén, A. L. (1987). The measurement of social support in population surveys. *Social Science & Medicine*, *24*, 83-94.
- Osborne, L. W., & LeGette, H. R. (1982). Sex, race, grade level and social class differences in self-concept. *Measurement and Evaluation in Guidance*, *14*, 195-201.
- Osborne, L. W., & LeGette, H. R. (1982). Sex, race, grade level, and social class differences in self-concept. *Measurement and Evaluation in Guidance*, *14*, 195-201.
- Osherson, S. (1986). *Wrestling with love: How men struggle with intimacy*. New York: Fawcett.
- Ottosen, M. H. (2002). Børn som respondenter. Forskning og erfaring på feltet. I D. Andersen & M. H. Ottosen (red.). *Børn som respondenter. Om børns medvirkning i survey*. (ss. XXX). København: Socialforskningsinstituttet 02:03
- Owen, M. T., & Cox, M. J. (1997). Marital conflict and the development of infant-parent attachment relationships. *Journal of Family Psychology*, *11*, 152-164.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. I M. L. Maehr & P. R. Pintrich (red.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10) (ss. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Palhus, D. L. (1998). Interpersonal and intrapsychic adaptiveness of trait self-enhancement: A mixed blessing? *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*, 1197-1208.
- Palombo, J. (2001). Learning disorders and disorders of the self. New York: Norton.
- Panak, W. F., & Garber, J. (1992). Role of aggression, rejection, and attribution in the prediction of depression in children. *Development and Psychopathology*, *4*, 145-165.
- Pancacke, V. R. (1985). *Continuity between mother-infant attachment and ongoing dyadic relationships in preschool*. Paper presentert ved the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Toronto.
- Papini, D. R., Farmer, F. F., Clark, S. M., & Snell, W. E. (1988). An evaluation of adolescent patterns of sexual self-disclosure to parents and friends. *Journal of Adolescent Research*, *3*, 387-401.
- Papini, D. R., Farmer, F. F., Clark, S. M., Micka, J. C., & Barnett, J. K. (1990). Early adolescent age and gender differences in patterns of emotional self-disclosure to parents and friends. *Adolescence*, *25*, 959-976.
- Papini, D., & Sebbly, R. (1987). Adolescent pubertal status and affective family relationships: A multivariate assessment. *Journal of Youth and Adolescence*, *16*, 1-15.

- Paquette, J. A., & Underwood, M. K. (1999). Young adolescents' experiences of peer victimization: Gender differences in accounts of social and physical aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 233-258.
- Parke, R. D., & Buriel, R. (1997). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. I W. Damon & N. Eisenberg (red.), *Handbook of child psychology, vol. 3: Social, emotional and personality development* (ss. 463-552). New York: John Wiley & Sons.
- Parke, R. D., & Buriel, R. (1998). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. I W. Damon (serie-red.) N. Eisenberg (red.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5. utg.) (ss. 463-552). New York: John Wiley & Sons.
- Parke, R. D., & Ladd, G. W. (red.) (1992). *Family-Peer Relationships: Modes of Linkage*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers Associates.
- Parke, R. D., & O'Neil, R. (1997). The influence of significant others on learning about relationships. I S. Duck (red.), *The handbook of personal relationships* (2. utg.) (ss. 29-60). New York: John Wiley & Sons.
- Parke, R. D., & O'Neil, R. (1999). Social relationships across contexts: Family-peer linkages. I W. A. Collins & B. Laursen (red.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology: Vol. 30. Relationships as developmental contexts* (ss. 211-239). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Parke, R. D., Cassidy, J., Burks, V. M., Carson, L. J., & Boyum, L. (1992). Familial contribution to peer competence among young children: The role of interactive and affective processes. I R. D. Parke & G. W. Ladd (red.), *Family-peer relationships: Modes of Linkage* (ss. 17-44). New York: Brunner/Mazel.
- Parke, R. D., MacDonald, K. B., Beitel, A., & Bhavnagri, N. (1988). The role of the family in the development of peer relationships. I R. Peters & R. J. McMahan (red.), *Marriages and families: Behavioral treatments and processes* (ss. 17-44). New York: Brunner-Mazel.
- Parke, R. D., MacDonald, K. B., Burks, V. M., Carson, J., Bhavanagri, N., Barth, J., & Beitel, A. (1989). Family and peer systems: In search of the linkages. I K. Kreppner & R. M. Lerner (red.), *Family systems and life span development* (ss. 65-92). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers Associates.
- Parke, R. D., O'Neil, R., Spitzer, S., Isley, S., Welsh, M., Wang, S., Lee, J., Strand, C., & Cupp, R. (1997). A longitudinal assessment of sociometric stability and the behavioral correlates of children's social acceptance. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 635-662.
- Parke, R. D., Simpkins, S. D., McDowell, D. J., Kim, M., Killian, C., Dennis, J., Flyr, M. L., Wild, M., & Rah, Y. (2002). Relative Contributions of Families and Peers to Children's Social Development. I P. K. Smith & C. H. Hart (red.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (ss. 156-177). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Parker G, Barrett E, Hickie I. (1992) From nature to nurture: examining links between perceptions of parenting received in childhood and social bonds in adulthood. *American Journal of Psychiatry*, 149: 877-885.
- Parker, G. (1983). *Parental overprotection: a risk factor in psychosocial development*. New York: Grune & Stratton.
- Parker, G., Barrett, E. A., & Hickie, I. B. (1992). From Nurture to Network: Examining Links Between Perceptions of Parenting Received in Childhood and Social Bonds in Adulthood. *American Journal of Psychiatry*, 149, 877-885.
- Parker, G., Fairley, M., Greenwood, J., Jurd, S. & Silvoe, D. (1982). Parental representations of schizophrenics and their association with onset and course of schizophrenia. *British Journal of Psychiatry*, 141, 573-581.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustments: Are low-accepted children at-risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer Relations and Later Personal Adjustment: Are Low-Accepted Children At Risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1989). *Peer relations and social adjustment: are friendship and group acceptance distinct domains?* Paper presentert ved The biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Kansas City, MO.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993a). Beyond group acceptance: Friendship adjustment and friendship quality as distinct dimensions of children's peer adjustment. I D. Perlman & W. H. Jones (red.), *Advances in personal relationships, Vol. 4* (ss. 261-294). London: Kingsley.

- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993b). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology, 29*, 611-621.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993c). Friendship and Friendship Quality in Middle Childhood: Links With Group Acceptance and Feelings of Loneliness and Social Dissatisfaction. *Developmental Psychology, 29*, 611-621.
- Parker, J. G., & Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. I T. J. Berndt & G. W. Ladd (red.), *Peer relationships in child development* (ss. 95-132). New York: John Wiley & Sons.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M., & DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. I D. Cicchetti & D. J. Cohen (red.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (ss. 96-161). New York: John Wiley & Sons.
- Parkhurst, J. T., & Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *Journal of Early Adolescence, 18*, 125-144.
- Parkhurst, J. T., & Hopmeyer, A. (1999). Developmental change in the source of loneliness in childhood and adolescence: Constructing a theoretical model. I K. J. Rotenberg & S. Hymel (red.), *Loneliness in childhood and adolescence* (ss. 56-79). New York: Cambridge University Press.
- Patrikakou, E. (1997). A model of parental attitudes and the academic achievement of adolescents. *Journal of Research and Development in Education, 31*, 7-26.
- Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B., & Griesler, P. C. (1990). Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status. *Child Development, 61*, 1335-49.
- Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B., & Griesler, P. C. (1990). Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status. *Child Development, 61*, 1335-1349.
- Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B., & Griesler, P. C. (1990). Children's Perceptions of Self and of Relationships with Others as a Function of Sociometric Status. *Child Development, 61*, 1335-1349.
- Patterson, G. R., (1997). Performance models for parenting: A social interactional perspective. I J. Grusec & L. Kuczynski (red.), *Parenting and the socialization of values: A handbook of contemporary theory* (ss. 193-235). New York: John Wiley & Sons.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist, 44*, 329-335.
- Patterson, G., Dishion, T., & Yoerger, K. (2000). Adolescent growth in new forms of problem behavior: Macro- and micro-peer dynamics. *Prevention Science, 1*, 3-13.
- Pattison, E. M., DeFrancisco, D., Frazier, H., Wood, P. E., & Crowder, J. A. (1975). A psychosocial kinship model for family therapy. *American Journal of Psychiatry, 132*, 1246-1251.
- Paulhus, D. L. (2002). Socially desirable responding: The evolution of a construct. I H. J. Braun & D. N. Jackson (red.), *The Role of Constructs in Psychological and Educational Measurement* (ss. 37-48). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pawlby, S. J., Mills, A., & Quinton, D. (1997). Vulnerable adolescent girls: Opposite sex relationships. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*, 909-920.
- Pawlby, S. J., Mills, A., Taylor, A., & Quinton, D. (1997). Adolescent friendships mediating childhood adversity and adult outcome. *Journal of Adolescence, 20*, 633-644.
- Pearl, R., Farmer, T. W., Rodkin, P. C., van Acker, R., Coe, M., Hensley, W., & Bost, K. K. (1998). The social integration of students with mild disabilities in general education classrooms: Peer group membership and peer-assessed social behavior. *Elementary School Journal, 99*, 167-185.
- Pearlin, L. I., Lieberman, M. A., Menaghan, E. G., & Mullan, J. T. (1981). The stress process. *Journal of Health and Social Behavior, 22*, 337-356.
- Peck, C. A., Donaldson, J., & Pezzoli, M. (1990). Some benefits nonhandicapped adolescents perceive for themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 15*, 241-249.
- Peery, J. C. (1979). Popular, amiable, isolated, rejected: A reconceptualization of sociometric status in preschool children. *Child Development, 50*, 1231-1234.

- Peeters, G., & Czapinski, J. (1990). Positive-negative asymmetry in evaluations: The distinction between affective and informational negativity effects. *European Journal of Social Psychology, 1*, 455-474.
- Pelham, B. W., & Swann, W. B. (1989). The juncture of intrapersonal and interpersonal knowledge: Self-certainty and interpersonal congruence. *Personality and Social Psychology Bulletin, 20*, 349-357.
- Pellegrini, A. D. (2002). Rough-and-Tumble Play from Childhood through Adolescence: Development and Possible Functions. I P. K. Smith & C. H. Hart (red.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (ss. 438-453). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 91*, 216-224.
- Pellegrini, A. D., Galda, L., Flor, D., Bartini, M., & Charak, D. (1997). Close Relationships, Individual Differences, and Early Literacy Learning. *Journal of Experimental Child Psychology, 67*, 409-422.
- Pellegrini, A., & Blatchford, P. (2000). *The child at school: Interactions with peers and teachers*. London: Arnold.
- Pennebaker, J. W. (1999). The effects of traumatic disclosure on physical and mental health: The value of writing and talking about upsetting events. *International Journal of Emergency Mental Health, 1*, 9-18.
- Pennington, D. C., Gillen, K., Hill, P. (1999). *Social Psychology*. London: Arnold.
- Pepler, D. J., & Craig, W. M. (1998). Assessing children's peer relationships. *Child Psychology and Psychiatry Review, 3*, 176-182.
- Perner, J., Ruffman, T., & Leekham, S. R. (1994). Theory of mind in contagious: You catch it from your sibs. *Child Development, 65*, 1228-1238.
- Perris, C. (1986). *Kognitiv terapi i teori och praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Perris, C. (1994). Linking the experience of dysfunctional parental rearing with manifest psychopathology: A theoretical framework. I C. Perris, W. A. Arrindell & M. Eisemann (red.), *Parenting and Psychopathology*, (ss. 3-32). New York: John Wiley & Sons.
- Perris, C., Arrindell, W. A., & Eisemann M. (red.), *Parenting and Psychopathology*. New York: John Wiley & Sons.
- Peterson, A. C., Compas, B. E., Brooks-Gunn, J., Stemmler, M., Ey, S., & Grant, K. E. (1993). Depression in adolescence. *American Psychologist, 48*, 155-168.
- Peterson, C. C., & Siegal, M. (2002). Mindreading and moral awareness in popular and rejected preschoolers. *British Journal of Developmental Psychology, 20*, 205-224.
- Peterson, C., Dowden, C., & Tobin, J. (1999). Interviewing preschoolers: Comparisons of yes-no and wh-questions. *Law and Human Behavior, 23*, 539-555.
- Petraitis, J., Flay, B. R., & Miller, T. Q. (1995). Reviewing theories of adolescent substance use: Organizing pieces in the puzzle. *Psychological Bulletin, 117*, 67-86.
- Pettit, G. S., & Laird, R. D. (2002). Psychological control and monitoring in early adolescence: The role of parental involvement and prior child adjustment. I B. K. Barber (red.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (ss. 97-124). Washington, DC: American Psychological Association.
- Pettit, G. S., & Mize, J. (1993). Substance and style: Understanding the ways in which parents teach children about social relationships. I S. Duck (red.), *Learning about relationships* (ss. 118-151). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Pettit, G. S., Clawson, M. A., Dodge, K. A., & Bates, J. E. (1996). Stability and change in peer-rejected status: The role of child behavior, parenting, and family ecology. *Merrill-Palmer Quarterly, 42*, 267-294.
- Pettit, G. S., Harrist, A. W., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (1991). Family interaction, social cognition and children's subsequent relations with peers at kindergarten. *Journal of Social and Personal Relationships, 8*, 383-402.
- Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Criss, M. M. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development, 72*, 583-598.
- Pfiffner, L. J., & McBurnett K. (1997). Social skills training with parent generalization: treatment effects for children with ADD/ADHD. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*, 749-757.

- Phillipsen, L. C., Bridges, S. K., McLemore, T. C., & Saponaro, L. A. (1999). Perceptions of social behavior and peer acceptance in kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education, 14*, 68-77.
- Pierce, T., Baldwin, M. W., & Lydon, J. E. (1997). A relational schema approach to social support. In G. R. Pierce, B. Lakey, I. W. Sarason & B. R. Sarason (red.), *Sourcebook of social support and personality: The Plenum series of social/clinical psychology* (ss. 19-47). New York: Plenum Press.
- Pijl, S. J., & Hamstra, D. (2005). Assessing pupil development and education in an inclusive setting. *International Journal of Inclusive Education, 9*, 1-12.
- Pines, A., & Maslach, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health setting. *Hospital and Community Psychiatry, 29*, 233-237.
- Pinto, G., Bombi, A. S., & Cordioli, A. (1997). Similarity of Friends in Three Countries: A Study of Children's Drawings. *International Journal of Behavioral Development, 20*, 453-469.
- Pitner, R. O., Astor, R. A., Benbenishty, R., Haj-Yahia, M. M., & Zeira, A. (2003). The effects of Group Stereotypes on Adolescents' Reasoning About Peer Retribution. *Child Development, 74*, 413-425.
- Pleydon, A. P., & Schner, J. G. (2001). Female adolescent friendship and delinquent behavior. *Adolescence, 36*, 189-205.
- Plomin, R. (1994). *Genetics and experience: The interplay between nature and nurture* (Vol. 6). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Plomin, R., & Daniels, D. (1987). Why are children in the same family so different from one another? *Behavioral and Brain Sciences, 10*, 1-60.
- Plomin, R., De Fries, J. C., McClearn, G. E., & Rutter, M. (1997). *Behavioral genetics* (3. utg.). San Francisco: Freeman.
- Polce-Lynch, M., Myers, B. J., Kilmartin, C. T., Forssmann-Falck, R., & Kliewer, W. (1998). Gender and Age Patterns in Emotional Expression, Body Image, and Self-esteem: A Qualitative Analysis. *Sex Roles, 38*, 1025-1048.
- Polce-Lynch, M., Myers, B. J., Kliewer, W., & Kilmartin, C. (2001). Adolescent Self-Esteem and Gender: Exploring Relations to Sexual Harassment, Body Image, Media Influence, and Emotional Expression. *Journal of Youth and Adolescence, 30*, 225-244.
- Pollack, W. S. (2001). *Real boys workbook*. New York: Random House.
- Pombeni, M. L., Kirchler, E., & Palmonari, A. (1990). Identification with peers as a strategy to muddle through the troubles of the adolescent years. *Journal of Adolescence, 13*, 351-369.
- Poole, D. A., & White, L. T. (1993). Two years later: effects of question repetition and retention interval on the eyewitness testimony of children and adults. *Developmental Psychology, 29*, 844-853.
- Pope, A. W., Bierman, K. L., & Mumma, G. H. (1991). Aggression, hyperactivity, and inattention-immaturity: Behavior dimensions associated with peer rejection in elementary school boys. *Developmental Psychology, 27*, 663-671.
- Pope, A. W., McHale, S. M., & Craighead, W. E. (1988). *Self-esteem Enhancement with Children and Adolescents*. New York: Pergamon Press.
- Poteat, G. M., Ironsmith, M., & Bullock, M. J. (1986). The classification of preschool children's sociometric status. *Early Childhood Research Quarterly, 1*, 349-360.
- Poulin, F., & Boivin, M. (1999). Proactive and Reactive Aggression and Boys' Friendship Quality in Mainstream Classrooms. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 7*, 168-178.
- Poulin, F., & Boivin, M. (2000a). Reactive and proactive aggression: Evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment, 12*, 115-122.
- Poulin, F., & Boivin, M. (2000b). The Role of Proactive and Reactive Aggression in the Formation and Development of Boys' Friendships. *Developmental Psychology, 36*, 233-240.
- Poulin, F., Cillessen, A. H. N., Hubbard, J. A., Coie, J. D., Dodge, K. A., & Schwartz, D. (1997). Children's friends and behavioural similarity in two social contexts. *Social Development, 6*, 224-236.
- Poullsson, A. (1989). Om å snakke med barn. I E. Backe-Hansen & K. Næs (red.), *Bedre barnevern: teori og metode i praktisk barnevern* (ss. 88-112). Oslo: Tano.
- Powlishta, K. K., Serbin, L. A., & Moller, L. C. (1993). The stability of individual differences in gender typing: Implications for understanding sex segregation. *Sex Roles, 29*, 723-737.
- Powney, J., & Watts, M. (1987). *Interviewing in Educational Research*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Price, J. M. (1996). Friendships of maltreated children and adolescents: Contexts for expressing and modifying relationship history. I W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (red.), *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence* (ss. 262-285). New York: Cambridge University Press.
- Price, J. M., & Dodge, K. A. (1989). Reactive and proactive aggression in childhood: Relations to peer status and social context dimensions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 455-471.
- Prinstein, M. J., & La Greca, A. M. (2002). Peer Crowd Affiliation and Internalizing Distress in Childhood and Adolescence: A Longitudinal Follow-Back Study. *Journal of Research on Adolescence*, 12, 325-351.
- Purdie, V., & Downey, G. (2000). Rejection Sensitivity and Adolescent Girls' Vulnerability to Relationship Centered Difficulties. *Child Maltreatment*, 5, 338-350.
- Putallaz, M., & Gottman, J. (1981). Social skills and group acceptance. I S. Asher & J. Coie (red.), *The Development of Children's Friendships* (ss. 116-149). New York: Cambridge University Press.
- Putallaz, M., & Heflin, A. H. (1990). Parent-Child Interactions. I S. R. Asher & J. D. Coie (red.), *Peer Rejection in Childhood* (ss. 189-216). New York: Cambridge University Press.
- Qualter, P., & Munn, P. (2002). The Separateness of Social and Emotional Loneliness in Childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 233-244.
- Quintana, S. M. (1998). Children's developmental understanding of ethnicity and race. *Applied and Preventive Psychology*, 7, 27-45.
- Quintana, S. M., & Vera, E. M. (1999). Mexican American children's ethnic identity, understanding of ethnic prejudice, and parental ethnic socialization. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 21, 387-404.
- Quinton, D., Rutter, M., & Liddle, C. (1984). Institutional rearing, parenting difficulties, and marital support. *Psychological Medicine*, 14, 107-124.
- Rabbie, J. M. (1991). Determinants of intra-group cooperation. I R. A. Hinde & J. Groebel (red.), *Cooperation and prosocial behaviour* (ss. 238-262). New York: Cambridge University Press.
- Raboteg-Saric, Z., Zuzul, M., & Kerestes, G. (1994). War and children's aggressive and prosocial behaviour. *European Journal of Personality*, 8, 201-212.
- Randall, W. L. (1995). *The Stories We Are. An Essay on Self-Creation*. Toronto: University of Toronto Press.
- Rardin, D. R., & Moan, C. E. (1971). Peer interaction and cognitive development. *Child Development*, 42, 1685-1699.
- Rawlins, W. K. (1992). *Friendship matters: Communication, dialectics, and the life course*. New York: Aldyne de Gruyter.
- Regan, P. C., Snyder, M., & Kassin, S. M. (1995). Unrealistic Optimism: Self-Enhancement or Person Positivity? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 1073-1083.
- Reid, M., Landesman, S., Treder, R., & Jaccard, J. (1989). «My Family and Friends»: Six to twelve-year-old children's perceptions of social support. *Child Development*, 60, 896-910.
- Reimer, M. S. (1996). «Sinking Into the Ground»: The Development and Consequences of Shame in Adolescence. *Developmental Review*, 16, 321-363.
- Reis, H. T., Collins, W. A., & Berscheid, E. (2000). The relationship context of human behavior and development. *Psychological Bulletin*, 126, 844-872.
- Reisman, J. M., & Shorr, S. I. (1978). Friendship claims and expectations among children and adults. *Child Development*, 48, 1685-1699.
- Reiss, D., Hetherington, E. M., Plomin, R., Howe, G., Simmens, S. J., Henderson, S. H., O'Connor, T. J., Bussell, D. A., Anderson, E. R., & Law, T. (1995). Genetic questions for environmental studies. Differential parenting and psychopathology in adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 52, 925-36.
- Reiss, D., Neiderhiser, J. M., Hetherington, E. M., & Plomin, R. (2000). *The relationship code: Deciphering genetic and social influences on adolescent development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Retterstøl, N. (1987). *Mennesket og rusmidlene*. Oslo: Tano.



- Rhodewalt, F., & Morf, C. C. (1998). On self-aggrandizement and anger: A temporal analysis of narcissism and affective reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 672-685.
- Rhodewalt, F., Madrian, J. C., & Cheney, S. (1998). Narcissism, self-knowledge organization, and emotional reactivity: The effect of daily experiences on self-esteem and affect. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24*, 75-87.
- Rholes, W. S., & Ruble, D. N. (1984). Children's understanding of dispositional characteristics of others. *Child Development, 55*, 550-560.
- Richter, S., Brown, S., & Mott, M. (1991). The impact of social support and self-esteem on adolescent substance abuse treatment outcome. *Journal of Substance Abuse, 3*, 371-385.
- Ridsdale, J., & Thompson, D. (2002). Perceptions of Social Adjustment of Hearing-Impaired Pupils in an Integrated Secondary School Unit (2002). *Educational Psychology in Practice, 18*, 21-34.
- Rinaldi, W. (2000). Pragmatic comprehension in secondary school-aged students with specific developmental language disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders, 35*, 1-29.
- Ritts, V., Patterson, M. L., & Tubbs, M. E. (1992). Expectation, impressions, and judgments of physically attractive students: A review. *Review of Educational Research, 62*, 413-426.
- Rizzo, T. A. (1988). *Friendship Development among Children in School*. Norwood, NJ: Ablex.
- Rizzo, T. A., (1988). The relationship between friendship and sociometric judgements of peer acceptance and rejection. *Child Study Journal, 18*, 161-191.
- Roberts, K. P., & Powell, M. B. (2001). Describing individual incidents of sexual abuse: a review of research on the effects of multiple sources of information on children's reports. *Child Abuse & Neglect, 25*, 1643-1659.
- Robertson, L. M., Harding, M., & Morrison, G. (1998). A comparison of risk and resilience indicators among Latino students: Differences between students identified as at-risk, learning disabled, speech impaired, and not at-risk. *Education and Treatment of Children, 21*, 333-354.
- Robins, L. N., Schoenberg, S., Holmes, S., Ratcliff, K., Benham, A., & Works, J. (1985). Early home environment and retrospective recall: A test for concordance between siblings with or without psychiatric disorders. *American Journal of Orthopsychiatry, 55*, 27-41.
- Robins, R. W., & Beer, J. S. (2001). Positive Illusions About the Self: Short-Term Benefits and Long-Term Costs. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 340-352.
- Robins, R. W., & John, O. P. (1997). Effects of visual perspective and narcissism on self-perception: Is seeing believing? *Psychological Science, 8*, 37-42.
- Robins, R. W., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2002). Two personalities, one relationship: Both partners' personality traits shape the quality of their relationship. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*, 251-259.
- Robinson, C. C., Mandelco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive practices: Development of a new measure. *Psychological Reports, 77*, 819-830.
- Robinson, E. A., Eyberg, S. M., & Ross, A. W. (1980). The Standardization of an Inventory of Child Conduct Problems Behaviors. *Journal of Clinical Child Psychology, 9*, 22-29.
- Robinson, N. S., & Garber, J. (1995). Social Support and Psychopathology across the Life Span. I D. Cicchetti & D. J. Cohen (red.), *Developmental Psychopathology: Vol. 2. Risk, Disorder, and Adaptation* (ss.162-209). New York: John Wiley & Sons.
- Rock, D. L., Green, K. E., Wise, B. K., & Rock, R. D. (1984). Social support and social network scales: A psychometric review. *Research in nursing & health, 7*, 325-332.
- Rodgers, J. L., & Rowe, D. C. (1993). Social cognition and adolescent sexual behaviour: A developmental EMOSA model. *Psychological Review, 100*, 479-510.
- Rodgers, J. L., Billy, J. O. G., & Udry, J. R. (1984). A model of friendship similarity in mildly deviant behaviours. *Journal of Applied Social Psychology, 14*, 413-425.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology, 36*, 14-24.
- Rogers, D., (1985). *Adolescents and youth* (5. utg.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Roistacher, R. C. (1974). A microeconomic model of sociometric choice. *Sociometry, 37*, 219-238.

- Ronningstam, E., & Gundersson, J. (1994). *Diagnostisk intervju för narcissism*. Stockholm: PsykologiFörlaget.
- Rook, K. S. (1983). The functions of social bonds: Perspectives from research on social support, loneliness and social isolation. I G. Sarason & B. R. Sarason (red.), *Social support: Theory, research and applications* (ss. 243-268). Dordrecht, Nederland: Martinus Nijhoff.
- Rook, K. S. (1984). The negative side of social interaction: Impact on psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *46*, 1097-1108.
- Rose, A. J., & Asher, S. R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology*, *35*, 69-79.
- Rose, A. J., & Asher, S. R. (2004). Children's Strategies and Goals in Response to Help-Giving and Help-Seeking Tasks Within a Friendship. *Child Development*, *75*, 749
- Rose, A. J., Swenson, L. P., & Waller, E. M. (2004). Overt and Relational Aggression and Perceived Popularity: Developmental Differences in Concurrent and Prospective Relations. *Developmental Psychology*, *40*, 378-87.
- Rose, D. T., & Abramson, L. Y. (1992). Developmental predictors of depressive cognitive styles: Research and theory. I D. Cicchetti & S. L. Toth (red.), *Developmental perspectives on depression* (ss. 323-349). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M., Schooler, C., & Schoenbah, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*, *54*, 1004-1018.
- Rosengren, K. S., Kalish, C. W., Hickling, A. K., & Gelman, S. A. (1994). Exploring the relationship between preschool children's magical beliefs and causal thinking. *British Journal of Developmental Psychology*, *12*, 69-82.
- Ross, M., & Lollis, S. (1989). A social relations analysis of toddler peer relations. *Child Development*, *60*, 1082-1091.
- Rotenberg, K. J. (1982). Development of character constancy of self and other. *Child Development*, *53*, 505-515.
- Rotenberg, K. J. (1999). Childhood and adolescent loneliness: An introduction. I K. J. Rotenberg & S. Hymel (red.), *Loneliness in childhood and adolescence* (ss. 3-8). New York: Cambridge University Press.
- Rotenberg, K. J., & Sliz, D. (1988). Children's restrictive disclosure to friends. *Merrill-Palmer Quarterly*, *34*, 203-215.
- Rotenberg, K. (red.) (1995). *Disclosure Processes in Children and Adolescents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rothbaum, F., & Weisz, J. R. (1994). Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *116*, 55-74.
- Routh, D. K. (1990). Taxonomy in developmental psychopathology: consider the source. I M. Lewis & S. M. Miller (red.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (ss. 53-62). New York: Plenum Press.
- Rowe, D. (1994). *The limits of family influence: Genes, experience, and behavior*. New York: Guilford Press.
- Rowe, D. C., & Rodgers, J. L. (1991). Adolescent smoking and drinking: Are they «epidemics»? *Journal of Studies on Alcohol*, *52*, 110-117.
- Rowe, D. C., Rodgers, J. L., & Meseck-Bushey, S. (1992). Sibling delinquency and the family environment: Shared and unshared influences. *Child Development*, *63*, 59-67.
- Rowe, D. C., Woulbroun, E. J., & Gulley, B. L. (1994). Peers and friends as nonshared environmental influences. I E. M. Hetherington, D. Reiss & R. Plomin (red.), *Separate social worlds of siblings: The impact of nonshared environment on development* (ss. 159-173). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers Associates.
- Rowe, D. C., Woulbroun, E. J., Gulley, B. L. (1994). Peers and friends as nonshared environmental influences. I E. M. Hetherington, D. Reiss & R. Plomin (red.), *Separate social worlds of siblings* (ss. 159-173). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (1995). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. London: Sage.
- Rubin, K. H., & Mills, R. S. L. (1988). The many faces of social isolation in childhood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *56*, 916-924.

- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. I N. Eisenberg (red.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3) (ss. 619-700). New York: John Wiley & Sons.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development & Psychopathology*, 7, 49-62.
- Rubin, K. H., Hastings, P. D., Stewart, S. L., Henderson, H. A., & Chen, X. (1997). The consistency and concomitants of inhibition: Some of the children, all of the time. *Child Development*, 68, 467-483.
- Rubin, K. H., Lynch, D., Copland, R., Rose-Krasnor, L., & Booth, C. L. (1994). "Birds of a feather....". Behavioral concordances and preferential personal attraction in children. *Child Development*, 65, 1778-1785.
- Rubin, K. H., Stewart, S. L., & Chen, X. (1995). The parents of aggressive and withdrawn children. I M. H. Bornstein (red.), *Handbook of parenting: Vol. 1. How children influence parenting* (ss. 255-284). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rubin, K. H., Stewart, S. L., & Coplan, R. J. (1995). Social withdrawal in childhood: Conceptual and empirical perspectives. I T. H. Ollendick & R. J. Prinz (red.), *Advances in clinical child psychology*, Vol. 17, (ss. 157-196). New York: Plenum
- Rubin, K., Bukowski, W., & Parker, J. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. I W. Damon & N. Eisenberg (red.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5. utg.) (ss. 621-700). New York: John Wiley & Sons.
- Rubin, K., Hymel, S. LeMare, L., & Rowden, L. (1989). Children experiencing social difficulties: Sociometric neglect reconsidered. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 21, 94-111.
- Rubin, L. (1985). *Just friends: The role of friendship in our lives*. New York: Harper & Row.
- Rubin, Z., & Sloman, J. (1984). How parents influence their children's friendships. I M. Lewis (red.), *Beyond the dyad* (ss. 223-250). New York: Plenum.
- Ruble, D. N., & Dweck, C. S. (1995). Self-conceptions, person conceptions and their development. I N. Eisenberg (red.), *Review of personality and social psychology*, Vol. 15. *Social development* (ss. 109-139). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ruble, D. N., & Martin, C. L. (1998). Gender development. I W. Damon (serie-red.) & N. Eisenberg (volum-red.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5. utg.) (ss. 933-1016). New York: John Wiley & Sons.
- Rudolph, K. D., & Asher, S. R. (2000). Adaptation and maladaptation in the peer system. Developmental processes and outcomes. I A. J. Sameroff, M. Lewis & S. Z. Miller (red.), *Handbook of developmental psychopathology* (ss. 157-175). New York: Kluwer.
- Rudolph, K. D., Kurlakowsky, K. D., & Conley, C.- S. (2001). Developmental and social-contextual origins of depressive control-related beliefs and behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 447-475.
- Rudolph, K. D., Lambert, S. M., Clark, A. G., & Kurlakowsky, K. D. (2001). Negotiating the transition to middle school: The role of self-regulatory processes. *Child Development*, 72, 929-946.
- Rundskriv F-66-98 (1998). *Rundskriv angående lover og forskrifter om skolefritidsordningen*. Oslo: Det kongelige Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Rusbult, C. E., van Lange, P. A. M., Wildschut, T., Yovetich, N. A., & Verette, J. (2000). Perceived superiority in close relationships: Why it exists and persists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 521-545.
- Rutter, M. (1980). *Changing Youth in a Changing Society: Patterns of Adolescent Development and Disorder*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rutter, M. (1986). Depressive feelings, cognitions, and disorders: a research postscript. I M. Rutter, C. E. Izard & P. B. Read (red.), *Depression in Young People: Developmental and Clinical Perspectives* (ss. 491-519). New York: The Guilford Press.
- Rutter, M. (1989). Isle of Wight revisited: twenty-five years of child psychiatric epidemiology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 633-653.
- Rutter, M. (2002). Nature, Nurture, and Development: From Evangelism through Science toward Policy and Practice. *Child Development*, 73, 1-21.
- Rutter, M., & O'Connor, T. (1999). Implications of attachment theory for child care policies. I P. Shaver & J. Cassidy (red.), *Handbook of attachment* (ss. 823-844). New York: The Guilford Press.

- Rutter, M., Quinton, D., & Liddle, C. (1983). Parenting in two generations: Looking backwards and looking forwards. I N. Madge (red.), *Families at risk* (ss. 60-98). London: Heinemann.
- Ryan, A. M. (2001). The Peer Group as a Context for the Development of Young Adolescent Motivation and Achievement. *Child Development, 72*, 1135-1150.
- Ryan, R. M., & Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development, 60*, 340-356.
- Rys, G. S., & Bear, G. G. (1997). Relational aggression and peer rejection: Gender and developmental issues. *Merrill-Palmer Quarterly, 43*, 87-106.
- Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development, 55*, 1504-1513.
- Sabornie, E. J., & Thomas, V. (1989). *Social/affective adjustment of mildly handicapped and nonhandicapped early adolescents*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Sage, N. A., & Kinderman, T. (1999). Peer networks, behavior contingencies, and children's engagement in the classroom. *Merrill-Palmer Quarterly, 45*, 143-171.
- Saintano, D., Goldstein, H., & Strain, P. (1992). Effects of self-evaluation on preschool children's use of social interaction strategies with their classmates with autism. *Journal of Applied Behavioural Analysis, 25*, 127-141.
- Salisch, M. von (2001). Children's emotional development: Challenges in their relationships to parents, peers, and friends. *International Journal of Behavioral Development, 25*, 310-319.
- Salmivalli C., Huttunen, A. & Lagerspetz K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology, 38*, 305-312.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Lagerspetz, K. (2000). Aggression and sociometric status among peers: Do gender and type of aggression matter? *Scandinavian Journal of Psychology, 41*, 17-24.
- Salzinger, S., & Hampson, J. (1988). Social networks of mother and child: An examination of their function in developing speech. I S. Salzinger, J. Antrobus & M. Hammer (red.), *Social networks of children, adolescents, and college students*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers Associates.
- Sameroff, A. J. (1975). Early influences on development. Fact or fancy? *Merrill-Palmer Quarterly, 21*, 267-294.
- Sameroff, A. J., & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking causality. I F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek & G. Siegel (red.), *Review of child development research* (Vol. 4) (ss. 187-244). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Sameroff, A. J., & MacKenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology, 15*, 613-640.
- Sameroff, A. J., Seifer, R., & Elias, P. (1982). Sociocultural variability in infant temperament ratings. *Child Development, 53*, 164-173.
- Samp, J. A., & Solomon, D. H. (1998). Communicative responses to problematic events in close relationships. The variety and facets of goals. *Communication Research, 25*, 66-95.
- Sandanger, I., Sørensen, T., Dalgard, O. S., & Ingebrigtsen, G. (1995). Barndomsbelastninger, nåtidige belastninger og sosial støtte. Innvirkning på psykisk helse. I O. S. dalgard, E. Døhlie & M. Ystgaard (red.), *Sosialt nettverk, helse og samfunn* (ss. 49-63). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sanders, M. G. (1997). Overcoming obstacles: Academic achievement as a response to racism and discrimination. *Journal of Negro Education, 66*, 83-93.
- Sandler, I. N., & Barrera, M. Jr. (1984). Toward a multimethod approach to assessing the effects of social support. *American Journal of Community Psychology, 12*, 37-52.
- Sandstrom, M. J., & Coie, J. D. (1999). A developmental perspective on peer rejection: Mechanisms of stability and change. *Child Development, 70*, 955-966.
- Sanford, L., & Donovan, M. E. (1985). *Women and self-esteem*. New York: Penguin.
- Sarason, B. R., Pierce, G., Shearin, E. N., Sarason, I. G., Waltz, J. A., & Poppe, L. (1991). Perceived Social Support and Working Models of Self and Actual Others. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 273-287.

- Sarason, B. R., Sarason, I. G., Hacker, T. AS., & Basham, R. B. (1985). Concomitant of social support: Social skills, physical attractiveness, and gender. *Journal of Personality and Social Psychology*, *49*, 469-480.
- Sarason, B. R., Shearin, E. N., Pierce, G. R., & Sarason, I. G. (1987). Interrelations of social support measures: Theoretical and practical implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*, 813-832.
- Sarason, B. R., Shearin, E. N., Pierce, G. R., & Sarason, I. G. (1987). Interrelations of social support measures: Theoretical and practical implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*, 813-832.
- Sarason, I. G., Sarason, B. R., & Pierce, G. R. (1990). Social support: The search for theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *1*, 133-147.
- Sarnecki, J. (1987). *Skolan och brottsligheten*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Satake, H., Yoshida, K., Yamashita, H., Kinukawa, N., & Takagishi, T. (2003). Agreement Between Parent and Teacher on Behavioral/Emotional Problems in Japanese School Children Using the Child Behavior Checklist. *Child Psychiatry and Human Development*, *34*, 111-126.
- Sattler, J. M. (1988). *Assessment of children* (3. utg.). San Diego: Jerome M. Sattler.
- Savin-Williams, R. C., & Diamond, L. M. (2000). Sexual orientation. I W. K. Silverman & T. H. Ollendick (red.), *Developmental issues in the clinical treatment of children* (ss. 241-258). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Savin-Williams, R., & Berndt, T. J. (1990). Friendship and peer relations. I S. S. Feldman & G. R. Elliott (red.), *At the threshold: The developing adolescent* (ss. 277-307). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sawyer, M. G., Sarris, A., & Baghurst, P. (1991). The use of a computer assisted interview to administer the Child Behaviour Checklist in a child psychiatry service. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *30*, 674-681.
- Sawyer, M. G., Streiner, D. L., & Baghurst, P. (1998). The influence of distress on mothers' and fathers' reports of childhood emotional and behavioural problem. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *26*, 407-414.
- Saylor, C. F., Finch, A. J. Jr., Baskin, C. H., Furey, W., & Kelly, M. M. (1984). Construct validity for measures of childhood depression: Application of multitrait-multimethod methodology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *52*, 977-985.
- Scaramella, L. V., Conger, R. D., Simons, R. L., & Whitbeck, L. B. (1998). Predicting risk for pregnancy by late adolescence: A social contextual perspective. *Developmental Psychology*, *34*, 1233-1245.
- Scaramella, L. V., Conger, R. D., Spoth, R., & Simons, R. L. (2002). Evaluation of a social contextual model of delinquency: A cross-study replication. *Child Development*, *73*, 175-195.
- Schachter, F. F., Gilutz, G., Shore, E., & Adler, M. (1978). Sibling deidentification judged by mothers: Crossvalidation and developmental studies. *Child Development*, *49*, 543-546.
- Schachter, F. F., Shore, E., Feldman-Rotman, S., Marquis, R., & Campbell, S. (1976). Sibling deidentification. *Developmental Psychology*, *12*, 418-427.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Schedin, G. (1977). *Ungdomsutveckling och psykoterapi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Scheier, L. M., Botvin, G. J., Griffin, K. W., & Diaz, T. (2000). Dynamic growth models of self-esteem and adolescent alcohol use. *Journal of Early Adolescence*, *20*, 178-209.
- Schibbye, A-L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse I psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schiefloe, P. M. (1992). Sosiale nettverk. I L. Fyrand (red.), *Perspektiver på sosialt nettverk* (ss. 17-47). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schimmel, J., Pyszczynski, T., Greenberg, J., O'Mahen, H., & Arndt, J. (2000). Running from the shadow: Psychological distancing from others to deny characteristics people fear in themselves. *Journal of Personality and Social Psychology*, *78*, 446-462.
- Schjødt, B., & Egeland, T. Aa. (1991). *Fra systemteori til familierapi*. Oslo: Tano.
- Schneider, B. H. (1993). *Children's social competence in context: The contributions of family, school and culture*. New York: Pergamon Press.

- Schneider, B. H. (1999). A Multimethod Exploration of the Friendships of Children Considered Socially Withdrawn by Their School Peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *27*, 115-123.
- Schneider, B. H., Atkinson, L., & Tardif, C. (2001). Child-Parent Attachment and Children's Peer Relations: A Quantitative Review. *Developmental Psychology*, *37*, 86-100.
- Schofield, J. W. (1982). *Black and white in school: Trust, tension or tolerance?* New York: Praeger.
- Schofield, J. W. (1990). Increasing the Generalizability of Qualitative Research. I E. W. Eisner & A. Peshkin (red.), *Qualitative Inquiry in Education* (ss. 201-232). New York: Teacher College Press.
- Schofield, J. W., & Whitley, B. E. (1983). Peer nomination vs. rating scale measurement of children's peer preference. *Social Science Quarterly*, *46*, 242-251.
- Schulenberg, J., Maggs, J. L., Dielman, T. E., Leech, S. L., Kloska, D. D., Shope, J. T., & Laetz, V. B. (1999). On peer influences to get drunk: A panel study of young adolescents. *Merrill-Palmer Quarterly*, *45*, 108-142.
- Schumaker, J., Deshler, D., Alley, G., & Warner, M. (1983). Toward the development of an intervention model for learning-disabled adolescents: The University of Kansas Institute for Research on Learning Disabilities. *Exceptional Education Quarterly*, *4*, 44-47.
- Schumm, J. S., & Vaughan, S. (1991). Making adaptations for mainstreamed students: general classroom teachers' perspectives. *Remedial and Special Education*, *12*, 18-25.
- Schuster, B., Ruble, D. N., & Weinert, F. E. (1998). Causal inferences and positivity bias in children: The role of the covariation principle. *Child Development*, *69*, 1577-1596.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2000). Friendship as a Moderating Factor in the Pathway Between Early Harsh Home Environment and Later Victimization in the Peer Group. *Developmental Psychology*, *36*, 646-662.
- Schwartz, J. C., Barton-Henry, M. L., & Pruzinsky, T. (1985). Assessing Child-rearing Behaviours: A Comparison of Rating Made by Mother, Father, Child and Sibling on the CRPBI. *Child Development*, *56*, 462-479.
- Schwartz, R. M., & Garamoni, G. L. (1989). Cognitive balance and psychopathology: Evaluation of an information processing model of positive and negative states of mind. *Clinical Psychology Review*, *9*, 271-294.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-95: a research synthesis. *Exceptional children*, *63*, 59-74.
- Sebald, H. (1981). Adolescents' concept of popularity and unpopularity, comparing 1960 with 1976. *Adolescence*, *16*, 23-30.
- Sebanc, A. M. (2003). The Friendship Features of Preschool Children: Links with Prosocial Behavior and Aggression. *Social Development*, *12*, 249-268.
- Sedikides, C., & Green, J. D. (2000). On the self-protective nature of inconsistency/negativity management: Using the Person Memory Paradigm to examine self-referent memory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *79*, 906-922.
- Sedikides, C., & Gregg, A. P. (2003). Portraits of the Self. I M. A. Hogg & J. Cooper (red.), *The SAGE Handbook of Social Psychology* (ss. 110-138). London: SAGE Publications.
- Sedikides, C., & Strube, M. J. (1997). Self-evaluations: To thine own self be good, to thine own self be sure, to thine own self be true, and to thine own self be better. I M. P. Zanna (red.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29) (ss. 209-269). New York: Academic Press.
- Seeman, T. E. (1996). Social ties and health: The benefits of social integration. *Annals of Epidemiology*, *6*, 442-451.
- Seery, M. D., Blascovich, J., Weisbuch, M., & Vick, S. B. (2004). The Relationship Between Self-Esteem Level, Self-Esteem Stability, and Cardiovascular Reactions to Performance Feedback. *Journal of Personality and Social Psychology*, *87*, 133-145.
- Seidman, E., Allen, L., Aber, J. L., Mitchell, C., & Feinman, J. (1994). The impact of school transitions in early adolescence on the self-system and perceived social context of poor urban youth. *Child Development*, *65*, 507-522.
- Seifer, R., Sameroff, A. J., Barrett, L. C., & Krafchuk, E. (1994). Infant temperament measured by multiple observations and mother report. *Child Development*, *65*, 1478-1490.

- Seiffge-Krenke, I., & Kollmar, F. (1998). Discrepancies between mothers' and fathers' perceptions of sons' and daughters' problem behaviour: a longitudinal analysis of parent-adolescent agreement on internalizing and externalizing problem behaviour. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 39*, 687-697.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analysis*. New York: Academic Press.
- Serbin, L. A., Moller, L. C., Gulko, J., Powlishta, K. K., & Colburne, K. A. (1994). The emergence of gender segregation in toddler playgroups. *New Directions in Child Development, 65*, 7-17.
- Serbin, L. A., Powlishta, K. K., & Gulko, J. (1993). The development of sex typing in middle childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 58*, 1-74.
- Shantz, C. U. (1983). Social cognition. I J. H. Flavell & E. M. Markman (red.), *Handbook of child psychology, vVol. 3. Cognitive development* (ss. 495-555). New York: John Wiley & Sons.
- Shantz, C. U. (1987). Conflict between children. *Child Development, 58*, 283-305.
- Shantz, C. U., & Harup, W. W. (1992). *Conflict in child and adolescent development*. New York: Cambridge University Press.
- Shantz, C. U., & Hobart, C. J. (1989). Social conflict and development: Peers and siblings. I T. J. Berndt & G. W. Ladd (red.), *Peer relationships in child development* (ss. 71-94). New York: John Wiley & Sons.
- Shantz, C. U., & Shantz, D. W. (1985). Conflict between children: social cognitive and sociometric correlates. I M. W. Berkowitz (red.), *Peer conflict and psychological growth* (ss. 3-21). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Shapiro, S., Skinner, E. A., Kessler, L. G., Von Korff, M., German, P. S., Tischler, G. L., Leaf, P. J., Benham, L., Cottler, L., & Regier, D. A. (1984). Utilization of health and mental health services: Three Epidemiologic Catchment Area sites. *Archives of General Psychiatry, 41*, 971-978.
- Sharabany, R., Gershoni, R., & Hoffman, J. E. (1981). Girlfriend, boyfriend: Age and sex differences in intimate friendship. *Developmental Psychology, 17*, 800-808.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of therapy and methods. *Journal of Educational Psychology, 74*, 3-17,
- Shavelson, R. J., & Marsh, H. W. (1986). On the structure of self-concept. I R. Schwarzer (red.), *Anxiety and cognitions* (ss. 305-330). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers Associates.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Validation of Construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407-441.
- Shaver, P., Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Transition to college: Network changes, social skills, and loneliness. I S. Duck & D. Perlman (red.), *Understanding personal relationships: An interdisciplinary approach* (ss. 193-219). London: Sage Publications.
- Shaw, D. S., Gilliom, M., Nagin, D. S. & Ingoldsby, E. M. (2003). Trajectories Leading to School-Age Conduct Problems. *Developmental Psychology, 39*, 189-200.
- Shaw, S. M., Kleiber, D. A., & Caldwell, L. L. (1995). Leisure and identity information in male and female adolescents: A preliminary examination. *Journal of Leisure Research, 27*, 245-263.
- Shepherd, M., Oppenheim, B., & Mitchell, S. (1971). *Childhood Behaviour and Mental Health*. London: University of London Press.
- Shirk, S., Van Horn, M., & Leber, D. (1997). Dysphoria and children's processing of supportive interactions. *Journal of Abnormal Child Psychology, 25*, 239-249.
- Shrauger, J. S., & Schoeneman, S. (1979). Symbolic interactionist view of self-concept: Through the looking glass darkly. *Psychological Bulletin, 86*, 549-573.
- Shrauger, J. S., Mariano, E., & Walter, T. J. (1998). Depressive symptoms and accuracy in the prediction of future events. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24*, 880-892.
- Shrum, W., & Cheek, N. (1987). Social structure during the school years: Onset of the degrouping process. *American Sociological Review, 52*, 218-223.
- Shulman, S. (1993). Close friendships in early and middle adolescence: Typology and friendship reasoning. I B. Laursen (red.), *Close friendships in adolescence* (ss. 55-71). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Shumaker, S. A. and Brownell, A. (1984). Toward a theory of social support: Closing the conceptual gaps. *Journal of Social Issues, 40*, 11-36.

- Shumaker, S. A., & Brownell, A. (1984). Toward a theory of social support: Closing conceptual gaps. *Journal of Social Issues, 40*, 11-36.
- Shute, R., De Blasio, T., & Williamson, P. (2002). Social support satisfaction of Australian children. *International Journal of Behavioral Development, 26*, 318-326.
- Siegel, J. M., Yancey, A. K., Aneshensel, C. S., & Schuler, R. (1999). Body Image, Perceived Pubertal Timing, and Adolescent Mental Health. *Journal of Adolescent Health, 25*, 155-165.
- Simmons, R. G., & Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.
- Simons, R. L., Chao, W., Conger, R. D., & Elder, G. H. Jr. (2001). Quality of parenting as mediator of the effect of childhood defiance on adolescent friendship choices and delinquency: A growth curve analysis. *Journal of Marriage and the Family, 63*, 63-79.
- Simpkins, S. D., & Parke, R. D. (2001). The Relations between Parental Friendships and Childrens Friendships: Self-Report and Observational Analysis. *Child Development, 72*, 569-582.
- Singh, D. & Young, R. K. (1995). Body weight, waist-to-hip ratio, breast and hips: role in judgments of female attractiveness and desirability for relationships. *Ethology and Sociobiology, 16*, 483-507.
- Siperstein, G. N., & Leffert, J. S. (1997). Comparison of socially accepted and rejected children with mental retardation. *American Journal of Mental Retardation, 101*, 339-351.
- Skaalvik, E. M. & Valas, H. (1999). Relations among achievement, self-concept, and motivation in mathematics and language arts: A longitudinal study. *The Journal of Experimental Education, 67*, 135-149.
- Skaalvik, E. M. (1989). *Verdier, selvoppfatning og mental helse. En undersøkelse blant elever i videregående skole*. Trondheim: Tapir.
- Skaalvik, E. M. (1997a). Issues in research on self-concept. I M. L. Maehr & P. R. Pintrich (red.), *Advances on motivation and achievement* (Vol. 10) (ss. 51-98). Greenwich, CT: JAI Press.
- Skaalvik, E. M. (1997b). Self-Enhancing and Self-Defeating Ego Orientation: Relations With Task and Avoidance Orientation, Achievement, Self-Perceptions, and Anxiety. *Journal of Educational Psychology, 89*, 71-81.
- Skaalvik, E. M., & Rankin, R. J. (1998). *Self-concept, self-efficacy and achievement in mathematics: A test of causal relations*. Paper presentert ved the Annual Meeting of the American Educational Research Associations, San Diego.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1988). *Barns selvoppfatning – skolens ansvar*. Oslo: Tano.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2004). Self-concept and self-efficacy: A test of the internal/external frame of reference model and predictions of subsequent motivation and achievement. *Psychological Reports, 95*, 1187-1202.
- Sletta, O. (1985). *Sosiale bytteforhold ved samspill i skoleklasser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sletta, O., Søbstad, F., & Valås, H. (1995). Humor, peer acceptance and perceived social competence in preschool and school-aged children. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 179-195.
- Sletta, O., Valås, H., Skaalvik, E. M., & Søbstad, F. (1994). *Peer relations, loneliness, and self-perceptions in schoolaged children*. Paper presentert ved Children's Peer Relations Conference. Adelaide, Australia, 19-22.01.1994.
- Sletta, O., Valas, H., Skaalvik, E. M., & Sobstad, F. (1996). Peer relations, loneliness, and self-perceptions in school-aged children. *British Journal of Educational Psychology, 66*, 431-445.
- Slomkowski, C., Rende, R., Conger, K. J., Simons, R. L., & Conger, R. D. (2001). Sisters, brothers, and delinquency: Evaluating social influence during early and middle adolescence. *Child Development, 72*, 271-283.
- Smetana, J. G., & Daddis, C. (2002). Domain-Specific Antecedents of Parental Psychological Control and Monitoring: The Role of Parenting Beliefs and Practices. *Child Development, 73*, 563-580.
- Smith, A. B., Inder, P. M. (1993). Social interaction in same and cross gender pre-school peer groups: A participant observation study. *Educational Psychology, 13*, 29-42.
- Smith, C. L., Calkins, S. D., Keane, S. P., Anastopoulos, A. D. & Shelton, T. L. (2004). Predicting Stability and Change in Toddler Behavior Problems: Contributions of Maternal Behavior and Child Gender. *Developmental Psychology, 40*, 29-42.



- Smith, E. R., & DeCoster, J. (2000). Dual-process models in social and cognitive psychology: Conceptual integration and links to underlying memory systems. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 108-131.
- Smith, L. (1996). *Småbarnsalderens nevropsykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, L. (2002). *Tilknytning og barns utvikling*. Kristiansand S.: HøgskoleForlaget.
- Smollar, J., & Youniss, J. (1982). Social development through friendship. I K. H. Rubin & H. S. Ross (red.), *Peer relationships and social skills in childhood* (ss. 279-298). New York: Springer-Verlag.
- Snow, R. E., Corno, L., & Jackson, D. (1996). Individual differences in affective and conative functions. I D. C. Berliner & R. C. Calfee (red.), *Handbook of educational psychology* (ss. 243-330). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International.
- Snyder, D. (1979). Multidimensional assessment of marital satisfaction. *Journal of Marriage and the Family*, 41, 813-823.
- Snyder, J. R. (1998). Marital conflict and child adjustment: What about gender? *Developmental Review*, 18, 390-420.
- Søbstad, F. (1987). *Humorutvikling hos barn. I Barn og humor. Artikkelsamling fra et tverrfaglig forskningsseminar*. Trondheim: NAVF's Senter for barneforskning.
- Søbstad, F. (1989). *Smittende latter. Rapport fra prosjektet «Førskolebarn og humor»*. Trondheim: Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning.
- Søbstad, F. (1990). *Førskolebarn og humor*. Trondheim: Skriftserie fra Pedagogisk institutt, Universitetet i Trondheim.
- Sørensen, T. (1988). Sosial støtte – det psykologiske sosiale nettverk. I O. S. Dalgard & T. Sørensen (red.), *Sosialt nettverk og psykisk helse* (ss. 76-96). Oslo: Tano.
- Southall, D., & Roberts, J. E. (2002). Attributional Style and Self-Esteem in Vulnerability to Adolescent Depressive Symptoms Following Life Stress: A 14-Week Prospective Study. *Cognitive Therapy and Research*, 26, 563-579.
- Spaccarelli, S., & Fuchs, C. (1997). Variability in symptom expression among sexually abused girls: Developing multivariate models. *Journal of Clinical Child Psychology*, 1, 24-35.
- Spencer, J. S., Josephs, R. A., & Steele, C. M. (1993). Low self-esteem: The uphill struggle for self-integrity. I R. F. Baumeister (red.), *Self-esteem. The puzzle of low self-regard* (ss. 21-36). New York: Plenum Press.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., & Carlson, E. A. (1999). One Social World: The Integrated Development of Parent-Child and Peer Relationships. I W. A. Collins & B. Laursen (red.), *Relationships as Developmental Contexts: The Minnesota Symposia on Child Psychology, Vol. 30* (ss. 241-261). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Erlbaum Associates.
- St. James-Roberts, I., & Wolke, D. (1988). Convergences and discrepancies among mothers' and professionals' assessments of difficult neonatal behavior. *Journal of Child Psychology, Psychiatry, and Allied Disciplines*, 29, 29-42.
- St.meld. nr. 30 (2003-04). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 40 (1992-93). «... vi smaa, en Alen lange»: *Om 6-åringer i skolen – konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold*. Oslo: Det kongelige Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- St.meld. nr. 55 (1996-97). *Om skolefritidsordningen*. Oslo: Det kongelige Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Stattin, H., & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71, 1072-1085.
- Staub, D., Schwartz, I. S., Gallucci, C., & Peck, C. A. (1994). Four portraits of friendship at an inclusive school. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 314-326.
- Steinberg, L., Darling, N. E., Fletcher, A. C., Brown, B. B., & Dornbusch, S. M. (1995). Authoritative parenting and adolescent adjustment: An ecological journey. I P. Moen, G. H. Elder & K. Lüscher (red.), *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development* (ss. 423-466). Washington, DC: American Psychological Association.
- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.

- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development, 65*, 754-770.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development, 63*, 1266-1281.
- Steiner, H. (red.) (1997). *Treating School-Age Children*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Steinhausen, H-C., & Metzke, C. W. (2001). Risk, Compensatory, Vulnerability, and Protective Factors Influencing Mental Health in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 30*, 259-280.
- Stevenson-Hinde, J. (1998). The individual in context. I R. B. Cairns, L. R. Bergman & J. Kagan (red.), *Methods and models for studying the individual* (ss. 123-132). London: Sage Publications.
- Stevenson-Hinde, J., & Hinde, R. A. (1986). Changes in associations between characteristics and interaction. I R. Plomin & J. Dunn (red.), *The study of temperament: Changes, continuities and challenges* (ss. 115-129). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stierlin, H. (1979). *Psykoanalys och familjeterapi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Stipek, D. J. (1984). The development of achievement motivation. I C. Ames & R. Ames (red.), *Research on motivation and education: Student motivation, Vol. 1* (ss. 145-174). Orlando, FL: Academic Press
- Stipek, D. J. (1993). *Motivation to learn. From Theory to Practice* (2. utg.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Stipek, D. J., & Mac Iver, D. (1989). Developmental changes in children's assessment of intellectual competence. *Child Development, 60*, 531-538.
- Stiwne, D. (1992). *Vad är en grupp? Omatt definiera gruppbegreppet*. FOG Rapport, 1. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogic och psykologi.
- Stocker, C. M. (1994). Children's perceptions of relationships with siblings, friends, and mothers: Compensatory processes and links with adjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 1447-1459.
- Stocker, C. M., & Youngblade, L. (1999). Marital conflict and parental hostility: Links with children's sibling and peer relationships. *Journal of Family Psychology, 13*, 598-609.
- Stocker, C. M., Burwell, R. A., & Briggs, M. L. (2002). Sibling Conflict in Middle Childhood Predicts Children's Adjustment in Early Adolescence. *Journal of Family Psychology, 16*, 50-57.
- Stocker, C., & Dunn, J. (1990). Sibling relationships in childhood: Links with friendships and peer relationships. *British Journal of Developmental Psychology, 8*, 227-244.
- Stocker, C., Ahmed, K., & Stall, M. (1997). Marital satisfaction and maternal emotional expressiveness: Links with children's sibling relationships. *Social Development, 63*, 373-385.
- Stokes, J. & Levin, I. (1986). Gender differences in predicting loneliness from social network characteristics. *Journal of Personal Social Psychology, 51*, 1069-1074.
- Stokes, J. P. (1983). Predicting satisfaction with social support from social network structure. *American Journal of Community Psychology, 11*, 141-152.
- Stokes, J., & Levin, I. (1986). Gender Differences in Predicting Loneliness From Social Network Characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1069-1074.
- Stone, M. R., & Brown, B. B. (1999). Identity claims and projections: Descriptions of self and crowds in secondary school. I J. A. McLelland & M. J. V. Pugh (red.), *The Role of Peer Groups in Adolescent Social Identity: Exploring the Importance of Stability and Change* (ss. 7-20). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stone, W. L. & Lemanek, K. L. (1990). Developmental issues in children's self-reports. I A. M. LaGreca (red.), *Through the eyes of the child. Obtaining self-reports from children and adolescents* (ss. 18-56). Boston: Allyn and Bacon.
- Stormshak, E. A., Bellanti, C. J., Bierman, K. L., & Conduct Problems Prevention Research Group (1996). The quality of sibling relationships and the development of social competence and behavioral control in aggressive children. *Developmental Psychology, 32*, 79-89.
- Strage, A., & Brandt, T. S. (1999). Authoritative Parenting and College Students' Academic Adjustment and Success. *Journal of Educational Psychology, 91*, 146-156.
- Strassberg, Z., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1992). The longitudinal relation between parental conflict strategies and children's sociometric standing in kindergarten. *Merrill-Palmer Quarterly, 38*, 477-493.

- Strayer, J. (1980). A naturalistic study of empathic behaviors and their relation to affective states and perspective-taking skills in preschool children. *Child Development, 51*, 815-822.
- Strein, W. (1993). Advances in research on academic self-concept: Implications for school psychology. *School Psychology Review, 22*, 273-284.
- Streiner, D. L., & Norman, G. R. (1998). *Health Measurement Scales: a Practical Guide to Their Development and Use*. Oxford: Oxford University Press.
- Stromshak, E. A., Bierman, K. L., Bruschi, C., Dodge, K. A., & Coie, J. A. (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development, 70*, 169-182.
- Strouse, D. L. (1999). Adolescent crowd orientations: A social and temporal analysis. I J. A. McLelland & M. J. V. Pugh (red.), *The Role of Peer Groups in Adolescent Social Identity: Exploring the Importance of Stability and Change* (ss. 37-54). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stucke, T. S., & Sporer, S. L. (2002). When a grandiose self-image is threatened: Narcissism and self-concept clarity as predictors of negative emotions and aggression toward ego threat. *Journal of Personality, 70*, 509-532.
- Subbotsky, E. V. (1994). Early rationality and magical thinking in preschoolers: Space and time. *British Journal of Developmental Psychology, 12*, 97-108.
- Suess, G. J., Grossmann, K. E., & Sroufe, L. A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual organization of self. *International Journal of Behavioral Development, 15*, 43-65.
- Sutton, J., Smith, P.K. & Swettenham, J. (1999). Bullying and theory of mind: A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development, 8*, 117-127.
- Svedberg, L. (2003). *Gruppsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Svedhem, L. (1985). Nätverket och individen. I L. Svedhem (red.), *Nätverksterapi – teori och praktik*, (ss. 82- 145). Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Svedhem, L. (1994). Social network and behaviour problems among 11-13-year-old schoolchildren. A theoretical and empirical basis for network therapy. *Acta Psychiatrica Scandinavica, Supplementum*, 1-84
- Swann, W. B. Jr. (1996). *Self-traps: The elusive quest for higher self-esteem*. New York: W. B. Freeman.,
- Swann, W. B. Jr. (1997). The trouble with change: Self-verification and allegiance to the self. *Psychological Science, 8*, 177-180.
- Swann, W. B., Rentfrow, P., & Guinn, J. (2002). Self-verification: The search for coherence. I M. Leary & J. Tagney (red.), *Handbook of self and identity* (ss. 367-383). New York: The Guilford Press.
- Swann, W. B., Wenzlaff, R. M., Krull, D. S., & Pelham, B. W. (1992). Allure of negative feedback: Self-verification strivings among depressed persons. *Journal of Abnormal Psychology, 101*, 293-306.
- Swanson, H. L., & Malone, S. (1992). Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature. *School Psychology Review, 21*, 427-443.
- Tannen, D. (1990). Gender differences in topical coherence: Creating involvement in best friends' talk. *Discourse Processes, 13*, 73-90.
- Tassi, F., & Schneider, B. H. (1997). Task-oriented versus other-referenced competition. *Journal of Applied Social Psychology, 27*, 1557-1580.
- Taylor, A. R., & Trickett, P. K. (1989). Teacher Preference and Children's Sociometric Status in the Classroom. *Merrill-Palmer Quarterly, 35*, 343-361.
- Taylor, R. D. (1997). The effects of economic and social stressors on parenting and adolescent adjustment in African-American families. I R. D. Taylor & M. C. Wang (red.), *Social and emotional adjustment and family relations in ethnic minority families* (ss. 35-52). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Taylor, S. E., & Armor, D. A. (1996). Positive illusions and coping with adversity. *Journal of Personality, 64*, 873-898.
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1994). Positive illusions and well-being revisited: Separating fact from fiction. *Psychological Bulletin, 116*, 21-27.
- Taylor, S. E., & Lobel, M. (1989). Social comparison activity under threat: Downward evaluation and upward contacts. *Psychological Review, 96*, 569-575.

- Taylor, S. E., Sherman, D. K., Kim, H. S., Jarcho, J., Takagi, K., & Dunagan, M. S. (2004). Culture and Social Support: Who Seeks It and Why? *Journal of Personality and Social Psychology*, *87*, 354-362.
- Taylor, T. K., & Biglan, A. (1998). Behavioural family interventions for improving child-rearing: A review of the literature for clinicians and policy makers. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *1*, 41-60.
- Teasdale, J. D., Segal, Z. V., & Williams, J. M. G. (1994). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help? *Behaviour Research and Therapy*, *33*, 25-39.
- Tein, J-Y, Roosa, M. W., & Michaels, M. (1994). Agreement Between Parent and Child Reports on Parental Behaviors. *Journal of Marriage and Family*, *56*, 341-355.
- Tejerina-Allen, M., Wagner, B. M., & Cohen, P. (1994). A Comparison of across-family and within-family parenting predictors of adolescent psychopathology and suicidal ideation. I E. M. Hetherington, D. Reiss & R. Plomin (red.), *Separate Social Worlds of Siblings: The Impact of Nonshared Environment on Development* (ss. 143-158). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Erlbaum Associates.
- Terry, R. (2000). Recent advances in measurement theory and the use of sociometric techniques. I A. H. N. Cillessen & W. M. Bukowski (red.), *New directions for child and adolescent development: No. 88. Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (ss. 27-53). San Fransisco: Jossey-Bass..
- Terry, R., & Coie, J. (1991). A comparison of methods for defining sociometric status among children. *Developmental Psychology*, *27*, 867-880.
- Terry, R., & Coie, J. D. (1991). A Comparison of Methods for Defining Sociometric Status Among Children. *Developmental Psychology*, *27*, 867-880.
- Theimer, C. E., Killen, M., & Stangor, C. (2001). Young Children's Evaluations of Exclusion in Gender-Stereotypic Peer Contexts. *Developmental Psychology*, *37*, 18-27.
- Thibaut, J. W., & Kelley, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. New York: Wiley.
- Thoits, P. A. (1995). Stress, coping and social support processes: Where are we? What next? *Journal of Health and Social Behavior*, *35*, 53-79.
- Thoits, P. A. (1995). Stress, coping and social support processes: Where are we? What next? *Journal of Health and Social Behavior*, *35*, 53-79.
- Thompson, R. A. (1998). Early sociopersonality development. I W. Damon (serie-red.) & N. Eisenberg (volum-red.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5. utg.) (ss. 25-104). New York: John Wiley & Sons.
- Thornberg, R. (2004). *Grupprocesser och social påverkan. Socialpsykologi med fokus på skolan. PiUS – Pedagogikk i utbildning och skola*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap.
- Thornberry, T. P. (1987). Toward an interactional theory of delinquency. *Criminology*, *25*, 863-891.
- Thornberry, T. P., & Krohn, M. D. (1997). Peers drug use, and delinquency. I D. M. Stoff, J. Breiling & J. D. Maser (red.), *Handbook of Antisocial Behavior* (ss. 218-233). New York: John Wiley & Sons.
- Thornberry, T. P., Lizotte, A. J., Krohn, M. D., Farnworth, M., & Jang, S. J. (1994). Delinquent peers, beliefs, and delinquent behavior: A longitudinal test of interactional theory. *Criminology*, *32*, 601-637.
- Thornberry, T., & Krohn, M. (1997). Peers, drug use, and delinquency. I D. Stoff, J. Breiling & J. Maser (red.), *Handbook of antisocial behavior* (ss. 218-233). New York: John Wiley & Sons.
- Thorne, A., Cutting, L., & Skaw, D. (1998). Young adults' relationship memories and the life story: Examples of essential landmarks? *Narrative Inquiry*, *8*, 1-32.
- Thorne, B. (2001). Girls and boys together but mostly apart: Gender arrangement in elementary school. I R. Satow (red.), *Gender and social life* (ss. 152-166). New York: John Wiley & Sons.
- Thorne, B., & Luria, Z. (1986). Sexuality and gender in children's daily worlds. *Social Problems*, *33*, 176-190.
- Thorne, B., & Luria, Z. (2001). Sexuality and gender in children's daily worlds. I J. M. Henslin (red.), *Down to earth sociology: Introductory readings* (11. utg.) (ss. 156-167). New York: Free Press.
- Thorsheim, H., & Roberts, B. (1990). Empowerment through storysharing: Communication and reciprocal social support among older persons. I H. Giles, N. Coupland & J. M. Wiemann (red.), *Communication, health and the elderly Fulbright Colloquium Series No. 8* (ss. XXXX). Manchester, England: Manchester University Press in associations with the Fullbright Commission.

- Thuppal, M., Carlson, G. A., Sprafkin, J., & Gadow, K. D. (2002). Correspondence between adolescent report, parent report, and teacher report of manic symptoms. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, *12*, 27-35.
- Tice, D. (1993). The social motivations of people with low self-esteem. I R. F. Baumeister (red.), *Self-esteem. The puzzle of low self-regard* (ss. 37-53). New York: Plenum Press.
- Tiedemann, J. (2000). Parents' Gender Stereotypes and Teachers' Beliefs as Predictors of Children's Concept of Their Mathematical Ability in Elementary School. *Journal of Educational Psychology*, *92*, 144-151.
- Tienari, P., Wynne, L. C., Moring, J., Lahti, I., Naarala, M., Sorri, A., Wahlberg, K.-E., Saarento, O., Seitma, M., Kaleva, M., & Lasky, K. (1994). The Finnish adoptive family study of schizophrenia: Implications for family research. *British Journal of Psychiatry*, *23*, 20-26.
- Tietjen, A. M. (1982). The social networks of preadolescent children in Sweden. *International Journal of Behavior Development*, *5*, 111-130.
- Tietjen, A. M. (1985). Relationships between the social networks of Swedish mothers and their children. *International Journal of Behavioral Development*, *8*, 195-216.
- Tiggemann, M., & Lynch, J. E. (2001). Body image across the lifespan in adult women: The role of self-objectification. *Developmental Psychology*, *37*, 243-253.
- Tingleff, H. (2001). *Hvordan måle foreldrefungering når barn har atferdsavvik? En samling av informasjon hentet inn fra to kilder: observatør og foreldre*. Trondheim: Upublisert hovedoppgave på profesjonsstudiet i psykologi ved Psykologisk institutt, NTNU.
- Tinsley, B. R., & Parke, R. D. (1984). Grandparents support and socialization agents. I M. Lewis (red.), *Beyond the dyad* (ss. 161-194). New York: Plenum Press.
- Tolson, J. M., & Urberg, K. A. (1993). Similarity between adolescent best friends. *Journal of Adolescent Research*, *8*, 274-288.
- Tomada, G., & Schneider, B. H. (1997). Relational aggression, gender, and peer acceptance: Invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. *Developmental Psychology*, *33*, 601-609.
- Torgersen, S. (1995). *Personlighet og personlighetsforstyrrelser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tremblay, C., Hébert, M., & Piché, C. (1999). Coping strategies and social support as mediators of consequences in child sexual abuse. *Child Abuse and Neglect*, *23*, 929-945.
- Tremblay, R. E., Leblanc, M., & Schwartzman, A. E. (1988). The predictive power of first-grade peer and teacher ratings of behavior: Sex differences in antisocial behavior and personality at adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *16*, 571-583.
- Tremblay, R. E., Vitaro, F., Gagnon, C., Piché, C., & Royer, N. (1992). A prosocial scale for the Preschool Behaviour Questionnaire: Current and predictive correlates. *International Journal of Behavioural Development*, *15*, 227-245.
- Trent, L. M. Y., Cooney, G., Russel, G., & Warton, P. M. (1996). Significant others' contribution to early adolescents' perceptions of their competence. *British Journal of Educational Psychology*, *66*, 95-107.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. I W. Damon (serie-red.) & N. Eisenberg (volum-red.), *Handbook of child psychology* (ss. 863-932). New York: John Wiley & Sons.
- Turkheimer, E., & Waldron, M. (2000). Nonshared environment: A theoretical, methodological and quantitative review. *Psychological Bulletin*, *126*, 78-108.
- Turner, B. (1981). Sex-related differences in aging. I B. B. Wolman & G. Stricker (red.), *Handbook of Developmental Psychology* (ss. 912-936). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Turner, J. C. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- Turner, S. M., Beidel, D. C., Herson, M., & Bellack, A. S. (1984). Effects of race on ratings of social skill. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *52*, 474-475.
- Twamley, E. W., & Davis, M. C. (1999). The sociocultural model of eating disturbances in young women: The effects of personal attributes and family environment. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *18*, 467-489.
- Tyrer, P. (1990). Personality Disorder and Social Functioning. I D. F. Peck & C. M. Shapiro (red.), *Measuring Human Problems. A Practical Guide* (ss. 119-142). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Uhlendorff, H. (2000). Parents' and Children's Friendship Networks. *Journal of Family Issues*, *21*, 191-204.

- Underwood, M. K. (1997). Peer social status and children's understanding of the expression and control of positive and negative emotions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43:610-634.
- Underwood, M. K., Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1996). Childhood peer sociometric status and aggression as predictors of adolescent childbearing. *Journal of Research on Adolescence*, 6, 201-223.
- Underwood, M., Coie, J. D., & Herbsman, C. (1992). Display rules for anger and aggression in school age children. *Child Development*, 63, 366-380.
- UNESCO (1997). *Stories on Inclusion in Early Childhood Education*. Paris: UNESCO.
- Unger, D. G., & Powell, D. R. (1980). Supporting Families Under Stress: The Role of Social Networks. *Family Relations*, 29, 566-574.
- Unger, D. G., & Powell, D. R. (1980). Supporting Families Under Stress: The Role of Social Networks. *Family Relations*, 29, 566-574.
- Unger, D. G., & Wandersman, A. (1985). The importance of neighbors: The social, cognitive, and affective components of neighboring. *American Journal of Community Psychology*, 13, 139-169.
- Unger, J. B., Kipke, M. D., Simon, T. R., Montgomery, S. B., & Johnson, C. J. (1997). Homeless youths and young adults in Los Angeles: Prevalence of mental health problems and the relationship between mental health and substance abuse disorders. *American Journal of Community Psychology*, 25, 371-394.
- Urberg, K. A., Degirmencioglu, S. M., Tolson, J. M., & Halliday-Scher, K. (1995). The structure of adolescent peer networks. *Developmental Psychology*, 31, 540-547.
- Urberg, K. A., Degirmencioglu, S. M., Tolson, J. M., & Halliday-Scher, K. (1995). The structure of adolescent peer networks. *Developmental Psychology*, 31, 540-547.
- Urberg, K. A., Tolson, J. M., & Degirmencioglu, S. M. (1998). Friendship selection in adolescent friendship networks. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15, 703-710.
- Vaidya, J. G., Gray, E. K., Haig, J., & Watson, D. (2002). On the temporal stability of personality: Evidence for differential stability and the role of life experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1469-1484.
- Valås, H. (1998). *Elementær statistikk for SVPED 350*. Trondheim: Pedagogisk institutt, NTNU.
- Valås, H. (1999). Students With Learning Disabilities and Low-Achieving Students: Peer Acceptance, Loneliness, Self-Esteem, and Depression. *Social Psychology of Education*, 3, 173-192.
- Valås, H. (2001). Learned Helplessness and Psychological Adjustment: effects of age, gender and academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 71-90.
- Valås, H., & Sletta, O. (1998a). Social behaviour, peer relations, loneliness, and self-perceptions in adolescents. I Det Kongelige Norske Videnskabers Selskab nr 4: *Learning Strategies and Skill Learning. Essays in honor of Nils Søvik*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Valås, H., & Sletta, O. (1998b). *Behavioural and Relational Predictors of Psychological Adjustment in Adolescents*. Paper presentert ved «the XVth Biennial Meetings of the International Society for the study of Behavioral Development», Bern, Sveits, 01-04.07.1998.
- Valås, H., & Sletta, O. (1996). *Social behaviour, peer relations, loneliness, and self-perceptions in middle school children: A mediational model*. Paper presentert ved «the XIVth Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioural Development», Quebec City, Kanada, 12-16.08.1996.
- Valiant, G. E., & Drake, R. E. (1985). Maturity of ego defenses in relation to DSM-III Axis II personality disorder. *Archives of General Psychiatry*, 42, 597-601.
- van Aken, M. A. G., van Lieshout, C. F. M., & Haselager, G. J. T. (1996). Adolescents' competence and the mutuality of their self-descriptions and descriptions of them provided by others. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 285-306.
- van Aken, M. A. G., van Lieshout, C. F. M., Scholte, R. H. J., & Branje, S. J. T. (1999). Relational support and person characteristics in adolescence. *Journal of Adolescence*, 22, 819-833.
- van Aken, M. A., & Asendorpf, J. B. (1997). Support by parents, classmates, friends, and siblings in preadolescence: Covariation and compensation across relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14, 79-93.
- van den Linden, F. J., & Dijkman, T. A. (1989). *Jong zijn en volwassen worden in Nederland [Being young and becoming an adult in The Netherlands]*. Nijmegen, Nederland: Hoogveld.

- Van der Valk, J., Van den Oord, E., Verhulst, F. C., & Boomsma, D. (2001). Using parental ratings to study the etiology of 3-year-old twins' problem behaviours: Different views or rater bias? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *42*, 921-931.
- van Lieshout, C. F. M. (2000). Life-span personality development: Self-organizing goal-oriented agents and developmental outcome. *International Journal of Behavioral Development*, *24*, 276-288.
- van Lieshout, C. F. M., Cillessen, A. H. N., & Haselager, G. J. T. (1999). Interpersonal Support and Individual Development. I W. A. Collins & B. Laursen (red.), *Relationships as Developmental Contexts. The Minnesota Symposia on Child Psychology, Vol. 30* (ss. 37-60). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Erlbaum Associates.
- Vandell, D. L. (2000). Parents, Peer Groups, and Other Socializing Influences. *Developmental Psychology*, *36*, 699-710.
- Vandell, D. L., & Bailey, M. D. (1992). Conflicts between siblings. I C. U. Shantz & W. W. Hartup (red.), *Conflict in child and adolescent development* (ss. 242-269). New York: Cambridge University Press.
- Vandell, D. L., Wilson, K. S., & Buchanan, N. R. (1980). Peer interaction in the first year of life: An examination of its structure, content, and sensitivity to toys. *Child Development*, *51*, 481-488.
- Vandell, D., & Hembree, S. (1994). Peer social status and friendship: Predictors of children's social and academic adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly*, *40*, 461-477.
- Vaughn, B. E., & Langlois, J. H. (1983). Physical attractiveness as a correlate of peer status and social competence in preschool children. *Developmental Psychology*, *19*, 561-567.
- Vaughn, B. E., Colvin, T. N., Azria, M. R., Caya, L., & Krzysik, L. (2001). Dyadic Analyses of Friendship in a Sample of Preschool-Age Children Attending Head Start: Correspondance Between Measures and Implications for Social Competence. *Child Development*, *72*, 862-878.
- Vaughn, B., Bradley, C. F., Joffe, L. S., Heifer, R., & Barglow, P. (1987). Maternal characteristic measured prenatally predict ratings of temperamental difficulty on the Carey infant temperament questionnaire. *Developmental Psychology*, *23*, 152-161.
- Vaughn, M. L., Riccio, C. A., Hynd, G. W., & Hall, J. (1997). Diagnosing ADHD (predominantly inattentive and combined type subtypes): Discriminant validity of the behaviour assessment system for children and the Achenbach parent and teacher rating scales. *Journal of Clinical Child Psychology*, *26*, 349-357.
- Vaughn, S. & Elbaum, B. (1999). The self concept and friendships of students with learning disabilities: A developmental perspective. I R. Gallimore (red.), *Developmental perspectives on children with high-incidence disabilities* (ss. 81-107). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vaux, A. (1987). Appraisals of social support: Love, respect, and involvement. *Journal of Community Psychology*, *15*, 493-502.
- Vega, W. A., Kolody, B., Valle, R., & Weir, J. (1991). Social networks, social support, and their relationship to depression among immigrant Mexican women. *Human Organization*, *50*, 154-162.
- Verhulst, F. C., & Achenbach, T. M. (1995). Empirically based assessment and taxonomy of psychopathology: Cross-cultural applications. A review. *European Child and Adolescent Psychiatry*, *4*, 61-76.
- Verhulst, F. C., & van der Ende, J. (1992). Agreement between parents' reports and adolescents' self-reports of problem behaviour. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *33*, 1011-1023.
- Verhulst, F. C., Althaus, M., & Berden, G. E. M. G. (1987). The child assessment schedule: parent-child agreement and validity measures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *28*, 455-466.
- Verhulst, F. C., Dekker, M., & Van der Ende, J. (1997). Parent, teacher and self-reports as predictors of signs of disturbance in adolescents: Whose information carries the most weight? *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *96*, 75-81.
- Vernberg, E. M. (1990). Psychological adjustment and experiences with peer during early adolescence: Reciprocal, incidental, or unidirectional relationships? *Journal of Abnormal Child Psychology*, *18*, 187-198.
- Vernberg, E. M., La Greca, A. M., Silverman, W. K., & Prinstein, M. J. (1996). Prediction of posttraumatic stress symptoms in children after Hurricane Andrew. *Journal of Abnormal Psychology*, *105*, 237-248.
- Vespo, J. E., Pedersen, J., & Hay, D. F. (1995). Young children's conflicts with peers and siblings: Gender effects. *Child Study Journal*, *25*, 189-212.

- Vetlesen, A. J., & Nortvedt, P. (1996). *Følelser og moral*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Vikan, A. (1983). *Epidemiologisk undersøkelse av 1510 10-årige barn*. Oslo: Sosialdepartementet.
- Vikan, A. (1986). Miljøforhold og mental helse hos barn. I E. M. Skaalvik (red.), *Barns oppvekstmiljø* (ss. 114-134). Oslo: Tano.
- Virtue, M., & French, D. (1984). Peer and teacher ratings of socially neglected and rejected fourth and fifth graders. *Journal of Applied Developmental Psychology, 5*, 13-22.
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*, 313-325.
- Vitaro, F., Tremblay, R. E., & Gagnon, C. (1992). Peer rejection from kindergarten to grade 2: Outcomes, correlates, and prediction. *Merrill-Palmer Quarterly, 38*, 382-400.
- Vitaro, F., Tremblay, R. E., Gagnon, D., & Boivin, M. (1992). Peer rejection from kindergarten to grade 2: Outcomes, correlates, and prediction. *Merrill-Palmer Quarterly, 38*, 382-400.
- Vohs, K. D., & Heatherton, T. D. (2001). Self-esteem and threats to self: Implications for self construals and interpersonal perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 8*, 1103-1118.
- Volkmar, F. R., Carter, A., Sparrow, S. S., & Cicchetti, D. (1993). Quantifying social development in autism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 32*, 627-632.
- Volkmar, F. R., Cicchetti, D. V., Bergman, J., & Cohen, D. J. (1992). Three diagnostic systems for autism: DSM-III, DSM-III-R, and ICD-10. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 22*, 483-492.
- Volling, B. L., MacKinnon-Lewis, C., Rabiner, D., & Baradaran, L. P. (1993). Children's social competence and sociometric status: Further exploration of aggression, social withdrawal, and peer rejection. *Development and Psychopathology, 5*, 459-483.
- Volling, B. L., Youngblade, L. M., & Belsky, J. (1997). Young children's social relationships with siblings and friends. *American Journal of Orthopsychiatry, 67*, 102-111.
- Vollrath, M., Torgersen, S., & Alnæs, R. (1995). Personality as long-time predictor of coping. *Personality and Individual Differences, 18*, 117-125.
- Vondra, J., & Garbarino, J. (1988). Social influences on adolescent behavior problems. I S. Salzinger, J. Antrobus & M. Hammer (red.), *Social networks of children, adolescents, and college students* (ss. 195-224). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers Associates.
- Wachs, T. D. (2000). *Necessary but not sufficient: The respective roles of single and multiple influences on individual development*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Wahl, A. K., & Hanestad, B. R. (2004). *Måling av livskvalitet i klinisk praksis*. En innføring. Bergen: Fagbokforlaget.
- Walker, H. M., Steiber, S., & Eisert, D. (1991). Teacher ratings of adolescent social skills: Psychometric characteristics and factorial replicability. *School Psychology Review, 20*, 301-314.
- Walker, K. N., MacBride, A., & Vachon, M. L. S. (1977). Social support networks and the crisis of bereavement. *Social Science and Medicine, 11*, 35-41.
- Walker, W. R., Skowronski, J. J., & Thomson, C. P. (2003). Life is pleasant – and memory helps to keep it that way. *Review of General Psychology, 7*, 203-210.
- Wallace, H. M., & Baumeister, B. F. (2002). The performance of narcissists rises and falls with the opportunity for glory. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 819-834.
- Wallander, J. L., & Varni, J. W. (1998). Effects of pediatric chronic physical disorders on child and family adjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*, 29-46.
- Walster, E., Berscheid, E., & Walster, G. W. (1973). New directions in equity research. *Journal of Personality and Social Psychology, 25*, 151-176.
- Wankel, L. M., & Berger, B. G. (1990). The psychological and social benefits of sport and physical activity. *Journal of Leisure Research, 22*, 167-182.
- Warr, M. (2002). *Companions in Crime: The Social Aspects of Criminal Conduct*. New York: Cambridge University Press.
- Wartner, U., Grossmann, K., Fremmer-Bombik, E., & Suess, G. (1999). Attachment patterns at age six in south Germany: Predictability from infancy and implications for preschool behavior. *Child Development, 65*, 1014-1027.
- Wasik, B. H. (1987). Sociometric measures and peer descriptions of kindergarten children: A study of reliability and validity. *Journal of Clinical Child Psychology, 16*, 218-224.



- Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social Network Analysis. Methods and Applications*. New York: Cambridge University Press.
- Waterman, A. H., Blades, M., & Spencer, C. (2001). Interviewing children and adults: The effects of question format on the tendency to speculate. *Applied Cognitive Psychology, 15*, 1-11.
- Watt, H. H. G. (2004). Development of Adolescents' Self-Perceptions, Values, and Task Perceptions According to Gender and Domain in 7th- through 11th-Grade Australian Students. *Child Development, 75*, 1556-1574.
- Webster-Stratton, C. (1985). Comparison of Behavior Transactions Between Conduct-Disordered Children and Their Mothers in the Clinic and at Home. *Journal of Abnormal Child Psychology, 13*, 169-184.
- Webster-Stratton, C. (1988). Mothers' and Fathers' Perceptions of Child Deviance Roles of Parent and Child Behaviors and Parent Adjustment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*, 909-915.
- Weigel, D. J., Devereux, P., Leigh, G. K., & Ballard-Reisch, D. (1998). A longitudinal study of adolescents' perceptions of support and stress: Stability and change. *Journal of Adolescent Research, 13*, 158-177.
- Weighton, E., & Kessler, R. C. (1986). Perceived support, received support, and adjustment to stressful life events. *Journal of Health and Social Behavior, 27*, 78-89.
- Weiner, B. (1985). «Spontaneous» causal thinking. *Psychological Bulletin, 97*, 74-84.
- Weinfield, N.S., & Egeland, B. (1997). Assessment of mother-child interaction through systematic observational study. I J. Luby (Chair), Developmental epidemiology: New methods in the assessment of infants and toddlers. *Symposium conducted at the meeting of the American Association of Child and Adolescent Psychiatry*, Toronto, Canada.
- Weiss, L. H. & Schwarz, J. C. (1996). The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, adjustment, and substance use. *Child Development, 67*, 2101-2114.
- Weiss, R. S. (1982). Relationships of social support and psychological well-being. I H. C. Schulberg & M. Killilea (red.), *The modern practice of community mental health* (ss. 148-162). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Welch-Ross, M. K., & Schmidt, C. R. (1996). Gender-schema development and children's constructive story memory: Evidence for a developmental model. *Child Development, 67*, 820-835.
- Wellman, B. (1981). Applying network analysis to the study of support. I B. H. Gottlieb (red.), *Social networks and social support* (ss. 171-200). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Wellman, H. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wellmann, B. (1988). Structural Analysis: From Method and Metaphor to Theory and Substance. I B. H. Wellman & S. D. Berkowitz (red.), *Social Structures: A Network Approach* (ss. 19-61). New York: Cambridge University Press.
- Wendelborg, C. (1998). *Sosial atferd, jevnalderrelasjoner og opplevelse av sosial støtte som prediktorer på mental helse hos tenåringer*. Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt. Upublisert hovedfagsoppgave.
- Wentzel, C. G., & Insko, C. A. (1982). The similarity-attraction relationship: Is there an ideal one? *Journal of Experimental Social Psychology, 18*, 253-276.
- Wentzel, K. R. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology, 90*, 202-209.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development, 73*, 287-301.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development, 66*, 754-763.
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, Peer Acceptance, and Group Membership: Relations to Academic Achievement in Middle School. *Child Development, 68*, 1198-1209.
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, Peer Acceptance, and Group Membership: Relations to Academic Achievement in Middle School. *Child Development, 68*, 1198-1209.
- Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. *Journal of Educational Psychology, 96*, 195-203.
- Westermeyer, J., & Pattison, E. M. (1981). Social networks and mental illness in a peasant society. *Schizophrenia Bulletin, 7*, 125-134.
- Westholm, A. (1999). The perceptual pathway: Tracing the mechanisms of political value transfer across generations. *Political Psychology, 20*, 525-551.

- Whalen, C. K., Henker, B., & Granger, D. A. (1990). Social judgement processes in hyperactive boys: Effects of methylphenidate and comparisons with normal peers. *Journal of Abnormal Child Psychology, 18*, 297-316.
- Whinnery, K. W., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1991). General, special and remedial teachers' acceptance of behavioural and instructional strategies for mainstreaming students with mild handicaps. *Remedial and Special Education, 12*, 6-13.
- Whitbeck, L. B., Simons, R. L., Conger, R. D., Lorenz, F. O., Huck, S., & Elder, G. L. jr. (1991). Family economic hardship, parental support, and adolescent self-esteem. *Social Psychology Quarterly, 54*, 353-363.
- White, J. L., Moffit, T. E., & Silva, P. A. (1989). A prospective replication of the protective effects of IQ in subjects at high risk for juvenile delinquency. *Journal of Clinical and Consulting Psychology, 57*, 719-724.
- White, K. J., Sherman, M. C., & Jones, K. (1996). Children's perceptions of behavior problem peers: Effects of teacher feedback and peer-reported status. *Journal of School Psychology, 34*, 53-72.
- Whitesell, N. R., & Harter, S. (1996). The interpersonal context of emotion: Anger with close friends and classmates. *Child Development, 67*, 1345-1359.
- Wicker, A. W. (1969). Attitude versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *Journal of Social Issues, 25*, 41-78.
- 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.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbretton, A. J. A., & Blumenfeld, P. C. (1997). Changes in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A three-year study. *Journal of Educational Psychology, 89*, 451-469.
- Wiggins, J. S. (1979). A psychological taxonomy of trait-descriptive terms: The interpersonal domain. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 395-412.
- Wilcox, B. (1981). The role of social support in adjusting to marital disruption: a network analysis. I B. Gottlib (red.), *Social networks and social support* (ss. 97-116). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Wilkinson, D. L. (2001). Violent events and social identity: Specifying the relationship between respect and masculinity in inner-city youth violence. I D. A. Kinney (red.), *Sociological Studies of Children and Youth* (ss. 235-269). New York: Elsevier.
- Williams, B. T. R., & Gilmour, J. D. (1994). Annotation: Sociometry and peer relationships. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 997-1013.
- Williams, B. T. R., & Gilmour, J. D. (1994). Annotation: Sociometry and peer relationships. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 997-1013.
- Willis, P., Jones, S., Canaan, J., & Hurd, G. (1990). *Common Culture: Symbolic Work at Play in the Everyday Cultures of the Young*. Buckingham: Open University Press.
- Wills, T. A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin, 90*, 245-271.
- Wills, T. A. (1985). Supportive functions of interpersonal relationships. I S. Cohen & S. L. Syme (red.), *Social support and health* (ss. 61-82). San Diego, CA: Academic Press.
- Wills, T. A., & Cleary, S. D. (1999). Peer and adolescent substance use among 6th-9th graders: Latent growth analyses of influences versus selection mechanisms. *Health Psychology, 18*, 453-563.
- Winger, N. (1983). *Selvaktelse. En teoretisk analyse av evalueringsdimensjonen ved selvoppfatning*. Trondheim: Universitetet i Trondheim, Pedagogisk institutt.
- Winstead, B. A., & Griffin, J. L. (2001). Friendship styles. I J. Worell (red.), *Encyclopedia of women and gender* (ss. 481-492). Boston: Academic Press.
- Wintre, M. G., Hicks, R., McVey, G., & Fox, J. (1988). Age and sex differences in choice of consultants for various types of problems. *Child Development, 59*, 1046-1055.
- Wirt, R. D., Lachar, D., Klinedinst, J. K., & Seat, P. D. (1984). *Multidimensional Description of Child Personality: A Manual for the Personality Inventory for children*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

- Wiseman, J., & Duck, S. (1995). Having Enemies and Managing Enemies: A Very Challenging Relationship. I S. Duck & J. Wood (red.), *Confronting Relationship Challenges* (ss. 1-21). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Wittchen, H-U., Bruke, J. D., Semler, G., Pfister, H., Von Cranach, M., & Zaudig, M. (1989). Recall and dating of psychiatric symptoms. *Archives of General Psychiatry*, *46*, 437-443.
- Wolfe, D. A., Katell, A., & Drabman, R. S. (1982). Parents' and children's choices of disciplinary child-rearing methods. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *3*, 167-176.
- Wolfe, V. V., Finch, A. J., Saylor, C. F., Blount, R. L., Pallmeyer, T. P., & Carek, D. J. (1987). Negative affectivity in children: A multitrait-multimethod investigation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *55*, 245-250.
- Wolk, S., Zeanah, C. H., Garcia-Coll, C., & Carr, S. (1992). Factors influencing parents' perceptions of temperament in early infancy. *American Journal of Orthopsychiatry*, *62*, 71-82.
- Wong, P. T., & Weiner, B. (1980). When people ask «why» questions, and the heuristics of attributional search. *Journal of Personality and Social Psychology*, *40*, 650-663.
- Wood, J., Moffoot, A. P. R., & O'Carroll, R. E. (1998). "Depressive realism" revisited: Depressed patients are realistic when they are wrong but are unrealistic when they are right. *Cognitive Neuropsychiatry*, *3*, 119-126.
- Worthen, B. R., Borg, W. R., & White, K. R. (1993). *Measurement and evaluation in the schools: A practical guide*. White Plains, NY: Longman.
- Wright, P. H. (1982). Mens' friendships, women's friendships and the alleged inferiority of the latter. *Sex Roles*, *8*, 1-20.
- Wright, P. H. (1985). The acquaintance description form. I S. Duck & D. Perlman (red.), *Understanding personal relationships* (ss. 39-62). Beverly Hills, CA: Sage.
- Wright, P. H., & Scanlon, M. B. (1991). Gender role orientation and friendship: Some attenuation, but gender differences abound. *Sex Roles*, *24*, 551-566.
- Wycoff, H. (1977). *Solving women's problems*. New York: Grove.
- Wylie, R. C. (1979). *The self-concept* (Vol. 2). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Wyndowe, J. (1987). The microcomputerized Diagnostic Interview Schedule: clinical use in a outpatient setting. *Canadian Journal of Psychiatry*, *32*, 93-99.
- Xie, H., Swift, D. J., Cairns, R. B., & Cairns, B.D (2002). Aggressive behaviors in social interaction and developmental adaptation: A narrative analysis of interpersonal conflicts during early adolescence. *Social Development*, *11*, 205-224.
- Yank, M. D., Bentley, K. J., & Hargrove, D. S. (1993). The vulnerability-stress model of schizophrenia: Advances in psychosocial treatment. *American Journal of Orthopsychiatry*, *63*, 55-69.
- Yasnovsky, J., Araujo, K., King, M., Mason, M., Pavelski, R., Shaw, R., & Steiner, H. (2003). Defenses in School Age Children: Children's Versus Parents' Report. *Child Psychiatry and Human Development*, *33*, 307-323.
- Yeh, H-C., & Lempers, J. D. (2004). Perceived Sibling Relationships and Adolescent Development. *Journal of Youth and Adolescence*, *33*, 133-147.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods* (2. utg.). London: Sage Publications.
- Yogman, M. W., Kindlon, D., & Earls, F. (1995). Father involvement and cognitive/behavioral outcomes of preterm infants. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *34*, 58-66.
- Youngblade, L. M., & Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development*, *66*, 1472-1492.
- Youngblade, L. M., Park, K. A., & Belsky, J. (1993). Measurement of young children's close friendship: A comparison of two independent assessment systems and their associations with attachment security. *International Journal of Behavioral Development*, *16*, 563-587.
- Younger, A. J., & Piccinin, A. M. (1989). Children's recall of aggressive and withdrawn behaviours: Recognition memory and likability judgements. *Child Development*, *60*, 580-590.
- Younger, A., Gentile, C., & Burgess, K. (1993). Children's Perceptions of Social Withdrawal: Changes Across Age. I K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (red.), *Social Withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (ss. 215-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Young-Hyman, D., Schlundt, D. G., Herman-Wenderoth, L., & Bozylinski, K. (2003). Obesity, Appearance, and Psychosocial Adaptation in Young African American Children. *Journal of Pediatric Psychology, 28*, 463-472.
- Youngstrom, E. A., Findling, R. L., & Calabrese, J. R. (2003). Who are the comorbid adolescents? Agreement between psychiatric diagnosis, youth, parent, and teacher report. *Journal of Abnormal Child Psychology, 31*, 231-245.
- Youngstrom, E., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2000). Patterns and correlates of agreement between parent, teacher, and male adolescent ratings of externalizing and internalizing problems. *Journal of Consultant Clinical Psychology, 68*, 1038-1050.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Youniss, J., & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Yude, C., Goodman, R., & McConachie, H. (1998). Problems of Children with Hemiplegia in Mainstream Primary Schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 39*, 533-541.
- Yuill, N. (1992a). Children's conception of personality traits. *Human development, 35*, 265-279.
- Yuill, N. (1992b). Children's production and comprehension of personality traits. *British Journal of Developmental Psychology, 10*, 131-142.
- Yuill, N. (1997). Children's understanding of traits. I S. Hala (red.), *The development of social cognition* (ss. 273-295). East Sussex: Psychology Press.
- Yule, W. (1981). Epidemiology of child psychopathology. I B. Lahey & A. Kazdin (red.), *Advances in child-clinical psychology*, Vol. 4 (ss xxxxx). New York: Plenum Press.
- Zahn-Waxler, C., Cummings, E. M., Ianotti, R. J., & Radke-Yarrow, M. (1984). Young offspring of depressed parents: A population at risk for affective problems. I D. Cicchetti & K. Schneider-Rosen (red.), *New directions for child development: Child depression*, Vol. 26, (ss. 81-105). San Francisco: Jossey-Bass.
- Zakriski, A. L., & Coie, J. D. (1996). A comparison of aggressive-rejected and nonaggressive-rejected children's interpretations of self-directed and other-directed rejection. *Child Development, 67*, 1048-1072.
- Zarbatany, L., Hartmann, D. P., & Rankin, D. B. (1990). The psychological functions of preadolescent peer activities. *Child Development, 61*, 1067-1080.
- Zaslow, M. J., Dion, M. R., & Morrison, D. R. (1998). Looking across the differing measures of parenting. I M. Zaslow & C. Eldred (red.), *Parenting behavior in a sample of young mothers in poverty: Results of the New Chance Observational Study*. New York: Manpower Demonstration Research Corporation.
- Zaslow, M. J., Pedersen, F. A., Cain, R. L., Suwalsky, J. T. D., & Kramer, E. L. (1985). Depressed mood in new fathers: Associations with parent-infant interaction. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 111*, 133-150.
- Zeanah, C. H., Boris, N., Scheeringa, M. (1997?????). Infant development: The first three years of life. I A. Tasman, J. Kay & J. Liberman (red.), *Psychiatry*. New York: W. B. Saunders.
- Zeanah, C. H., Keener, M. A., & Anders, T. F. (1986). Developing perceptions of temperament and their relation to mother and infant behavior. *Journal of Child Psychology, Psychiatry, and Allied Disciplines, 27*, 499-512.
- Zeanah, C. H., Keener, M. A., Stewart, L., & Anders, T. F. (1985). Parental perception of infant personality: A preliminary investigation. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 24*, 204-210.
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Cumberland, A. J., & Shepard, S. A. (2002). The Relations of Parental Warmth and Positive Expressiveness to Children's Empathy-Related Responding and Social Functioning: A Longitudinal Study. *Child Development, 73*, 893-915.
- Ziehe, T. (1981). At ville elske sig selv – uden at kunne. *Kontext*, 42.
- Zill, N. (1985). *Happy, healthy and insecure: A portrait of middle childhood in the United States*. New York: Cambridge University Press.

- Zimmerman, M. A., Copeland, L. A., Shope, J. T., & Dielman, T. E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence, 26*, 117-141.
- Ziv, A. (1984). *Personality and Sense of Humor*. New York: Springer.
- Zubin, J., Spring, B. (1977). Vulnerability – A new view of schizophrenia. *Journal of Abnormal Psychology, 86*, 103-126.
- Zuckerman, M. (2000). Optimism and pessimism: Biological foundations. I E. C. Chang (red.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice* (ss. 169-188). Washington, DC: American Psychological Association.
- Zwiers. M., & Morrisette, P. J. (1999). *Effective interviewing of children: a comprehensive guide for counselors and human service workers*. Philadelphia : Accelerated Development.

# 1 Sosiometrisk målinger

## 1.1 Hva er sosiometri?

Sosiometri er den mest benyttede metoden for å kartlegge barns vennskap med jevnaldrede (Gifford-Smith & Brownell 2003). Sosiometrisk status refererer til det antall valg en person, eksempelvis en elev, mottar i en gruppe via en sosiometrisk undersøkelse. Valg benevnes nominasjoner. Sosiometriske nominasjoner gir informasjon om grad av akseptering av et barn i jevnaldergruppen (Hops & Greenwood 1988). Det finnes benevnelser for de ulike typer valg i sosiometriske målinger: To gjensidige valg benevnes også som en gjensidig eller en symmetrisk relasjon mellom to personer. Hvis valg ikke er gjensidige, benevnes de asymmetriske. Ingen valg benevnes fravær av valg eller nullvalg. Sosiometriske målinger gir mulighet for å sjekke om ens persepsjon av sosiale kontakter med andre er gjensidig (Berndt 1985, Bukowski & Newcomb 1983, Cairns et al. 1985, Feltham, Doyles, Schwartzman & Serbin 1985, Shrum & Cheek 1987). Gjensidige positive nominasjoner på sosiometriske målinger anses derved som gode indikasjoner på vennskap (Bukowski & Hoza 1989). Implisitt i dette ligger en definisjon av vennskap som gjensidige og ikke ensidige valg (jevnfør definisjon i kapittel 1.0). Antall positive nominasjoner et barn mottar ved sosiometriske målinger er nokså uavhengige av antall negative nominasjoner (Goldman, Corsini & de Urioste 1980, Gottman 1977, Ollendick, Greene, Francis & Baum 1991).

Sosiometri er en metode som gir lite informasjon om årsak til sosiometrisk status (Younger et al. 1993). Likeså er det vanskelig å bestemme kriterier for hva som er «venneløs», eksempelvis om det innebærer mangel på gjensidige valg på sosiometriske målinger eller hvor lange de «venneløse» periodene må være (Newcomb & Bagwell 1996). Sosiogrammer (resultater av sosiometriske valg) avdekker trolig mer hvem man liker og ønsker kontakt med, mens sosiale nettverk i høy grad viser hvem man har kontakt med (Kilworth & Bernard 1976). Forholdet mellom sosiometrisk status og sosial støtte har i svært liten grad blitt studert empirisk (Munsch & Kinchen 1995).

## 1.2 Aldersgrupper hvor sosiometriske målinger egner seg

I alle fall fra 4. klasses trinn av er barn i stand til å observere og formidle slike subgrupper i et sosialt hierarki, og at respondentene i 96 % av tilfellene var enige i hvordan klassens sosiale struktur var (Cairns et al. 1985).

## 1.3 Ulike former for sosiometri

Å kombinere positive og negative nominasjoner gir de fineste diskrimineringer av den sosiale statusen i en gruppe framfor bare én av disse (Bell-Dolan, Foster & Tishelman 1989). Hvis man utelukkende benytter positive nomineringer eller kombinerer dem med negative, får man ulike resultat i forholdet mellom atferd og sosiometrisk status (Coie 1985). Negative nominasjoner er viktige for å finne fram til barn som utgjør en mental-hygienisk risikogruppe (Malik & Furman 1993). Et alternativ til negative nominasjoner er å be barna angi i hvilken grad de liker de andre på en skala fra 1-5 (Roistacher 1974). Det er også mulig å identifisere sosialt avviste barn uten å benytte negative nominasjoner ved å identifisere barn med ekstremt lavt antall mottatte positive nominasjoner (Asher & Dodge 1986). En svakhet knyttet til denne teknikken er at en del barn feilkategoriseres som avviste slik at informasjon om denne type sosiale relasjoner også bør sikres via komparentopplysninger for å gi en tilstrekkelig oversikt av situasjonen (Coie & Terry 1991). Norske studier kun basert på positive nominasjoner finner eksempelvis ikke sammenhenger mellom aggressivitet og sosial status (Valås & Sletta 1998a, 1998b, Sletta, Valås, Skaalvik & Søbstad 1994). Det er derfor betimelig å drøfte om sosiometriske analyser leder til økt innsikt i sosialt samspill hvis man ikke får benytte negative nominasjoner.

Alternative metoder for å belyse sosiometrisk status er sosiale nettverksanalyser basert på nominerings- eller ratingsmatriser (Burt & Minor 1983). En kan skille mellom sosiometrisk nominering og sosiometrisk rangering («rating») (Asher & Hymel 1986, Parker & Asher 1993c). Førstnevnte er den hyppigst benyttede form for sosiometriske målinger (Asher & Hymel 1981). En viktig distinksjon innen sosiometrien er om den baseres på medelevrating eller medelevnominasjoner. I medelevratingen bes elevene «rate» hver av sine medelever (enten hele klassen eller bare sitt kjønn) på en skala for å angi hvor godt de liker dem eller ønsker å leke med dem. Disse data transformeres til «mean-medelev»-skårer for hvert medlem av gruppen som igjen utgjør en index for sosial status innen gruppen. Nominasjonsmetoden baseres på at gruppas medlemmer hver for seg identifiserer – vanligvis tre – de liker og ønsker å leke med. Noen ganger bes de også å liste tre som de liker minst og ikke har eller lite lyst til å leke med (negative nominasjoner). Sosial status

kan her gis to ulike former, enten direkte ut fra de positive og negative nominasjoner, eller de to totalene kombineres for å lage en index av sosial preferanse (like mest-skårer minus like minst-skårer) og en index av sosial innflytelse (like mest-skårer pluss like minst-skårer) (Ollendick, Greene, Francis & Baum 1991, Ironsmith & Poteat 1990). Begge skisserte nominasjonsmodeller er todimensjonale, i motsetning til «ratingen» som er endimensjonal (Terry & Coie 1991). Medelevringer måler i hvilken grad man er likt eller akseptert, mens medelevernomineringer måler popularitet og vennskap (Asher & Hymel 1981, Asher & Renshaw 1981, Connolly 1993, Gresham 1981, Gresham & Elliott 1984, Hops & Lewin 1984). Coie, Dodge og Coppotelli (1982) lanserte et system basert på sosial preferanse-skårer (positive minus negative nominasjoner) og sosial innflytelses-skårer (positive pluss negative nominasjoner). Ut fra dette definerer de populære som å ha mottatt sosial preferanse standard skårer over +1.00, avviste å motta «sosial-preferanse»-standard skårer under -1.00, neglisjerte å ha sosial innflytelse standard skårer på under -1.00 og ingen positive nominasjoner, kontroversielle å ha sosial innflytelse standard skårer over +1.00 og motta noen negative og positive nominasjoner. Ordinære har sosial preferanse standard skårer mellom -.5 og +.5. Denne metoden stemmer overens med bruk av positive og negative nominasjoner i 91 % av tilfellene for de sosialt avviste, 82 % for de kontroversielle, 71 % av de populære og 53 % for de neglisjerte (Asher & Dodge 1986). Denne studien baserte seg på kun 200 personer og er ikke kryssvalidert (Terry & Coie 1991).

Å ikke begrense informantenes/respondentenes nominasjonsantall gir mer reliable data enn å antallsbegrense nominasjonene til eksempelvis tre stykker (Terry 2000). Det kan gi et feilaktig bilde av sosial preferanse (Asher et al. 1996, Sletta 1985) og en underidentifisering av gjensidige vennskap (Parker & Asher 1993c). Ved å avgi et fastsatt antall nominasjoner på sosiometriske prøver, oppnår en volummessig likhet på tvers av klassetyper, men valgbegrensningen fører til at eksisterende sosiale relasjoner ikke kommer til syne, fordi strukturen er et resultat av kunstig beskjæring. Et høyt valgtall kan føre til kunstig berikelse av strukturen. Valg av modell må skje ut fra vurdering av konsekvenser. Verdien av å vekte de sosiometriske målinger slik at den enkelte elevs sosiometriske status blir en funksjon av klassens størrelse, er trukket i tvil. Det synes som om vekting ikke har særlig betydning for resultatet av beregninger hvor sosiometrisk status inngår som variabel. Det har ikke vært påvist at mengden av mottatte valg øker i takt med klassestørrelsen på entydig måte som vektingsprosedyrene forutsetter. Det er ikke utviklet entydig begrunnelse for at det er en positiv, lineær sammenheng mellom klassestørrelse og valgvolum, kanskje er det snarere slik at positive relasjoner lettere utvikles i små enn i store klasser fordi samspillet er mest



intimt i førstnevnte (Sletta 1985). Selv om elever får lov å nominere personer i andre klasser ved sosiometriske kartlegginger, er det medelever som hyppigst nomineres (George & Hartmann 1996), men vennskap på tvers av klasser synes å øke noe i tråd med økende alder (Cairns et al. 1998), for sosiometriske målinger innenfor skoleklasser har den svakhet at de overser at mye sosialt samspill og påvirkning foregår i andre grupper (Brown 1989). Ved ikke å nominasjonsbegrense sosiometriske valg, kan man ifølge Crick og Ladd (1989) få reliable og valide data selv når bare inntil 40 % av en klasse deltar i undersøkelsen, i motsetning til at man må ha en deltakelse på 70 % for å oppnå valide og reliable data ved nominasjonsbegrensninger. I de fleste sosiometriske målinger stiller en krav om valg av personer av samme kjønn heller enn både eget og motsatt kjønn (Bell-Dolan, Foster & Sikora 1989).

Sosiometriske grupper basert på éndimensjonale variabler, som for eksempel rating eller sosial preferanse, har mindre psykometrisk egnethet enn de basert på todimensjonale systemer slik som positive og negative nominasjoner (Terry & Coie 1991). Begge metodene har vist seg å gi stabile resultater på tvers av tid og sted (Coie & Kupersmidt 1983, Parker & Asher 1989, her etter Doll et al. 2003, Parker & Asher 1993a), men sosiometrisk «rating» synes mer reliabel enn sosiometrisk nominering (Asher & Hymel 1981, Asher & Hymel 1986, Parker & Asher 1989, her etter Doll et al. 2003, Parker & Asher 1993a). Newcomb og Bukowski (1983) fant imidlertid ingen betydelige forskjeller når det gjaldt stabilitet de to metodene imellom på 5., 6. og 7. klasses trinn, heller ikke Terry og Coie (1991) i sin studie i aldersgruppen 3.- 5. klasses trinn. Sistnevnte fant høyere grad av stabilitet i større framfor mindre grupper.

Det knytter seg en del etiske dilemmaer i forhold til negative nominasjoner, spesielt er man skeptisk til de følelser som kan settes i sving hos barna ved å gi negative nominasjoner, eksempelvis å betrakte de man misliker ytterligere negativt etter slike valg (Asher & Dodge 1986, Asher & Hymel 1981, Hops & Lewin 1984). Det er imidlertid ikke empirisk grunnlag for å hevde at sosiometriske kartlegginger påvirker interaksjoner mellom elever (Bell-Dolan & Wessler 1993, Bell-Dolan, Foster & Sikora 1989, Hayvren & Hymel 1984). Noen har skissert muligheter for at ungdom kanskje er noe mer følsomme for negative nominasjoner enn yngre barn og voksne, men heller ikke her foreligger empirisk dokumentasjon (Malik & Furman 1993). Sosiometriske målinger basert på rating, som mangler negative nomineringer, synes ved undersøkelser tolv måneder etter de sosiometriske målinger å ikke ha ført til negative konsekvenser. Kanskje vil «rating» sammenlignet med nomineringer gi mindre negative konsekvenser (Hayvren & Hymel 1984), men dette er uavklart. Likevel er

det motstand mot negative valg i sosiometriske målinger i skole – både av ansatte og foreldre (Cook & Iverson 1993, her etter Doll et al. 2003, Merrell & Gimpel 1998). Den kritikk som er rettet mot negative nominasjoner i sosiometriske kartlegginger er ikke reist i forbindelse med måleinstrumenter som baseres på medelevers vurdering av hvem som starter å slåss, er sjefete, forstyrrer, erter, baksnakker og lignende i klassen. Dette er dimensjoner som i høy grad korrelerer med sosial ekskludering blant jevngamle og som innebærer uttrykk av misliking og negativitet mot medelever, og kan ses som parallelt til negative nominasjoner ved sosiometriske kartlegginger (Terry & Coie 1991). Det synes derved riktig å hevde at det er lav grad av empirisk dekning for å ikke ønske negative nominasjoner ut fra negative konsekvenser for elevene i etterkant. Det er også lite logisk stringens å avvise negative sosiometriske valg men godta at elever skal benevne hvem av medelevene som hyppig starter konflikter, hvem som plager andre, om det er personer i klassen som ruser seg eller som har det trasig hjemme.

Sosiometriske målinger basert på «rating» synes ikke å lede til statusgrupper som er like homogene atferdsmessig som de basert på nominasjoner (Terry & Coie 1991). Asher og Dodge (1986) hevder at positiv og negativ nominering fører til at majoriteten av lite populære barn lett klassifiseres som avviste, men ikke er sensitiv nok til å fange de neglisjerte. Derfor har en del benyttet sosial innflytelses-skårer for å skille neglisjerte fra avviste (Coie, Dodge & Coppotelli 1982, Perry 1979). Ollendick et al. (1992) konkluderer med at positive og negative nominasjoner i sosiometriske målinger kan gi meningsfulle distinksjoner mellom populære og avviste barn, og delvis kontroversielle men ikke de neglisjerte. Forskerne konkluderer med at en fem-delt skala via rating framfor bruk av negative nominasjoner identifiserer de populære, ordinære, kontroversielle og avviste, ikke de neglisjerte.

Sosiometriske målinger er i hovedsak gjort på barneskolebarn, få på ungdom (Frentz, Gresham & Elliott 1991). Medelevernominasjoner som metode har hovedsakelig vært benyttet på barneskoletrinnet, betydelig færre på ungdomsskolenivå (East & Hessner 1987).

## 1.4 Kjennetegn ved de ulike sosiometriske grupper

Personer i de ulike sosiometriske gruppene har en del sentrale kjennetegn felles. Noen av disse er:

### 1.4.1 Populær (og ordinær)

Sammenligner man studier over flere år finner man følgende fellesnevner for sosialt populære barn og unge:

- atletiske ferdigheter (spesielt hos gutter) (Farmer & Rodkin 1996, LaFontana & Cillessen 2002, Parker & Asher 1993a, Parkhurst & Hopmeyer 1998, Rodkin, Farmer, Pearl & Van Acker 2000, Rose, Swenson & Lockerd 2003)
- ledelsesferdigheter (Farmer & Farmer 1996, Farmer & Rodkin 1996, Gest, Graham-Bermann & Hartup 2001). Medelever rapporterer at lederegenskapene er best hos elever i gruppen populære, deretter de kontroversielle. Jo tydeligere posisjon de har som populære eller kontroversielle, desto bedre er ofte lederferdighetene. De neglisjerte rangeres nest lavest på denne dimensjonen av medelever og de avviste aller lavest (DeRosier & Thomas 2003)
- prososialitet (Gest, Graham-Bermann og Hartup 2001, Parker & Asher 1993a, Sebanc 2003)
- sosiabilitet (sosialt anlagte/innstilte) (Berndt, Hawkins & Jiao 1999, Ladd, Kochenderfer & Coleman 1996, LaFontana & Cillessen 2002, Parkhurst & Hopmeyer 1998, Rodkin, Farmer, Pearl & Van Acker 2000, Rose et al. 2003, Stocker & Dunn 1990)
- åpen kommunikasjon, viser toleranse for andres meninger og vilje til å endre standpunkt ved problemløsning (Grotevant & Cooper 1985, 1986)
- tillegger ofte positive intensjoner hos andre ved provokasjon (Nelson & Crick 1999)
- viser positive holdninger overfor medelever (Berndt, Hawkins & Jiao 1999, Ladd, Kochenderfer & Coleman 1996)
- benytter seg av sine samarbeidsferdigheter (Chung & Asher 1996, Erdley & Asher 1999, LaFontana & Cillessen 2002, Parker & Asher 1993a, Parkhurst & Hopmeyer 1998, Nelson & Crick 1999, Rodkin, Farmer, Pearl & Van Acker 2000, Rose et al. 2003)
- har god emosjonsregulering (Rubin, Stewart & Copland 1995, Stocker & Dunn 1990)
- gir sosial støtte (Berndt, Hawkins & Jiao 1999, Ladd, Kochenderfer & Coleman 1996)
- humoristisk sans (Gest, Graham-Bermann og Hartup 2001)
- favoriserer mål som bidrar til gode relasjoner til andre over instrumentelle mål (Nelson & Crick 1999). En studie blant åtteåringer viste at populære barn var oppgaveorienterte i sin konkurranse, mens avviste barn var mer orientert for å påføre andre nederlag, briljere og dominere (Tassi & Schneider 1997). Personer som er konkurranseorienterte har stor revansjelyst og benytter fiendtlige strategier i konflikter, krangler mye med sine bestevenner og har få gjensidige bestevenn-valg

(Rose & Asher 1999). Viktigheten av å ivareta den andre part vises også ved at venner i førpubertet benytter avledning for å hjelpe sine venner fra følelser knyttet til skam, skyld og depresjon (Denton & Zarbatany 1996)

- skolefaglig dyktige (primært når dette er kombinert med atletiske ferdigheter) (Farmer & Farmer 1996)
- omtales av medelever som «kule» (LaFontana & Cillessen 2002, Parkhurst & Hopmeyer 1998, Rodkin, Farmer, Pearl & Van Acker 2000, Rose et al. 2003)
- for jenter finner man spesielt at sentrale posisjoner i klikker kjennetegnes av: negativ sladring, ryktespredning, erting og koalisjonsbygging for å håndtere det sosiale presset som knyttes til høy status (Adler & Adler 1998)
- ikke bare er en del populære relasjonelt aggressive<sup>51</sup> (LaFontana & Cillessen 2002, Lease, Kennedy & Axelrod 2002, Xie, Swift, Cairns & Cairns 2002), men kan være dominerende, arrogante og fysisk aggressive (LaFontana & Cillessen 2002, Luthar & McMahon 1996, Parkhurst & Hopmeyer 1998, Rodkin et al. 2000, Rose et al. 2003, Rose, Swenson & Waller 2004)
- en del aggressive er populære (LaFontana & Cillessen 2002, Rodkin, Farmer, Pearl & Van Acker 2000). Populære ungdomsskoleelever skårer under gjennomsnittet på mål for aggressivitet, men de som medelever persiperer som populære (skåret som populære av medelever), skårer over gjennomsnittet på mål for aggressivitet (Parkhurst & Hopmeyer 1998)
- blant eldre barn så kan sosial popularitet være knyttet til påståelig/selvhevdende atferd (Lease et al. 2002). Det er en subgruppe av populære barn og unge som kjennetegnes av en kombinasjon av prososialitet kombinert med aggressivitet eller trekk knyttet til sosial dominanse (Luther & McMahon 1996, Parkhurst & Hopmeyer 1998, Rodkin et al. 2000)

Barn som betraktes som populære av sine jevnaldrede er ikke alltid så godt likt, men nyter en posisjon av sosial makt og innflytelse i en større gruppe (Parkhurst & Hopmeyer 1998, Lease et al. 2002). En slik sosial popularitet synes å henge sammen med persepsjon av

---

<sup>51</sup> Relasjonell aggresjon: «... harming others through purposeful manipulation and damage of their peer relationships» (Crick & Grotpeter 1995:711). Sammenlignet med gutter så skårer jenter høyt på relasjonell aggressivitet (Adler & Adler 1998, Merton 1997). Det har ført til konklusjoner om små kjønnsforskjeller i aggressivitet (Crick, Casas & Mosher 1997, Crick, Casas, O'Brian, Nelson, Grotpeter & Markon 1999, Crick & Grotpeter 1995, Hennington, Hughes, Cavell & Thompson 1998, McNeilly-Choque, Hart, Robinson, Nelson & Olsen 1996, Rys & Bear 1997). Eksempler på relasjonell aggressivitet er skading eller kontrollering av vennskap eller andre relasjoner, manipulering, latterliggjøring, å sette ut skadelige rykter om andre, samt ofte å uttrykke mye misunnelse og sjalusi. Åpen og relasjonell aggresjon korrelerer med hverandre (Crick 1997, Crick & Grotpeter 1995).

dominans og makt, og er svakt korrelert med sosial preferanse eller å bli likt (Parkhurst & Hopmeyer 1998). Lav sosial popularitet korrelerer med lav skåre på dominans og makt, som kan indikere forhøyet risiko for følelse av håpløshet, lav selvaktelse, følelse av lav kompetanse og depresjon (Rose & Abramson 1992).

Aggressive personer søker hverandre (Bagwell, Coie, Terry & Lochman 2000, Gest et al. 2001). Proaktivt aggressive gutter på mellomtrinnet velger proaktivt aggressive venner (Polin & Boivin 2000a). Det er også slik at en del antisosiale er sosialt populære (Parkhurst & Hopmeyer 1998, Rodkin et al. 2000). Spesielt sosialt populære aggressive søker hverandre, mens sosialt upopulære aggressive er sjeldnere sammen med andre aggressive jevnaldrede (Bagwell et al. 2000, Farmer et al. 2002). En del mobbere har store sosiale nettverk, andre er mer isolerte – sistnevnte er da ofte også offer for mobbing (Atlas & Pepler 1998, Farmer 2000, Pellegrini, Bartini & Brooks 1999, Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz 1997). Mange mobbere er sosialt kompetente og dyktige manipulatorer (Crick & Dodge 1999, Sutton, Smith & Swettenham 1999). En nyansering: To tredjedeler av aggressive gutter og halvparten av aggressive jenter er medlemmer i ikke-aggressive grupper av jevnaldrede eller grupper med både aggressive og ikke-aggressive medlemmer (Farmer et al. 2002). En studie av 2.- og 3.-klassinger viste at 39 % av avviste barn hadde minst ett gjensidig vennevalg, og at 31 % av populære 7-8-åringer er uten bestevenn (Gest et al. 2001).

Persipert populære har ofte sterkere sosial innflytelse enn de sosiometrisk populære (Rodkin et al. 2000). Det kan forklare de noe motstridende forskningsfunn om at populære både skårer under gjennomsnittet på aggresjon og at de kan være sosialt dominerende og tydelig aggressive. Likeså vet man at barn i barnehagealder ser opp til dominerende jevnaldrede og imiterer dem (Hawley 2002, Hawley & Little 1999) og oppmuntrer til og støtter aggressiv atferd hos andre (Atlas & Pepler 1998, Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz 1997). I barneskolealder så blir positiv dominans i jevnaldrings-gruppen mer styrt av kognitive ferdigheter enn kroppshøyde eller -volum (Hawley & Little 1999). Siden fysisk aggresjon ofte er mer synlig enn indirekte aggresjon, så kan også det ha bidratt som en feilkilde over hvor aggressive de populære kan være.

#### 1.4.2 Kontroversiell

Akkurat som populære barn er de kontroversielle involvert i mange positive interaksjoner med jevnaldrede (Newcomb, Bukowski & Pattee 1993, Volling, MacKinnon-Lewis, Rabiner &

Baradaran 1993), er sosialt innstilte og betraktes med økende alder som ledere (Bagwell et al. 2000, DeRosier & Thomas 2003, Hatzichristou & Hopf 1996). I likhet med avviste barn kjennetegnes de kontroversielle av aggressivitet (spesielt gutter) (Hatzichristou & Hopf 1996). Medelever rapporterer at sosialt avviste og kontroversielle viser like mye aggressivitet (DeRosier & Thomas 2003). Nyere studier indikerer at de kontroversielle primært kjennetegnes av proaktiv aggresjon (DeRosier & Thomas 2003). Proaktiv aggresjon er knyttet til lederegenskaper og humor (Dodge & Coie 1987). Noen har funnet at proaktiv aggresjon er knyttet positivt til sosial akseptering av jevnaldrede (Poulin & Boivin 2000b), mens andre finner det motsatte (David & Kistner 2000). Mange kontroversielle utøver en høy grad av sosial kontroll ved blant annet manipulering via organisert eksklusjon og ryktespreding (DeRosier & Thomas 2003). Slik form for kontroll kan benevnes som relasjonell aggressivitet og nyere studier viser at et skarpt skille mellom å høre til eller å være ekskludert hos barn i førskolealder oppleves som intimt og eksklusivt vennskap, men disse barna har imidlertid lav sosial akseptering blant jevnaldrede (Seban 2003). Barn som oppfatter å tilhøre en høystatusgruppe utvikler ofte felles, fordreide («biased») oppfatninger og holdninger om egen og andres grupper (Bigler, Brown & Markell 2001). Dette kan forklare hvorfor det også er knyttet høy grad av relasjonell aggresjon til både personer med sosial status som populære og kontroversielle, uten at det leder til avvising fra de jevnaldrede.

Medelever beskriver de kontroversielle som å ha høyest grad av relasjonell aggresjon, deretter de avviste. Jo tydeligere sosialt avvist eller kontroversiell man er, desto høyere grad av relasjonell aggresjon (DeRosier & Thomas 2003). Medelever vurderer også de avviste og kontroversielle som de som mobber mest. Når det gjelder de avviste øker tendensen til å mobbe jo sterkere grad av avvising, mens det ikke er slike forskjeller i mobbing knyttet til grader av status som kontroversiell (DeRosier & Thomas 2003).

Mange kontroversielle betraktes av medelever som arrogante og snobbete (spesielt jenter) (Hatzichristou & Hopf 1996). Disse kjennetegn synes mer å spilles ut overfor jevnaldrede enn voksne (op. cit.). Kontroversielle barn blir spesielt mislikt av de avviste (Duncan & Cohen 1995). Kontroversiell er den nest mest ustabile sosiometriske gruppen blant barn og unge (etter de neglisjerte) (Cillessen, Bukowski & Haselager 2000, Newcomb et al. 1993, Terry & Coie 1991). En del kontroversielle blir mer positivt vurdert av jevnaldrede når de kommer i tenåringsalder, trolig fordi deres egenskaper blir mer verdsatt i denne aldersgruppen (Bagwell et al. 2000). Kontroversielle synes å ha mer avanserte kognitive evner enn sine

avviste jevnaldrede (Newcomb et al. 1993), og blir blant annet derfor sjeldnere skolemessige «drop-outs» (Ollendick, Weist, Borden & Greene 1992).

Det er en forhøyet forekomst av tenåringsgraviditet blant kontroversielle jenter (Underwood, Kupersmidt & Coie 1996), som indikerer andre valg enn det vanlige og samtidig en grense- og normbryting.

#### 1.4.3 Neglisjert

Barn som er sosialt neglisjerte samhandler mindre enn gjennomsnittet med jevnaldrede. De skårer lavt på aggressivitet. Disse barna skårer heller ikke spesielt høyt på engstelighet, som delvis ble beskrevet i forskningslitteratur på 1980- og 1990-tallet (Fordham & Stevenson-Hinde 1999), men flere innen denne gruppen viser imidlertid tristhet og depresjon (Harrist, Zaia, Bates, Dodge & Pettit 1997). Sosialt tilbaketrukne elever er ofte depressive i vurdering av seg selv, en depressivitet som varierer fra lett (Rubin & Mills 1988) til omfattende (La Greca & Lopez 1998). Sosialt avviste barn og unge viser signifikant høyere grad av ensomhet og sosial mistilfredshet enn sosialt ikke-avviste barn og unge (Sletta, Valas, Skaalvik & Sobstad 1996). Skyhet og sosial tilbaketrekning har vært regnet som et kardinaltegn på de som tilhører gruppen neglisjerte (Ollendick et al. 1992). Sosialt tilbaketrukne barn kjennetegnes ofte av å være lite verbale, lite selvhevdende eller konkurrerende (Schneider 1999). Sosial tilbaketrekking er assosiert med sosial eksklusjon allerede i førskolealder (Hart, Yang, Nelson, Robinson, Olsen & Nelson et al. 2000), og sosial tilbaketrekking er mer negativt for gutter enn jenter (Coplan, Gavinski-Molina, Lagace-Seguin & Wichmann 2001, Gazelle & Ladd 2003). Medelever rapporterer at det er lik utbredelse av sosial tilbaketrekking i gruppene avviste og negliserte (DeRosier & Thomas 2003). De neglisjerte har ofte mangelfulle prososiale ferdigheter og kompetanse (Harrist et al. 1997, Hatzichristou & Hopf 1996). Barn som passivt trekker seg tilbake har ofte sosiometrisk status som neglisjert, mens de som aktivt trekker seg unna sosialt samspill med jevnaldrede har ofte sosiometrisk status som avviste, mens triste og deprimerede barn er ofte knyttet til sosiometriske statuser som neglisjert og avvist (Harrist et al. 1997).

Det er vanskelig å skille neglisjerte barn og unge rent atferdsmessig fra de populære. Kanskje mest av alt er de «bare» mindre likt enn sine ikke-neglisjerte jevnaldrede (Ollendick et al. 1992). Siden det er små forskjeller mellom neglisjerte og ordinære barn og unge, mener noen at det taler for at dette ikke er en særlig meningsfull sosiometrisk kategori (Rubin, Hymel, Lemare & Rowden 1989). Neglisjerte er blant de mest ustabile av

de sosiometriske gruppene (Cillessen et al. 2000, Newcomb et al. 1993, Terry & Coie 1991). Delvis kan ustabiliteten i denne statusen forklares med forskningsdesign som brukes. Det å begrense antall nominasjoner som ofte har vært benyttet i studier kan lede til at færre neglisjerte barn oppdages enn det som er de faktiske forhold (Terry 2000).

Man vet lite om neglisjerte og sosialt avviste barns kontakt med jevnaldrede utenfor klasserommet (Asher & Gabriel 1993). Neglisjerte barn synes ikke å gi så mye uttrykk for sin sosiale situasjon som underdanige, sosialt avviste barn gjør (Howes 1996). Forskning har derfor kanskje avdekket for lite om deres totale kontaktprofil, noe som kan lede til feilkonklusjoner.

Neglisjerte barn synes å betraktes ulikt av sine lærere i forhold til de jevnaldrede (Ollendick et al. 1992). Spesielt er lærere sammenlignet med medelever mer positive til neglisjerte elevers skolemotivasjon, selvstendighet og ønsket klasseromsatferd (Wentzel & Asher 1995).

Studier på stabilitet innen denne sosiometriske gruppen varierer: Enkelte forskergrupper rapporterer at 11 % av neglisjerte hadde samme status etter ett år (Ollendick, Greene, Francis & Baum 1991), mens andre finner at 29 % beholdt denne statusen over en periode på fem måneder (Asher & Dodge 1986).

#### 1.4.4 Avvist

Barn med negativt humør, mye sinne og dårlig emosjonsregulering er generelt knyttet til lav sosiometrisk status og dårlig sosial fungering (Eisenberg et al. 1997, Eisenberg et al. 1997, Hubbard 2001, Sebanc 2003). Krysskulturelle studier mellom Italia og Nord-Amerika viser tydelig at aggressiv atferd ofte er knyttet til lav grad av sosial akseptering hos jevnaldrede (Attili, Vermigli & Schneider 1997, Tomada & Schneider 1997), lav stabilitet i sosial status (Kiesner et al. 2002), og dårlig sosialt rykte (Casiglia, Lo Coco & Zappulla 1998). Skillet mellom en del kontroversielle og avviste er altså at den sosiale kompetansen og ferdigheter er forholdsvis god hos førstnevnte, dårlig hos sistnevnte. Omkring 40-50 % av barn og unge i den sosiometriske gruppen sosialt avviste, kjennetegnes av høyt aggresjonsnivå (Attili et al. 1997, Cillessen, van Ijzendoorn, van Lieshout, Hartup et al. 1992, Dodge 1983, Dubow & Cappas 1988, Frenzt, Gresham & Elliott 1991). Omkring 50 % av aggressive barn nomineres til sosiometriske gruppen sosialt avviste (Cillessen, van Ijzendoorn, van Lieshout, Hartup et al. 1992). Ofte preges de av reaktiv aggresjon. Reaktiv



aggresjon er knyttet til oppmerksomhetsvansker og impulsivitet (Dodge, Harnish, Lochman, Bates & Pettit 1997). Man finner også at reaktiv aggresjon ofte oppfattes som evne til å forsvare seg og å stå imot, og vurderes derfor av mange som en god egenskap (Cairns et al. 1988, Rubin, Bukowski & Parker 1998). Fysisk aggresjon hos jenter er betydelig dårligere akseptert av jevnaldrede enn hos gutter, og fysisk aggressive jenter er derfor oftere mindre sosialt aksepterte enn gutter med samme trekk (Lancelotta & Vaughn 1989). Høyt aggresjonsnivå og sosial avvisning av jevnaldrede i barneskolealder er en meget god prediktor for utvikling av antisosialitet (Dodge et al. 2003).

Omkring 10-20 % av denne gruppen er barn som er utpreget sosialt tilbaketrukkne. De øvrige i denne gruppen er utpreget umodne barn, spesielt merkes dette i senere barne- og ungdomsalder (Attili et al. 1997, Cillesen et al. 1992). Mange sosialt avviste har skolefaglige vansker (Coie & Krehbiel 1984, Milich & Landau 1984).

Sosialt avviste gutter har mer problembelastede familier med foreldre preget av lite kontroll på barnet, høyt familiestress, lavere sosioøkonomisk status og har høyere skåre på atferdsvansker og skolefaglige vansker enn sine jevnaldrede ikke-avviste (Dishion 1990).

Sosialt avviste barn er både mer interessert i og har flere venner enn sosialt neglisjerte (Dodge 1983, Parker & Asher 1989, her etter Doll et al. 2003, Rizzo 1988). Over 50 % av barn og unge som defineres som sosialt avviste har imidlertid minst én gjensidig bestevenn (Parker & Asher 1993). Andre finner et nokså likt resultat: 39 % av avviste 7-8-åringer hadde minst ett gjensidig vennskap (Gest et al. 2001). Aggressive sosialt avviste barn og unge har små sosiale nettverk, som i tillegg består av jevnaldrede med ditto vansker (Hymel, Bowker & Woody 1993). Gjensidige nominasjoner (men ikke gruppeidentifikasjon) innen den avvikende gruppen, predikerer at individet og gruppen har nokså identiske vansker (Kiesner et al. 2002, Poulin & Boivin 2000b). Barn som er lite sosialt aksepterte har ofte lite støttende og kortvarige vennskap (Asher 1995, her etter Doll et al. 2003, Grotperter & Crick 1996).

Det er tydelige variasjoner i hvor bevisst sosialt avviste barn og unge er sin sosiale status (Zakriski & Coie 1996). Mange aggressive barn og unge har ikke innsikt i sin egen mangelfulle sosial kompetanse og reagerer derfor med uforstand og frustrasjon når de avvises (Dodge 1983). Underdanige, sosialt avviste elever har mer innsikt i sine vansker enn de aggressive barna som de deler sosial kategori med. De førstnevnte forteller derfor ofte mer om sin ensomhet og sine vansker enn de aggressive (Hymel et al. 1993). Sosialt

lite aksepterte barn og unge rapporterer mer ensomhet og om mistilfredshet med sine sosiale relasjoner og venner enn andre barn og unge (Asher & Hymel 1986). Sosialt avviste barn og unge utsettes for mye mobbing av medelever (DeRosier & Thomas 2003).

Det har lenge vært kjent at høyt aggresjonsnivå er en god prediktor for senere atferdsproblem (Bierman & Wargo 1995, Coie et al. 1995, Dodge et al. 2003, Hymel, Rubin, Rowden & LeMare 1990), men også å avvises blant jevnaldrede er en meget god prediktor for at barnet har eller utvikler sosiale vansker (Bagwell, Newcomb & Bukowski 1998, Miller-Johnson, Coie, Maumary-Gremaud, Bierman & the Conduct Problems Research Group 2002, Miller-Johnson, Coie, Maumary-Gremaud, Lochman & Terry 1999, Rudolph & Asher 2000).

Sosial status som avvist er meget stabil over tid, men ikke så mye for de sosialt avviste som er ikke-aggressive (Bierman & Wargo 1995, Cillessen et al. 1992, Coie & Dodge 1983, Newcomb & Bukowski 1983, Pettit, Clawson, Dodge & Bates 1996). Asher og Dodge (1986) fant at 69 % av de avviste beholdt denne sosiale statusen over en periode på fem måneder. Sosial avvisning i skolen er en god prediktor for skolemessig «drop-out», atferdsvansker, ungdomskriminalitet, psykiske vansker og lav sosial tilpasning, de to sistnevnte også i voksen alder (Coie, Terry, Lenox, Lochman & Hyman 1998; Miller-Johnson, Coie, Maumary-Gremaud, Lochman & Terry 1999).

Studier av vennskap, flokker, grupper og klikker bekrefter ordtaket «krake søker make»: Personer som avviker mye fra det gjennomsnittlige når det gjelder normer, verdier og forventninger, søker hverandre. Det synes som om de fleste større, anerkjente studier konkluderer med at avvik ofte ligger i forkant av at man søker kontakt med andre avvikere enn motsatt kausalforhold (Boivin, Dodge & Coie 1995, Dishion & Skaggs 2000, Elliott & Menard 1996, Ennett & Bauman 1994, Poulin et al. 1997, Thornberry & Krohn 1997). Spesielt er dette undersøkt i forhold til antisosialitet (Dishion & Skaggs 2000, Elliott & Menard 1996, Thornberry & Krohn 1997), men også rusmiddelmisbruk (Leventhal & Cleary 1980). Vennskap mellom avvikende forsterker ofte avviket hos hverandre (Dishion et al. 1997, Dishion et al. 1996). Det er hovedsaklig dokumentert i forhold til antisosialitet generelt (Berndt & Keefe 1992, Dishion 1990, Dishion et al. 1994, Dishion et al. 1996, Dishion et al. 1997, Keenan, Loeber, Zhang, Stouthamer-Loeber & Kammen 1995, Kiesner et al. 2002, Kupersmidt et al. 1995, Vitaro, Brendgen & Tremblay 2000), og mer spesifikke atferder knyttet til det mer overordnede begrepet antisosialitet, slik som voldelig atferd (Capaldi, Dishion, Stoolmiller & Yoerger 2001, Dishion et al. 1997), kriminalitet (Patterson, Dishion & Yoerger 2000), og

rusmiddelmisbruk (Dishion, Capaldi, Spracklen & Li 1995). De fleste antisosiale barn har vennskap (Giordano, Cernkovich & Pugh 1986). Antisosiale har antisosiale venner, og dette leder til økning i antisosialiteten (Dishion, Eddy, Haas, Li & Spracklen 1997, Dishion, Spracklen, Andrews & Patterson 1996, Kiesner, Cadinu, Poulin & Bucci 2002, Vitaro, Brendgen & Tremblay 2000). Avvikende barn og unge forsterker sin negative atferd når de danner vennskap og grupper med jevnaldrede med samme vansker. En slik eskalering i vansker er avdekket i forhold til rusmiddelmisbruk, aggresjon og voldelig atferd (Capaldi, Dishion, Stoolmiller & Yoerger 2001, Dishion, Eddy, Haas, Li & Spracklen 1997, Dishion, Patterson, Stoolmiller & Skinner 1991, Melby, Conger, Conger & Lorenz 1993, Patterson, DeBaryshe & Ramsey 1989) og kriminalitet (Patterson, Dishion & Yoerger 2000). Fellestrekk som vansker med å forplikte seg overfor skole, foreldre og grunnleggende verdier kan lede til opplevd likhet og derved vennskap, men som senere utvikler seg til kriminalitet (Thornberry 1987). Antisosiale barn og unges vennskap benyttes ofte som illustrasjon på gjensidige påvirkning mellom venner. I utgangspunktet ligger ofte et avvik i barnet (aggressivitet, antisosialitet) som både grunnet sosial bortseleksjon og ønske om å ha venner som ligner en selv leder til at aggressive/antisosiale ofte danner vennskap med hverandre. Disse vennskap forverrer igjen deres aggressivitet/antisosialitet. Jeg har imidlertid ikke datamateriale som omfatter antisosialitet og ikke et slik longitudinelt design som kreves for å konkludere om kausalforhold.

## 1.5 Oppsummering

Man bør skille sosial akseptering fra sosial atferd (Dodge 1983, Ollendick 1981), sosial akseptering fra vennskap (Furman & Robbins 1985, Parker & Asher 1993a) og sosialt nettverk (Cairns et al. 1988, Farmer & Hollowell 1994), da disse ikke er identiske (jevnfør kapitlene 2.1 og 2.2). Bukowski & Hoza (1989) hevder at mange forskere har blandet sosial akseptering (ofte via sosiometriske nominasjoner) og vennskap med påfølgende feiltolkninger av datamaterialet.

Williams & Gilmour (1994) hevder at det innen sosiometrifeltet er usikkert om begrepene reliabilitet og stabilitet ved ulike valg/sosiale statuser henspeiler på samme eller ulike fenomen. De tar til orde for at disse to begrepene ikke må benyttes synonymt fordi reliabiliteten ved sosiometriske målinger kan være meget god selv om stabiliteten er lav.

Til tross for at metoden har vært benyttet i godt over 50 år og flere studier konkluderer med at den er valid (Asher & Hymel 1981, Gresham & Little 1993, McConnell & Odom 1986), er det få nyere studier av stabiliteten blant de ulike sosiometriske statusene (Gresham & Stuart 1992). Generelt så konkluderes det i studier med at temporær stabilitet for sosiometriske målinger synes å være relativt høy, både på kort og lengre sikt (Hartup 1983). Alt etter om en benytter medelevernominering, medelevrating eller kombinerer disse, synes ulik prosedyre å føre til ulike resultat og kan forklare mye av den inkonsistens som eksisterer i de mønstre man mener å avdekke (McConnell & Odom 1986).

Det debatteres om sosiometriske målinger gir best informasjon om andre eller den enkeltes oppfatning av eller følelser for andre og om det rapporterte følges opp i praksis samt stabilitet over tid (Brief 1980, Kane & Lawler 1978).

Sosiometriske nomineringer i tidlig barndom viser seg å være relativt stabile over tid, gir et meningsfylt bilde på sosial tilpasning (Coie et al. 1982, Peery 1979) og er prediktive for senere atferdsproblemer og vansker i sosial interaksjon (Ironsmith & Poteat 1990, Wasik 1987). Andre hevder at en tydelig svakhet ved sosiometriske målinger er at disse dataene er tildels lite reliable fordi menneskets følelsesliv er noe skiftende. Følelser synes å være stabile når de er ekstremt sterke (utpreget pro- og anti-innstilling til andre), men ut over dette noe mer fluktuerende.

## 1.6 Stabilitet

Vennskap målt ved rating-skalaer eller nominasjoner spriker i resultater de gir (Asher et al. 1996, Parker & Asher 1993a, 1993b). Eksempelvis får en flere valg på tvers av rase i flerkulturelle settinger ved bruk av rating-skalaer enn nominasjoner (Schofield & Whitley 1983). Det tolkes som at barn aksepterer andre av annen farge selv om de ikke velger dem som venner.

Sosiometriske målinger basert på nominasjoner – spesielt negative, har vært kritisert for moderat reliabilitet (Hymel 1983). Alternativt kan man be barna rate hverandre på en skala, som lansert av Asher, Singleton, Tinsley og Hymel (1979). Det synes som om «rating» har høyere reliabilitet hos førskolebarn enn nomineringer (test-retest viser korrelasjon på .74-.81 over en periode på fire uker for «rating»/skalering, mot .38-.56 for nomineringer) (op. cit.). Andre forskere har funnet samme forskjell mellom de to metodene, men diskrepansen er rapportert å være lavere (Poteat, Ironsmith & Bullock 1986). Når man ba barn nominere

innen flere situasjoner/områder, ga det bedre reliabilitet (.60-.80, selv over en periode på 22 uker) for barn fra femårsalder av, enn nominasjoner knyttet til ett område. For barn under fem år var reliabiliteten ved denne form for nominering lavere enn «rating» (Alain & Begin 1987, Boivin & Begin 1986, Dorval & Begin 1985).

Morris, Messer & Gross (1995) fant at stabiliteten på positive nominasjoner over en periode på 15 uker var moderat sterk ( $r=.72$ ,  $p < .001$ ). Negative nominasjoner var noe mindre stabile ( $r=.45$ ,  $p < .001$ ). Dumas, Neese, Prinz og Blechman (1996) fant blant 478 1.-3.-klassinger at den sosiale statusen over en periode på åtte måneder (foretok to målinger, én ved skolestart og én ved skoleslutt) var stabil for 60 % av barna, hvor man ikke fant særlige forskjeller kjønnene imellom eller rase (amerikanere av europeisk, afrikansk, latinamerikansk eller asiatisk opprinnelse). Avhengig av hvilke kriterier sosiometriske nominasjoner er underlagt og alder på de som deltar, oppgis stabiliteten ofte å være mellom  $r=.42$ -.84 (McConnell & Odom 1986). Andre rapporterer en stabilitet på  $r=.46$ -.88 over en tolv-ukersperiode – hvor «like minst»-skårer var mer stabile enn «like mest»-skårer (Coie et al. 1982), mens Gresham og Stuart (1992) opererer med en stabilitet på  $r=.45$ -.60 over ett år, mens Coie & Dodge (1983) rapporterte en stabilitet over ett år for «like mest»-skårer på  $r=.54$ , «like minst»-skårer på  $r=.63$ , sosial preferanse på  $r=.68$  og sosial innflytelse på  $r=.42$ . Gresham og Stuart (1992) finner en stabilitet over ett år på  $r=.60$  for «like minst»-skårer og  $r=.47$  for «like mest»-skårer. Coie og Dodge (1983) konkluderer med at over en ett-årsperiode er sosiometrisk status som avvist mest stabil, mens neglisjert er minst stabil. Gresham & Stuart (1992) konkluderer med at ordinær er den mest stabile (63,5 % av dem ble reklassifisert til samme status ett år senere), neglisjert var nest mest stabil (30 % ble reklassifisert til samme status ett år senere), kontroversielle var den minst stabile sosiometriske gruppen (10 % ble reklassifisert som kontroversielle etter ett år), mens populære og avviste plasserte seg henholdsvis mellom de kontroversielle på den ene siden og de ordinære og neglisjerte på den andre når det gjaldt stabilitet. Andre forskergrupper finner forholdsvis lignende funn (Coie et al. 1982).

Korrekt sosiometrisk status over 1-2-år ut fra lærer- og medelevvurdert atferd synes å være bedre prediksjonsgrunnlag for gutter enn jenter og kan tyde på at atferd er av større betydning for gutters grad av sosial inkludering og ekskludering enn for jenter (Vitaro, Tremblay & Gagnon 1992). Undersøkelser blant 4.- og 7.-klassinger og reundersøkelser etter tre uker viste moderate endringer i nettverk. Det synes som en kjerne av personer og klynger («clusters») beholdes, og en del andre kontakter er mer løselige og lettere endres. Totalt viste test og re-test at  $r = .80$  (Cairns, Leung, Buchanan, Woodburry & Cairns 1990,

her etter Cairns, Gariépy & Kindermann 1993). En test-retest-undersøkelse innen samme aldersgruppe etter ett år viste store forandringer i både klyngesammensetninger og hvem man oppga som bestevenn (Cairns, Gest, Neckerman, Cairns & Leung 1990, her etter Cairns, Gariépy & Kindermann 1993). Ofte ligger korrelasjoner mellom slike test-retester, både på kortere og lengre intervaller mellom T1 og T2, på mellom  $r = .70-.90$  (Cairns et al. 1993).

Sosiometrisk status er for mange barn og unge lite stabil (Cillessen et al. 2000). Over ett år så er stabiliteten for ekstremgrupper omkring 67-75 % for de mer moderate statuser (Franzoi et al. 1994, Gresham & Stuart 1992, Ollendick et al. 1991). Sett over to år med seks målinger så beholdt 14 % sin posisjon innen de fire ekstreme sosiometriske gruppene ved hver av disse målingene (Newcomb & Bukowski 1984) og 8 % viste seg å være stabilt avvist ved hver måling over en treårsperiode (Vitaro, Tremblay, Gagnon & Boivin 1992). Å skifte fra en ekstrem status som populær til neglisjert eller avvist eller vice versa, forekommer sjeldent (Parke et al. 1997). Det synes å være moderat til høy korrespondanse mellom ratere på sosiometriske målinger. Jenter og gutter synes også å tillegge flere positive egenskaper/kjennetegn til sitt eget kjønn og flere negative til motsatt kjønn (Landau & Milich 1990). Korrelasjoner mellom medelevers nominasjoner på sosiometriske målinger og læreres vurdering av elevenes sosial akseptering overstiger sjelden  $r = .60$ , og er oftest mellom  $r = .40-.50$  (Green, Forehand, Beck & Vosk 1980, Kleck & DeJong 1981, La Greca 1981, Milich, Landau, Kilby & Whitten 1982).

### 1. Barn med særskilte behov knyttet til deres vennskap med jevnaldrede

Mange ulike avvik hos barn og unge er knyttet til vansker med å komme i kontakt med andre barn og ytterligere vansker med å inngå i gjensidige, positive og langvarige vennsksrelasjoner. Noen av vansker som er knyttet til problemer med å etablere vennsksrelasjoner er:

- barn og unge henvist for psykoterapi er mer ensomme og avviste sammenlignet med ikke-henviste barn og unge (i et omfang på cirka 30-75 %, avhengig av aldersgruppe) (Achenbach & Edelbrock 1981, Hutton 1985)
- atferdsavvik knyttes ofte til jevnaldrede med ditto vansker (Bak & Siperstein 1987, Bryan, Pearl, Cole & Carpentieri 1990, Bryan, Pearl, Donahue & Pflaum 1983, Frankel & Feinberg 2002, Keogh & Burnstein 1988, Price & Dodge 1989)
- aggressivitet (som over)(Bak & Siperstein 1987, Bryan et al. 1983, Keogh & Burnstein 1988, Price & Dodge 1989)
- vanskelig og delvis ved reservert temperamentsstil vil hovedsakelig være innenfor gruppene sosialt neglisjert eller avvist (Bak & Siperstein 1987, Bryan et al. 1983, Keogh & Burnstein 1988, Price & Dodge 1989)
- deprimerte er ofte negative og misfornøyde med sitt sosiale liv og den sosiale støtten de mottar (Cole & Carpentieri 1990, Panak & Garber 1992, Peterson et al. 1993, Vernberg 1990)
- funksjonshemninger generelt (Bak & Siperstein 1987, Bryan et al. 1983, Keogh & Burnstein 1988, Price & Dodge 1989), og ved mer spesifikke tilstander:
  - hemiplegi (halvsidige lammelser) (Yude, Goodman & McConachie 1998)
  - kommunikasjonsrelaterte vansker (Diamond, LeFurgy & Blass 1993, Gertner, Rice & Hadley 1994, Guralnick, Connor, Hammond, Gottman & Kinnish 1996, Heiman 2000, Ochoa & Palmer 1995, Robertson, Harding & Morrison 1998, Staub, Schwartz, Gallucci & Peck 1994)
  - hørselshemming (Ridsdale & Thompson 2002), lærevansker (Juvonen & Bear 1992, Staub et al. 1994, Wiener & Schneider 2002)
  - mild psykisk utviklingshemming (Diamond et al. 1993, Guralnick et al. 1996, Heiman 2000, Kravetz, Faust, Lipshitz & Shalhav 1999, Kuhne & Weiner 2000,

Ochoa & Palmer 1995, Staub et al. 1994), ADHD (Landau & Moore 1991, Whalen et al. 1990)

- ADHD (Bagwell, Brooke, Molina, Pelham & Hoza 2001, Blachman & Hinshaw 2002, Frankel & Feinberg 2002, Landau & Moore 1991, Whalen, Henker & Granger 1990) og ADHD i kombinasjon med lærevansker (Flicek 1992), ADHD kombinert med atferdsvansker er betydelig mer sosialt avvist av jevnaldrede enn de med rene internaliserende eller eksternaliserende vansker (Gresham, MacMillan, Bocian, Ward & Forness 1998)
- gjennomgripende utviklingsforstyrrelser (autisme, Retts syndrom, Disintegrativ forstyrrelse og Asperger syndrom) (Bauminger & Kasari 2000, Brewer & Smith 1989, LaGreca & Stone 1990, Staub et al. 1994, Volkmar, Carter, Sparrow & Cicchetti 1993)
- sensoriske vansker (Erwin 1993)
- kroniske helseplager (Wallander & Varni 1998)

I tillegg har det vært omfattende forskning og faglige drøftinger knyttet til barn og unge med antisosialitet. De fleste forskningsbidrag viser at barn og unge med slike vansker har vennskap, og ikke er totalt isolerte (Giordano, Cernkovich & Pugh 1986). Antisosiale har ofte antisosiale venner, og dette leder igjen til økning i antisosialiteten (Dishion, Eddy, Haas, Li & Spracklen 1997, Dishion, Spracklen, Andrews & Patterson 1996, Haynie 2001, Kiesner, Cadinu, Poulin & Bucci 2002, Vitaro, Brendgen & Tremblay 2000). Avvikende barn og unge forsterker sin negative atferd når de danner vennskap og grupper med jevnaldrede med samme vansker. En slik eskalering i vansker er avdekket i forhold til rusmisbruk, aggresjon og voldelig atferd (Capaldi, Dishion, Stoolmiller & Yoerger 2001, Dishion, Eddy, Haas, Li & Spracklen 1997) og kriminalitet (Patterson, Dishion & Yoerger 2000). Fellestrekk som vansker med å forplikte seg overfor skole, foreldre og grunnleggende verdier kan lede til opplevd likhet og derved vennskap, men som senere utvikler seg til kriminalitet (Thornberry 1987). Dette synes å foreligge et avvik hos individet før de oppsøker antisosiale (Dishion & Skaggs 2000, Elliott & Menard 1996, Thornberry & Krohn 1997). Denne forståelsen støttes av andre forskere på antisosialitet og hvor man antar at vennskap mellom personer med tendenser til antisosialitet gjerne leder til forsterkelse av denne vansken (Dishion, Patterson, Stoolmiller & Skinner 1991, Melby, Conger, Conger & Lorenz 1993, Patterson, DeBaryshe & Ramsey 1989). Eksempelvis finner man tallrike eksempler på at antisosiale barn knytter seg like sterkt til jevnaldrede med tilsvarende vansker som andre gjør til sine venner (Elliot, Huizinga & Ageton 1985), for aggressive synes å søke hverandre for vennskap akkurat som ikke-aggressive søker hverandre (Hongling, Cairns & Cairns



1999), og man kan derved hevde at barn og unge med eksternaliserende vansker ofte søker tilhørighet i avvikergrupper (Dishion et al. 1995). Tradisjonelt har man i forskningslitteraturen hevdet at disses vennskap på den ene siden er kvalitativt dårlige og ustabile (Patterson et al. 1990), og forsterker ofte den antisosiale atferden (Deptula & Cohen 2004, Keenan et al. 1995). I tillegg finner man et høyt konfliktnivå blant aggressive venner (Poulin & Boivin 1999). Parallelt finner andre forskergrupper at vennskap mellom aggressive gutter ikke bare er negative, men kjennetegnes av hyppig kontakt, og inneholder intimitet, tillit og bekreftelser (Dishion, Andrews & Crosby 1995, Giordano, Cernkovich & Pugh 1986, Pleydon & Schner 2001, Wilkinson 2001). Inkludering av antisosiale barn og unge vil ofte bidra til noe reduksjon i antisosial atferd (Richter et al. 1991) fordi de fleste preger sine venner i prososiale framfor antisosiale aktiviteter (Brown et al. 1986).

Barn og unge som er sosialt avviste av jevnaldrede, har betydelig økt forekomst av ulike vansker. Mange av disse vanskene var etablert forut for problemene med å etablere vennsksrelasjoner (Bukowski & Cillessen 1998). Mangel på vennsksrelasjoner eller dårlig vennskskvalitet handler oftere om at vennskap er uttrykk for personers psykososiale fungering. Barn som ikke utvikler aldersadekvate vennskap til jevnaldrede i førskolealder, kan regnes som en høyrisikogruppe for å utvikle psykososiale vansker. Denne prediktoren er en av de beste man har for hvordan barn og unge utvikles (Northway 1968). Alvorlige vansker på flere områder, spesielt i forhold til vennskap, er igjen knyttet til at unge forsøker å ta sitt eget liv (Bearman & Moody 2003).

## 1. Bruk av spørreskjema i forskning

Fordeler med spørreskjema er: (1) Spørsmålene standardiseres og demper derved «biases» hos intervjuer, (2) informasjon innhentes effektivt til en relativt lav økonomisk sum, (3) anonymiteten kan på visse områder lede til større ærlighet i respondentens svar. Svakheter er: (1) Få muligheter til å sikre seg at respondentene forstår spørsmålet og hva de legger i svarene (2) spørreskjemaenes svarform er ofte sofistikerte og egner seg derfor ofte best for de mer intellektuelle (Bancroft 1990, Martin, Hooper og Snow 1986).

Det er et vesensskille mellom å kartlegge utbredelse av fenomener og vansker og måling av dem, fordi det leder til ulikt instrumentvalg (Hamilton & Shapiro 1990). Valg av problemstilling for denne studien innebærer at jeg primært befinner meg innenfor førstnevnte. Tyrer (1990: 135) hevder at: « ... questionnaires are best used for screening purposes... and their use for recording traits in essentially well individuals is likely to remain their main value». Mine problemstillinger er knyttet til barn og ungdom i sin alminnelighet. Jeg har valgt spørreskjema som kartlegging («screener»), og går ikke i dybden på mer avgrensede områder.

Mens direkte observasjon gir informasjon om nåtid, kan spørreskjema i større grad inkludere fortid (Matson 1989). Bruk av spørreskjema i en tverrsnittsstudie kan imidlertid bare i en begrenset grad dekke deler av det som longitudinelle studier kan belyse. Behovet for en vektlegging av nåtid kan hos barn begrunnes med at de har en presis hukommelse innenfor et tidsrom på tre måneder (Larsen 2002). Spørreskjema som inngår i denne studien baserer seg derfor i høy grad på en rapportering av her-og-nå-situasjon. Fra seks-til åtteårsalder er barns minne nokså lik voksnes og ikke preget av så sterke kognitive skjevheter («bias»), slik at man ikke behøver å være like varsom med å benytte barnets selvrapportering av opplevelser som man må være for barn i førskolealder (Angold 1994). Det er imidlertid en generell svakhet ved selvrapportering at mange av de spørreskjema som eksisterer er laget for voksne og derfor ofte må antas å være fra lite egnet til uegnet for barn og unge (Kendall & Ronan 1990).

En årsak til at man ønsker å benytte selvrapportering er eksempelvis at studier på sammenhenger mellom holdninger og atferd viser lave korrelasjoner (Wicker 1969).

Holdningsmål er derved ikke tilstrekkelige til å forutsi atferd (Ajzen & Fishbein 1980). Forskning viser at man finner sterkest sammenheng mellom oppfatning og atferd når man benytter selvrapporing (Kochanska, Kuczynski & Radke-Yarrow 1989). Ett forhold som taler mot bruk av spørreskjema, er at det synes som om unge barn har lettere for å gi gode kvalitative svar enn kvantitative responser som dikotomien «ja» eller «nei» (Acredolo, O'Connor, Banks & Horobin 1989, Dozier 1991). Jeg har derfor brukt kvalitative metoder for å hente informasjon fra de yngste barna.

Det finnes ulike empiriske resultater over hvordan personer helst gir opplysninger om seg selv og sitt liv: Noen forskergrupper finner at en del informasjon om mentale og sosiale vansker lettere rapporteres via anonymiserte spørreskjema enn intervju (Blouin, Perez & Blouin 1988, Carr, Ghosh & Ancill 1983, Greist et al. 1987, Sawyer, Sarris & Baghurst 1991, Wyndowe 1987), mens andre finner at eksempelvis angst underrapporteres når man benytter selvrapporing via spørreskjema. Årsaken antas å være behovet om å framstå best mulig i egne øyne (Kendall & Chansky 1991). Reliabiliteten ved spørreskjema omkring depresjon synes lavere enn observasjon av trente observatører (Matson 1989). Flere forskere finner at alt etter hvilken metode som benyttes for å kartlegge depresjon hos barn og ungdom (strukturerte intervju, selvrapporing via spørreskjema, medelevnominasjoner, rating av foreldre og lærere), får man så ulike data at det gir tydelig forskjellige resultater (Kazdin, French, Unis, Esveldt-Dawson & Sherick 1983, Saylor, Finch, Baskin, Furey & Kelly 1984, Wolfe et al. 1987). Barns selvrapporing av sosial status gir heller ikke samme mønstre som det man får av lærere eller medelever (Hymel 1983, Patterson, Kupersmidt & Griesler 1990). Selvrapporing om lovovertridelser synes å gi flere lovbrudd enn offisielle statistikker, men ikke nødvendigvis flere lovbrøtere (Farrington 1998). Det er bare moderat konsistens mellom ulike observatørers skåring av barns prososiale atferd (Goodman 1994, Tremblay, Vitaro, Gagnon, Piché & Royer 1992). Personer vedstår seg færre symptomer når spørsmål blir lest opp fra en sjekklister enn når de selv fyller ut samme skjema (Moum 1998). Denne kunnskapen viser at spørreskjema kan antas å være velegnet for å avdekke visse sider ved personer og deres sosiale liv, mens andre sider kan best belyses ved bruk av andre metoder.

Det er bare moderat enighet på tvers av måleinstrumenter og mellom ulike algoritmer når det gjelder mål av menneskers psykososiale fungering (Farmer, Jones, Williams & McGuffin 1993, Volkmar, Cicchetti, Bergman & Cohen 1992). Enkelte forskere påpeker at de ulike svakheter ved ulike metoder innebærer at siden kontekst i høy grad preger atferd, er ikke korrelasjoner på sosial atferd mellom settingene alltid tilfredsstillende høye. En må derfor

undersøke atferd i flere settinger for å kunne si noe særlig om personers atferd (Garbarino & Stott 1992). Metodevariasjon og informantbredde vil med andre ord styrke troverdigheten på dataene man får.

### 1.1 Barn og unge som respondenter på spørreskjema

Flere forskere har drøftet i hvilken grad man kan ha tillit til besvarelser via spørreskjema (Pressley & Afflerbach 1995). Eksempler på svakheter er å avgi svar som er sosialt akseptable, krysse av for høye skåreverdier på det man oppfatter som positive dimensjoner og ikke, stereotypet svarmønster, misforståelse av spørsmålene og lignende. Få har undersøkt den empiriske holdbarheten ved denne metoden (Jacobsen 1999, Pressley & Afflerbach 1995). Selvrapporing er eneste metode for å kunne finne fram til barnas egne tanker om ulike fenomener, hevder Hymel, Woody og Bowker (1993). En skal ikke utelukkende betrakte selvrapporinger som lite nyttige fordi de sier lite om faktisk atferd eller handlinger for via selvrapporing kan man få informasjon man mister ved mer objektiv observasjon eller bruk av andre metoder. Hvordan barn selv persiperer og tenker om sine vansker synes eksempelvis viktigere for god behandling, enn mer objektive observasjoner og beskrivelser (Meichenbaum, Bream & Cohen 1984, Yule 1981). I en del forskningssammenhenger er barn og unges egne persepsjoner og intensjoner vel så interessante som mer objektive observasjoner (Hetherington & Parke 1986, McGillicuddy-DeLisi 1982). Det er mange viktige sider ved barn og unges liv som foreldrene og lærerne vet lite om og som derfor taler for selvrapporing (Zill 1985). Med økende alder blir barn flinkere å skjule sine følelser for andre (Saarni 1984), som kan tale for selvrapporing. En viktig del av elevatferden som leder til sosial inkludering eller ekskludering foregår i situasjoner som lærerne i liten grad strukturerer, som for eksempel friminutt, skolekantin, kroppsøvingstimer, praktisk-estetiske fag og lignende (Malik & Furman 1993).

Så vidt lave korrelasjoner som man ofte finner mellom flere informanters vurderinger av andre, forklares ofte med at informantene ser personen i ulike sammenhenger og selv påvirker situasjonen, altså det som observeres. Informasjonen som hver av informantene besitter kan derfor ikke erstattes av hverandre, og slike forskjeller må snarere ses som en utvidelse av informasjonsgrunnet framfor feilkilder eller konkurrerende informasjon (Achenbach, McConaughy & Howell 1987). Barns selvrapporinger reflekterer ikke alltid så godt faktisk atferd eller handlinger og stemmer derfor ikke så godt over ens med mer objektive atferdsobservasjoner (Hetherington & Parke 1986, Kochanska, Kuczynski & Radke-Yarrow 1989), eller over ens med andres vurderinger av dem selv (Shrauger &

Schoeneman 1979). Van Aken, van Lieshout og Haselager (1996) fant at samsvar på målte områder (skolefaglige prestasjoner, sosial akseptering blant jevnaldrede og selvakseptering) økte i tråd med alder og var generelt høyere for jenter enn gutter. Cohn (1991) fant at denne kjønnsforskjellen forsvinner i de sene tenår og tidlig voksen alder. Samsvaret er størst mellom ungdom og foreldre/venner og minst i forhold til lærer (van Aken et al. 1996).

En gjennomgang av nordisk forskning hvor barn besvarer spørreskjema viser at de som regel er beheftet med samme feil: Det redegjøres ikke for eller dokumenteres ikke at spørsmålene faktisk måler det de var ment å måle (Ottosen 2002). Sentralt å avklare ved bruk av spørreskjema blir: Om respondenten forstår spørsmålene og svarer på det som det er ment at vedkommende besvarer, i hvilken grad personer generelt og barn og unge spesielt vurderer seg selv realistisk, samt respondentenes evne til å vurdere andre realistisk.

1.1.1 Barn og unges evne til å forstå spørsmål stilt via spørreskjema  
Bare få forskningsstudier på sosiale ferdigheter har latt barna selv skåre seg på denne dimensjonen fordi en har tvilt på – i alle fall de små barnas, evne til tilnærmet realistiske selvbedømmelser (Green & Forehand 1980). Skal en imidlertid få rede på hvordan barn bedømmer seg selv, er informasjon via selvbeskrivelser viktig for å forstå deres mentale helse og bruk av ferdigheter (Schneider 1993). Hva vet vi om barns evne til å vurdere seg selv? Vi skal kort se på noen sentrale forskningsfunn:

Barn fra ni år og nedover har vansker med å vurdere egen atferd på påstander eksempelvis formulert som: «Du handler uten å tenke først» (Andersen & Kjærulf 2003). Vansken antas å bunne i at spørsmålet innebærer tenkning i årsak-virkningsforhold. Barn besvarer ofte lett spørsmål om hva, hvem og hvor, men bør være over åtte år for å besvare hvordan, når og hvorfor (Aldridge & Wood 1998). Hvorfor-spørsmål handler om kausalforhold (årsak-virkningsforhold), noe barn ofte har vansker med å forstå. Barn kan reagere med å dikte svar eller lager bortforklaringer for å bøte på skyldfølelsen over å ikke forstå spørsmålet eller for å «please» intervjuer (Aldridge & Wood 1998, Claussen 2001). Selv elleveåringer har tydelige vansker med å vurdere seg i forhold til atferd som impulsivitet, uoppmerksomhet, hissighet, konsentrasjonsvansker, likegyldighet og lignende (Andersen & Kjærulf 2003). Spørsmål som berører mer indre forhold og personlighetstrekk er generelt vanskelig å vurdere. Barn er mest troverdige respondenter i forhold til det ytre, lett observerbare.

Barn på ni år og oppover makter å forholde seg realistisk til hyppighetsangivelser som: «ofte», «av og til», og «aldri». Det virker som om barn har kognitiv kapasitet til å forstå og selv fylle ut svar i forhold til instruksjonene som følger sosiometriske målinger (i tillegg til at sosiometrisk status synes å være relativt stabil) fra tiårsalder av (Coie, Rabiner & Lochman 1989, Olweus 1979).

Spørsmålsformuleringen blir ekstra viktig i utforming av spørreskjemaintervju til barn for å sikre at de svarer korrekt. Nesten ingen barn over syv år har vansker med å svare på spørsmålet: «Hvor gammel er du? », men omkring 50 % av syvåringer og en fjerdedel av niåringene, klarte ikke å besvare: «Hvilket år er du født? » (Andersen & Kjærulf 2003). Dette er i tråd med nyere forskning som viser at grunnskolebarn som ble bedt om å svare på spørsmålet: «Hvordan klarer du deg i skolen – rent faglig» via spørre-skjema, og gitt de tre svaralternativene: «godt», «midt i laget» og «svakt», viste at aldersgruppen 13-15 år svarte godt på dette spørsmålet, mens svarene til de som var 7-12 år stemte lite over ens med objektive kriterier (Andersen & Kjærulf 2003). Hvis man eksempelvis tilbyr barn kategorien «vet ikke» i spørreskjemaet, vil andelen slike svar øke, og vil trolig bedre dataene (Olsen 2001).

#### 1.1.2 Utvikling av selvbeskrivelser og vurdering av andre

I to- til seksårsalder har barn utviklet tilstrekkelig kognitiv kapasitet til å formulere evaluerende selvbedømmelser (Cotton 1983). Barn under åtte år baserer seg på mer globale og perifere attributter når de beskriver andre – altså eksterne kvaliteter, mens større barn baserer seg på mer abstrakte og meningsfulle attributter, eksempelvis personlighetstrekk (Feldman & Ruble 1988). I tråd med dette finner man at barn kan rapportere depressivitet meget nøyaktig (Rutter 1986), men barn i førskolealder og de første skoleår kan forveksle følelsene tristhet og sinne (Kovacs 1986). Med økende alder blir barns oppfatninger mer nyanserte og forklarer resultater som viser at samsvar mellom multiinformanters vurdering av barn synes å øke med barnets alder (Kazdin, French, Unis & Esveldt-Dawson 1983).

Rapportering både av seg selv og andre vil preges av unøyaktigheter knyttet til kjønnsstereotyper (Fyock & Stangor 1994, Mackie, Hamilton, Susskind & Rosselli 1996, Ruble & Martin 1998, Welch-Ross & Schmidt 1996) og vil på den måte reflektere kulturens holdninger knyttet til kjønn.

Selv små barn differensierer mellom passiv sosial tilbaketrekning og aktiv isolering innen jevnaldringsgruppen. Barn synes å ha sosiale skjema som lettere husker sistnevnte framfor førstnevnte atferdsform (Younger, Gentile & Burgess 1993). Siden små barn ikke oppfatter sosial tilbaketrekning like lett som aggressivitet hos jevngamle, bør informasjon om sosial tilbaketrekning blant barn innhentes via andre kanaler enn jevngamle (Younger et al. 1993).

## 1. Implikasjoner av selvbeskrivelser i forskning

I forskning må man ofte forholde seg til at personen selv gjerne oppfatter og årsaksforklarer fenomener knyttet til seg selv på andre måter enn de som observerer dem utenfra, eksempelvis foreldre eller lærere (Hartup 1992, Howes 1989). Livshistorier synes i høy grad å huskes og fortelles slik at de kan forklare ens nåværende identitet og relasjoner til andre (Fentress & Wickham 1992). Et menneskes historie preges av behovet for å kunne føle at livet henger sammen og derfor ønsker man å se spor av det som ble i det som var (jevnfør narrativperspektivet på selvforståelse beskrevet i kapittel 3.2). Det preger ens hukommelse og hva man forteller (Plummer 1981). Huberman (1995:137) hevder at: «There is a tendency to reinvent one's past in order to give meaning to one's present... People are revisionist historians of their pasts». Å be folk lage historier/narrativer – for eksempel om deres første møte med partneren – tenderer i like høy grad å reflektere sentrale behov hos personen, enn å beskrive mer «objektivt» hva som skjedde på et gitt tidspunkt og om den andre personen (Duck & Miell 1986). Hvordan en attribuerer erfaringer påvirker hukommelsen – det vil si at man husker situasjoner slik man har fortolket de, ikke nødvendigvis slik de var (Wells 1982).

Sosial informasjon som ikke passer med beretterens skjema blir i mindre grad lagt merke til, i mindre grad kodet for lagring, og sjeldnere hentet fram fra minnet (Fiske & Taylor 1984). Ett eksempel på slike skjema kan være kjønnsstereotyper: Man finner at en faktisk framkaller informasjon unøyaktig for å få dataene om aktiviteter til å stemme med kjønn (Bradbard & Endsley 1983, Koblinsky & Cruse 1981, Liben & Signorella 1980, Martin & Halverson 1983, Nesdale & McLaughlin 1987). Selv om mennesket reflekterer over sin fortid, så synes det å være selve refleksjonsprosessen og ikke fortiden som har størst påvirkning på atferden, det vil si det er den mentale aktiviteten og ikke den «objektive virkeligheten» som har effekt for den videre tenkning (Kelly 1969).

Når mennesker skal forklare sine vansker tyr de lett til samspillserfaringer på bekostning av biologiske forhold (Sandanger, Sørensen, Dalgard & Ingebrigtsen 1995). Det innebærer en ensidighet i forklaringer og svarer i liten grad til transaksjonsmodellen for utvikling, eller stress-sårbarhet, risiko- og beskyttelsesfaktorer. Andre faktorer som påvirker selvrapporing er evnen til å huske: Folk er generelt tilbøyelige til å glemme selv alvorlige



livshendelser, så intervju og spørresekjema dekker best den senere tid i personens liv (Dalgard & Bjørk 1995). I studier må man vurdere hvordan benekting av faktisk situasjon eller hendelser påvirker dataene: Selv voksne personer som tilhører risikogruppen for hjerte- og karsykdommer (informasjon som synes allment utbredt) benektes i høy grad av personene selv i form av attribuering til ytre faktorer (Benum, Anstorp & Unwin 1995). Tidsangivelse for når man har hatt ulike symptomer på fysiske og mentale vansker blir lett fordreid ved selvrapporing. Å huske bestemte lidelser glemmes lett og visse vansker huskes bedre enn andre og forrykker det objektive bildet (Wittchen et al. 1989).

Forskning på sammenhenger mellom sosial innsikt og faktisk atferd viser at de to dimensjoner ikke er særlig sammenfallende (Light 1987). I hvilken grad vi registrerer andres oppfatninger av oss og i hvilken grad vi lar det innvirke på oss, avhenger av selvfokuseringsgrad og varierer tydelig mennesker imellom (Carver & Scheier 1986). De negative vurderinger jevnaldringsgruppen har trenger ikke å bli oppfattet av individet, som poengterer at reell og oppfattet sosial status ikke er tilnærmet synonyme (Boivin & Hymel 1997). Den fundamentale attribusjonsfeil innebærer at vi ofte overvurderer betydningen av personlige faktorer og undervurderer situasjonsfaktorer ved bedømming av andres atferd. Andres feiltrinn blir i høy grad tilskrevet den person de er, mens egne misèreer i høy grad tilskrives situasjonsfaktorer (Kleinke 1986)

En del mennesker synes å ha vansker med å skille mellom relasjoner de har og de relasjoner de ønsker å ha (de Jong-Gierveld 1989). Jo mer globalt nivå vurderingene som etterspørres er på, desto større sprik er det mellom selvbeskrivelser og andres vurdering enn når mer spesifikke situasjoner eller atferdskomponenter beskrives (Alicke 1985). Det synes med andre ord å være lettere å finne likhet mellom ulike personer når en beskriver konkrete hendelser, enn når en evaluerer ferdigheter. Årsaken er at evaluering innebærer ulik vekting ut fra verdier, holdninger, meninger, forventninger og lignende. Personer som er mer realistiske omkring sine egne sterke og svake sider er mindre sårbare for illusjoner om kontroll, men har gjerne også flere depressive trekk (Alloy & Abramson 1988, Cromwell 1994, Crowson & Cromwell 1995, Heatherton & Ambady 1993, Ingram & Smith 1984, Peeters & Czapinski 1990). Det betyr at mennesker tenderer å være noe selvhenførende i selvbeskrivelser ved at de tenderer å tenke positivt om seg selv i to tredjedeler av tilfellene og negativt i en tredjedel (Kendall et al. 1989, Schwartz & Garamoni 1989).

## 1.1. Selvbeskrivelser i et utviklingspsykologisk perspektiv

Selvrappoteringer som metode er i pedagogikken og psykologien omdiskutert. Kritikken som er reist mot metoden er hovedsaklig knyttet til at de betraktes som utpregede skjeve, lite reliable, samt unøyaktige (Hymel et al. 1993). Forskere er derfor i forlengelsen av dette også tydelig skeptiske til validiteten av barns selvrappoteringer ut fra bevis på utpreget positive skjevheter i barns selvevalueringer (Kagan, Hans, Markowitz, Lopez & Sigal 1982). På den andre siden finner man dekning for å hevde at barns selvrappoterering synes å gi valide data sammenlignet med foreldre- og lærerevalueringer når selvrappotereringen omhandler negative eller uønskede forhold ved individet, mens positive selvvurderinger antas som suspekter i omkring en tredjedel av tilfellene (overvurderer egne trekk og ferdigheter sammenlignet med lærernes og jevnungles oppfatninger) (op. cit., Kagan 1989). Cutrona (1989:729) hevder at: «... neither self-report nor informant assessments of social support can be viewed as mirrors of objective social reality», og baserer seg på funn om moderat samsvar mellom den sosiale støtten ungdommer opplyser å motta fra foreldre, og sistnevntes rapportering, og ytterligere mindre samsvar mellom ungdommers rapporter om mottatt sosial støtte fra venner og sistnevntes rapportering over denne dimensjonen i vennskapet.

Små barn er ofte overoptimistiske i sine forventninger og vurderinger (Droege & Stipek 1993, Harter 1999, Harter & Pike 1984, Lockhart, Chang & Story 2002, Markus, Cross & Wurf 1990, Schuster, Ruble & Weinert 1998). Spesielt gjelder dette barn før syv- til åtteårsalder (Nicholls & Miller 1984, Stipek 1984). Man tenker at barn før denne alderen enten ikke eller bare i liten grad baserer seg på sosial sammenligning (Marsh, Barnes, Cairns & Tidman 1984, Stipek & Mac Iver 1989), eller at de har få muligheter til sosial sammenligning (Wigfield et al. 1997). Med økende alder blir man bedre i stand til å bedømme egne sterke og svake sider parallelt (Harter & Buddin 1987), og de danner derved et mer realistisk og stabilt selvilde. Det er igjen knyttet til barns persepsjon av andre (Heyman & Dweck 1998). Større barn ser begrensninger hos voksne (Cullingford 1997), og har ikke et så urealistisk syn på voksne som feilfrie, supersterke eller -flinke. Et realistisk syn på andre synes å henge sammen med barnas utvikling av en mer realistisk selvvurdering. Dette handler om evne til å internalisere «helonde» og «helgode» objekter (dette er en sentral fase i barns utvikling hvor de kan se at personer er satt sammen både av trekk man opplever som positive og negative og et integrert syn på at mennesker kan ha

motsetningsfylte trekk), slik de beskrives i objektrelasjonsteori (Bacal & Newman 1990, Cashdan 1988, Kernberg, Selzer, Koenigsberg, Carr & Appelbaum 1992).

Små barn er også i stand til å skille mellom de urealistiske og umulige endringer som skjer i eventyr og det som kan skje i det virkelige liv (Rosengren, Kalish, Hickling & Gelman 1994, Subbotsky 1994), men kan ha vansker med slike skiller hvis deres innbiling og forestillingsevne stimuleres parallelt med denne vurderingen (P. L. Harris 2000). Skillet mellom fantasi og virkelighet er altså mer skjørt for barn enn voksne og kan antas å være knyttet til at primærprosesstenkning er utbredt i førskolealder, det vil si at skillet virkelighet versus fantasi er mer utydlig enn når man benytter sekundærprosesstenkning og modne forsvarsmekanismer, som etableres fra cirka skolestartsalder av.

Tidlig i skolepliktig alder svarer omkring 50 % av barna at foreldrene kjenner dem bedre enn de kjenner seg selv, mens bare 36 % av 12-14-åringene svarte det samme (Rosenberg 1979). Dette indikerer at man i tenårsalder erfarer å oppfatte seg i tråd med andres vurderinger og opplever å kunne forstå og begrepssette sentrale aspekt ved seg selv. Fram til åtteårsalder knytter ofte barn sin oppfatning av selvet til å være koblet til bestemte kroppsdeler – gjerne hodet (Broughton 1978). De kan se for seg at deres munn forteller hodet hva det skal gjøre eller at ideer kommer fra tungen (Selman 1980). Etter omkring åtteårsalder skilles selvet ut fra kroppsdeler og de skiller mer mellom kropp og sjel, selv om det foreløpig dreier seg om en rudimentær forståelse (Broughton 1978). Allerede ved seksårsalder begynner barn å forstå at fysiske erfaringer skiller seg fra de psykiske, men de tror fortsatt at de to erfaringer stemmer overens med hverandre (Selman 1980). Det er ved cirka åtteårsalder at barn forstår at andre kan bli narret ved uoverensstemmelser (dyssynkroni) mellom indre opplevelser og ytre atferd. Barn kan derved fra omkring denne alderen late som om eller forføre andre til feilaktige konklusjoner (Selman 1980). I tråd med dette begynner barn å forstå at de har bedre tilgang til egne psykiske erfaringer enn andre og tiltro til egne evner fører til styrking av selvet (Selman 1980). Mens ti-åringene oftest refererer til situasjon, atferd eller emosjonelle aspekt av selvet (eksempelvis: «jeg bruker å leke nede på lekeplassen»), refererer 15-20-åringene til sosiale deler av selvet, deres overbevisninger og akseptanse av sosiale regler (eksempelvis: «Jeg har lett for å prate med folk og får derfor lett nye venner») (Bernstein 1980). I vurdering av andre fokuserer små barn på konkret, lett observerbar atferd, mens eldre barn betrakter andre ut fra mer underliggende disposisjoner, trekk og motiver (Barenboim 1981, Rholes & Ruble 1984). Ved åtte årsalderen forstår barn at de kan ha to motstridende følelser samtidig (Harter 1983). Det leder til at de kan utvikle mer nyanserte og komplekse forståelser av seg

selv og andre, og dette er derfor utviklingsmessig sett en viktig milepæl. Samtidig viser nyere eksperimentelle studier at barn trolig er i stand til å oppfatte motstridende følelser hos samme person tidligere enn antatt: Ved omkring tre- til fireårsalder antar man at barn kan identifisere individuelle følelser og situasjoner som frambringer disse (Kestenbaum & Gelman 1995). Jenter synes ved seksårsalder å ha bedre evne enn gutter til å oppfatte følelsesmessig ambivalens (Brown & Dunn 1996). Berg (2002) fant i sine eksperimenter at barn viste innsikt i motstridende, samtidige følelser omkring seks år tidligere enn i studiene til Harter og Buddin (1987), samt Kestenbaum og Gellam (1995).

Forskere har forsøkt å avdekke hvordan barn oppfatter sammenhengen mellom personlighetstrekk i forhold til intensjoner, motiver, følelser og det man brenner for (Yuill 1992b, 1997), og hvordan intensjoner og motiver hos andre kan predikere personlighetstrekk (Heyman & Gelman 1998). Det er først ved syv- til åtteårsalder at barn skjønner sammenhengen mellom personlighetstrekk og atferd (Flavell, Miller & Miller 1993, Wellman 1990). Andre finner imidlertid belegg for at barn på 5-6 år makter denne koblingen (Alvarez, Ruble & Bolger 2001, Dozier 1991). En kan hevde at barn kanskje utvikler forståelse for ulike personlighetstrekk gradvis og derved i ulik alder (Alvarez et al. 2001). Når de nærmer seg utgangen av midtre barndom, forstår de bedre at andres personlighet og identitet preges av kontinuitet og at psyken går dypere enn det umiddelbart observerbare (Eisenberg & Harris 1984). Et sted mellom 7-9 år forstår de fleste barn at det er en forskjell mellom synlig atferd og psykisk erfaring (Stone & Lemanek 1990). Når barn skjønner sammenhengen mellom personlighetstrekk og atferd, forstår de også at personlighetstrekk innebærer en viss grad av stabilitet (Rholes & Ruble 1984, Ruble & Dweck 1995, Rotenberg 1982, Yuill 1992a, 1997). Unge barn, sammenlignet med barn like før tenårslalder og voksne, ser eksempelvis ikke at personlighetstrekk som leder til sosiale vansker i én situasjon, lett kan gjenta seg i andre relasjoner (Lockhart 1995).

## 1.2 Kjønn og selvbeskrivelser

Resultater fra en studie i seks land over gutters selvrapporterte aggressivitet (Huesmann & Eron 1987), viste høy korrelasjon med medelevers vurdering, mens jenters selvrapporterte aggressivitet i liten grad stemte overens med medelevers vurderinger. Dette tolkes som at jenter i mindre grad enn gutter vil stå ved sin aggressivitet, men generelt har jenter lettere enn gutter for å rapportere vansker innen et bredt spekter og kvinner rapporterer lettere symptomer som inkluderer følelser enn menn (Kendall & Hammen 1995). Jenter persiperer sin sosiale atferd bedre enn gutter (Valås & Sletta 1998b). Når menn og kvinner skal vurdere sitt parforhold er menn mer benektende og mindre beskrivende, mens kvinner er

mer affektpregede i beskrivelsene og både roser og kritiserer mer verdien av sin partner (Hetherington 1999). Dette er kunnskap som er viktig både i metodevalg og datatolkning. Rapporterte vansker trenger med andre ord ikke å avdekke fakta, men i større grad åpenhet og selvinnsikt. I et utvalg på mellomtrinnet fant man at jenter var bedre enn gutter på oppgaver på både selv- og sosial forståelse (Bosacki 2000). Sammenligning av data på tvers av kjønnene bør ta hensyn til dette for å gi en god datatolkning.

Noen finner at (primært ved intervju, sekundært sjekklister) barn og ungdom rapporterer mer subjektive symptomer enn sine mødre, mens mødre rapporterer mer atferdsmessige avvik enn barna og ungdommene selv gjør (Herjanic & Reich 1982). Det kan synes som om ungdom lettere rapporterer antisosiale trekk via spørreskjema (Offord, Boyle & Racine 1991).

Siden opplevelsen av kvaliteten i vennskap er vanskelig å observere (for eksempel dimensjoner som konfliktnivå, svik og intimitet), anbefaler flere at denne type informasjon hentes via selvrapportering (Furman 1984b).

Barbee (1990) påpeker at en persons humør påvirker oppfatningen av vennsrollsene. Det dreier seg kanskje om ulike personlighetstyper; de med forholdsvis stabile oppfatninger og langvarige vennsrollsrelasjoner og de med skiftende oppfatninger av og/eller kortvarige vennsrollsrelasjoner. Det kan kanskje delvis forklare hvorfor barns vennsrollsnominasjoner er noe ustabile (Asher & Gottman 1982), og resonnering på rent logisk grunnlag og klinisk erfaring, tilsier at også voksne kan betrakte sine relasjoner til andre preget av midlertidige stemninger og i tråd med både generell personlig og relasjonens utvikling. Duck (1990:15) hevder at:

Friendships is experienced differently at different times and under different circumstances, it is not a stable, average experience, but rather one that varies round the average. In other contexts we all know that mean and variance *together* provide more useful information about phenomena than does either measures alone. For this reason, researchers should begin not only to collect as data, but also to report, variabilities in the friendship status claims/reports of subjects, and then should begin the work of explaining any discovered patterns in such variability.

Studier viser at barn som generelt har størst vanskeligheter rapporterer færre problemer enn de trygge og tillitsfulle. Førstnevnte gruppe benekter gjerne negative følelser og hendelser som svakheter (Verhulst, Althaus & Berden 1987, Verhulst & van der Ende 1992, Handwerk, Larzelere, Friman & Soper 1999). Andre forskergrupper finner belegg for at personer med psykiske vansker ikke i vesentlig grad overrapporterer vanskelige hendelser

fra fortid, men at personer uten tydelige psykiske vansker tenderer å underrapportere noe slike fortidige vansker (Maughan & Rutter 1997). Det er med andre ord visse grupper og visse personer med visse lidelser som grovt underrapporterer sine vansker.

Barn med god sosial forståelse har ofte også god selvforståelse, en realistisk oppfatning av egen atferd og har i tillegg ofte et godt vokabular (Bosacki 2000). Enkelte kjennetegn ved informant/respondent tilsier mer troverdige svar fordi disse trekkene er knyttet til andre viktige egenskaper for å observere, forstå og meddele vurderinger av seg selv og andre.

## 1. Multiinformasjon om barn og unges psykiske og sosiale fungering

Personer som omgås barn i ulike miljøer har ulike relasjoner til dem og vurderer dem derfor ofte ulikt (Kumpulainen, Räsänen & Henttonen 1997). Innhenting av informasjon av elevatferd anbefales blant annet derfor hentet fra flere hold (f.eks. lærer-, medelev- og foreldrevurdering). Dette bygger på antagelser om at ulike informanter og -grupper gir unik og komplementær framfor overflødig informasjon (Achenbach et al. 1987, Coie & Dodge 1988, Parker & Asher 1987, Tremblay, LeBlanc & Schwartzman 1988). Reliabiliteten på atferdsobservasjoner øker tydelig ved multiple observasjoner (Seifer, Sameroff, Barrett & Krafchuk 1994). Delvis kan informasjon fra ulike informanter være ulik slik at den kan virke utfyllende, delvis kan den være lik og derved bekreftende, men informasjon fra ulike informanter kan også være motstridende som kan innebære vansker med tolkning og vekting av data. Dette gjelder barn og unge som informanter om seg selv, om jevnaldrede, læreres vurdering av elever og foreldres vurdering av egne barn.

### 1.1 Barn og unge som informanter om seg selv

Barn i skolealder lever en stor del av sin våkentid borte fra foreldrene slik at det blir vanskeligere for foreldrene å ha god oversikt over barna (Steiner 1997). Førskolebarn er mer åpne til foreldrene om egne tanker enn barn i skolealder, hvor sistnevnte holder mesteparten for seg selv (Frauenglass & Diaz 1985). Det kan derfor være viktig at barn i alle fall fra skolealder av uttaler seg om seg selv. I forskningslitteratur er barn tradisjonelt ansett som urealistiske i bedømming av seg selv og andre (Droege & Stipek 1993, Lockhart et al. 2002, Schuster et al. 1998). Ungdom har lett for å sette seg uoppnåelige mål (Larson & Richards 1994), og føler samtidig at foreldrene stiller urealistiske krav til dem (Higgins et al. 1995). Utviklingspsykologisk kunnskap viser altså at barn og til dels unge ikke alltid har forutsetninger for å bedømme seg selv og andre realistisk. Imidlertid har nyere empiri og metodeutvikling vist et mer nyansert mønster enn som så: I dag synes trenden i langt større grad å være at de voksne tilrettelegger for at barnet skal framstå som en kompetent vurderer av seg selv og andre. Resultatet er fortsatt at barn har tydelige mangelfulle forutsetninger for bedømminger på visse områder i visse aldre, men kan i høy grad gi troverdig og god informasjon på andre områder. Kunnskapen er altså de siste årene noe endret til at barn er kompetente til å rapportere om enkelte forhold, men at det er sterkt

avhengig av samtalepartneren, det vil si at forskeren må vite hvilke spørsmål som egner seg i hvilke aldersgrupper og hvilke tema barn i de ulike aldre kan besvare troverdig og realistisk. Forskning støtter opp om dette ved at barn fra seks- til åtteårsalder fungerer kognitivt, emosjonelt og sosialt på et nivå som tilsier at de kan rapportere troverdig om deler av seg selv og sitt liv via selvrapporteringsskjema (Stone & Lemanek 1990).

Barn mener ofte at foreldrene vet mer om dem enn de selv gjør. Rundt fem- til syvårsalder begynner barn å bli gode til å skille mellom informasjon om seg selv som andre bedømmer bedre og hva de vurderer best selv. I tråd med dette så begynner barn i fem- til tiårsalder i økende grad å mene at de selv vet best om personlige forhold (Burton & Mitchell 2003). Barn som er yngre enn ni til tolv år er ofte dårlige til å rapportere om egne atferdsvansker, er mer pålitelige i forhold til egne emosjonelle vansker (Hinshaw 1994), mens impulsive barn og unge bedømmes ofte mest realistisk av foreldre og lærere og ikke av seg selv (Loeber, Green & Lahey 1990). Barn og unge vil vite mer om forekomst av egen antisosial atferd enn foreldre og lærere (Bird, Gould & Staghezza 1992).

Barns vurdering av sitt samspill med og relasjoner til jevnaldrede kan avvike mye fra mer objektive vurderinger (Bierman & McCauley 1987, Hymel & Franke 1985). Flere ganger kan subjektive oppfatninger være nyttige, eksempelvis kan selvrapport om popularitet gi nyttige opplysninger om barns følelser og attribusjoner knyttet til sosiale relasjoner (Landau & Milich 1990), selv om det ofte er et dårlig mål på faktisk popularitet. Eksempelvis så betrakter upopulære barn seg som mer populære enn de faktisk er, mens populære barn nedtoner sitt positive rykte og situasjon. En god del populære barn opplever faktisk forholdet til jevnaldrede som problematisk, mens 41 % av de upopulære barna ikke opplevde å ikke bli likt av jevnaldrede (Asher, Parkhurst, Hymel & Williams 1990). Selvrapportert sosial situasjon gir derfor annen informasjon enn rapporter fra andre.

## 1.2 Barn og unge som informanter om jevnaldrede

I forskningslitteraturen finner man belegg for at barn og unge kan gjøre gode vurderinger av jevnaldrede. Eksempelvis finner man at medelevevalueringer kan predikere senere psykopatologi bedre enn ratinger av foreldre og lærere (Younger et al. 1993). Barn og ungdom har i høy grad konsensus seg imellom når det gjelder svært åpenbare forhold som kjønn og fysisk utseende, men mer sprik når det gjelder mer indre forhold som vennlighet, ærlighet og altruisme (Cairns & Cairns 1991). Det anses som en milepæl når barn forstår at atferd kan attribueres til personlighetstrekk (Alvarez et al. 2001, Ruble & Dweck 1995), og skjer ofte ved syv- til åtteårsalder (Flavell et al. 1993, Wellman 1990), og med en gryende



foståelse blant 5-6-åringene (Dozier 1991). Evnen til å skille det midlertidige fra det mer stabile og ytre fra indre, bidrar til bedret evne til å vurdere andre (og seg selv).

En del atferd som elever har som ikke vises i det hele tatt eller bare i lite omfang i settinger hvor læreren oppholder seg, kan ha stor betydning for hvordan medelever oppfatter vedkommende, men vil ikke framkomme på lærerens atferdsvurdering av eleven (Virtue & French 1984). Det synes som om medelever nettopp har bedre oversikt over en rekke sosiale ferdigheter hos hverandre som lærerne ikke vet om eller har mindre oversikt over (Worthen, Borg & White 1993). Eksempelvis kan medelever bedre enn lærerne vurdere skjult aggresjon – som trusler om sosial isolering (French 1990) og sosial akseptering (i motsetning til sosial atferd) (Parker & Asher 1987). Predikering av sosiometrisk status over 1-2-årsperiode ut fra lærer- og medelevvurdering av atferd viste seg å treffe i 60 % av tilfellene hvis bare én av de to nevnte informasjonskildene ble lagt til grunn for prediksjonen og 75 % når begge kildene ble benyttet (Vitaro, Tremblay, Gagnon & Boivin 1992).

Det er vanskelig å bedømme alle faktorer som er knyttet til ungdommers bedømming av hverandre. Både kjønn og alder til den som bedømmer preger åpenbart vurderingene, likeså de ideer og holdninger de har overfor de som skal bedømmes i tillegg til deres alder, kjønn og etnisk bakgrunn (Astor & Behre 1997, Pitner, Astor, Benbenishty, Haj-Yahia & Zeira 2003, Theimer, Killen & Stangor 2001, Turiel 1998).

Rundt tre- til fireårsalder så blir barn bevisste etnisitet og kjønn (Aboud 2001, Hirschfeld 1996, Holmes 1995, Katz & Kofkin 1997, Quintana 1998). Rundt tiårsalder så begynner barn konsekvent å relatere andres rasisme som å skyldes uvitenhet og stereotyper (Quintana 1998, Quintana & Vera 1999). Barn av utsatte grupper blir i tidligere alder klar over stereotyper og fordommer enn barn fra mindre utsatte befolkningsgrupper (McKown & Weinstein 2003, Miller & MacIntosh 1999, Sanders 1997). Fordommer («prejudicial attitudes») leder ofte til unngåelsesatferd som kan lede til at personer ikke får erfaringer som nyanserer fordommen (Fazio, Eiser & Shook 2004). Ungdommers vurderinger preges en del av sterke skjevheter («bias») når det gjelder egne og andre grupper (Aronson, Wilson & Akert 1994). Rundt tre- til fireårsalder begynner mange barn å utvikle stereotyper (Doyle & Aboud 1995). I aldersgruppa seks til ti år øker evnen til å oppfatte andre personers stereotyper tydelig og bidrar til at man kan gjøre vurderinger av andres ståsted og vurdere uttalelser og handlinger i et slikt lys (McKown & Weinstein 2003). Det er vanlig

å ha sterke, positive skjevheter overfor egen gruppe (Bigler et al. 2001), men ikke for grupper som ofte mottar informasjon om ikke å være godt ansett (Doyle & Aboud 1995).

Sosialt rykte er vanskelig å endre blant barn. Selv om barnets sosiale kompetanse har økt så lever gjerne oppfatningen videre (Hartman, Stage & Webster-Stratton 2003). Det er ikke bare barn med avvik som kan bli overdrevet negative eller positive til egne ferdigheter enn mer objektive/realistiske vurderinger gjort av trente observatører, det kan også prege medelever som kan overse positive unntak av en atferd de betrakter som negativ (Hymel et al. 1993).

### 1.3 Lærere som informanter om elever

I studier av elevers atferd og prestasjoner i skolen synes lærervurderinger å være bedre egnet for predikering av mistilpasning i voksen alder enn psykiatriske, psykologiske og sosial-psykologiske vurderinger (Sarnecki 1987). Lærere synes å ha rimelig oversikt over det sosiale statushierarki i klassene, men feilvurderer i høy grad visse elever (Sletta 1985). Læreres rapporteringer om barnas vennskap med jevngamle betraktes likevel generelt som reliable og nøyaktige (Howes 1983, Ladd 1990, Ladd & Emerson 1984, Ladd & Golter 1988, Ladd & Price 1987). Det synes eksempelvis som om lærervurdert elevatferd i kombinasjon med sosiometriske målinger er mer valid og gir bedre reliabilitet for å finne de barn som har tilpasningsvansker enn sosiometriske analyser alene (Taylor & Trickett 1989). Lærernominert vennskapspar blant barn stemmer med observasjoner av trente observatører (Howes 1983, 1988, Howes & Phillipson 1992). Likeså fant Ironsmith og Poteat (1990) i sin undersøkelse høy korrelasjon mellom førskolelæreres vurdering av barnas sosiale atferd og sosiometrisk status – til tross for at førskolelærerne ikke kjente barna fra tidligere. Lancelotta og Vaughn (1989) fant i sitt utvalg av 8-11-åringar at lærere persiperte gutters sosiale status mer i overensstemmelse med medelevenes vurdering (signifikant, positiv korrelasjon  $r=.43$ ,  $p <.01$ ), enn lærernes vurdering av jenters sosiale status i forhold til jentenes vurdering av hverandres sosiale status ( $r=.09$ ). Forskerne tenker seg at dette kanskje bunner i at gutter er mer tydelig i sin atferd overfor hverandre også i å uttrykke hvem de liker og misliker, mens jenter benytter mer indirekte former.

En har i flere forskningsbidrag vurdert læreres bevissthet om elevers skolefaglige vansker influerer lærerne når de skårer elevatferd (Goodman, Simonoff & Stevenson 1995) eller i hvilken grad foreldres psykopatologi preger deres beskrivelse av barna (Chilcoat & Breslau 1997, Fergusson, Lynskey & Horwood 1993). Selv om disse tilbøyeligheter eksisterer, kan betydningen av dem ha blitt overdrevet (Boyle & Pickles 1997, Maughan & Rutter 1997), for

lærere favoriserer ulik elevatferd (Brophy & Evertson 1981, Wentzel 2002). Elever tenderer å oppføre seg slik de mener og så langt de makter i forhold til lærerens standard for atferd (Ladd, Birch & Buhs 1999). Lærerens holdninger preger elevs vurdering av hverandre (Chang 2003, Hughes, Cavell & Wilson 2001). Enkelte mener at studier på unge medelevers aksept av hverandre reflekterer lærers preferanse mer enn hvor godt medelever liker en (Ladd et al. 1999, White, Sherman & Jones 1996).

Elever med tydelige vansker kan ved bedring fortsatt bli beskrevet av lærerne slik de opprinnelig fungerte, det vil si de overser positive unntak av den atferd de betraktet som negativ (Hymel et al. 1993). Ulike lærere synes å vurdere elever nokså likt på tvers av flere settinger og type aktivitet, og metaanalyser av forskning på både normale og kliniske utvalg viser en gjennomsnittlig korrelasjon på  $r=.64$  (Achenbach et al. 1987).

Lærerens praksislengde er ikke signifikant knyttet til overensstemmelse med foreldres vurdering av elever (Kohen, Brooks-Gunn, McCormick & Graber 1997), det vil si at læreres samstemthet i vurdering av en elev med dens foreldre avhenger ikke av hvor erfaren læreren er i form av antall yrkesaktive år som pedagog.

#### 1.4 Foreldre som informanter om egne barn

Når man benytter multiinformanter ved vurdering av barn og unges fungering tillegges ofte foreldrenes vurdering ekstra vekt (Findling, Youngstrom, DelPorto, Papish-David, Townsend, Danielson & Calabrese 2002). Foreldre synes jevnt over å vurdere realistisk sine barn i forhold til en rekke dimensjoner (Findling, Youngstrom, DelPorto, Papish-David, Townsend, Danielson & Calabrese 2002, Kahana, Youngstrom, Findling & Calabrese 2003, Youngstrom, Findling, Danielson & Calabrese 2001). Likevel er det i flere empiriske studier drøftet om foreldre makter å ha en rimelig objektiv oppfatning av sine barn (Harris & Ferrari 1983). Eksempelvis så hevder en del forskere at foreldre gir lite nyttig informasjon om barnet, mer om seg selv (Kagan 1984).

Foreldrenes rase, sosiale klassetilhørighet og personlighetstrekk er av betydning for ratingen av egne barn, som berører validiteten (Mangelsdorf, Gunnar, Kestenbaum, Lang & Andreas 1990, Sameroff, Seifer & Elias 1982, Vaughn, Bradley, Joffe, Heifer & Barglow 1987). Foreldres forventninger under svangerskapet til barnet henger sammen med deres vurdering av spedbarnets atferd (Mebert & Kalinowsky 1986, Zeanah et al. 1986, Zeanah, Keener, Stewart & Anders 1985). Det underbygger antagelsen om at forventninger preger oppfatninger og delvis persepsjonen. Man finner også lite samsvar mellom foreldrenes

oppfatning av en del karakteristika ved sine spedbarn (Wolk, Zeanah, Garcia-Coll & Carr 1992, Zeanah, Keener & Anders 1986). Når foreldrepar og trente observatører vurderer spedbarns atferd i samme korte observasjonsperiode, er deres ratinger bare moderat samsvarende (St. James-Roberts & Wolke 1988, Seifer et al. 1994).

Foreldres evne til å vurdere sine barn synes også å handle om ytre forhold som eksempelvis kjennetegn ved boområde: Det var større samsvar mellom barnas rapportering av de ti personer som kjente dem best og hvem deres mødre trodde de oppga blant barn i urbane framfor mer spredtbygde strøk (Garbarino, Burston, Raber, Russell & Crouter 1978).

Foreldres rapporteringer om barnas vennskap med jevnaldrede betraktes som reliable og nøyaktige (Harris, Canning & Kelleher 1996, Howes 1983, Ladd 1990, Ladd & Emerson 1984, Ladd & Golter 1988, Ladd & Price 1987). Foreldrenominert vennskapspar blant barn stemmer med observasjoner av trente observatører (Howes 1983, 1988, Howes & Phillipsen 1992). Foreldre synes også å vurdere sine barn og tenåringers selvaktelse realistisk (Masi, Mucci, Favilla & Poli 1999).

Foreldre som rapporterer problematferd i studier blant ikke-henviste barn og unge er en god prediktor for at barnet/den unge henvises hjelpeapparatet innen fem år senere (Laitinen-Krispijn, Van der Ende, Wierdsma & Verhulst 1999).

Mødre og fedre vurderer sine barn ulikt – i metaanalyse av 22 studier, finner man en gjennomsnittlig reliabilitetskoeffisient på .60 for ulike metoder (Achenbach et al. 1987). Mødre anses i vestlig kultur som bedre informanter enn far, spesielt i forhold til barnas personlighetstrekk og emosjonelle og sosiale fungering (Bernieri et al. 1994, Funder 1995, Lippa & Dietz 2000, Wirt, Lachar, Klinedinst & Seat 1984). Fedre tenderer å underrapportere en del forhold – spesielt emosjonelle, og overrapporterer atferdsavvik (Wirt et al. 1984). Mødre er ofte bedre enn fedre til å oppfange barnas indre følelser, men ikke til å se hvordan denne indre tilstand gir seg et ytre uttrykk, eksempelvis anta at barnet vil bli lei seg i gitte situasjoner men ikke hvordan barnet gir denne tristheten uttrykk (Cassey & Fuller 1994). I en studie blant småskolebarn fant man at mødre i liten grad kunne fortelle om sine barns forsvarsmekanismer med unntak for utagering, og barna fortalte om flere forsvarsmekanismer enn mødrene rapporterte (Yasnovsky et al. 2003). Innen både kliniske (Eisenstadt, McElreath, Eyberg & McNeil 1994, Webster-Stratton 1988) og ikke-henviste grupper (Robinson, Eyberg & Ross 1980) tenderer mødre oftere å oppleve at deres barn både har flere vansker og sterkere grad av vansker enn det fedre gjør.

Det er bare moderat samsvar mellom barn og foreldre på barnets internaliserende og eksternaliserende atferd (Yasnovsky, Araujo, King, Mason, Pavelski, Shaw & Steiner 2003), og noen finner mer samsvar på internaliserende framfor eksternaliserende atferd (Seiffge-Krenke & Kollmar 1998).

### 1.5 Oppsummerende om multiinformanter

For å kartlegge barn og ungdoms psykiske fungering og atferdsmessige tilpasning, anbefales multiinformanter (Kendall & Braswell 1993). Det er fortsatt usikkerhet på en rekke områder om hvordan multiinformantopplysninger skal kombineres (Youngstrom, Findling & Calabrese 2003). Ulik rapportering mellom ulike informanter skal ikke så ofte betraktes som at én eller flere har feilvurdering, men at personer også varierer i framtoning miljø/settinger imellom (Jensen et al. 1999). Troen på at jo flere informanter desto mer presis og riktig vurdering, synes ifølge noen forskere heller ikke å kunne gis bred støtte på tvers av situasjoner og en rekke mål for informasjonsinnhenting (Findling et al. 2002). Andre synes igjen å finne dekning for at multiinformantdesign gir mest presis oppfatning av personers fungering (Thuppal, Carlson, Sprafkin & Gadow 2002, Vaughn, Riccio, Hynd & Hall 1997, Youngstrom, Loeber & Stouthamer-Loeber 2000).

Mennesket er ikke så objektiv i sin persepsjon – heller ikke sosial persepsjon. Blant annet vet vi at førsteinntrykket av andre påvirker våre vurderinger av dem selv om de er nokså feilaktige. Likeså er siste del av observasjonen eller samspillet viktig for opplevelsen av det sosiale samspillet (Hargie & Dickson 1991). Mennesker varierer seg imellom i hvordan de persiperer og evaluerer atferd (Routh 1990). Ulike skjevheter/ tilbøyeligheter er en betydelig årsak til respondent-«bias» (Fergusson 1997, Sawyer, Streiner & Baghurst 1998). Det kan delvis forklare at det bare er moderat samsvar mellom ulike respondenter på samme barn (Achenbach et al. 1987, Offord, Boyle & Racine 1989, Offord & Fleming 1991, Rutter 1989, Verhulst, Althaus & Berden 1987). Stress hos mødre er forhold som kan forklare noe av spriket i oppfatning av barn og ungdom mellom ulike observatører (Youngstrom et al. 2000), mental helse (Lancaster, Prior & Adler 1989), depressivitet (Briggs-Gowan, Carter & Schwab-Stone 1996, Chilcoat & Breslau 1997, Youngstrom et al. 2000) og foreldrenes holdninger til barnet (Kolko & Kazdin 1993).

Mål på grad av sosial integrasjon for elever med vansker må hentes fra flere områder for å få et helhetlig bilde, for eksempel sosial kompetanse, sosial støtte, karakteristika ved settingen og interpersonlige karakteristika (Haring & Breen 1989, Peck, Donaldson & Pezzoli

1990). Ofte løses det ved at ulike informanter benyttes framfor samme informant på tvers av settinger.

Det er bare i beste fall moderat samsvar mellom vurdering av elevs atferd slik de opplyses fra eleven selv, foreldrene og lærerne (Edelbrock, Costello, Dulcan, Conover & Kala 1986, Kohen et al. 1997, Kumpulainen et al. 1999, McConaughy, Stanger & Achenbach 1992, Satake, Yoshida, Yamashita, Kinukawa & Takagishi 2003, Verhulst & Achenbach 1995, Youngstrom et al. 2000). Samsvaret for foreldre og lærere er høyere for eksternaliserende enn internaliserende vansker (Kolko & Kazdin 1993, Satake et al. 2003, Youngstrom et al. 2000). Det er høyere samsvar mellom lærer og foreldre når sistnevnte har høyere stillinger (Gagnon et al. 1992).

Persipert sosial støtte blant medlemmer innenfor en familie er stabil på tvers av relativt lange tidsperioder (Manetti & Schneider 1996, Weigel et al. 1998). Mens man fant dårlig korrelasjon mellom niårige jenters selvrapporing om vennskapskvalitet i forhold til observatører, fant man moderat samsvar mellom gutter i samme alder og observatører (Simpkins & Parke 2001). Foreldre tenderer å være enige med hverandre om barnets atferdsproblem på  $r=.60$ , og foreldre i forhold til lærere på  $r=.26$ , mens ungdommer er enige med foreldrene og lærerne i på  $r=.20$  (Achenbach et al. 1987). På de velbenyttede og de mest reliable sjekklister er enigheten mellom informanter på et sted mellom  $r=.30$ -.40 (Achenbach 1991). Ikke-aggressive, avviste barn skårer høyt ved selvrapporing og via lærervurdering på mål for sosial angst og nedstemthet (Asher et al. 1990, French 1988). Elever som nomineres av lærerne til å ha atferdsvansker nomineres i lav grad av medelver på skalaer for popularitet (Ledingham 1981).

Siden det er uklart hvorfor barn og ungdom på den ene siden rapporterer annen forekomst av psykososiale vansker enn foreldrene, anbefales det å hente informasjon fra begge parter (Eaves, Silberg, Meyer, Maes, Simonoff, Pickles et al. 1997).

Selv der barn skåres av klinikere til å ha en psykiatrisk vanske var det sjelden at både foreldre og lærere skåret barnet til å ha slike vansker (Fombone 1994). Fram til 1980-tallet ble overensstemmelse mellom barn og foreldres rapportering betraktet som validitetsmål for barnets uttalelser. Korrelasjonen på enigheten mellom barn, foreldre og lærere var i gjennomsnitt 0,3. Man må derved forvente sprik i rapporter fra barnet selv i forhold til andre som gjør vurderinger av det, siden partene gir posisjonsstyrte evalueringer av barnet. Nettopp fordi samsvaret mellom rapporter mellom ulike observatører seg imellom og i

forhold til barnet selv er lavt, har det i de siste år blitt argumentert for å benytte flere informanter for å skaffe oversikt over et barn eller en ungdoms fungering (Angold 2002). Informasjonen fra hver av informantene betraktes forholdsvis unik og viktig informasjon om barnet (Van der Valk, Van den Oord, Verhulst & Boomsma 2001, Verhulst, Dekker & Van der Ende 1997). En meta-analyse over 119 studier viste at best samsvar i informasjon mellom informanter finner man hvis de har samme rolle overfor barnet (er da på tilnærmet  $r=.60$ ) enn ulike roller (samstemt informasjon  $r=0,20$ ) (Achenbach, McConaughy & Howell 1987).

1. Barn og unge som informanter via intervju

Barn i barneskolealder har sosial kompetanse, forstår forholdsvis komplekse tema, har utviklet god evne til å uttrykke seg, og bør derfor høres og kan godt intervjues, hevder Connolly (1998). Ved å intervju barn gir man dem autoritet i forhold til sin egen opplevelse.

Å spørre barn om hva de vil si eller gjøre i gitte situasjoner reflekterer ikke nødvendigvis hva de faktisk vil si eller gjøre (Enright & Sutterfield 1980, Kazdin, Matson & Esveltd-Dawson 1984), men kan gi innblikk i deres resonneringer og i alle fall kognitive og kanskje atferdsmessige repertoar.

Intervjuer må kjenne eller tolker informanten godt slik at man avpasser antall spørsmål slik at barnet ikke overveldes (Rubin & Rubin 1995). Det er viktig å dempe eventuelt stress ved å fortelle dem at det ikke er noen riktige eller gale svar og at det er helt greit å svare at de ikke vet (Oakley 2000). I utforming av spørreskjemaintervju til barn så blir spørsmålsformen ekstra viktig for å sikre at respondenten svarer korrekt. Selv om man i intervju forsøker å lage spørsmål slik at man kontrollerer hva barnet svarer på, vil barnet alltid gi spørsmålet sin egen tolkning. Det kreves alltid individuelt tilpassede oppfølgingsspørsmål for å få grep om barnets egentlige begreps- og opplevelsesverden (Ginsburg 1997, Hundeide 1989). I en studie forsøkte man å avdekke i hvilken grad samme barn svarer likt når samme spørsmål gjentas i et nytt intervju (med kort intervall mellom disse to intervjuene). Validitet ved kartlegging av sosial støtte blant 6-12 år gamle barn via strukturerte intervju viste at 90 % av barna hadde forstått spørsmålene i første intervju som de skulle og ga forholdsvis like svar (Reid et al. 1989). Når barn i førskolealder intervjues to ganger om samme hendelse, finner man vanligvis at 30 % av informasjonen gis nøyaktig likt i begge intervjuene (Fivush & Schwarzmueller 1998, Fivush & Shukat 1995).

Barn forstår ofte mer enn det de selv klarer å uttrykke verbalt, altså at det impressive vokabularet er større enn det ekspressive (Dockrell & McShane 1993). Spørsmålene man benytter må ta hensyn til barnets uttrykksevne. En skal imidlertid i sin tilpasning av spørsmål til barn være forsiktig med å benytte generelle begrep og samlebetegnelser i samtaler med barn (Poulsson 1989). Nøytralt utsagn som: «Fortell meg mer om det» er en



god måte å hjelpe barnet til å gi gode svar uten å legge føringer for svarinnhold (Aldridge & Wood 1998). Åpen spørsmålsform hindrer en fra å legge føringer for barnets svar (Zwiers & Morrisette 1999). De mest troverdige informantsvar er fri gjenhenting fra hukommelsen ut fra åpne spørsmål (Ceci & Friedman 2000). Svarer barnet uklart, bør en følge opp med fokuserte spørsmål. Jo yngre eller umodent et barn er, desto mer hjelp trenger det til å fokusere og som samtalepartner skjer det via spørsmålsformen, som eksempelvis flere oppfølgingsspørsmål (Morrison & Anders 1999). Slike spørsmål bygger direkte på det barnet har svart og formuleres gjerne med spørreord som hvem, hva, når, hvordan og hvorfor (Cederborg 2000).

Det anbefales at barn intervjues i deres naturlige setting som eksempelvis skole (Dockrell, Lewis & Lindsay 2000). Det beste er et stille rom hvor barnet har vært tidligere (Jones & Tannock 1997). En rådes å intervju barn i førskolealder og opp til de første par år i skolen i par eller små grupper (Lewis 1992). Det gjør dem tryggere og bedrer derved reliabiliteten i svarene (Lewis 1992). Det synes som om de i liten grad påvirker hverandres svar, snarere at de blir mer avslappet under selve intervjuet (Graue & Walsh 1995). Hvis det er fare for mange avbrudd i barnas resonnementer, så bør barnegruppen splittes (Dockrell et al. 2000). En frarådes å intervju barn i grupper hvis sensitive tema skal tas opp (Powney & Watts 1987). Man skal stille spesifikke spørsmål ved sensitive tema (Yule, Perrin & Smith 1999). Det finnes ikke empirisk belegg for å hevde at barns informasjon blir bedre hvis de har med seg en støtteperson under intervjuet (Cederborg 2000), snarere motsatt: barnet kan bli mer usikkert og passivt fordi det forventer eller er vant med at de voksne tar over i informasjonsgivingen (Aldridge & Wood 1998).

Det er sjelden at barn forteller noe som de ikke har opplevd hvis intervjuer stiller åpne spørsmål (Roberts & Powell 2001). Tydelig stimulering av barns fantasi kan påvirke hva de tror er mulig i den virkelige verden (P. L. Harris 2000, Rosengren et al. 1994). Hvis intervjuer gjentar spørsmål om samme fenomen, tror de lett at de har svart feil. Det løser de gjerne ved å forsøke et annet svar (Poole & White 1993). Dette er en betydelig feilkilde i intervju av barn (Aldridge & Wood 1998, Angold 1994, Cederborg 2000).

Ledende spørsmål får ofte barn til å «henge» seg på, og kan derfor svare feil (Cederborg 2000, Claussen 2001). Små barn tenderer å besvare «ja-/nei»-spørsmål med «ja» – uansett om det er riktig svar eller ikke. Likeså vil ofte små barn fortsette å svare «ja» på lukkede spørsmål hvis det var det første svaret de ga (Aldridge & Wood 1998, Cederborg 2000, Claussen 2001). Det er noe ulike resultat omkring dette de ulike studier imellom slik at

enkelte forskere påpeker at det ikke nær alltid gis «ja»-svar på slike spørsmål (Brady, Poole, Warren & Jones 1999, Peterson, Dowden & Tobin 1999).

Bruk av svaralternativ «vet ikke» anbefales av noen for å sikre gode svar fra barn (Mulder & Vrij 1996), så synes flere studier å vise at barn ikke benytter dette svaralternativ og heller svarer «feil» (Fritzley & Lee 2003, Waterman, Blades & Spencer 2001). Delvis kan sprik i forskningsfunn forklares med at barn tenderer å svare selv når de ikke vet, og denne tendensen er sterkere i vestlige enn asiatiske land (Lee, Xu, Fu, Cameron & Chen 2001).

## Antall venner på skolen og i fritiden

SPØRSMÅL	Variabel	
	Høst 1996 4kl, 7kl, 9kl	Høst 1997 6kl, 9kl
Hvor mange elever er du vanligvis sammen med i friminuttene?	SNEV3_1	SNEV5_1
Hvor mange av disse er du også sammen med i fritiden / hjemme?	SNEV3_2	SNEV5_2
Hvor mange venner tror du populære elever har?	SNEV3_3	SNEV5_3
Hvis du kunne velge, hvor mange venner må du ha for å være fornøyd?	SNEV3_4	SNEV5_4
Hvor mange av elevene i din klasse vil du si er dine gode venner?		SNEV5_5
Hvor mange av elevene i din klasse er du ofte sammen med i fritida?		SNEV5_6
Hvor mange gode venner på din egen alder har du utenfor klassen? (regn bare med de du ofte er sammen med i fritida)		SNEV5_7

## Sosial støtte voksne

0    1    2    3-4    5-6    7-8    9 eller flere	SSVO3	SSV05
	<i>Høst 1996</i> 4kl: 7kl: 9kl:	<i>Høst 1997</i> 6kl: 9kl:
<b>Når du vil snakke med noen om dine fremtidsdrømmer.</b> Hvor mange voksne kan du snakke med om dette?	SSVO3_1	SSV05_1
<b>Hvis du er lei deg, eller deppa.</b> Hvor mange voksne kan du snakke med om dette?	SSVO3_2	SSV05_2
<b>Hvis du har behov for å betro en hemmelighet til noen.</b> Hvor mange voksne kan du betro deg til?	SSVO3_3	SSV05_3
<b>Hvis du ble plaget av andre på skolen og trengte hjelp til å få slutt på plagingen.</b> Hvor mange voksne kunne du få hjelp fra?	SSVO3_4	SSV05_4
<b>Hvis du trenger hjelp til leksene dine.</b> Hvor mange voksne kunne du få hjelp fra?	SSVO3_5	SSV05_5
<b>Hvis du skal være med i en opptreden for resten av skolens elever og lærere og du gruer deg.</b> Hvor mange voksne kan du få råd fra?	SSVO3_6	SSV05_6
<b>Hvis du er bedt hjem til en ny venn på bursdag og ikke vet hvilken gave du skal kjøpe.</b> Hvor mange voksne kan du få råd fra?	SSVO3_7	SSV05_7

## Sosial støtte venn

<p style="text-align: center;">0      1      2      3-4    5-6    7-8    9 eller flere</p>	SSVE3	SSVE5
	<i>Høst 1996</i> 4kl: 7kl: 9kl:	<i>Høst 1997</i> 6kl: 9kl:
<b>Når du vil snakke med noen om dine framtidsdrømmer.</b> Hvor mange venner kan du snakke med om dette?	SSVE3_1	SSVE5_1
<b>Hvis du er lei deg, eller deppa.</b> Hvor mange venner kan du snakke med om dette?	SSVE3_2	SSVE5_2
<b>Hvis du har behov for å betro en hemmelighet til noen.</b> Hvor mange venner kan du betro deg til?	SSVE3_3	SSVE5_3
<b>Hvis du ble plaget av andre på skolen og trengte hjelp til å få slutt på plagingen.</b> Hvor mange venner kunne du få hjelp fra?	SSVE3_4	SSVE5_4
<b>Hvis du trenger hjelp til leksene dine.</b> Hvor mange venner kunne du få hjelp fra?	SSVE3_5	SSVE5_5
<b>Hvis du skal være med i en opptreden for resten av skolens elever og lærere og du gruer deg.</b> Hvor mange venner kan du få råd fra?	SSVE3_6	SSVE5_6
<b>Hvis du er bedt hjem til en ny venn på bursdag og ikke vet hvilken gave du skal kjøpe.</b> Hvor mange venner kan du få råd fra?	SSVE3_7	SSVE5_7

**Sosiometri** (i klasser med 15 elever eller mer)

Det er tegnet klassekart for samtlige klasser. Antall avgitte og mottatte valg er registrert i datafil.

	<b>Variabel</b>	<b>Variabel</b>
	<i>Høst 1995</i>	<i>Vår 1997</i>
	6kl: 8kl:	4kl: 7kl: 9kl:
Tenk deg at det skulle dannes nye klasser på skolen, og at du fikk være med og bestemme sammensetningen av den klassen du skulle gå i fra nå av. Hvilke jenter og gutter fra den klassen du nå går i ville du da aller helst hatt med <u>i din klasse?</u> Jeg ville aller helst hatt med disse elevene i min klasse: <b>Avgitt valg</b>	AVALGKL1	AVALGKL4
Hvis du kunne velge en eller flere av elevene i klassen til <u>din (e) aller beste venn (er)</u> , hvem ville du da velge? Jeg ville velge: <b>Avgitt valg</b>	AVALGVE1	AVALGVE4
Tror du at noen i klassen gjerne ville ha <u>deg</u> som en av sine aller beste venner? Jeg tror at nr. _____ gjerne ville like å ha meg som venn. <b>Avgitt valg.</b>	ADEGVE1	ADEGVE4
Tenk deg at det skulle dannes nye klasser på skolen, og at du fikk være med og bestemme sammensetningen av den klassen du skulle gå i fra nå av. Hvilke jenter og gutter fra den klassen du nå går i ville du da aller helst hatt med <u>i din klasse?</u> Jeg ville aller helst hatt med disse elevene i min klasse: <b>Mottatt valg</b>	MVALGKL1	MVALGKL4
Hvis du kunne velge en eller flere av elevene i klassen til <u>din (e) aller beste venn (er)</u> , hvem ville du da velge? Jeg ville velge: <b>Mottatt valg</b>	MVALGVE1	MVALGVE4
Tror du at noen i klassen gjerne ville ha <u>deg</u> som en av sine aller beste venner? Jeg tror at nr. _____ gjerne ville like å ha meg som venn. <b>Mottatt valg.</b>	MDEGVE1	MDEGVE4
Gjensidig valg av venn. Antall gjensidige valg er registrert. Samsvar mellom AVALGVE og MVALGVE (0=ingen gjensidighet)	GJENSVE1	GJENSVE4

## Selvakseptering

(1) Usantlitt (2) litt usant (3) litt sant (4) sant	s nu	SEST1	SEST3	SEST5
		<i>Høst 1995</i> 3kl: 6kl: 8kl:	<i>Høst 1996</i> 4kl: 7kl: 9kl:	<i>Høst 1997</i> 6kl: 9kl:
Jeg er ofte misfornøyd med meg selv	s	SEST1_1s	SEST3_1s	SEST5_1s
Alt jeg gjør går galt	s	SEST1_2s	SEST3_2s	SEST5_2s
Jeg godtar meg selv slik jeg er		SEST1_3	SEST3_3	SEST5_3
Jeg har ofte liten tiltro til meg selv	s	SEST1_4s	SEST3_4s	SEST5_4s
Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes	s	SEST1_5s	SEST3_5s	SEST5_5s
Jeg vil helst være slik jeg er		SEST1_6	SEST3_6	SEST5_6
Jeg liker meg selv slik jeg er		SEST1_7	SEST3_7	SEST5_7
Jeg er like mye verd som andre		SEST1_8	SEST3_8	SEST5_8

## Elevers opplevelse av foreldre

(sumvariabler for mor og far inneholder de samme items)

<b>For at vi skal vite hvilke voksne du tenker på når du svarer på spørsmålene ber vi deg sette kryss i en av rutene nedenfor. Sett kryss i en rute for å vise hvem du bor sammen med til daglig.</b>	<b>Vår 1997</b>
<b>1</b> mor og far, <b>2</b> mor, <b>3</b> far, <b>4</b> mor og samboer, <b>5</b> far og samboer, <b>6</b> mor og far bor ikke sammen. Jeg bor like mye hos mor som hos far. <b>7</b> jeg bor ikke sammen med foreldrene mine. Jeg bor sammen med andre voksne	BORMED4

A) MOR:

<b>Kvinnelige voksne / foresatte du bor sammen med til daglig</b>	<b>Vår 1997</b>
<b>1</b> mor, <b>2</b> samboeren til far, <b>3</b> annen kvinnelig foresatt	FSATTKV4



Demokratisk foreldrestil (01)

Faktor 1 mor

<b>Aldri</b> <b>1</b> <b>2</b> <b>3</b> <b>4</b> <b>5</b> <b>6</b> <b>Alltid</b> <b>7</b>	<b>MSUM010</b> <b>1</b>
	<b>Vår 1997</b> 4kl: 7kl: 9kl:
Hun viser forståelse når jeg er lei meg	M01014_1
Hun bryr seg om hva jeg føler	M01014_2
Hun lar meg få si meningen min når vi diskuterer	M01014_3
Hun ber meg om unnskyldning når hun har behandlet meg urettferdig	M01014_4
Når jeg er uenig i det hun sier vil hun gjerne at jeg skal si hva jeg mener	M01014_5
Hun tar hensyn til hva jeg mener når hun legger planer for familien	M01014_6
Hun er tålmodig med meg	M01014_7
Hun tar hensyn til mine ønsker før hun ber meg om å gjøre noe	M01014_8

Faktor 2 mor

<b>Aldri</b> <b>1</b> <b>2</b> <b>3</b> <b>4</b> <b>5</b> <b>6</b> <b>Alltid</b> <b>7</b>	<b>MSUM010</b> <b>2</b>
	<b>Vår 1997</b> 4kl: 7kl: 9kl:
Hun forklarer meg hvorfor regler skal holdes	M01024_1
Hvis jeg har oppført meg dårlig, så hjelper hun meg til å oppføre meg bedre (forklarer eller gir meg råd)	M01024_2
Hun legger vekt på å forklare grunnene til at regler skal holdes	M01024_3
Hun forklarer hva oppførselen min kan føre til	M01024_4

Faktor 3 mor

<b>Aldri</b> <b>1</b> <b>2</b> <b>3</b> <b>4</b> <b>5</b> <b>6</b> <b>Alltid</b> <b>7</b>	<b>MSUM010</b> <b>3</b>
	<b>Vår 1997</b> 4kl: 7kl: 9kl:
Hun vil gjerne at jeg skal snakke om problemene mine	M01034_1
Hun og jeg snakker sammen om hvordan det jeg gjør virker på andre	M01034_2
Hun og jeg snakker sammen hvis jeg har oppført meg dårlig	M01034_3

Ettergivende foreldrestil (02)

<b>Aldri</b> <b>1</b> <b>2</b> <b>3</b> <b>4</b> <b>5</b> <b>6</b> <b>Alltid</b> <b>7</b>	<b>MSUM02</b>
	<b>Vår 1997</b> 4kl: 7kl: 9kl:
Hun kommer med tomme trusler (truer med straff uten at hun straffer meg)	M024_1
Hvis jeg nekter lenge nok slipper jeg å gjøre det hun ber meg om	M024_2
Hvis jeg maser lenge nok får jeg lov til å gjøre det jeg vil (selv om hun først sa nei)	M024_3

Autoritær foreldrestil (03)

Faktor 1 mor

<b>Aldri</b> <b>1</b> <b>2</b> <b>3</b> <b>4</b> <b>5</b> <b>6</b> <b>Alltid</b> <b>7</b>	<b>MSUM030</b> <b>1</b>
	<b>Vår 1997</b> 4kl: 7kl: 9kl:
Hun tar tak i meg hvis jeg er ulydig	M03014_1
Hun gir meg en smekk når hun skal få meg til å oppføre meg ordentlig	M03014_2
Hun klabber til meg hvis jeg har oppført meg dårlig	M03014_3
Hun rister meg opp når jeg har vært ulydig	M03014_4

Faktor 2 mor

<b>Aldri</b> <b>1</b> <b>2</b> <b>3</b> <b>4</b> <b>5</b> <b>6</b> <b>Alltid</b> <b>7</b>	<b>MSUM030</b> <b>2</b>
	<b>Vår 1997</b> 4kl: 7kl: 9kl:
Hun roper eller skriker hvis jeg oppfører meg dårlig	M03024_1
Hun eksploderer i sinne mot meg	M03024_2
Hun er uenig med meg	M03024_3
Hun og jeg krangler	M03024_4

Faktor 3 mor

<b>Aldri</b> <b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>Alltid</b> <b>7</b>	<b>MSUM030</b> <b>3</b>
							<b>Vår 1997</b> 4kl: 7kl: 9kl:
Hun bruker å straffe meg uten å forklare hvorfor							M03034_1
Hun nekter meg ting uten å forklare hvorfor (f.eks lommepenger, besøke en venn)							M03034_2
Hun straffer meg uten å forklare hvorfor							M03034_3
Hun kjefter på meg hvis jeg ikke klarer å gjøre det så bra som hun venter av meg							M03034_4
Hun bruker trusler uten å forklare hvorfor							M03034_5

B) FAR:

<b>Mannlige voksne / foresatte du bor sammen med til</b> <b>daglig</b>	<b>Vår 1997</b>
<b>1</b> far, <b>2</b> samboeren til mor, <b>3</b> annen mannlig foresatt	FSATTMA4

Autoritativ foreldrestil (01)

Faktor 1 far

<b>Aldri</b> <b>1</b> <b>2</b> <b>3</b> <b>4</b> <b>5</b> <b>6</b> <b>Alltid</b> <b>7</b>	<b>FSUM010</b> <b>1</b>
	<b>Vår 1997</b> 4kl: 7kl: 9kl:
Han viser forståelse når jeg er lei meg	F01014_1
Han bryr seg om hva jeg føler	F01014_2
Han lar meg få si meningen min når vi diskuterer	F01014_3
Han ber meg om unnskyldning når han har behandlet meg urettferdig	F01014_4
Når jeg er uenig i det han sier vil han gjerne at jeg skal si hva jeg mener	F01014_5
Han tar hensyn til hva jeg mener når han legger planer for familien	F01014_6
Han er tålmodig med meg	F01014_7
Han tar hensyn til mine ønsker før han ber meg om å gjøre noe	F01014_8

Faktor 2 far

<b>Aldri</b> <b>1</b> <b>2</b> <b>3</b> <b>4</b> <b>5</b> <b>6</b> <b>Alltid</b> <b>7</b>	<b>FSUM010</b> <b>2</b>
	<b>Vår 1997</b> 4kl: 7kl: 9kl:
Han forklarer meg hvorfor regler skal holdes	F01024_1
Hvis jeg har oppført meg dårlig, så hjelper han meg til å oppføre meg bedre (forklarer eller gir meg råd)	F01024_2
Han legger vekt på å forklare grunnene til at regler skal holdes	F01024_3
Han forklarer hva oppførselen min kan føre til	F01024_4

Faktor 3 far

<b>Aldri</b> <b>1</b> <b>2</b> <b>3</b> <b>4</b> <b>5</b> <b>6</b> <b>Alltid</b> <b>7</b>	<b>FSUM010</b> <b>3</b>
	<b>Vår 1997</b> 4kl: 7kl: 9kl:
Han vil gjerne at jeg skal snakke om problemene mine	F01034_1
Han og jeg snakker sammen om hvordan det jeg gjør virker på andre	F01034_2
Han og jeg snakker sammen hvis jeg har oppført meg dårlig	F01034_3

Ettergivende foreldrestil (02)

<b>Aldri</b> <b>1</b> <b>2</b> <b>3</b> <b>4</b> <b>5</b> <b>6</b> <b>Alltid</b> <b>7</b>	<b>FSUM02</b>
	<b>Vår 1997</b> 4kl: 7kl: 9kl:
Han kommer med tomme trusler (truer med straff uten at han straffer meg)	F024_1
Hvis jeg nekter lenge nok slipper jeg å gjøre det han ber meg om	F024_2
Hvis jeg maser lenge nok får jeg lov til å gjøre det jeg vil (selv om han først sa nei)	F024_3

Autoritær foreldrestil (03)

Faktor 1 far

<b>Aldri</b> <b>1</b> <b>2</b> <b>3</b> <b>4</b> <b>5</b> <b>6</b> <b>Alltid</b> <b>7</b>	<b>FSUM030</b> <b>1</b>
	<b>Vår 1997</b> 4kl: 7kl: 9kl:
Han tar tak i meg hvis jeg er ulydig	F03014_1
Han gir meg en smekk når han skal få meg til å oppføre meg ordentlig	F03014_2
Han klabber til meg hvis jeg har oppført meg dårlig	F03014_3
Han rister meg opp når jeg har vært ulydig	F03014_4

Faktor 2 far

<b>Aldri</b> <b>1</b> <b>2</b> <b>3</b> <b>4</b> <b>5</b> <b>6</b> <b>Alltid</b> <b>7</b>	<b>FSUM030</b> <b>2</b>
	<b>Vår 1997</b> 4kl: 7kl: 9kl:
Han roper eller skriker hvis jeg oppfører meg dårlig	F03024_1
Han eksploderer i sinne mot meg	F03024_2
Han er uenig med meg	F03024_3
Han og jeg krangler	F03024_4

Faktor 3 far

<b>Aldri</b> <b>1      2      3      4      5      6      7</b> <b>Alltid</b>							<b>FSUM030</b> <b>3</b>
							<b>Vår 1997</b> 4kl: 7kl: 9kl:
Han bruker å straffe meg uten å forklare hvorfor							F03034_1
Han nekter meg ting uten å forklare hvorfor (f.eks lommepenger, besøke en venn)							F03034_2
Han straffer meg uten å forklare hvorfor							F03034_3
Han kjefter på meg hvis jeg ikke klarer å gjøre det så bra som han venter av meg							F03034_4
Han bruker trusler uten å forklare hvorfor							F03034_5



## Attribusjon knyttet til sosial atferd

Indre / stabilt

Spørsmålene nedenfor sier noe om venner og vennskap. Kryss av det som passer for deg.	<b>ATTIST1</b>	<b>ATTIST3</b>	<b>ATTIST5</b>
	<i>Høst 1995</i> 3kl: 6kl: 8kl:	<i>Høst 1996</i> 4kl: 7kl: 9kl:	<i>Høst 1997</i> 6kl: 9kl:
<b>(1) (2) (3) (4)</b> <b>Usantlitt litt sant</b> <b>usant sant</b>			
Tenk deg at en venn slutter å være sammen med deg. Fordi det er vanskelig for meg å holde på venner.	ATSAA1_1	ATSAA3_1	ATSAA5_1
Tenk deg at noen i klassen din holder seg unna deg hele tiden. Fordi det er vanskelig for meg å holde på venner.	ATSAA1_2	ATSAA3_2	ATSAA5_2
Tenk deg at du begynner på en ny skole. En elev du vil være sammen med, vil ikke være sammen med deg. Hvorfor ville dette hende deg? Fordi det er vanskelig for meg å holde på venner.	ATSAA1_3	ATSAA3_3	ATSAA5_3
Tenk deg at noen slutter å fortelle hemmelighetene sine til deg. Hvorfor vil dette hende deg? Fordi det er vanskelig for meg å holde på venner.	ATSAA1_4	ATSAA3_4	ATSAA5_4

Ytre / stabilt

Spørsmålene nedenfor sier noe om venner og vennskap. Kryss av det som passer for deg.	<b>ATTYST1</b>	<b>ATTYST3</b>	<b>ATTYST5</b>
	<i>Høst 1995</i> 3kl: 6kl: 8kl:	<i>Høst 1996</i> 4kl: 7kl: 9kl:	<i>Høst 1997</i> 6kl: 9kl:
(1) Usant (2) litt usant (3) litt sant (4) sant			
Tenk deg at en venn slutter å være sammen med deg. Fordi han/hun er en dum person.	ATSAB1_1	ATSAB3_1	ATSAB5_1
Tenk deg at noen i klassen din holder seg unna deg hele tiden. Fordi de er dumme.	ATSAB1_2	ATSAB3_2	ATSAB5_2
Tenk deg at du begynner på en ny skole. En elev du vil være sammen med, vil ikke være sammen med deg. Hvorfor ville dette hende deg? Fordi han/hun er en dum person.	ATSAB1_3	ATSAB3_3	ATSAB5_3
Tenk deg at noen slutter å fortelle hemmelighetene sine til deg. Hvorfor vil dette hende deg? Fordi han/hun er en dum person.	ATSAB1_4	ATSAB3_4	ATSAB5_4

Indre / ustabil

Spørsmålene nedenfor sier noe om venner og vennskap. Kryss av det som passer for deg.	<b>ATTIUST1</b>	<b>ATTIUST3</b>	<b>ATTIUST5</b>
	<i>Høst 1995</i> 3kl: 6kl: 8kl:	<i>Høst 1996</i> 4kl: 7kl: 9kl:	<i>Høst 1997</i> 6kl: 9kl:
(1) Usant (2) litt usant (3) litt sant (4) sant			
Tenk deg at en venn slutter å være sammen med deg. Fordi jeg har sagt eller gjort noe dumt.	ATSAC1_1	ATSAC3_1	ATSAC5_1
Tenk deg at noen i klassen din holder seg unna deg hele tiden. Fordi jeg har sagt eller gjort noe dumt.	ATSAC1_2	ATSAC3_2	ATSAC5_2
Tenk deg at du begynner på en ny skole. En elev du vil være sammen med, vil ikke være sammen med deg. Hvorfor ville dette hende deg? Fordi jeg har sagt eller gjort noe dumt.	ATSAC1_3	ATSAC3_3	ATSAC5_3
Tenk deg at noen slutter å fortelle hemmelighetene sine til deg. Hvorfor vil dette hende deg? Fordi jeg har sagt eller gjort noe dumt.	ATSAC1_4	ATSAC3_4	ATSAC5_4

Ytre / ustabil

Spørsmålene nedenfor sier noe om venner og vennskap. Kryss av det som passer for deg.	ATTYUST1	ATTYUST3	ATTYUST5
	<i>Høst 1995</i> 3kl: 6kl: 8kl:	<i>Høst 1996</i> 4kl: 7kl: 9kl:	<i>Høst 1997</i> 5kl: 8kl:
<b>(1) (2) (3) (4)</b> <b>Usantlitt litt sant</b> <b>usant sant</b>			
Tenk deg at en venn slutter å være sammen med deg. Fordi han/hun er i dårlig humør for tiden.	ATSAD1_1	ATSAD3_1	ATSAD5_1
Tenk deg at noen i klassen din holder seg unna deg hele tiden. Fordi de veldig ofte er i dårlig humør.	ATSAD1_2	ATSAD3_2	ATSAD5_2
Tenk deg at du begynner på en ny skole. En elev du vil være sammen med, vil ikke være sammen med deg. Hvorfor ville dette hende deg? Fordi han/hun er i dårlig humør for tiden.	ATSAD1_3	ATSAD3_3	ATSAD5_3
Tenk deg at noen slutter å fortelle hemmelighetene sine til deg. Hvorfor vil dette hende deg? Fordi han/hun er i dårlig humør for tiden.	ATSAD1_4	ATSAD3_4	ATSAD5_4

## Følelse av lykke

(1) (2) (3) (4) (5) sværtganske noen sjelden ofte ofte ganger aldri	S n u	LYKKE1	LYKKE3	LYKKE5
		<i>Høst 1995</i> 3kl: 6kl: 8kl:	<i>Høst 1996</i> 4kl: 7kl: 9kl:	<i>Høst 1997</i> 6kl: 9kl:
Hvor ofte har du følt deg kry?	s	LYKK1_1s	LYKK3_1s	LYKK5_1s
Hvor ofte har du vært ivrig (entusiastisk)?	s	LYKK1_2s	LYKK3_2s	LYKK5_2s
Hvor ofte har du følt at du lykkes med ting?	s	LYKK1_3s	LYKK3_3s	LYKK5_3s
Hvor ofte har du følt at livet er topp?	s	LYKK1_4s	LYKK3_4s	LYKK5_4s
Hvor ofte har du følt deg lykkelig?	s	LYKK1_5s	LYKK3_5s	LYKK5_5s
Hvor ofte har du følt deg i godt humør?	s	LYKK1_6s	LYKK3_6s	LYKK5_6s

**VEDLEGG 14**

## Prososial atferd

Passer helt 1      2      3      4      5					S n u	LVPROS01	LVPROS03	LVPROS05
						<i>Høst 1995</i> 3kl: 6kl: 8kl:	<i>Høst 1996</i> 4kl: 7kl: 9kl:	<i>Høst 1997</i> 6kl: 9kl:
Er hjelpsom mot andre elever					s	LVS1_4S	LVS3_4S	LVS5_4S
Er vennlig og hyggelig mot andre elever					s	LVS1_5S	LVS3_5S	LVS5_5S
Samarbeider gjerne med andre elever i klassen					s	LVS1_6S	LVS3_6S	LVS5_6S
Trekker seg unna andre elever/isolerer seg						LVSA1_7	LVSA3_7	LVSA5_7
Virker lite interessert i samarbeid med andre						LVSA1_8	LVSA3_8	LVSA5_8

## VEDLEGG 15

### *Evnetest*

Evnetestene er utarbeidet av J. Gustafsson , Sverige. Før gjennomføring ble testene oversatt til norsk. Testene ble gjennomført av kontaktperson ved skolene og rettet ved Pedagogisk Institutt.

<b>Maks poengsum: 18</b>	<b>Variabel</b>
Evneprøve for 3, 6 og 8 klasse. Gjennomført høsten 1995.	EVNE

**VEDLEGG 16**

Atferdsvurdering gitt av klassestyrer

<b>Passer Passer helt</b> <b>1</b> <b>2</b> <b>3</b> <b>4</b> <b>ikke</b> <b>5</b>	<b>S n u</b>	<b>LVUTAG1</b>	<b>LVUTAG3</b>	<b>LVUTAG5</b>
		<i>Høst 1995</i> 3kl: 6kl: 8kl:	<i>Høst 1996</i> 4kl: 7kl: 9kl:	<i>Høst 1997</i> 6kl: 9kl:
Kommer lett opp i krangel	s	LVS1_1S	LVS3_1S	LVS5_1S
Forstyrrer andre i klassen	s	LVS1_2S	LVS3_2S	LVS5_2S
Lager bråk i klassen	s	LVS1_3S	LVS3_3S	LVS5_3S
Går ofte på toalettet, spiser blyant, driker vann, "vandrer" osv.	s	LVS1_18S	LVS3_18S	LVS5_18S

Faglig vurdering av eleven

- 1:** Tilsvarer at eleven er svært svak, trenger særskilt hjelp og har store problemer med å følge vanlig undervisning.
- 2:** Tilsvarer at eleven ofte må ha hjelp og må få lettere og/eller færre oppgaver enn de andre. Har problemer med å følge vanlig undervisning.
- 3:** Tilsvarer at eleven er middels til noe under middels flink, følger klasseundervisning, men resultatene er under middels for klassen.
- 4:** Tilsvarer middels til noe over middels flink, følger klasseundervisning godt.
- 5:** Tilsvarer at eleven er faglig sterk, kan mer enn de fleste.
- 6:** Tilsvarer at han / hun er svært sterk og må - eller burde - ha ekstra opplegg eller ekstra timeressurser for å kunne utnytte sitt potensiale.

Fag hvor eleven mottar ekstra støtte og hvordan støtten er organisert

Høst 1995:

Vis i tabellen hvilket tilbud eleven får inneværende skoleår. Elevens reelle tilbud skal fremgå i tabellen. Det vil si det tilbud eleven har, uavhengig av søkte eller tildelte timer. Variabelen viser hvilke fag eleven mottar støtte i og hvordan undervisningen er organisert (0=nei 1=ja).

Høst 1996 og høst 1997:

Vis hvilket særlig undervisningstilbud eleven har inneværende skoleår, uansett hvilke rammer timene kommer fra. I tallrutene bak organiseringsform skriver du antall hele timer eleven har pr. uke i de avsatte fagene.



Fag hvor eleven mottar støtte	Høst 1995	Høst 1996	Høst 1997
	3, 6, 8kl:	4, 7, 9kl:	6, 9kl.
	0: nei 1: ja	Antall timer pr. uke	
Enetimer norsk	UENN1	UENN3	UENN5
Enetimer matematikk	UENM1	UENM3	UENM5
Enetimer engelsk	UENE1	UENE3	UENE5
Enetimer annet	UENA1	UENA3	UENA5
Gruppe norsk	UGRN1	UGRN3	UGRN5
Gruppe matematikk	UGRM1	UGRM3	UGRM5
Gruppe engelsk	UGRE1	UGRE3	UGRE5
Gruppe annet	UGRA1	UGRA3	UGRA5
To - lærer norsk	UTON1	UTON3	UTON5
To - lærer matematikk	UTOM1	UTOM3	UTOM5
To - lærer engelsk	UTOE1	UTOE3	UTOE5
To - lærer annet	UTOA1	UTOA3	UTOA5
Assistent norsk	UASN1	UASN3	UASN5
Assistent matematikk	UASM1	UASM3	UASM5
Assistent engelsk	UASE1	UASE3	UASE5
Assistent annet	UASA1	UASA3	UASA5
Annen organisering norsk		UANN3	UANN5
Annen organisering matematikk		UANM3	UANM5
Annen organisering engelsk		UANE3	UANE5
Annen organisering annet fag		UANA3	UANA5
Sosiale støttetiltak som ikke er knyttet til undervisning i spesielle fag 0: nei 1: ja		USOST3	USOST5

## Spesialundervisning

	VARIABEL		
	<i>Høst 1995</i> 3, 6, 8kl:	<i>Høst 1996</i> 4, 7, 9kl:	<i>Høst 1997</i> 6, 9kl.
<b>EUND1:</b> 0: nei 1: ja Kodet med 1 ved mottatt skjema 1.9. Lærer fylte ut skjema dersom eleven mottok spesialundervisning eller ekstra støtte – tilpasset undervisning <b>EUND3 og EUND5:</b> 0: nei 1: ja Eleven har spesialundervisning eller mottar faglig/sosial støtte uten enkeltvedtak (TILBUD3_1 =1 eller 2, TILBUD5_1=1 eller 2)	EUND1	EUND3	EUND5
Søkte timer pr. uke	EDEM1_4		
Tildelte timer etter enkeltvedtak	EDEM1_5		
Eleven får faglig og/eller sosiale støttetiltak er iverksatt for eleven. Det foreligger ikke enkeltvedtak for eleven. Foreligger det sakkyndig utredning av eleven? 0: nei 1: ja		EDEM3_6	EDEM5_6
Eleven har et spesielt opplæringstilbud basert på sakkyndig utredning og enkeltvedtak. Tilrådd omfang av spes.ped. tilbud (antall timer)		EDEM3_7	EDEM5_7
Eleven er psykisk utviklingshemmet 0: nei 1: ja			PSYKUTVH

### A) Behov for støtte

#### Elevens behov for faglig støtte eller tilpasning

0: Eleven har ikke behov for faglig støtte eller tilpasning 1: Eleven har behov for faglig støtte eller tilpasning. Behov kan dekkes ved ordinære tilpasnings og differensieringstiltak og krever ikke sakkyndig utredning 2: Eleven har behov for et spesielt opplæringstilbud basert på sakkyndig utredning og enkeltvedtak	VARIABEL	
	<i>Høst 1996</i> 4, 7, 9kl:	<i>Høst 1997</i> 6, 9kl.
Gi din vurdering av elevens behov for faglig støtte eller	BEHOV3_1	BEHOV5_1

## Elevens behov for sosiale støttetiltak

0: Eleven har ingen sosiale-emosjonelle vansker utover det som regnes innen normalområdet 1: Eleven har behov for sosiale støttetiltak. Behov kan dekkes ved ordinære tilpasnings- og differensieringstiltak og krever ikke sakkyndig utredning 2: Eleven har behov for særskilte sosiale støttetiltak basert på sakkyndig utredning og enkeltvedtak	VARIABEL	
	<i>Høst 1996</i> 4, 7, 9kl:	<i>Høst 1997</i> 6, 9kl.
Gi din vurdering av elevens behov for sosiale støttetiltak	BEHOV3_2	BEHOV5_2

## B) Opplæringstilbud

0: Eleven får ingen spesiell faglig eller sosial støtte. Denne eleven følger vanlig klasseundervisning 1: Eleven får faglig støtte og/eller sosiale støttetiltak er iverksatt for eleven. Det foreligger ikke enkeltvedtak for eleven. 2: Eleven har et spesielt opplæringstilbud basert på sakkyndig utredning og enkeltvedtak.	VARIABEL	
	<i>Høst 1996</i> 4, 7, 9kl:	<i>Høst 1997</i> 6, 9kl.
Elevens opplæringstilbud inneværende skoleår	TILB3_1	TILB5_1

0: nei	1: ja	VARIABEL	
		<i>Høst 1996</i> 4, 7, 9kl:	<i>Høst 1997</i> 6, 9kl.
Mener du elevens behov dekkes av det nåværende opplæringstilbudet?		TILB3_2	TILB5_2
Hvis nei, hvorfor ikke? (ikke lagt inn på datafil)			

## C) Type vanske

0: nei	1: hovedvanske	2: tilleggsvanske	VARIABEL		
			<i>Høst 1995</i> 3, 6, 8kl:	<i>Høst 1996</i> 4, 7, 9kl:	<i>Høst 1997</i> 6, 9kl.
Generelle lærevansker			VAGL1	VAGL3	VAGL5
Lese - skrive vansker			VALS1	VALS3	VALS5
Matematikkvansker				VAMA3	VAMA5
Sanseproblem (syn / hørsel)			VASA1	VASA3	VASA5
Fysiske handikap			VAFY1	VAFY3	VAFY5
Atferdsvansker			VAAT1	VAAT3	VAAT5
Utagerende atferd	0: nei	1: ja	VAATU1	VAATU3	VAATU5

Engstelig, sky, tilbaketrukket 1: ja	0: nei	VAATI1	VAATI3	VAATI5
Andre vansker		VAAN1	VAAN3	VAAN5

D) Organisering av støttetiltak

Organisering

Vis i tabellen nedenfor hvilket tilbud eleven får innværende skoleår; <b>timetall pr. uke</b> . Elevens reelle tilbud skal fremgå i tabellen. Det vil si det tilbud eleven har, uavhengig av søkte eller tildelte timer.	<i>Høst 1995</i> 3, 6, 8kl:
Enetimer	UEN1
Undervisning i gruppe	UGR1
To - lærer	UTO1
Assistent i klassen	UAS1
Annet	UAN1

## Kodenummer

	<b>Høst 1995</b>	<b>Vår 1996</b>	<b>Høst 1996</b>	<b>Vår 1997</b>	<b>Høst 1997</b>
	3kl: 6kl: 8kl:	<i>3kl</i> 6kl 8kl	4kl: 7kl: 9kl:	<i>6kl (5kl)</i> 9kl (8kl)	6kl (5kl) 9kl (8kl)
Elevens unike kodenummer	IDNR	IDNR	IDNR	IDNR	IDNR
Elevnummer som viser skole, klasse og elev (6 siffer: idsk/idkl/idnr)	IDEL1	IDEL2	IDEL3	IDEL4	IDEL5
Skolenummer (2 siffer)	IDSK1	IDSK2	IDSK3	IDSK4	IDSK5
Klassenummer (2 siffer)	IDKL1	IDKL2	IDKL3	IDKL4	IDKL5
Elevnummer (2 siffer)	IDNR1	IDNR2	IDNR3	IDNR4	IDNR5
Skole og klassenummer	IDSKKL1	IDSKKL2	IDSKKL3	IDSKKL4	IDSKKL5

## Kjønn, klassetrinn, morsmål

	<b>Høst 1995</b>	<b>Vår 1996</b>	<b>Høst 1996</b>	<b>Vår 1997</b>	<b>Høst 1997</b>
	3kl: 6kl: 8kl:	<i>3kl</i> 6kl 8kl	4kl: 7kl: 9kl:	<i>6kl (5kl)</i> 9kl (8kl)	6kl (5kl) 9kl (8kl)
Klassetrinn	EDEM1_1	EDEM2_1	EDEM3_1	EDEM4_1	EDEM5_1
Kjønn 1: jente    2: gutt	EDEM1_2	EDEM2_2	EDEM3_2	EDEM4_2	EDEM5_2
Norsk som morsmål? 0: nei      1: ja	EDEM1_3		EDEM3_3		EDEM5_3

Fravær / flytting

	<b>Verdier / labels</b>	<b>Variabel</b>
Eleven har deltatt innsamling nr.1	0: nei      1: ja 2: bare evnetest og/eller data fra lærer	D1
Eleven har deltatt innsamling nr.2	0: nei      1: ja 2: bare norsk og/eller matematikkprøve. 3: registrert pga variabelen MOBVAL2	D2
Eleven har deltatt innsamling nr.3	0: nei      1: ja	D3
Eleven har deltatt innsamling nr.4	0: nei      1: ja	D4
Eleven har deltatt innsamling nr.5	0: nei      1: ja 2: bare data fra lærer	D5
Eleven har flyttet eller ønsker ikke lenger å delta.	1: høst1995, 2: vår1996, 3: høst1996, 4: vår1997, 5: høst1997	FLYTTET
Eleven har flyttet til annen deltagende skole	1: høst1995, 2: vår1996, 3: høst1996, 4: vår1997, 5: høst1997	NYSKOLE
Eleven har kommet til underveis i prosjektperioden	1: høst1995, 2: vår1996, 3: høst1996, 4: vår1997, 5: høst1997	NYELEV

## Opplysninger om klassen

	VARIABEL		
	<i>Høst 1995</i> 3, 6, 8kl:	<i>Høst 1996</i> 4, 7, 9kl:	<i>Høst 1997</i> 6, 9kl.
Antall elever i klassen	KLDE1_1	KLDE3_1	KLDE5_1
Antall lærere som har klassen dette skoleåret	KLDE1_2	KLDE3_2	KLDE5_2
Antall elever i klassen som deltar i undersøkelsen		KLDE3_3	KLDE5_3
Antall elever som ikke deltar, har behov for faglige eller sosiale støttetiltak			KLDE5_4
Antall elever som ikke deltar, hovedvanske generelle lærevansker			KLDE5_5
Antall elever som ikke deltar, hovedvanske lese-skrivevansker			KLDE5_6
Antall elever som ikke deltar, hovedvanske matematikkvansker			KLDE5_7
Antall elever som ikke deltar, hovedvanske sanseproblemer (syn/hørsel)			KLDE5_8
Antall elever som ikke deltar, hovedvanske fysiske vansker			KLDE5_9
Antall elever som ikke deltar, hovedvanske atferdsvansker / sosiale-emosjonelle vansker			KLDE5_10
Antall elever som ikke deltar, psykisk utviklingshemmet			KLDE5_11

## Transkripsjonssystem

Utgangspunktet for transkripsjonene er CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts) med følgende kodebruk:

- # Kort pause i talen
- (!) Trykk på foregående stavelse
- xxx Utydelig tale
- X Uttalelse av person- eller stedsnavn som tas ut grunnet anonymisering
- <> Markerer samtidig tale slik at ord innenfor parenteser sammenfaller med ord innenfor umiddelbart før vinkelparenteser
- ? Spørsmål
- (?) Usikkerhet om ordet er forstått rett
- «...» Angir skifte av dialekt, lyder som «vrooom-vrooom» eller synging
- Informanten gjentar noe eller retter på uttale
- veeel Samme bokstav etter hverandre markerer at ordet dras ut
- ... Ikke fullført/avbrutt ytring
- (...) Ytringen er utelatt fra transkripsjonen som ikke har direkte relevans for det dominerende tema i den aktuelle sekvensen. Kan også innebære at ytringer tas ut for å korte ned sekvensen der det ikke går ut over forståelsen av temaet