

# **Mobbing i barnehagen: forekomst, korrelater og øynene som ser**

Hovedoppgave

Profesjonsstudiet i psykologi

**Mathea M. Fladset-Skrove**

Vår 2014

Psykologisk Institutt  
NTNU



**Forord**

Denne hovedoppgaven er skrevet med utgangspunkt i forskningsdata fra Tidlig trygg i Trondheim (TtiT), en longitudinell populasjonsbasert studie som ble startet i 2006. Formål med dette forskningsprosjektet er å undersøke psykososial utvikling og tilpasning hos barn i barnehagen. TtiT er finansiert av Norges Forskningsråd og NTNU, og er et samarbeid mellom Regionalt Kunnskapsenter for Barn og Unge (RKBU) Midt-Norge og NTNU. Jeg var så heldig å få ta del i denne studien som forskningsassistent under studiene mine ved NTNU. Det er på bakgrunn av dette at jeg har fått muligheten til å benytte meg av dette datamaterialet i min hovedoppgave.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til veileder Lars Wichstrøm, som med stor tålmodighet har veiledet meg gjennom prosessen med statistiskanalyse, tolkning av data og ferdigstillingen av oppgaven. Jeg vil også takke Kyrre Svarva som har bistått i forhold til statistikk og bruk av SPSS.

I tillegg vil jeg takke min ektemann Skjalg Fladset-Skrove for uvurderlig støtte, godt humør og tålmodighet underveis i dette arbeidet, og ellers i livet.

En takk skal også min mor Marit Fladset, mormor Målfrid Fladset og svigerforeldre Sigrun og Knut Olav Skrove ha for oppmuntring og tilbakemeldinger på oppgaven underveis i prosessen. Mine to søstre Linn Mari Fladset og Amalie Opdahl Fladset skal heller ikke glemmes, da de har vist forståelse og har ventet på meg i tiden som har vært.

Mathea M. Fladset-Skrove

Trondheim, 2014



### Sammendrag

Mobbing er et fenomen som i de siste tiår har fått større oppmerksomhet både i internasjonal og skandinavisk forskningslitteratur, og i skolene og samfunnet forøvrig. Fokus har i stor grad vært rettet mot skolebarn. I forhold til førskolebarn, vet vi i midlertid lite om helt basale forhold slik som forekomsten av mobbing og hvem som blir mobbet. Formålet ved mitt arbeid var derfor å øke denne kunnskapen ved å kartlegge forekomst av og korrelater til viktimisering med hensyn til mobbing. Dette ble gjort ved å undersøke barne-, foreldre- og barnehagerapportert viktimisering i et representativt utvalg av 935 4-åringer i Trondheim. Resultater viste at forekomst varierte etter rapportør: Barn 18,8%, 95% CI:[16.7-21.0], foreldre 10,7%, 95% CI:[9.3-12.2], barnehageansatte 5,2 %, 95% CI:[4.3-6.1]. Videre var det ingen sammenheng mellom foreldres og barns rapportering, men derimot en moderat sammenfall mellom barnas og barnehagepersonalets rapportering og mellom barnehagepersonalet og foreldres rapportering. Korrelatene til viktimisering varierte etter rapportør av viktimisering. Barn som selv rapporterte at de hadde blitt viktimisert hadde lav sosial klasse, høy direkte og relasjonell aggresjon, høy opposisjonell adferd, sosialt inhibert og var avvist fra andre barn. Barn som foreldre mente hadde blitt viktimisert, derimot, var kjennetegnet av lav sosial kompetanse og høy depresjon. Barn som barnehagepersonalet rapporterte hadde blitt viktimisert var oftere gutter, hadde lav sosial klasse, sosial kompetanse og språkkompetanse. De skårte høyere på direkte aggresjon, depresjon, angst, ADHD, opposisjonell adferd, og hadde lav kvalitet på lærer-barn relasjon. Dette sammenlignet med barn ikke utsatt for mobbing. Ved økt problematikk økte også sjansen for at disse barna ble ansett som ofre. Videre ble den unike effekt til hver av korrelatene undersøkt separat i modeller for barne-, foreldre- og lærerrapport. Her ble modell for barn og lærerrapport statistisk signifikante, med varierende profil etter rapportør.

Dette arbeidet viser at mobbing er et problem for norske 4-åringer, og var forbundet med en rekke sosiodemografiske forhold, forhold ved barnet, og barnets sosiale relasjoner. Forebygging og intervensjon er ut fra dette viktig selv hos førskolebarn, og burde bli gjennomført med hensyn til de tre omtalte områdene.



### **Mobbing i barnehagen: forekomst, korrelater og øynene som ser**

Det har vært en økende interesse for mobbeproblematikk internasjonalt fra så vel skolemessig, forskningsmessig og politisk hold de siste ti-årene (Smith, 2004). I Norge kan vi se denne satsningen gjennom Bondevik regjering II s nulltoleranse-erklæring «Manifest mot mobbing» i 2002 (Kunnskapsdepartementet, 2013). Ettersom vi har fått økt kunnskap om mobbing, har vi også fått økt innsikt i de ubehagelige konsekvensene som mobbing har. Mobbing er ikke bare noe som er ydmykende og smertefullt der og da. Forskning viser tydelige negative og ofte dramatiske effekter (Barker et al., 2008; Olweus, 1993), og har konsekvenser for barnets sosiale og psykologiske utvikling både på kort og langt sikt (Crick, Casas, & Ku, 1999; Smith, Shu, & Madsen, 2001).

Sammenlignet med skoleforskning er det få studier som har rettet seg mot barnehagen. Forskningen på de yngste er barna svært sped, og vi vet foreløpig relativt lite om både forekomst og mulige årsaker eller prosesser mot mobbing (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010). Vi kan ikke anta at vi kan overføre kunnskap fra skole til barnehage. Fordi førskolebarns sosiale relasjoner, emosjonelle forståelse, mestringsmåter og kognitive kompetanse er annerledes enn eldre skolebarns (Inhelder & Piaget, 1964), kan det godt tenkes at det er andre forhold til grunn for mobbing hos disse barna sammenliknet med eldre. I tillegg er disse to institusjonene ulik i mål, innhold og organisering (Pettersen, 2003). Målsetningen med denne oppgaven var derfor å bringe kunnskapsgrunnlaget rundt mobbing i barnehagealder videre ved å kartlegge forekomst av mobbeofre blant 4 åringer, og undersøke utvalgte korrelater til slik viktigmisering.

Siden en rekke forskningsresultater dokumenterer at ulike bedømmere, slik som foreldre, lærere og barna selv, i kun beskjeden grad er enige om mobbing (Card, 2003; Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002; Monks, Smith, & Swettenham, 2003) ønsket jeg å undersøke om dette også var tilfelle for dette datamaterialet.

### **Mobbing**

Aggressiv atferd rettet mot et offer er et av kjerneelementene i mobbing. Aggresjonens form er ikke vesentlig, den kan være fysisk, verbal eller relasjonell (Pellegrini & Bartini, 2000). Selv om aggresjon er en viktig del av mobbing, er det ikke slik at all aggresjon er mobbing (Gendreau & Archer, 2005). Olweus (1997) inkluderer tre andre kriterier for mobbing i tillegg til aggresjon; intensjon, repetisjon over tid og maktforhold. Samlet sett gir dette en mer helhetlig beskrivelse av fenomenet mobbing. Til tross for noe ulik definering av mobbing synes mange å være enige i disse grunnleggende elementene. Hos noen benyttes det likevel et primært fokus på aggresjon, mens de andre kriteriene i ulik grad ikke er medregnet. Jeg har derfor valgt Olweus kriterier til grunn for min

operasjonalisering av mobbing.

Mobbing kan også sees som en sosial prosess med flere aktører (Cook et al., 2010). Disse kan blant annet deles inn tre roller; a) mobber, b) offer eller c) offer/mobber (Von Marees & Petermann, 2010). Med offer/mobber menes det at barnet vil både mobbe andre og selv være utsatt for viktimisering (Von Marees & Petermann, 2010). Jeg har i dette arbeidet fokusert på offerrollen.

Relasjonell mobbing er i motsetning til verbal og fysisk mobbing, en mer sofistikert mobbeadferd som krever mer av barnet i forhold til både sosiale, kognitive og emosjonelle funksjoner (Crick et al., 2001). Videre vet vi at mobbeadferden endres ettersom barn blir eldre, fra fysisk og direkte mobbing, og over til relasjonelle og mer indirekte former for mobbing (Lösel & Bliesener, 1999). Slik sett er ikke relasjonell mobbing ansett for å være spesielt utbredt før i senere barnealder (Underwood, 2003). Ut fra dette kan det tenkes at barn i 4-årsalderen i større grad vil være utsatt for verbal og fysisk viktimisering, enn for relasjonell viktimisering. Jeg valgte derfor å undersøke verbal og fysisk viktimisering hos 4-åringene, og i mindre grad relasjonelle typer for viktimisering.

Et barn kan bli utsatt for verbal, fysisk og relasjonell mobbing i flere former, på en indirekte måte eller en direkte måte (Berger, 2007). Med direkte mobbing menes det relativt tydelige angrep som lett kan observeres. Dette kan være trusler, navnekalling eller dytting og klyping. Indirekte mobbing som ryktespredning og utestengning er derimot mer skjult, og gjøres bak ryggen til barnet (Crick, Ostrov, & Werner, 2006). Mobbing kan i seg selv være vanskelig å oppdage, men det at det også skjer i det skjulte (Lösel & Bliesener, 1999) gjør at det er spesielt vanskelig å ta mobberen på fersken. Sett ut fra dette kommer man til kort med et ensidig fokus på mobberen. Økt kunnskap om ofrene kan derfor bidra til å identifisere hvem som er særlig sårbare for å bli mobbet i en stor barnegruppe. Det var med utgangspunkt i dette jeg valgte å fokusere på ofrene, fremfor selve mobberen.

Ettersom at denne skjulte mobbingen skjer bak ryggen til offeret, antas det at barnet selv vil ha begrenset innsikt i den indirekte mobbingen som det utsettes for. På grunn av sin skjulte form er det også vanskeligere for foreldre og lærere å oppdage indirekte mobbing. Det antas følgelig at lærer og foreldre har for lite oversikt over denne formen for viktimisering, og barnet for lite innsikt til at slik informasjon kan innhentes reliabelt og valid. Sett ut fra dette valgte jeg å undersøke direkte verbal og fysisk viktimisering, fremfor indirekte viktimisering.

### **Forekomst**

Ettersom det har vært rettet et økt fokus på mobbeproblematikk, har vi har fått innsikt i at mobbing hos skolebarn ikke bare er et problem i Norge (Olweus, 1993), men også i andre land som



blant annet Sverige (Holmberg & Hjern, 2008), Finnland (Salmivalli, Huttunen, & Lagerspetz, 1997), England (Smith & Shu, 2000) og Japan (Lai, Ye, & Chang, 2008). Dette er noe som viser at mobbing er et internasjonalt og krysskulturelt problem. Spesielt viktig er det å merke seg at den altoverveiende delen av både forskning og samfunnsmessig interesse har rettet seg mot skolebarn (Cook et al., 2010). Dessverre er det liten grunn til å tro at mobbing begynner først her. Jeg ønsket derfor i dette arbeidet å forske på barn i barnehagen.

Selv om forskning er begrenset, kommer det tydelig frem noen i studier at mobbing også forekommer i aldersgruppen 3 til 7 år (Alsaker, 1993; Barker et al., 2008; Crick et al., 1999; Hanish, Ryan, Martin, & Fabes, 2005; Kochenderfer & Ladd, 1996; Monks et al., 2003; Monks, Smith, & Swettenham, 2005; Perren & Alsaker, 2006; Shin & Hye Yeon, 2008; Troy & Sroufe, 1987). Det er funnet at så mange barn som fra 6% til 29% er utsatt for mobbing i barnehagen (Alsaker & Valkanover, 2001; Alsaker, 1993; Kochenderfer & Ladd, 1996; Kochenderfer & Ladd, 1997; Kochenderfer, 1996a; Monks et al., 2005). Alsaker (1993) fant i sin studie i Norge at 10 % av utvalget på 120 barn i alderen 5,5 – 7 år ble mobbet, mens en studie i USA har funnet hele 18% offer (Kochenderfer & Ladd, 1996; Kochenderfer & Ladd, 1997). En sveitsisk studie derimot (Alsaker & Valkanover, 2012), fant at 6% av barna var viktimitiserte.

Som vist over er det variasjon i forekomstestimatene. Det er per i dag vanskelig å finne en forekomst som alle er enige i (Berger, 2007). Det er mange elementer som kan tenkes å spille inn i forhold til dette. Deriblant ulikheter studiene imellom i forhold til hvilke informanter de bruker som kilde til informasjon, og ulik bruk av metode og statistisk analyse. Det er også mulig at forskjeller i utvalget som er benyttet, blant annet sett i forhold til aldersgruppe, kjønn, etnisitet, nasjonalitet, og sosial klasse, i tillegg til mer strukturelle forskjeller som skolestørrelse, størrelsen på klassen/avdelingen og antall voksne som har oppsyn med barna, kan ha en innvirkning (Berger, 2007). I tillegg er det også ulikheter mellom studiene i forhold til hvordan mobbing er operasjonalisert. Alle de ovennevnte faktorene kan være bidragsgivende til spriket i forekomst. De ovennevnte artiklene representerer forskning med fokus på mobbing, og ikke det store antall forskning som omhandler kun primært aggresjon i barnehagen, som for eksempel Casas et al. (2006). En betydelig andel av disse studiene består av relativt små utvalg med alt fra 38 til 200 barn (med noen få unntak), og/eller av eldre aldersgrupper (5 år og oppover), eller av barn i «kindergarten» (Alsaker & Valkanover, 2001; Alsaker, 1993; Alsaker & Valkanover, 2012; Cook et al., 2010; Hanish et al., 2005; Kochenderfer & Ladd, 1996; Kochenderfer & Ladd, 1997; Perren & Alsaker, 2006). Skulle man se ut over de med små utvalg, og som tar utgangspunkt i barn fra 5 år og opp eller «kindergarten», er det resterende forskningsgrunnlaget betydelig redusert. Kindergarten etterfølger barnehagen og fungerer som en integrert del av skolesystemet, gjerne for barn fra fylte 5 år. Barn

gjennomgår en omfattende utvikling i de tidligste barneårene, en prosess som går hånd i hånd med de erfaringer, krav og forventninger som omgivelsene stiller med. Det er ut fra dette grunn til å anta at yngre barn vil ha en annen kapasitet og kompetanse enn de som er i skolesystemet. Jeg ønsket derfor å ta utgangspunkt i barnehagebarn i 4 års alderen for kartlegge mobbing i denne gruppen.

I all hovedsak stammer forskning om mobbing før skolealder fra USA (Crick et al., 1999; Hanish et al., 2005; Kochenderfer & Ladd, 1996; Kochenderfer & Ladd, 1997; Kochenderfer, 1996a), Sveits (Alsaker & Valkanover, 2012; Perren & Alsaker, 2006), Storbritannia (Monks et al., 2003; Monks et al., 2005), eller Canada (Barker et al., 2008). Det norske barnehagesystemet vil skille seg fra de andre landene da vi har større voksentetthet. I norske barnehager var tettheten fra 3 år og opp på 5,5:1 (5,5 barn per voksne i gjennomsnitt) (Kunnskapsdepartementet, 2012). Derimot viser tabell 1 at det i USA, Canada, England og Sveits er en tetthet fra 7:1 til 14:1 for barn over 3 år (BKZ, 2012; GOV.uk, 2013; NAEYC, 2008; UNIT). Siden overvåkning og inngripen fra voksne er en av de mest effektive måtene å begrense mobbing på (Frisén, Hasselblad, & Holmqvist, 2012), vil en ha bedre muligheter i Norge for å gripe tidlig inn i en mobbeprosess enn i mange andre land der tilgjengeligheten av voksenpersonale er mindre. Slik sett kan ikke slike resultater overføres til norske forhold med noen vesentlig grad av sikkerhet. Derfor trengs egne populasjonsundersøkelser i Norge. Så langt jeg finner er studier av slikt slag i Norge for barnehager heller begrenset. De få studiene som er, har dokumentert at mobbing skjer, men har ikke vært av en slik art at de kan kartlegge utbredelsen på en slik måte at det gir grunnlag for generalisering (Alsaker, 1997; Midtsand, Monstad, & Søbstad, 2004; Pettersen, 1997, 2003; Søbstad, 2002). Jeg vil i dette arbeidet, for første gang, gi et estimat på forekomsten av mobbing hos norske 4-åringer. Jeg benyttet i den sammenhengen lærer-, foreldre- og barns selvrappport.

### **Mobbing: øynene som ser**

Noen har funnet at barn tenderer til å overrapportere seg selv som offer, og underrapportere seg selv som den som utfører mobbing (Veenstra et al., 2007), mens andre har funnet støtte for bruk av selvrapportering (Crothers & Levinson, 2004). Men vil et barn være enig med sine foreldre og sin lærer om hvordan de selv har det i hverdagen, eller vil svaret på om mobbing forekommer komme an på øynene som ser? Flere resultater viser at grad av enighet om viktimisering mellom lærere og barnet selv kun er beskjedne (Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002; Monks et al., 2003). Ut fra dette kan en stille spørsmål ved om det er riktig å bruke lærerinformant istedenfor barnet selv. Det er funn som har vist at lærere underrapporterte tilfeller av mobbing (Pellegrini & Bartini, 2000), samtidig har det kommet fram at grad av enighet mellom lærer og barns selvrapport var svakere jo yngre barna var (Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002). Dette viser i så måte at resultater ved

barneskolen i liten grad kan overføres til barnehagen. Hvordan er det i barnehagen?

Monks et al. (2003) viste i sin studie for 4-6 åringer, varierende enighet mellom selvrappport, jevnaldrende- og lærerrappport. Det var særlig uenighet mellom informantene i forhold til hvem som var utsatt for mobbing. En metastudie har også vist at det var beskjeden enighet mellom selvrappport og voksenrapport (i hovedsak bestående av lærerrappport) (Card, 2003). Så langt jeg kan se er det heller begrenset forskning på enighet mellom småbarn og foreldre i forhold til mobbing. Det er vist til at enighet mellom foreldre og barn i forhold til emosjonelle vansker og atferdsvansker er moderat (Achenbach, McConaughy, & Howell, 1987). I den sammenheng ønsket jeg undersøke om det var enighet blant foreldre, barnehage (omtalt som barnehageansatte/lærer) og barnet selv i forhold til rapport av mobbing hos de yngste.

### **Konsekvenser av mobbing: like alvorlig hos de små?**

Tidligere resultater har vist at mobbing er en risikofaktor som bidrar til tilpasningsvansker (Crick et al., 1999), og har konsekvenser for førskole- og skolebarnas sosiale og psykologiske utvikling både på kort og langt sikt (Crick et al., 1999; Smith et al., 2001). Disse barna er mer utsatt for depresjon og angst, opplevelse av ensomhet og avvising fra andre, de har mer utfordringer relatert til skolen, og har gjerne vennskap med dårligere kvalitet (Smith et al., 2001) enn barn som er ikke-offer. I forhold til de langsiktige effektene så strekker de seg inn i skolealder (Wichstrøm, Belsky, & Berg-Nielsen, 2013), og videre inn i voksenlivet blant annet i form av depresjonssymptomer (Olweus, 1993). Disse studiene viser at det er omfattende psykososiale konsekvenser av mobbing for disse barna og familiene deres, da de må håndtere de belastninger som følger mobbingen. Dette understreker at mobbing som forskningsfelt er viktig.

Det er lite som gir grunn til å anta at små barn er mer beskyttet mot de negative konsekvenser som er relatert til det å være mobbet. Spesielt med tanke på at jo lengre barnet er viktimitisert, jo mer sannsynlig er det at det skjer en akkumulering av konsekvenser og assosierte vansker (Craig & Pepler, 2003). Ut fra dette vil tidlig eksponering og stabilitet i det å være utsatt for mobbing kunne gi alvorlige følger. Noen har funnet en slik stabilitet i offerrollen for yngre barn (Barker et al., 2008; Crick et al., 1999), mens andre derimot ser at dette først skjer i skolealder (Boulton & Smith, 1994; Kochenderfer-Ladd, 2003; Kochenderfer & Ladd, 1997) eller ved ungdomsårene. Forskning er i så måte ikke konsistent, men viser mobbing som en mulig predikator for fremtidig eksponering for mobbing. Dette har konsekvenser for hvordan en forstår mobbing som forekommer i barnehagen. Oppdages ofrene derimot tidlig, får vi en mulighet for å intervensere på et tidlig stadium, og som resultat en mulighet til å hemme utvikling av kortsiktige og langsiktige vansker. Derfor vil mitt bidrag som fokuserer på tidlig aldergrupper være desto viktigere.

### Prossesser og mekanismer

For å kunne forebygge negative effekter på både kort og lang sikt, er innsikt i hvilke grunnleggende prosesser og mekanismer som kan ligge til grunn for mobbing essensielt, siden forebygging bør være tuftet på slik kunnskap. Vi vet at tidlige relasjoner legger grunnlaget for senere relasjoner, og for hvordan barnet tenker om seg selv. Slik sett kan det tenkes at tidlig barndom kan være en ekstra sårbar fase, da de nettopp i dette tidsrommet orienteres ut mot andre og vekk fra foreldrene (Sroufe, 1997). I den sammenheng vil jeg trekke frem to teorier; arbeidsmodeller og sosial informasjonsprosesseringsteori. Barnet omdanner og inkorporer informasjon fra samspillene til indre representasjoner (også kalt indre arbeidsmodeller) (Bowlby, 1982). På samme vis som barnet danner en oppfatning av seg selv, omverden og seg selv i relasjon til andre ut fra samspill med foreldre, kan dette også skje i samspill med enkelte utvalgte personer i barnehagen (Sroufe, 1997). I så måte er forholdet mellom lærer og barn i barnehagen, og de erfaringer barnet får viktige, da det kan tenkes å prege barnets fremtidige interaksjoner med andre på godt og vondt. Slik sett kan en tenke seg at en trygg og positiv lærer-barn relasjon, vil bidra positivt for samspill. Derfor inkluderte jeg lav kvalitet lærer-barn relasjon som korrelat til mobbing.

Sosial informasjonsprosesseringsteori er en annen teori som beskriver barns danning av erfaring (Crick & Dodge, 1994). Til grunn i denne teorien ligger det at barn gjennom sosial informasjonsprosessering får innsikt i sammenhengen mellom handlinger og påfølgende konsekvenser. Crick og Dodge (1994) foreslår at denne prosessen skjer ved at barnet benytter seg av informasjon fra omgivelsenes reaksjoner på deres adferd («Det å slå den jenta virket: Hun sluttet å lugge meg»). Denne innsikten vil kunne forme barnets fremtidig samspill ved at barnet henter fram slik informasjon og tar det i bruk når det vurderer mulige utfall av sin adferd (Crick & Dodge, 1994). Barn møter andre barn med sine tidligere erfaringer i ryggsekken, og vil slik sett tilegne seg effektive eller ikke-effektive mestringsstrategier i møte med mobbing (Smith, 2004). På den måten vil barn som bruker ikke-effektive strategier danne seg et annet erfaringsgrunnlag enn de med effektiv mestring (Crick & Dodge, 1994). Slik sett kan en tenke seg at barns indre arbeidsmodeller utvikles i sammenheng med denne sosiale informasjonsprosesseringen. På denne måten kan et offer danne indre arbeidsmodeller av seg selv som et barn som ikke mestrer og som ikke i stand til å hjelpe seg selv i møte med andre. Et slikt fundament vil ha betydning for barnets muligheter til å kvitte seg med offerrollen, da barn møter jevnaldrende med sitt temperament og sine erfaringer. På tross av ulikheter, er en felles antagelse i begge tilnærminger at mobbing danner vedvarende negative forventninger (arbeidsmodeller/skjemaer) om andres adferd. Jeg vil derfor anta at den stabiliteten i offerrollen som noen finner (Barker et al., 2008; Crick et al., 1999) kan sees som et

resultat av sosial informasjonsprosessering og indre arbeidsmodeller som utvikles under negative forhold. Det er funnet at sosial informasjonsprosessering hos barn fra 5 år virker inn på barnas framtidige adferd som fører til at de er mer avvist i tidlig skolealder (Dodge et al., 2003). Derfor er det viktig å identifisere sårbare barn slik at man kan påvirke barnas erfaringer i en positiv retning, og gjennom dette forebygge mobbing ut fra hva barnet tar med seg inn i samspill med både barn og voksne. Jeg ønsket derfor å bidra i denne identifiseringen av ofre ved å undersøke korrelater til det å være utsatt for mobbing hos 4-åringer.

En kan stille spørsmål ved om det er hensiktsmessig å fokusere på ofrene, når vi kan se på mobberne eller selve mekanismene i den grunnleggende prosessen for å kunne sette inn generelle tiltak for alle barna. Dessverre er mobbing et vedvarende problem, selv om vi har økt innsikt i hvordan mobbeadferd fortoner seg, og for hvem vi skal følge med på som mulige mobbere. I så måte ser det ikke ut til å være automatikk i det at kunnskap om mobberen fører til stans av mobbing. Det å styrke barns utvikling er en av barnehagens viktige funksjoner. Dessverre ser det heller ikke ut til å være nok å framelske «det kompetente barnet» for å forhindre at det skapes ofre. Dette tross for de generelle utviklingsfremmende tiltak som ligger til grunn i barnehagen. Jeg ønsket derfor å fokusere på korrelater til viktimisering hos de yngste i oppgaven, fremfor mobbere, eller prosesser og mekanismer rundt mobberne. Derfor ble det i dette arbeidet tatt utgangspunkt i tre områder ved de viktimserte; sosiodemografiske faktorer, forhold ved barnet og ved sosiale relasjoner (se figur 1 og 2).

### **Kjennetegn ved de som blir mobbet**

Flere sosiodemografiske faktorer har vært i søkelyset i forhold til barns tilpasning i hverdagen, deriblant kjønn, høyde og vekt (Hazlerr, Carney, Green, Powell, & Jolly, 1997) og sosioøkonomisk status (SES) (Kraemer et al., 1997). Hvorvidt gutter eller jenter oftere blir mobbet, gir internasjonal forskning ulike svar på (Alsaker & Valkanover, 2001; Crick & Bigbee, 1998; Crick & Grotpeter, 1996). I følge Berger (2007) fant tidlig forskning gjerne at gutter oftere var utsatt for mobbing enn jenter, mens Alsaker og Valkanover (2001) ikke fant dette. Når det gjelder kroppsstørrelse har enkelte påpekt at det å være spedbygd gjerne kan være knyttet til det å være utsatt for mobbing (Olweus, 1993). Mens andre viser til at offeret generelt i forskning ikke skiller seg noe særlig utseendemessig fra andre barn (Berger, 2007). På grunn av denne manglende konsistensen ønsket jeg å inkludere kjønn og BMI i mine undersøkelser.

Videre indikerer studier at lav utdanning er relatert til tilpasningsvansker, sosial isolering av foreldre, lavere grad av involvering i barns skole, og til å bidra i mindre grad til sosialiseringmuligheter for barn utenfor kontekst av skolen (Dodge, Pettit, & Bates, 1994; Kupersmidt, Griesler, DeRosier, Patterson, & Davis, 1995; McLoyd, 1998; Von Mares &

Petermann, 2010). Sett ut fra dette kan det tenkes at lav utdanning kan være en risikofaktor for viktimisering. I følge Kraemer et al. (1997) kan tilpasningsvansker hos barn være et resultat av mellomliggende faktorer som for eksempel lav SES, fremfor et direkte resultat av selve den lave utdannelsen hos omsorgsgivere. Sett ut fra dette inkluderte jeg SES som korrelat til mobbing.

### **Forhold ved barnet**

For førskolebarn er det å tilegne seg sosial kompetanse en primær utviklingsoppgave. Barnets ferdigheter kan komme til uttrykk som fleksibilitet og utholdenhet når de møter utfordringer, gå til voksne når de behøver hjelp, stå opp for seg selv i konflikter, og ikke tolerere å bli utsatt for mobbing (Sroufe, 1997). Likevel er barn forskjellige, noen viser godt utviklede ferdigheter tidlig mens andre strever (Sroufe, 1997). Det kan i så måte tenkes at slike vansker vil ha konsekvenser for barnas samspill med andre barn, da sosiale ferdigheter er viktig for god interaksjon med sine jevnaldrende (Lamer, 1998). En kan slik sett anta at de som raskt bli lei seg og som ikke viser tydelige eller effektive tiltak når de først bli mobbet har en økt sannsynligheten for å bli valgt ut som offer, eller at mobbere blir oppmuntret til å fortsette. Noen finner en lik sammenheng mellom ikke-effektive sosiale evner hos barn og viktimisering (Hazlerr et al., 1997; Perren & Alsaker, 2006; Schwartz, 2000). Sett ut fra dette kan lav sosial kompetanse hos et barn sees som en økt fare for mobbing. Sosial kompetanse ble derfor inkludert som korrelat.

Språket er et viktig middel for interaksjon med jevnaldrende, og gir barnet redskap for å uttrykke tanker, behov og intensjoner (Frønes, 2006). Svak språkkompetanse kan i så måte tenkes å føre til vanskeligheter i forhold til å formidle behov for hjelp, eller å stanse mobberne på en effektiv måte. Enkelte finner også at barn med dårligere utviklet språk oftere blir mobbet enn barn med bedre språkferdigheter (Campbell & Skarakis-Doyle, 2011). Følgelig ble språk inkludert som ett av mulige korrelater.

Det å forholde seg til andre barn er spesielt krevende, og utfordrer barna i forhold til å håndtere frustrasjon (Sroufe, 1997). Enkelte tenker seg at det er en sammenheng mellom lav aggresjon og det å være viktimisert (Olweus, 1997), og at dette er et resultat av at barn overgir makten til den som plager ved at det underkaster seg mobberen og ikke tar igjen (Olweus, 1997). Derfor kan det tenkes at lav aggresjon kan føre til vanskeligheter med å stoppe mobbingen, ettersom at de ikke setter grenser ovenfor mobberen. Hvorvidt det er en sammenheng mellom aggresjon og det å være et offer er derimot ikke internasjonal forskning enige om (Barker et al., 2008; Crick et al., 1999; Veenstra et al., 2007). Enkelte finner at ofre i barnehage- og skolealder er mer aggressive enn ikke-viktimiserte barn (Barker et al., 2008), andre derimot finner ikke en slik sammenheng (Crick et al., 1999; Veenstra et al., 2007). Likevel kan en tenke seg at barn som ikke stiller opp for

seg selv vil være et yndet offer. Derfor ønsket jeg å inkludere aggresjon som korrelat til viktimisering. Jeg skiller ikke mellom ulike former for offer i dette arbeidet, og kan ikke si noe om hvorvidt ofrene som er funnet representerer begge grupper.

Høy grad av angst forekommer med blant annet tilbaketrekkende adferd. Dette er adferd som kan virke irriterende på medelever, og som tenkes å føre til at de blir utsatt for negativ adferd fra andre barn (Olweus, 1993). I tillegg kan angstsymptomer sees som en risiko, ettersom at internaliserende tendenser vil forstyrre muligheten for å effektivt forvare og stå opp for seg selv (Hodges & Perry, 1999). Studier har i så måte vist at mobbing predikerer fremtidig angst hos skolebarn (Wichstrøm et al., 2013). Jeg ønsket derfor ta med angst som korrelat i arbeidet.

ADHD er karakterisert av oppmerksomhets- impulsivitets- og hyperaktivitets- problematikk (Biederman, 2005). Noe som vil komme frem som vansker med å opprettholde fokus, tankeflukt, og vansker med holde konkurrerende stimuli på avstand, samt rastløshet og fysisk urolighet (Biederman, 2005). Denne konsentrasjons- og uroproblematikken er i overensstemmelse med Olweus (1993) betegnelse på et provoserende offer. Det er heller ikke uvanlig at barn med ADHD opplever utfordringer i samspill med jevnaldrende. De opplever ofte å bli mindre likt (Hoza et al., 2005) og avvist av andre barn (Bagwell, Molina, Pelham, & Hoza, 2001). Uro og konsentrasjon kan sammen med et dårlig overblikk over konsekvenser av egen adferd, og hvordan egen adferd blir vurdert av omgivelsene ((Hoza et al., 2005; Zalecki & Hinshaw, 2004), tenkes å spille inn i forhold disse relasjonelle utfordringene. En slik påtrengende og forstyrrende adferd i samspill med andre barn (Hoza et al., 2005), kan risikere å provosere andre barn. ADHD kan ut fra dette tenkes å være en risikofaktor for å være mobbet, og ble ut fra dette inkludert som korrelat.

Opposisjonell Adferd (ODD) kjennetegnes av motvillighet, negativitet og fiendtlighet rettet mot autoritetsfigurer (Lavigne et al., 2001). Slik adferd er heller vanlig blant barn og er en av de mest benyttede diagnoser for førskolebarn (Lavigne et al., 1996). Eskalerende aggressive og fiendtlige prosesser mellom barn og foreldre, er ansett for å være en av de drivkreftene bak utviklingen av ODD (Stoolmiller, Patterson, & Snyder, 1997; Stormshak, Bierman, McMahon, & Lengua, 2000). En kan imidlertid tenke seg at slike prosesser ikke kun er begrenset til foreldrene, men at dette også utspiller seg i forhold til jevnaldrende. Skulle andre barn svare «med samme mynt» og ha en større maktposisjon enn barnet med ODD, ser vi på noe som har utviklet seg til en mobbesituasjon hvor barnet med ODD har blitt et offer. Slik negativ adferd hos barn med ODD er funnet å virke negativt inn på deres relasjoner med andre barn, og dermed virke inn på hvordan de blir møtt av andre barn (Blacher, Baker, & Eisenhower, 2009). Det er følgelig god grunn til å inkludere ODD som et mulig korrelat til viktimisering.

En annen problematikk som har vært trukket frem som tett sammenvevd med viktimisering

er depresjon, både for førskolebarn (Turner, Finkelhor, & Ormrod, 2010), skolebarn og ungdom (Arseneault, Bowes, & Shakoor, 2010; Crick et al., 2001; Lopez & DuBois, 2005; Troop-Gordon & Ladd, 2005). Ikke nok med at depresjon kan tenkes å være en risikofaktor for å bli et offer, så har tidligere funn vist at vedvarende eksponering for mobbing førte til forsterkning av depresjonssymptomer som allerede var tilstede (Lopez & DuBois, 2005). Slik de ovennevnte psykiske vanskene kan tenkes å være risikofaktorer for mobbing, ønsket jeg også å ta for meg depresjon som korrelat til viktimisering.

### **Sosiale relasjoner**

Vi vet at mobbing ikke er noe som skjer adskilt fra sine omgivelser (Cook et al., 2010). Det kan tenkes at barn med høy grad av tilbaketrekning og lav grad av opplevd aksept fra sine jevnaldrende vil være sårbare for viktimisering, da det kan tenkes at de har lite venner og dermed vil ha mindre mulighet til å hente støtte og hjelp fra andre barn. I tillegg kan en se for seg at de få venner som barnet har, vil være av en slik art at de fører med seg svak beskyttelse. Noen forskere har funnet at vennskap kan ha en slik beskyttende effekt mot mobbing (Hodges, Boivin, Vitaro, & Bukowski, 1999; Hodges, Malone, & Perry, 1997; Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997), mens andre viser til at dette ikke gjelder for barn i barnehagen (Hanish et al., 2005). Skulle det likevel vise seg at vennskap er en buffer for de yngste, kan dette ha stor betydning, da Perren og Alsaker (2006) fant at mobbeofre blant yngre barn hadde få lekekamerater og utviste tilbaketrekningssadferd. Følgelig kan et offer miste en slik buffermulighet. Sett ut fra at studier viser til at høy grad av tilbaketrekning og opplevd avvisning kan være risikofaktorer for viktimisering (Rubin, Coplan, & Bowker, 2009; Schuster, 1999), valgte jeg å inkludere tilbaketrekning og opplevd avvisning som korrelater i arbeidet.

En annen viktig samspillspart er barnehagepersonalet. Noen førskolebarn oppsøker ikke selv de voksne når de trenger støtte, mens andre har ikke-effektive strategier for å oppnå kontakt, eller har vansker med å oppnå den sårt trengte støtten fra de voksne (Sroufe, 1997). Tankevekkende er det også at barn som er mobbet unnlater å dele sine problemer andre (Whitney & Smith, 1993). Det kan i så måte tenkes at et godt forhold til lærer vil kunne ha en beskyttende effekt, da dette kan sees som et viktig grunnlag for at barn skal tørre å si ifra til lærer når det behøver hjelp for å stanse mobbing. Forskning i forhold til læreryrket ved skolen viser at lærers holdning til mobbing og til barnet er viktig for hvordan de forholder seg til mobbingen (Bauman & Del Rio, 2006; Olweus, 2001). Lav kvalitet på relasjon mellom lærer og barn vil ut fra dette være en risikofaktor for mobbing, og ble følgelig benyttet som korrelat i arbeidet.

Det samme kan tenkes i forhold til foreldre-barn relasjonen. En kan anta at et forhold preget



av positiv affekt og adferd vil ha en beskyttende effekt ved at det støtter opp om barns mulighet for å oppnå kontakt og støtte, på tross av svake strategier hos barnet. Enkelte har funnet at forhold mellom barn og foreldre som er varmt og støttende kan gjøre et barn bedre rustet til å håndtere viktimisering (Bowes, Maughan, Caspi, Moffitt, & Arseneault, 2010). Samt at dette kan bidra til barnets sosiale tilpasning i barnehagen gjennom å fremme sosiale ferdigheter (Verissimo et al., 2011). Sett ut fra dette kan et foreldreforhold til barn som er preget av negativ affekt og lav sensitivitet være en risikofaktor. Som en følge av dette inkluderte jeg kvalitet i foreldre-barn relasjon som korrelat.

Denne studiens første delmål var å kartlegge hvor mange 4-åringer som oppgis å ha blitt mobbet. Siden litteraturen viser klare sprik mellom informanter, det vil si barna selv, foreldre og lærere, var det andre delmålet å undersøke om en slik uenighet også var til stede for førskolebarn. For det tredje ønsket jeg å identifisere korrelater til viktimisering på tre ulike områder: sosiodemografiske forhold, forhold ved barnet og ved barnets sosiale relasjoner. Ut fra ovennevnte formuleres det i sammenheng med tredje delmål følgende hypotese: Foreldres lave sosioøkonomiske status, lav BMI, det å være gutt, lav sosial kompetanse, lav språkkompetanse, lav aggresjon, høy psykiske vansker som angst, depresjon, ADHD, ODD, samt tilbaketrekning og avvisning i relasjon med barn i barnehagen, lav kvalitet på lærer-barn relasjon og foreldre-barn relasjon har en sammenheng med at 4-åringer var utsatt mobbing.

For det fjerde undersøkte jeg den unike effekten til hver av korrelatene utover den effekten de delte med de øvrige kovariatene. Dette siden en rekke mulige korrelater til viktimisering var gjensidig relaterte. På den måten ble følgende problemstilling besvart gjennom tredje og fjerde delmål; Hvilke forhold kjennetegnet 4-åringer som var utsatt for mobbing. Dette arbeidet er den første populasjonsstudien blant norske barn som tar for seg mobbing i så lav alder. Jeg gir dermed de første tallene på forekomst av viktimisering som kan generaliseres til 4-åringer i Norge. Siden funn i andre land ikke med sikkerhet kan direkte overføres til norske forhold, på grunn av ulikheter mellom land, gir jeg også et av de første bidragene i forhold til korrelaters sammenheng med viktimisering blant 4-åringer i Norge.

## Metode

### Deltagere

Dette arbeidet tar utgangspunkt i data innhentet gjennom prosjektet Tidlig trygg i Trondheim (TtiT) (Wichstrøm et al., 2012). Alle småbarnsfamilier i Trondheim med barn født i 2003/2004 ble invitert til å bli med ( $N=3,456$ ) Av barna var 48,7% gutter og 51,3% jenter. Av foreldreinformant var 84,6% mødre, mens 15,4% var fedre. Største andelen av de biologiske foreldrene var etnisk norske

(91,9%), gifte (55,2%) eller hadde vært samboere lenger enn 6 måneder (32,2%). Kun 1,3% hadde vært samboere i mindre enn 6 måneder. En mindre andel var skilte eller separerte (9,6%), eller hadde aldri bodd i lag (1,4%). Over halvparten hadde bachelorgrad eller høyere utdanning (65,2%).

### **Prosedyre**

Det ble sendt ut SDQ-skjema (Strengths and Difficulties Questionnaire) for utfylling av foreldre sammen med invitasjonen til 4-årskonferansen. Rekrutteringsprosedyren og frafall er beskrevet i figur 3. Som vi kan se møtte 97,2% opp til helsekontrollen. Av disse ble foreldre med for dårlige norskkunnskaper til å kunne fylle ut skjemaet ekskludert. Foreldrene ble informert av helsesøstrene om prosjektet i henhold til retningslinjer fra Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK). Figur 3 viser at i etterkant av dette, ble 3,016 familier spurt om videre deltakelse i prosjektet, hvor 82,1% ( $n=2,475$ ) ønsket å være med videre. Det ble innhentet skriftlig samtykke fra foreldre/foresatte. Disse ble fordelt på fire grupper ut i fra SDQ 0-4, 5-7, 8-11, og 12-40. Videre ble det gjort et tilfeldig utvalg av deltagerne innad i SDQ-gruppene ved hjelp av en tallgenerator. På den måten ble 1,250 barn (og foreldre) plukket ut som informanter. Som vi kan se møtte 995 foreldre opp til intervju ved universitetsklinikken (79,6% av de utvalgte). Etter endt rekrutteringsprosess og frafall, var det 935 barn som dannet grunnlag for TtiT-prosjektet. Det var ingen forskjell i SDQ mellom de som falt fra og de som deltok ( $t=0,61$ ,  $p=.54$ ). De var heller ingen kjønnsforskjell i dette frafallet ( $\chi^2=0,04$ ,  $df=1$ ,  $p=.85$ ).

### **Instrumenter**

#### ***Viktimisering***

Barns selvrapporing, foreldrerapporing og barnehagerapporing ble brukt for å kartlegge viktimisering. Selvrapporert mobbing ble målt ved hjelp av Berkley Puppet Interview (BPI) som er et strukturert intervju. BPI er utviklet for å fange opp både verbal og ikke-verbal kommunikasjon. Ved hjelp av to tøydukker kommuniseres det på en måte som er tilpasset barns forståelse. BPI har vist seg å gi et godt mål på barns relasjonelle- og emosjonelle problemer (Ringoot et al., 2013). De to dukkene, kalt henholdsvis Iggy og Ziggy, kommer med motstridende utsagn (eks. Iggy: ”Jeg prøver å være en god venn”, Ziggy: ”Jeg prøver ikke å være en god venn”). Oppgaven til barnet er å velge hvem hun/han er mest lik, Iggy eller Ziggy. Administrering ble filmet, og kodet i etterkant. En viktimiseringsindeks ble laget som gjennomsnitt av fire spørsmål; «Andre er slemme mot meg, de dytter eller tar kråkefot/spenner ben», «Andre sier stygge ting til meg», «Jeg blir slått eller banket opp av andre i barnehagen», «Jeg blir ertet i barnehagen». Både fysisk og verbal aggresjon etterspørres, men ikke informasjon om gjentakelse eller maktforhold. Det antas at barn har for lite klare representasjoner av aspektene gjentakelse og maktforhold ved

viktimisering til at slik informasjon kan innhentes reliabelt og valid. Responser ble kodet på en skala 1-7, hvor 1-3 er grad av enighet med negative utsagn, 5-7 er grad av enighet med positivt utsagn. Barns emosjoner, tonefall og valg av ord ble vurdert ved koding av grad av opplevd enighet/uenighet (instruksjonshefte utlevert ved kurs, utstedt av University of Oregon, høst 2006). Testadministratorer gjennomgikk opplæringsprosess før BPI ble administrert til barna, og kodere ble kurset og reliabilitetsvurdert. Alle viktimiseringsvariablene (barn, foreldre og lærerrapport) var sterkt høyre-skjeve. Disse ble forsøkt korrigert nærmere normalfordeling ved ulike transformeringer, eksempelvis logtransformering. Kurtosis og skjevhet forble imidlertid uakseptabelt høye. Variablene ble derfor dikotomisert (0=ikke mobbet, 1=mobbeoffer). Hva gjaldt barnevurdert viktimisering ble cut-off satt til 3.99. For å undersøke interrater reliabilitet, ble et tilfeldig utvalg av 10% av filmene rekodet av kodere blinde for all informasjon om barna, ICC=0,95.

Kartlegging av antall 4-åringer som foreldre oppga som utsatt for mobbing, baseres på ett spørsmål «Hvor ofte har barnet ditt blitt mobbet de siste 6 månedene?». Respons ble kodet i 5 grupper; 1=aldri, 2= en eller to ganger, 3= noen ganger, 4= omtrent en gang i uken, 5= flere ganger i uken. Mobbing defineres i skjemaet som utført både av individ og gruppe, involverer gjentakelse og skjevhet i maktforhold og inkluderer både verbal og fysisk mobbing; «når noen sier eller gjør stygge eller ubehagelige ting mot barnet, slår, sparker, truer eller stenger et barn inne i et rom...». Det ble laget en dikotom variabel hvor de med verdien 1 eller 2 regnes som ikke-mobbeoffer (=0), og de med verdiene 3 til 5 regnes som mobbeoffer (=1).

Mobbing rapportert av barnehageansatte ble målt ved hjelp av Caregiver-Teacher Report Form (C-TRF: Preschool skjema, 1 1/2 -5 år) av Achenbach System of Empiric Based Assessment (ASEBA) (Achenbach & Rescorla, 2000). TRF er et standardisert skjema som måler adferd, problemer og kompetanse hos barn vurdert av lærer. Skjema ble fylt ut av den i personalet som kjente barnet best. Det er tatt utgangspunkt i ett enkelt spørsmål: «Blir ertet av andre barn» (i løpet av de siste 2 måneder). Respons ble kodet i 3 grupper; 1= stemmer ikke, 2= stemmer delvis eller noen ganger, 3= stemmer veldig bra eller ofte. Det ble laget en dikotom variabel hvor verdi 1 regnes som ikke-offer (=0), og de som har verdien 2 eller 3 regnes som mobbeoffer (=1). Mobbing defineres ikke i skjemaet. Repetisjon av viktimisering fanges opp av foreldre- og lærerrapport ved hjelp av likert-skala. Derimot ble ikke intensjon hos utøveren eller maktforhold etterspurt direkte hos noen av informantene. Barn svarte både på indirekte og direkte former for mobbing, mens lærer svarte på mobbing i en åpen (generell) form. I målevariablene som ble brukt var det ikke skilt mellom offer og offer/mobber.

**Sosiodemografi**

BMI ble basert på opplysninger fra helsestasjon om høyde og vekt. Sosialøkonomisk status (SES) hos foreldre ble målt etter foreldres yrke på en skala fra 1-6 etter ISCO-88 (Bergman & Joye, 2001) ufaglært arbeider, bonde/fisker, faglært arbeider, lavere profesjonelle, (det vil si yrker som normalt krever 3-årig høyskole), høyere profesjonelle (yrker som normalt krever hovedfag/embetsstudium) og ledere. Det ble benyttet en dikotomisert utgave av denne variabelen. Grupper 4 til 6 (profesjonelle and ledere) ble kodet = 0, og grupper 1 til 3 (faglærte and ufaglærte) ble kodet = 1.

**Forhold ved barnet**

Sosial kompetanse rapportert av lærer ble målt gjennom Sosial Skills Rating Scale – lærerskjema (Gresham & Elliott, 1990). Det ble brukt en totalskala for sosiale evner ( $\alpha = 0,86$ ), som er konstruert som summen av fem underskalaer; samarbeid, selvhedelse, ansvar, empati og selvkontroll (kodet på 3-punkt skala (0= aldri, 1= noen ganger, 2= veldig ofte). To aspekter ved barnets aggresjon ble kartlagt gjennom BPI, nemlig direkte aggresjon (ICC=0,94) og relasjonell aggresjon (ICC=0,91). For å forenkle tolkningen er skalaene reversert slik at høy skåre innebærer høy aggresjon.

Språkkompetanse ble målt ved hjelp foreldrerapportering (PAPA). Reseptiv språkkompetanse hos barnet (følger verbale kommandoer), er kodet som 0= fraværende kompetanse og 2= kompetanse tilstede. Barnets ekspressive språkkompetanse (ekspressiv språkkompleksitet) er kodet på en skala fra 2-7, hvor bevegelse opp skala tilsvarende synkende verbal språkkompetanse (2= setninger er komplekse mer enn 15 % av tida, 3= barnet snakker med setninger av fire ord eller mer, 4= «Barnet snakker telegrafiske setninger...», 5= bruker enkeltord og kan mindre enn 50 ord, 6=bruker enkeltord, og kan min 10 ord eller mindre, 7=kan mindre enn ti ord, og babler stort sett, bruker andre vokaliseringer eller gester til å kommunisere). ). For å forenkle tolkningen er skalaene reversert slik at høy skåre innebærer høy kompetanse.

Symptomer på depresjon, angst, ADHD og opposisjonelle atferdsvansker ble målt ved hjelp av C-TRF: 1 ½ - 5, ut fra DSM-orienterte skalaer. Lærere rapporterte med utgangspunkt i de siste 2 måneder på en 3- punkt skala (0= stemmer ikke (så langt du vet), 1= stemmer delvis eller noen ganger, 2= stemmer veldig bra eller ofte). Følgende skalaer ble benyttet; Affektive vansker ( $\alpha=0,68$ ); Angst vansker ( $\alpha=0,63$ ); Attention Deficit/Hyperactivity vansker ( $\alpha=0,90$ ); Oppositional Defiant vansker ( $\alpha=0,86$ ).

**Sosiale relasjoner**

Barnets relasjoner til andre barn ble kartlagt gjennom BPI. Jeg benyttet informasjon fra to

separate variabler; Barns opplevelse av å være avvist fra andre (ICC= 0,95), og barnets sosiale inhibering (ICC= 0,88). Skårene er reversert slik at høy skåre viser til høy grad av opplevelse av avvising eller tilbaketrekning.

Kvalitet på forelder- barn relasjonen ble målt gjennom Emotional Availability Scale (EAS). Dette er et observasjonsverktøy som måler affekt og adferd i omsorgsgiver-barn samspill, og som gir en vurdering av kvalitet i relasjonen (Biringen, Derscheid, Vliegen, Closson, & Easterbrooks, 2014). Administrator og koder ble opplært, reliabilitetsvurdert og sertifisert. Det ble benyttet en totalskala for foreldreadferd laget ut fra 4 underskalaer; sensitivitet, strukturering, nonintrusiveness og ikke-fiendtlighet ( $\alpha = 0,74$ ). Det benyttes en skala fra 1 til 5 hvor 1= ikke optimalt og 5= optimalt samspill. For å vurdere reliabiliteten ble 10% tilfeldig trukne samspillsopptak rekodet av kodere uten noen informasjon om barnet eller familien. Det ble funnet at interrater reliabiliteten mellom multiple blinde kodere for totalskala foreldre var ICC = 0,71. Andre studier har funnet test-retest reliabilitet (Bornstein, Motti, Suwalsky, Putnick, & Haynes, 2006), samt konvergent validitet og diskriminant validitet (Altenhofen, Sutherland, & Biringen, 2010).

Kvalitet på lærer-barn relasjonen ble målt ved hjelp av Student- Teacher Relation- Scale (STRS)- skjema, ut fra en totalskala ( $\alpha=0,74$ ) 1= stemmer absolutt ikke, 5= stemmer veldig bra. Økende skåre viser til økende grad positivitet knyttet til kvalitet på lærer-barn forholdet. En norsk studie støtter opp om validiteten av STRS for bruk i norsk barnehage (Solheim, Berg-Nielsen, & Wichstrøm, 2012).

## Resultater

På grunn av at TtiT bruker et stratifisert utvalg er alle resultater vektet med den inverse verdien av trekningssannsynligheten, slik at barn med høy skåre på SDQ er vektet ned, mens barn med lave SDQ skårer er vektet opp. For å oppnå korrekte standardfeil er Thomson-Hortvitz-estimatoren brukt. Slik sett er resultatene korrekte populasjonsestimater. Alle analyser er foretatt i Complex Samples modellen i SPSS 21.

### Forekomst av viktimitisering

I følge foreldrene hadde 10,7 %, S.E. = 0,7, 95% CI:[9.3-12.2] av barna blitt mobbet noen ganger i løpet av de siste 6 månedene. Barnehageansatte rapporterte at 5,2 %, S.E. = 0,4, 95% CI:[4.3-6.1] hadde blitt mobbet noen ganger eller ofte i de siste 2 månedene, mens 18,8%, S.E. = 1,1, 95% CI:[16.7-21.0] av barna sa seg enige i at de hadde blitt mobbet.

### Enighet om viktimitisering

Hva angår sammenfall mellom informanter i rapportering av mobbing (delmål 2), så viser tabell 2 en kryss-tabulering av foreldres, barnehageansattes og barnas svar i prosent uenighet og

enighet. I det øvre triangelet vises resultatene prosentuert med utgangspunkt i den vertikale retningen, mens det nedre triangelet er prosentuert den omvendte veien, det vil si med utgangspunkt i den horisontale fordelingen. Således viser eksempelvis de to siste prosenttallene i første rad fordelingen av barnas svar når foreldrene mener de er blitt mobbet. De to nederste tallene i venstre kolonne, derimot, viser andelen av foreldre som er enige med sine barn når de sier at de er blitt mobbet og ikke mobbet. Som det fremgår var det ingen sammenheng mellom foreldres og barns rapportering,  $\chi^2 = 0,87$ ,  $df = 1/931$ ,  $p = 0,24$ . Det var derimot en moderat sammenheng mellom barnas og barnehagepersonalets rapportering,  $\chi^2 = 2,14$ ,  $df = 1/931$ ,  $p = 0,05$ , og en sterkere sammenheng mellom barnehagepersonalet og foreldrene,  $\chi^2 = 6,83$ ,  $df = 1/931$ ,  $p < 0,001$ .

### **Korrelater til viktimisering**

Videre undersøkte jeg gjennom logistisk regresjonsanalyser om de ulike sosiodemografiske variabler, barnevariabler og sosial relasjonvariabler predikerte mobbing. Tabell 3 viser bivariante analyser mellom disse variablene og mobbing rapportert av de tre informantene. Det ble utført totalt 48 antall analyser. Ser vi på de sosiodemografiske forholdene, viser resultatene i tabell 3 at barn med lavere SES om lag dobbelt så ofte rapporterte at de selv ble mobbet sammenliknet med barn med høyere SES. Dette resultatet ble gjenfunnet i lærerrapport. I forhold til kjønnsforskjeller ser vi i tabell 3 at barnehagen oftere anga gutter som mobbet enn jenter. Gutter ble omlag 50 prosent oftere ansett som ofre sammenliknet med jenter. Denne kjønns effekten ble ikke funnet i rapport fra foreldre eller fra barnet.

Videre viser tabell 3 resultatene fra analysene av forhold ved barnet. Her ser vi at både barnehage og foreldre oftere rapporterte at barn ble mobbet, hvis de viste lav sosial kompetanse. Vi ser fra tabell 3 at denne økte sjansen imidlertid er svært svak. Den største effekten var hos lærere, hvor det var en total økt sjanse på om lag 20 prosent (på en skala fra 0-2, det vil si 2 mulige trinn).

Hva gjelder aggresjon rettet mot andre barn i barnehagen, viser resultatene at barn som rapporterte høy direkte aggressiv adferd hos seg selv, oftere rapporterte seg selv mobbet sammenliknet med barn med lav direkte aggresjon. Denne sjansen for at de var mobbet økte med om lag det dobbelte for hvert trinn økt aggresjon (på en skala fra 1-7). Tilsvarende resultater ble funnet ved lærerrapportert viktimisering, men med kun 50 prosent økning for hvert trinn aggresjon. Videre kom det frem at barn med høy selvrapportert relasjonell aggresjon oftere rapporterte seg selv som mobbet, enn barn med lav relasjonell aggresjon. Den økte sjansen for å være mobbet var riktig nok omtrent halvparten så sterk som for høy direkte aggresjon (på en skala fra 1-7) (se tabell 3).

Vi kan også se i tabell 3 at barnehagen oftere rapporterte barn med lav ekspressiv kompetanse som viktimisert, enn barn med høy ekspressiv kompetanse. Ved hvert trinn av ekspressive vansker,

økte sjansen for at barnehagen rapporterte barn som mobbet med godt over 50 prosent (på en skala 2-7). I forhold til psykisk helse, så viser tabell 3 at barn som lærere anså hadde depresjonssymptomer, oftere ble rapportert av deres foreldre og av barnehagen som mobbet, enn barn med lave depresjonssymptomer. Denne sjansen for at foreldre og barnehage rapporterte barn som mobbet, økte med om lag henholdsvis 20 prosent og 50 prosent for hvert trinn av depresjonssymptom (på en skala fra 0-2). Barn som lærere anså hadde angst ble oftere angitt av lærere som viktimserte. Vi ser fra tabell 3 at denne sjansen økte med om lag 40 prosent for hvert trinn av angstsymptomer (skala fra 0-2). Videre ble barn som lærere anså hadde ADHD symptomer oftere rapportert av lærere som mobbet, enn barn med lav ADHD symptomer. Denne sjansen økte med omtrent 20 prosent for hvert trinn av ADHD symptomer (skala fra 0-2). Barn som lærere anså hadde høy opposisjonell adferd, anga både lærere og barna selv som oftere mobbet enn barn med lav opposisjonell adferd. Denne sjansen økte med om lag 10 prosent for barn og 50 prosent for lærer for hvert økte trinn av opposisjonell adferd (på en skala fra 0-2).

Videre kan vi i Tabell 3 se resultatene fra analysene av barns relasjoner med andre barn, foreldre og lærer. Her viser Tabell 3 at barn som beskrev seg selv som å ha høy grad av sosial inhibering oftere rapporterte at de ble mobbet enn de med lav sosial inhibering. Det samme gjaldt også for barn som beskrev seg selv som avvist av andre barn. Resultatene viste i så måte at for hvert økte trinn (på en skala fra 1-7) av sosial inhibisjon og opplevd avvisning, økte denne sjansen med om lag 40 prosent og 30 prosent. Videre viste resultatene at lærer oftere rapporterte barn som mobbet hvis kvalitet på relasjon mellom barn og lærer var lav, enn barn med høy kvalitet på relasjonen. Vi ser at sjansen for at de ble mobbet økte med i underkant av 10 prosent for hvert trinn nedgang i kvalitet i relasjon (skala fra 1-5).

Oppsummeringsvis ser vi at mobbing var forbundet med en rekke sosiodemografiske forhold, forhold ved barnet, og barnets sosiale relasjoner. Det er ingen variabler som det var full enighet om på tvers av alle tre informanter. Det var ikke enighet mellom barn og foreldre, men mellom barn og lærer, og lærer og foreldre. Barn og lærer var enige i at enkelte forhold hadde betydning for viktimsisering, nærmere bestemt lav SES, høy grad av direkte aggresjon og opposisjonell adferd hos barn. Spesielt lav SES og direkte aggresjon hos barn førte til en betydelig økning i sjansen for at barn selv og lærere rapporterte viktimsisering. Når det gjelder barnehage og foreldre anga de begge oftere barn med lav sosial kompetanse og høy depresjon som utsatt for mobbet. Depresjon førte derimot til en betydelig sterkere økning i sjansen for at de to informantene anga barn som mobbet, enn det lav sosial kompetanse gjorde. De resterende korrelater varierte alt etter hvem som rapporterte om mobbingen. Av disse korrelatene viser enkelte en særs betydelig total økning i sjansen for å være rapportert som mobbet, henholdsvis direkte aggresjon med om lag 7 ganger økt

sjanse (skala 1-7), relasjonell aggresjon med om lag 3 ganger økt sjanse (skala 1-7), lav ekspressiv språkkompetanse om lag 4 ganger økt sjanse (skala fra 2-7) og lav SES med dobbelt sjanse (dikotom). Følgende korrelater ble ikke funnet statistisk signifikant; lav BMI, lav reseptivt språkkompetanse, og lav kvalitet på relasjon mellom foreldre og barn.

### **Multivariate sammenhenger**

Siden de identifiserte korrelatene til mobbing antas å samvarierte, gjennomførte jeg en multivariat analyse for å identifisere det unike bidraget fra hver enkelt kovariat. På grunn av undersøkelsens eksplorerende natur og det høye antallet mulige kovariater ble kun de variablene som hadde vist en bivariat sammenheng innlemmet i den multivariate analysen. Resultatene fra disse analysene er presentert i tabell 4. Siden de bivariate sammenhengene i stor grad var unike for hver informant om mobbing ble de multivariate analysene kjørt separat for hver informant, og modellene for kovariater varierte også følgelig mellom informanter. Som vi kan se av tabell 4, var det en sammenheng mellom barne-rapportert viktimisering og henholdsvis lav SES, høy grad av direkte- og relasjonell aggresjon rettet mot andre barn og høy grad av tilbaketrekingsadferd hos barnet. Vi ser at for hver økning i grad av aggresjon hos barnet, både ved direkte og relasjonelle former, økte sjansen henholdsvis sterkt og moderat for at barn rapporterte seg selv som mobbet. Direkte aggresjon og sosial status var de sterkeste bidragsyterne i modellen. Når det gjelder direkte aggresjon samlet (en skala fra 1 til 7), var den totale økte sjansen for å være mobbet omlag 4 ganger større ved maksimal grad av direkte aggresjon, enn ved ingen aggresjon. Jeg fant videre at lav SES, økte sjansen for selvrapportert mobbing sterkt, sammenliknet med høy SES. Tilbaketrekingsadferd hos barnet viser seg også som en relevant korrelat, men med moderat økt sjanse for hver økning i tiltrekingsadferd. Derimot ser vi at totalt sett (en skala fra 1 til 7) rapporterte barn med maksimal grad tilbaketrekingsadferd om lag 1 ½ gang så ofte at de ble mobbet, sammenliknet med de uten tilbaketrekning. De resterende korrelater opposisjonell adferd og avvisning fra andre barn, ble ikke funnet statistisk signifikante i modellen for selvrapportert forekomst av mobbing.

Resultater i tabell 4 viser at det ikke var en sammenheng mellom viktimisering rapportert av foreldre og lav sosial kompetanse og høy depresjon. Derimot var det en sammenheng mellom barnehage-rapportert viktimisering og henholdsvis lav sosial kompetanse, høy grad av angstvansker eller opposisjonell adferd, sammenliknet med barn med god sosial fungering og god psykisk helse. Vi ser at for hvert trinn lav sosial kompetanse økte sjansen, dog i svært svak grad. Mens ved tiltagende angst og opposisjonell adferd økte sjansen for at lærer anga barnet som viktimisert i større grad, med en total økning på godt i overkant av 50 prosent for begge (på en skala fra 0-2). De resterende kovariater; lav SES, kjønn, høy direkte aggresjon vist av barnet, lav ekspressiv



språkkompetanse, høy depresjon og ADHD, og negativ lærer-barnrelasjon, ble ikke funnet statistisk signifikante i modellen for lærerrapport av viktimisering.

### Diskusjon

Mens det etter hvert er opparbeidet en betydelig kunnskapsbase om mobbing hos skolebarn er kunnskapsbasen langt mer beskjedne om førskolebarn. Forekomst, enighet i beskrivelse av mobbing mellom barn, foreldre og barnehagepersonalet, samt korrelater til viktimisering ble derfor undersøkt i et stort utvalg av 4-åringene. Resultatene viste at foreldres lave SES, det å være gutt, lav sosial kompetanse, lav språkkompetanse, lav aggresjon, psykiske vansker som angst, depresjon, ADHD, ODD, samt sosial tilbaketrekning, og opplevd avvisning fra andre barn, lav kvalitet på lærer-barn relasjon har en sammenheng med at 4-åringene var utsatt for mobbing.

#### Forekomst av viktimisering

Det første delmålet i dette arbeid var å kartlegge hvor mange av 4-åringene som var utsatt for mobbing. Resultatene viste at alle informanter anerkjente mobbing som reelt for denne gruppen barn. Foreldre rapporterte at 10,7 % av 4-åringene var mobbet mens lærere vurderte det til å være 5,2% av barna, mens 18,8% av barna anså seg selv som mobbet. Tidligere tall om mobbing i barnehagen eller kindergarten spenner fra 6% til 10% til 18% (Alsaker & Valkanover, 2001); Alsaker (1993a, 1993b) ; Kochenderfer & Ladd, 1996 b, 1997). De få tallene vi har fra norske barnehager strekker seg fra 10 % (Alsaker, 1997) til helt opp til 18% og 49% (Midtsand et al., 2004). De resultatene jeg har oppnådd, faller i så måte innenfor dette spennet som kan observeres fra både internasjonalt og nasjonalt hold, med unntak av lærere som rapporterte i underkant.

Resultatene viste at det var forskjell blant informantene i forhold til hvor utbredt de mente mobbing var. En måte å forstå dette på er at resultatene viser til at informantene har ulik forståelse av hva som er mobbing. På den andre siden kan det også tenkes at metodologiske faktorer har spilt inn i forhold til dette spriket i forekomst, på grunn av at det ble benyttet forskjellige mål på viktimisering hos informantene.

Det er i denne oppgaven ikke skilt mellom de to offertypene, rent offer og offer/mobber. Sistnevnte er gjerne forstått som et provoserende offer, som er preget av engstelighet og aggressive reaksjonsmønstre (Olweus, 1993). Vi kan dermed ikke vite i hvilken grad offer/mobber ble fanget opp i forekomst av viktimisering. Således kan vi heller ikke vite om én informant fanget opp mer eller mindre enn de andre informanter av denne formen for offer og følgelig vet vi heller ikke i hvilken grad dette virker inn på forskjellen i forekomst. I dette arbeidet har respondentene svart på ulikt grunnlag i forhold til viktimisering. Barn svarte på spørsmål rettet mot direkte former for mobbing. Når det gjelder direkte relasjonell mobbing (trusler) etterspørres dette kun hos den ene informant (forelder) i et samlespørsmål hvor ulik mobbeadferd benevnes. Lærer derimot svarte på

mobbing i en åpen form via ett spørsmål om erting. Til grunn for bruk av lærerspørsmålet ligger det en antagelse om at lærere har en forståelse av fenomenet mobbing i kraft av sin faglige kunnskap. Noe som er støttet av Rishovd 2010, som viser at til at barnehagelærere har et syn som stemmer godt med bredt brukte definisjoner av mobbing. Dette spørsmålet er likevel ikke ideelt da erting er et noe videre begrep enn mobbing, samt at heller ikke tar hensyn til maktforhold. Antall barn som ble angitt som viktimiterte kan ut fra dette bli overdrevet. Likevel viser resultatene at lærer anga færrest viktimitisering av informantene. I forhold til barna ble det ikke etterspurt om gjentakelse av viktimitisering, eller skjevhet i maktforhold mellom offer og mobber. Dette kan også tenkes å bidra til overrapportering av mobbing ved at adferd inkluderes som egentlig ligger under terskelen for hva som er viktimitisering. Resultatene viser i så måte at barn klart rapporterte mest mobbing. Likevel faller ikke forekomsten utenfor tidligere internasjonal forskningsfunn. En slik uoverensstemmelse mellom definisjoner på viktimitisering hos informantene er ikke en optimal form for å vurdere mobbing. Ut fra dette kan vi ikke vite om resultatene er et resultat av at bedømmerne har svart på ulike tinger, eller at foreldre, barn og barnehage har ulik forståelse av problemet. Indirekte form for mobbing etterspørres ikke direkte. Vi kan derfor ikke vite i hvilken grad indirekte mobbing ble fanget opp av de mer generelle spørsmålene (ertet/er slemme) hos informantene, eller om det var informanter som fanget opp mer eller mindre av dette enn andre.

Det er også utfordrende å finne en enighet blant internasjonal forskning om hvor utbredt mobbing er blant barn (Berger, 2007). Også her har ulik praksis i forhold til definering og konseptualisering av mobbing en betydning. Her er det forskjeller i forhold til om det skilles mellom de to ovennevnte offertypene, eller om mobbing etterspørres på en slik måte at det er uvisst hvorvidt offer/mobber fanges opp, og i hvilken grad. Dette vil bidra til den manglende enigheten når det gjelder forekomst av viktimitisering. Forskjellene kan også forklares gjennom hvilken grenseverdi for gjentakelse som er satt for at det skal være definert som et offer (f.eks. flere ganger om dagen, en gang i uken, eller en sjelden gang) (Pettersen, 2003). I tillegg er det gjerne forskjell i aldersgruppen for barn som studiene ser på, eller ulike kontekster (f.eks barnehage eller kindergarten eller skole), som igjen kan være med på å lage spredning i forekomst. I tillegg vil variasjon i målemetoder og datakilder bidra til sprik i forskningsfunn. Noen benytter spesielt konstruerte verktøy for dette formålet, andre benytter måleverktøy hvor mobbing er en av flere faktorer som kartlegges. I tillegg er det forskjeller blant studiene ved bruk av informanter, eventuell bruk av multiinformant og ulik sammensetninger av informanter ved datainnhenting. Dette i seg selv kan forklare sprik i forskning forhold til forekomst. Alle disse faktorene kan bidra til å komplisere forskningsbildet, og gjøre hvordan vi skal forstå og forholde oss til resultatene i praksis

til en utfordring. På samme måte kan de også bidra til at likheten mellom mitt funn og annen forskning blir mindre.

### **Enighet mellom informanter**

En rekke forskningsresultater dokumenterer at ulike bedømmere, slik som foreldre, lærere og barna selv, i kun beskjeden grad er enige om mobbing og annen problematikk (Achenbach et al., 1987; Card, 2003; Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002; Monks et al., 2003). På bakgrunn av ovennevnte burde man ikke forvente noe høyt samsvar mellom barn, foreldre og barnehageansatte. Jeg fant i så måte at barn ikke var enig med sine foreldre, mens det var enighet mellom foreldre og lærer og en svak enighet mellom barn og lærer.

Når det ble tatt i bruk foreldre som informant lå det en antagelse til grunn om at foreldre rapporterte ut fra en samlet informasjon som var mottatt fra barnet selv, fra barnehage, og det de måtte ha observert ved barnehagen. Resultatene viste at barn tenkte på seg selv som mobbet, selv om foreldrene rapporterte at de ikke var viktimserte. Denne forskjellen kan være et resultat av flere faktorer. Foreldre kan ha underrapportert reell mobbing. En mulighet er at barnet ikke har gitt uttrykk for at det var mobbet, eller så har ikke forelder fanget opp barnets signaler om dette. I så fall antas det at foreldre rapporterte på grunnlag av andre kilder som observasjoner i barnehagen, samtaler med barnehage, eller observasjoner av barnets adferd og generelle nivå av trivsel og velvære i hjemmet. Videre kan barna ha overrapportert mobbing. Her er det ikke entydige svar fra forskning. Noen har funnet at barn overrapporterer seg selv som utsatt for mobbing (Veenstra et al., 2007). Andre har derimot funnet at selvrapport fra barn gir et god mål på følelsesmessig-, adferds- og relasjonsvansker med andre barn (Ringoot et al., 2013), og at det gir en egen informasjon om barnets opplevelsesverden (Crothers & Levinson, 2004). Resultatene jeg fant viste i så måte at foreldre har begrenset innsikt i barns opplevelsesverden. Denne tydelige uenigheten kan være grunn til bekymring. Hvis forskjellen skyldes underrapportering fra foreldre kan dette bety at barna går alene gjennom hverdagen som et mobbeoffer, og ikke mottar hjelp og støtte fra sine foreldre. Dette understreker viktigheten av å benytte flere informanter når man kartlegger mobbing.

Når det gjelder foreldre og barnehage viste resultatet enighet. Foreldre som opplevde at barn ikke var mobbet, ble møtt av stor grad enighet om dette fra barnehagen. Derimot var lærere uenige med foreldrenes utpekning av viktimserte. I så måte var foreldre og lærere til en viss grad enige om hvordan barnet hadde det, men de delte ikke syn fullstendig. Det kan peke til at lærere underrapporterte mobbeoffer, samtidig som det er mulig at det var foreldrene som hadde en feilaktig opplevelse av hvordan barnet hadde det og at de overrapporterte mobbing.

Som nevnt over viste barn og lærer en svak enighet. Vi kan se det samme kvalitative mønsteret av uenighet mellom barn og lærer som kom frem mellom foreldre og barn. Dette viser at

hvordan vi forstår mobbing, kan være et resultat av øynene som ser. Når lærer vurderte det til at barn var mobbet, var ikke nødvendigvis barn enig i dette. Samtidig var barn gjerne uenig når lærer anså dem som skånet for mobbing. I forhold til hva som er vurdert som verst, kan en vurdere de negative konsekvensene som kan resultere fra at et barn feilaktig blir fanget opp som et offer eller at et barn ikke får hjelp, opp mot hverandre.

Resultatene har demonstrert at det er ingen selvfølge at forelder, lærer og yngre barn er enige i om barnet er viktimitisert. Ut fra dette kan en ikke erstatte én informant med én annen med den tanke om at dette gir samme informasjon. Dette er noe som støttes av andre som forsker på mobbing hos barn (Card, 2003; Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002). Når det gjelder forskningslitteraturen er det delte meninger om bruk av lærerrapport og selvrappport av barn. Det er dermed ingen automatikk i å velge en informant framfor en annen. Noen har funnet at lærere underrapporterer mobbing (Pellegrini & Bartini, 2000). Andre igjen har vist til at enighet bygges gradvis ved økende alder hos barn, og at en felles forståelse mellom lærer og barn ikke oppstår før barnet har begynt å bevege seg oppover i skoletrinnene (Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002). Videre viste en metaanalyse en beskjeden sammenheng mellom barn og voksenrapport (bestående i stor grad av lærerrapport) Card (2003). Disse funnene harmonerer med mine funn om svak enighet mellom lærer og barn i lav alder. Det er også tydelig at barna oppga større antall mobbeofre enn det lærerne gjorde. Lav grad av enighet og det at barnehagen rapporterer lavere forekomst kan ha mange årsaker. Smith (2004) viste til at sett i forhold til barns selvrappport, har lærerrapport svakere reliabilitet. Dette som et resultat av lærere ofte ikke blir informert om at det foregår mobbing blant barna. Ser en dette i forhold til Whitney og Smith (1993) som fant at rundt halvparten av barna holdt det hemmelig at de var mobbet, harmonerer dette med spriket jeg fant mellom barn og lærer sin rapportering. Hemmelighold av mobbing vil gjøre det vanskeligere for voksne å fange opp at det er barn som er utsatt for mobbing. Andre faktorer kan også ha påvirket rapportering fra lærer. Det er mange barn å følge med på og ikke minst er det både kriker og kroker hvor de ansatte ikke er nok tilstede til at de får med seg alt som skjer barna i mellom. I tillegg vil det være lettere å få med seg direkte fysisk mobbing enn mer skjult eller relasjonell mobbing. I så måte vil hvem som ansees som mobbet være avhengig av øyet som ser. Likevel argumenteres det for bruk av lærerrapport når barna er av lav alder, da reliabiliteten kan være lav for barna (Smith, 2004). Mine funn understreker i så måte viktigheten av å benytte flere informanter når man kartlegger mobbing. I praksis vil dette si at ved undersøkelse av trivsel og miljø i barnehagen, vil det å begrense seg til informasjon fra kun en informant kunne bidra til at noen barn faller igjennom «nettet» og går uoppdaget.

Det er flere faktorer som kan bidra i forhold til grad av enighet blant informantene. Som jeg

skriver tidligere, er datakilder, metode og konseptualisering av viktigmisering noen av dem. På grunn av manglende skille mellom de to offertypene i dette arbeidet, kan vi som sagt ikke vite i hvilken grad offer/mobberer er fanget opp eller om de var fanget opp forskjellig hos informantene. Derfor vet vi heller ikke i hvilken grad avvik i enighet mellom informantene skyldes det at de viser til ulike typer ofre. Her vil også ulik bruk av grenseverdi for hvor ofte et barn skal være plaget for å defineres som et offer kunne påvirke hvem som registreres som offer/ ikke-offer. Noe som igjen kan føre til at grad av enighet i resultatene forsterkes eller svekkes, og kanskje ikke vil reflektere reell grad av enighet. Videre har respondentene i denne oppgaven svart på ulikt grunnlag, sett i forhold til typer mobbing og utforming av spørsmålene, som omtalt i forekomst avsnitt. Vi kan dermed ikke vite hvorvidt resultatene reflekterer ulik kunnskap/forståelse av problemet hos foreldre, barn og lærer, eller om informantene har svart på ulike ting. Likevel harmonerer mine resultater om ulik grad av enighet mellom informanter med tidligere forskningsfunn (Card, 2003; Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002). Kunnskap om overnevnte metodologiske faktorer er derfor viktig når en tolker resultater på tvers av ulike studier, da studier som bruker ulike metoder og ulike informanter kan produsere ulike funn (Card, 2003).

### **Korrelater**

Når det gjelder faktorer relatert til det å være mobbeoffer ønsket jeg å identifisere korrelater ved tre ulike områder; basale demografiske forhold, forhold ved barnet og forhold ved de sosiale relasjonene til barnet. Dette var mitt tredje delmål. Kort fortalt så varierte disse korrelatene alt etter hvem som var informant. Det er ingen variabler som det er full enighet om på tvers alle tre informanter. Videre var det ikke enighet mellom barn og foreldre, men mellom barn og lærer, og lærer og foreldre. Men vi ser at alle de tre hovedområdene (sosiodemografi, forhold ved barnet og forhold ved barnets relasjoner) var representert hos de tre informantene som relevante for å ha vært viktigmisert. Resultatene understreker dermed tidligere forskningsfunn som viser til at mobbing ikke er en ensidig prosess men involverer flere områder (Card, 2003).

### ***Demografiske forhold***

Både lærere og barn rapporterte oftere de med *lav SES* som mobbeoffer, enn de med *høy SES*. Foreldre var derimot ikke enige i dette. Dette er et funn som støtter opp under tidligere forskning som viser til at SES har mer å si for et barns trivsel enn hva man skulle tro (Von Marees & Petermann, 2010). Som nevnt tidligere har lav utdanning hos foreldre blitt knyttet til både tilpasningsvansker hos barn, sosial isolering av foreldre, lavere grad av involvering i barns skole samt barns muligheter for sosial stimulering utenfor skolerammene (Dodge et al., 1994; Kupersmidt et al., 1995; McLoyd, 1998). Det har også kommet frem en sammenheng mellom lav utdanning og det å være usatt for mobbing, både når det gjelder offerrollen og den kombinerte offer/mobber

rollen (Von Marees & Petermann, 2010). I følge Kraemer et al. (1997) kan SES sees på som en mellomliggende faktor som kobler sammen lav utdanning og tilpasningsvansker hos barn. Følger man Kraemer et al. (1997) sin tankegang om mellomliggende faktorer, åpner dette opp for å tenke endring og gir en mulighet for å påvirke barnets utvikling positivt. Selve den mellomliggende faktoren (SES) som gjerne er knyttet til lav utdanning, er vanskelig å endre. Da er det lettere å se på de negative faktorene relatert til lav SES som er mer formbare eller som det kan igangsettes kompenserende tiltak for som sosial isolering av foreldre og lavere tilgang på sosialisering for barnet, høyere familiestress, foreldrekonflikt og konflikt mellom foreldre og barn (Dodge et al., 1994; Kupersmidt et al., 1995; McLoyd, 1998). Reduseres negative faktorer som er relatert til SES, kan det tenkes at dette reduserer risikoen for viktimitisering.

Sett i forhold til foreldre, vil det å fremme et godt nettverk for familien bidra positivt i mange henseender, blant annet i forhold til å hindre sosial isolering av foreldre samt de negative faktorer relatert til dette. Et nettverk vil tilby støtte og avlastning og kan på den måten bidra til å senke stressnivå i familien og konflikter. Her vil flere faggrupper kunne komme inn helt fra de tidlige årene og arbeide forebyggende og bistå foreldre med rådgivning i forhold til å styrke et svakt- eller å opprette et «kompenserende nettverk». Deriblant helsesøster, jordmor, psykolog, lege og ansatte i barnehagen. Et annet eksempel på formbare risikofaktorer er den sammenhengen som er funnet mellom lav SES og at foreldre bistår med mindre sosialiseringsmuligheter for barnet. Dette kan tenkes å ha flere konsekvenser, da lav tilgang på erfaringer av sosiale relasjoner, kan ha negative effekter på barns utvikling av sosiale evner. Igjen kan en tenke at foreldres støttesystem vil være viktig. Dette kan blant annet bidra til at foreldre har muligheten til å ta med barnet til lekeplassen, mens noen kanskje avlaster forelder med å passe et søsken. I tillegg vil et nettverk i seg selv føre med seg muligheter for sosial stimulering og samspill med andre barn og voksne. Med dette som utgangspunkt er det viktig å veilede foreldre i å gi barna sine nok muligheter som støtter sosial utvikling. Dette åpner også opp for tanke om støttende tiltak, som for eksempel lekegrupper i regi av helsestasjonen eller lignende. Her vil også barnehagen spille en viktig rolle i forhold til eventuelle kompenserende tiltak for å styrke barnets sosiale utvikling.

Jeg stilte tidligere i denne oppgaven spørsmål ved om det var *kjønnsforskjell* i forhold til plassering i rollen som offer. Resultatene viste at det var slike kjønnsforskjeller blant 4-åringene. Gutter ble i stor grad oftere beskrevet av personalet som mobbet sammenliknet med jenter i samme aldersgruppe. Sett ut fra dette kan det å være gutt tenkes å være en risikofaktor for viktimitisering. Foreldre og barn selv viste derimot ikke en slik kjønns effekt i sin rapportering. Det er også manglende enighet om det er kjønnsforskjeller i internasjonal forskning. I kontrast til tidligere funn

som plasserer gutter som spesielt sårbare (Berger, 2007), finner enkelte at det ikke er kjønnsforskjeller blant de viktimiterte (Alsaker & Valkanover, 2001). Dette er i kontrast til mitt resultatet fra lærerrapport.

Uenigheten jeg fant mellom informantene kan blant annet reflektere metodologiske faktorer eller det kan være et resultat av ulik forståelse av mobbing hos informantene. Slik sett behøver det ikke å bety at det var flere gutteofre enn jenter, selv om gutter oftere var angitt av lærere som ofre. Det kan ikke utelukkes at dette dreier seg om en underrapportering av jenter som ofre. Dette er ikke utenkelig da lærerne i utgangspunktet var de som rapporterte lavest forekomst av viktimitisering. Følgelig kan det stilles spørsmål ved hvorvidt denne lave forekomsten reflekterer en slik underrapportering av jenter.

Mobbeadferd hos barn blir mer kompleks ved økende alder (Crick et al., 2001), med en generell bevegelse fra mer direkte og fysiske former til det mer indirekte og relasjonelle (Lösel & Bliesener, 1999). Som jeg nevner tidligere har informantene ved kartlegging av mobbing svart på ulikt grunnlag. Dette er særdeles viktig da relasjonell viktimitisering i større grad er relatert til jenter enn gutter selv blant yngre barn (Crick & Bigbee, 1998; Crick & Grotpeter, 1996; Crick, Ostrov, Burr, et al., 2006). Lærere får ikke mobbing definert i sitt skjema. Ut fra dette er det en mulighet for at lærerne fanget opp mindre relasjonelle og indirekte former for mobbing, og som en konsekvens fanget opp færre jenter. Når det gjelder selvrapport fra barn involverte de ikke eksplisitt spørsmål om indirekte eller relasjonelle former for mobbing. Vi kan dessverre ikke vite hvorvidt de mer generelle spørsmål om mobbing fanget opp indirekte- og/eller relasjonell mobbing. Foreldre fikk mobbing definert som direkte fysisk og verbal, og indirekte verbal, men her var ikke relasjonelle former for mobbing gjort eksplisitt. Hos de yngste barna kan en vente seg større grad av mer direkte og fysiske former for mobbeadferd (Lösel & Bliesener, 1999). Det kan likevel tenkes at på grunn av utviklingsmessige forskjeller blant barna, så vil noen ha kommet lengre i prosessen når det gjelder finesser i mobbeadferd enn andre. Ut fra dette kan det tenkes at barn i 4-årsalderen i stor grad blir utsatt for mer direkte verbal og fysisk mobbing, men at det også vil være de som blir utsatt for mer indirekte og mer relasjonell mobbing, gjennom for eksempel det å bli oversett eller utestengt. Slik sett vil metodologiske faktorer få økende betydning for evnen til å fange opp mer sofistikert mobbing. I den grad relasjonell mobbing inkluderes, vil dette kunne virke inn på kjønnsforskjeller ved at flere jenter fanges opp som ofre. Vi kan slik sett ikke vite om resultatene reflekterer at informantene har svart på ulikt grunnlag, og ikke bare ulik forståelse av viktimitisering.

Det kan også tenkes at resultatene viser til at lærerne av ulike årsaker var dårlig rustet til å oppdage de som ble utsatt for relasjonell mobbing (som gjerne er jenter), da det er krevende å oppdage relasjonell og indirekte viktimitisering. På den andre siden er det mulig at lærere oppdaget

slik adferd, men ikke rapporterte dette da de ikke vurderte det som mobbing. Her igjen er det viktig hvordan en forstår mobbing og hvilke kriterier barnehagen har for hva som er mobbing. Lærere kan observere barn som gjentatte ganger blir avvist av andre barn, eller at de løper vekk eller nekter å svare. En kan se for seg at de voksne tar tak i dette og håndterer dette på en positivt måte for barnet. Dessverre kan også utsagn som «En kan jo ikke tvinge barn til å være sammen med andre barn» komme for en dag, mens barnet til slutt sitter alene. I en faktisk situasjon er det kanskje ikke like enkelt å se hva som er mobbing. Det kan være at barnet tidligere vært pågående slik at de andre barna er lei av det, mens barnet nå har havnet i rollen som den svake. Her kan enkelte tenke at man skal vente å se og la barnet selv løse de sosiale utfordringene. I så måte kan en stille spørsmål ved hva barnet er mest tjent med. I ytterste konsekvens kan det være at vi bidrar til at barnet utvikler negative adaptive strategier i forsøk på å hjelpe seg selv. Et barn som kanskje selv vil bli et offer/mobber til slutt. Det ønskelige er få frem et barn med positive strategier, med mestringsfølelse og med sosial- og emosjonell kompetanse. Når et barn har nådd 4-årsalderen har det tilegnet seg mange ferdigheter og mye kompetanse, men det vil fortsatt ha behov for hjelp (Sroufe, 1997). Her er barnehagen viktige støttespillere i forhold til håndtering av mobbing i alle sine former.

Når det gjelder sprik mellom ulike studier kan en forstå dette på flere måter. En kan se dette i forhold til et biopsykososialt utviklingsperspektiv. I følge Alsaker og Valkanover (2001) kan manglende kjønnsforskjeller ut fra dette perspektivet, sees som en følge av at det i sosialt samspill i barnehagen ikke skilles i like stor grad mellom gutt og jente som hos eldre skolebarn. Det tenkes derfor at jenter i større grad vil eksponeres for gutters mobbing, og gutter for jenter med lavere mobbeadferd. Ut fra dette vil mulige kjønnsforskjeller viskes ut ved at jenter vil være i økt i risiko for viktimisering, og gutter i mindre risiko (Alsaker & Valkanover, 2001). Studier som forsker på ulike utviklingsmessige stadier hos barn (med sine medfølgende forskjeller i grad av skille mellom gutter og jenter), vil ut fra dette kunne tenkes å bidra med sprik i kjønnseffekt. Dette vil likevel ikke kunne forklare spriket mellom mine funn og andres funn av manglende forskjell i lavere aldersgrupper (Alsaker & Valkanover, 2001). Det vil heller være tenkelig at slike sprik blant annet kan sees i forhold til metodologiske faktorer ved måling av viktimisering.

### ***Forhold ved barnet***

Når det gjelder analyser av barnevariabler kan vi se at det er blitt identifisert flere korrelater til offerrollen, deriblant *sosial kompetanse*. Barn er forskjellige, noen viser godt utviklede ferdigheter mens andre strever. Dette vil ha følger for deres forhold til andre barn, da sosiale evner er viktige for god interaksjon med jevnaldrende (Lamer, 1998). Dette kan vi også se i resultatene hvor barn med lave sosiale ferdigheter oftere ble angitt av barnehage og foreldre som ofre. Videre



fant Card (2003) i sin metaanalyse at dårlige sosiale evner var et offer-korrelat. Dette stemmer også overens med Hazlerr et al. (1997) som trekker frem dårlige sosiale evner som en mulig offerindikator. Resultater fra mitt arbeid viste at den økte sjansen for å være mobbet i utgangspunktet er svak. En kan forstå dette som at sosial kompetanse kun utgjorde én risikofaktor i et helhetlig bilde. Men holder vi i tankene at dette er en kontinuerlig variabel, så kan vi se at ved synkende sosial kompetanse vil risiko for mobbing øke og tilslutt utgjøre mer. Slik sett var sosial kompetanse en større risikofaktor for mobbing for de med store sosiale utfordringer, enn de med lavere grad av sosiale problemer. En kan stille spørsmål ved hva det er som gjør at de kommer til kort i samspill med andre barn. Som Sroufe (1997) skriver kan disse barna ha større utfordringer i forhold til tydelige og effektive tiltak noe som fører til dårligere mestring av viktisering. Det kan komme til uttrykk ved at de ikke står opp for seg selv, eller at de ikke oppsøker hjelp fra voksne eller på en slik måte at de faktisk oppnår den støtte de har behov for. En kan se disse utfordringene relatert til sosial kompetanse og mestring, i sammenheng med tidligere nevnte sosialinformasjonsprosesserings-teori og teori om indrearbeidsmodeller. Begge teorier tar utgangspunkt i erfaringer i samspill med omgivelsene. De kan ut fra dette forstås som forsøk på å beskrive menneskets evne til å ikke bare sette mening til det som skjer her og nå, men også grunnlaget for strategier for mestring, forståelse av fremtidige konsekvenser og forventninger til seg selv og omgivelsene. Barns mestringsstrategier, effektive eller ikke-effektive (Smith, 2004), vil i begge tilfeller ha betydning for hvordan barn er i møte med andre barn. Mitt funn viste, sett i forhold til dette, at lav sosial kompetanse hadde en sammenheng med å være viktisert. Som et resultat av dette, kan en se sosial kompetanse som en mulig risikofaktor for å være utsatt for mobbing, med kognitive prosesser som et fundament for utvikling av sosiale ferdigheter og strategier knyttet til denne kompetansen.

*Språkkompetanse* er en annen variabel som analysene identifiserte som viktig i forhold til mobbing. Resultatene viste at de barna som viste svak ekspressiv språklig utvikling, ble utsatt for mer mobbing fra de andre barna, sett fra lærerens øyne. Dette sammenfaller med tidligere forskning som har funnet at lave språklige ferdigheter er assosiert med viktisering (Campbell & Skarakis-Doyle, 2011). Med en god språkkompetanse er barn utrustet med muligheten til å søke støtte og hjelp når det måtte være nødvendig. Jeg fant videre at de barna som var vurdert til lav språkkompetanse, ikke rapporterte seg selv oftere som offer enn de med høy kompetanse. Lignende funn ser vi i forhold til foreldreinformanter. Det er uklart hva dette spriket i resultatene reflekterer. En mulighet er at barn med svak kompetanse kan ha underrapportert mobbing som et resultat av forståelses- eller formidlingsproblematikk. Det er også mulig at foreldre underrapporterte mobbing i denne gruppen hvis de ikke var kjent med samspillutfordringer for barna i barnehagen. Resultatene

fra lærerrapport, derimot, viste store konsekvenser for hver økning i ekspressive vansker. Slik sett var den samlede økte faren av stor betydning. En kan tenke seg at disse barna som forsøker å snakke med en voksen vil ha utfordringer med å få formidlet hva som har skjedd, og hvilke behov de har på en slik måte at de ikke bare oppnår kontakt, men forståelse fra den voksne. Videre kan svake språkferdigheter frarøve et barn fra å ha en bredde i sine løsningsstrategier. En mulig konsekvens kan være at de slutter å oppsøke de voksne for å få hjelp. Som en følge av dette sitter barna med belastningen av å være et offer alene. I tillegg kan det være problematisk å bruke språk for å stå opp for selv og stanse mobbingen. Slik kan en tenke seg at lav språkfunksjon kan bidra til økt sårbarhet for offerrollen.

I den sammenheng kan vi også trekke linjer til teori om sosial informasjonsprosessering og indre arbeidsmodeller. Som jeg skriver tidligere er sosial kompetanse viktig for dannelsen av barns historie om seg selv og hvordan det skal forholde seg til andre. Kommunikasjon og språk vil på samme måte ha konsekvenser i forhold til det erfaringsgrunnlaget barn ender opp med i møte med sine omgivelser. Det kan antas at barn med erfaringer i forhold til mislykket kommunikasjon og at de ikke oppnår hjelp og støtte når de søker dette, vil sitte igjen med andre strategier enn barn med mer mestringsfull erfaring. Dette vil igjen ha sin innvirkning på barns fremtidige samspill med andre barn. Dette gir tydelige signaler på at det er viktig med oppfølging i forhold til barns utvikling av språkferdigheter, både sett ut i fra generelle kommunikasjonsevner og ut fra sammenhengen mellom språk og mobbing som ble funnet.

Jeg inkluderte flere viktig barnevariabler i analysene, deriblant *aggresjon* utvist av offeret. Det er utfordrende for 4-åringer å regulere sine emosjoner, dette spesielt i møte med andre barn og særlig når de har slått og fått vondt (Sroufe, 1997). Som jeg skriver tidligere er forskningsbildet sammensatt og det har ikke dannet seg en konsensus i forhold til hvilken rolle aggresjon spiller for offeret. Enkelte forstår aggresjon som et viktig middel for selvhevdelse, og tenker at lav aggresjon kan være en risikofaktor da dette signaliserer underkastelse og at de ikke vil ta igjen med de som plager dem (Olweus, 1997). Jeg fant, i motsetning til Olweus (1997) sitt resonnement, at barn som rapporterte aggressiv adferd hos seg selv, oftere rapporterte seg selv mobbet sammenlignet med barn med lav aggresjon. Resultatene viste at høy relasjonell aggresjon, og spesielt høy direkte aggresjon førte til en betydelig økning i risiko for offerrollen. Lærere rapporterte også oftere at barn som viste aggresjon var utsatt for mer mobbing, enn de med lav aggresjon. Dette betyr at det ikke var en sammenheng mellom barn med lav aggresjon og viktigmisering. Det kan heller se ut til at det var det motsatte, at de med høy aggresjon viste dårligere tilpasning og håndtering av vanskelige situasjoner. Mens de med lite aggresjon som følge av høy emosjonsregulering var bedre rustet til å

stans mobbing. Dette samstemmer med Barker et al. (2008) som også fant aggressiv adferd som en viktig faktor for det å være et offer. De kom fram til at småbarn som viste aggresjon så tidlig som 17 måneder gamle, var signifikant assosiert med å være offer for mobbing i barnehagen. Som at det ikke er nok, fant de også at aggresjon predikerer forhøyet risiko for fremtidig mobbing (Barker et al. 2008). Ut fra dette kan en tenke at et offer for mobbing skapes, som et resultat av barnets provoserende adferd og de andre barnas motsvar (Olweus, 1993). Andre studier har i motsetning ikke funnet et slik forhold mellom aggresjon og det være et offer. Resultater fra Crick et al. (1999) viste stor grad av manglende overlapp mellom mobbing og utvist aggresjon, for både fysisk- og relasjonelle former for mobbing og aggresjon. Sett ut fra dette vil de fleste barn i kindergarten ikke defineres som «aggressivt-offer», hverken i uttrykk av relasjonell- eller fysisk adferd. De vil heller fordele seg i kategorier som enten aggressiv eller et offer (Crick et al., 1999). Noe som også er funnet hos eldre barn (Veenstra et al., 2007).

Når det gjelder barn og *psykisk helse* er det manglende konsensus i forhold til om dette er assosiert med eller predikerer det å bli mobbet. Barker et al (2008) har vist motsetninger til dette, mens andre argumenterer for at mental helse er en viktig risikofaktor for offerrollen (Arseneault et al., 2010; Card, 2003; Crick et al., 2001; Hodges & Perry, 1999; Turner et al., 2010). Jeg fant i tråd med sistnevnte at det var en sammenheng mellom psykisk helse og det å være utsatt for mobbing. Følgelig fant jeg også at dette gjaldt selv for barn i så ung alder som 4 år. Symptomer på *depresjon* hos barn førte til at foreldre og barnehage i større grad anså dem som utsatt for mobbing. Dette støtter opp under tidligere studier som fant at internaliserende vansker som depressive symptomer var assosiert med det å være eksponert for mobbing (Arseneault et al., 2010; Crick et al., 2001). Resultatene i mitt arbeid viste likevel at det var ulikt i hvilken grad depresjonssymptomer økte sjansen for at de voksne plasserte barna i offerrollen. I så måte var risikovurderingen avhengig av hvem som ble spurt, eller skal vi si av «øyet som ser». Vi kan se fra resultatene at lærerne i særlig grad var bekymret for barn med depresjonssymptomer, og at barna ble ansett å streve i forhold til jevnaldrende. Dette er ikke uventet da lærere ser barnet i store deler av dagen, og får god innsikt i hvordan barnet forholder seg til sine omgivelser og hvordan disse responderer. Resultatene gir et bilde av 4-åringen som sårbar for mobbing, spesielt hos de med høyere grad av psykisk helseproblematikk. Samlet sett kan vi snakke om en fordobling av økt risiko sett i forhold til de barna vurdert med lav/ ingen symptomer.

Lignende funn kan vi se i forhold til *angstsymptomer og ADHD*, hvor resultatene viste at lærere oftere anga disse som spesielt utsatte for viktigmisering sett i forhold til barna uten. Størst effekt av disse to det likevel i forhold angstproblematikk. Mine funn sammenfaller med forskning som har vist eksternaliserende og internaliserende vansker som relatert til viktigmisering (Card,

2003), slik som ADHD (Crick et al., 2001) og angstsymptomer (Wichstrøm et al., 2013) (Arseneault et al., 2010). Barker et al. (2008) fant derimot ikke at hyperaktivitet predikerte viktisering for barn i barnehagen. Dette er i motsetning til det jeg fant. Resultatene viste i så måte at risikoen for viktisering relatert til psykisk helse, økte jo høyere grad det var av vansker hos barnet. Dette er ikke utenkelig da det ved tiltagende symptomer også er rimelig at barnets funksjonsnivå vil bli redusert. Dette vil ha konsekvenser i forhold blant annet konsentrasjon, uro i kropp og tanker og eventuelt angstbasert unnvikelsesadferd, som igjen kan føre til negative effekt på sosialt samspill og relasjoner til både barn og voksne. Jeg har i denne oppgaven vist at disse faktorene (sosial kompetanse og kvalitet på relasjoner) i seg selv kan føre til økt risiko for offerrollen. Noe som stiller barnet sårbar for mobbing.

Crick et al. (2001) har også trukket fram *atferdsvansker* som assosiert med eksponering for slik negativ adferd. Jeg fant et forhold mellom høy ODD og at barnet selv og lærere rapporterte mobbing. Spesielt de voksne så disse som sårbare for mobbing. Som sagt så er ODD knyttet til motvillighet, negativitet og fiendtlighet rettet mot autoritetsfigurer (Lavigne et al., 2001) og samspill preget av eskalerende aggressive og fiendtlige prosesser mellom barn og foreldre (Stoolmiller et al., 1997; Stormshak et al., 2000). Slik negativ adferd hos barn med ODD er funnet å ha konsekvenser for samspill med andre barn, og dermed for hvordan disse igjen reagerer på barnet (Blacher et al., 2009). Dette kan bety mye negative strømninger og uro sentrert rundt barnet. Følgelig kan det bli økt oppmerksomhet rettet mot barnet da det til stadig påkaller dette med sin adferd. Dette både ute i avdelingen og på de ansattes møter. Det kan tenkes at dette bidrar til å gjøre de voksne mer observante og at de dermed fanger opp mobbing lettere. Samtidig kan vi tenke oss at barna blir mobbet mer da disse barna irriterer på seg de andre barna med sin forstyrrende adferd, og at de som et resultat faktisk stiller seg sårbare for hugg fra andre barn. Gjennom dette kan en forstå det at lærere ser disse barna som sårbare for andre barns negative adferd, i større grad enn de med lav ODD. Hvordan de ansatte velger å møte barnet vil også være viktig. De voksne vil fungere som modeller for barna, og kan på den måten påvirke klimaet på avdelingen. På samme måte er det viktig hvilken respons de voksne gir barna på deres samspill med den viktiserte. På den måten kan lærerne få hindret at det utvikles eller opprettholdes et negativt samspill mellom barna. Dette er spesielt viktig da ODD er svært utbredt blant førskolebarn (Lavigne et al., 1996). Det vil også gjelde for barn med annen psykisk helseproblematikk som ADHD, depresjon og angst da disse også kan forstås som å føre med seg adferd som kan provosere omgivelsene.

### ***Forhold ved sosiale relasjoner***

Barns trivsel, utvikling og erfaringsdannelse skjer i det daglige i samspill med deres

omgivelser. Her er barns *forhold til andre barn* en viktig kilde. Resultatene viste at 4-åringer som rapporterte seg selv med høy sosial inhibisjon eller høy opplevd avvisning fra andre barn, oftere vurderte seg selv utsatt for mobbeadferd, enn de med lav sosial inhibisjon og lav avvisning. Disse resultatene støtter også opp under tidligere funn av sammenheng mellom offerrollen og tilbaketrekking fra samspill og isolering eller avvisning fra andre (Hodges et al., 1999; Perren & Alsaker, 2006; Rubin et al., 2009). Andre studier modererer dette bildet noe, og viser til at avvisning ikke nødvendigvis er en differensierende faktor mellom mobbet og ikke-mobbet hos skolebarn (Schuster, 1999). De fant at et offer vanligvis er avvist, men at det også kan være barn som er avvist uten å være mobbet. Mine resultater har i motsetning til dette vist at sjansen for å være mobbet var større for de avviste og sosialt inhiberte, enn de barna som har lite av dette. Dette harmonerer med Card (2003) som fant at den største effektstørrelsen av offer-korrelater for barn var for avvisning fra jevnaldrende. Samlet sett utgjør de to korrelatene jeg fant en liten del av et samlet risikobilde.

Det er også funnet at barns vennskap kan ha en beskyttende effekt i forhold til det å være utsatt for mobbeadferd (Hodges et al., 1999; Hodges et al., 1997; Ladd et al., 1997). Andre har funnet at beskyttelseeffekten av vennskap er tilstede allerede i kindergarten, men ikke funnet en slik sammenheng de yngre førskolebarna (Hanish et al., 2005). En kan lett se for seg at sosial inhibisjon og avvisning har en effekt på barns tilgang på erfaringer av sosiale relasjoner og dannelsen av vennskap. Dette kan videre tenkes å bidra negativt i forhold til barns utvikling av sosiale evner, og som konsekvens mindre effektiv håndtering av mobbeadferd. I tillegg kan være at de ikke får formet slike vennskapsforhold som har den beskyttende effekten mot mobbing (Dodge et al., 1994; Kupersmidt et al., 1995). Slik sett kan en se for seg inhibering og avvisning fra andre barn er risikofaktorer for mobbing som en følge av både sosial og psykisk sårbarhet. Dette er i overensstemmelse med (Rubin et al., 2009) som fant at sosial tilbaketrekning hos barn var assosiert med offerrollen og dårligere kvalitet på vennskap.

Ut fra dette kan en stille spørsmål ved hva det er som fører til at noen barn trekker seg tilbake eller opplever å bli avvist. Det er flere mulige årsaker, deriblant sosial angst eller preferanse for å være alene (Rubin et al., 2009). Med henblikk på teori om sosial informasjons-prosessering kan det også være et resultat av at barnet gjennom negative erfaringer har lært seg å forutse negative konsekvenser av samspill med andre barn. Et barn som allerede strever sosialt kan som følge av slike negative erfaringer utvikle tilbaketrekkende adferd (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990). Det vil si at barn som er mobbet kan bli reservert i sin lek, med det kan også tenkes at en tilbaketrukket adferd kan gi en sårbarhet for mobbing. Det samme gjelder avvisning. Det kan tenkes at barn som blir mobbet kan bli avvist av sine jevnaldrende, men også at avvisning leder til mobbing. Forholdet mellom tilbaketrukkethet, avvisning og mobbing er dermed komplisert, og det lar seg vanskelig

gjøre å si noe om årsaksforholdet.

En annen viktig relasjon er *forholdet mellom lærer og barn*. Resultatene viste at lærer oftere anga barn som viktimiterte, hvis relasjonskvaliteten mellom lærer og barn var lav. Dette resultatet kan forstås slik at en god lærer-barn relasjon var en buffer for mobbing, mens dårlig relasjon økte sjansen for å være mobbet. Dette demonstrerte Hanish et al (2004) i sin studie hvor de fant at et lærer-barnforhold preget av positive emosjoner var negativt korrelert med viktimitisering, mens negative emosjoner var positivt korrelert med mobbing. Videre er det slik at noen barn ikke selv oppsøker voksne når de strenger hjelp, mens andre ikke har strategier som fører frem i å få kontakt med og ikke minst hjelp fra de voksne (Sroufe, 1997). En kan anta at en trygg relasjon mellom lærer og barn kan gi et godt grunnlag for at barn søker hjelp. Men det er ikke nødvendigvis et likhetstegn med oppsøking av den voksne og reduksjon i mobbing. For eksempel, fant forskere at da tiltak ble implementert mot mobbing, økte både mobbing og oppsøking av hjelp. (Rosenbluth, Whitaker, Sanchez, & Valle, 2004). Det ser altså ut til at det ikke er noe automatikk i at hjelpesøking fører til reduksjon i mobbing. En kan tolke dette dit hen at både lærerens tilgjengelighet og hvordan den voksne håndterer problemene når barn først viser den voksne tillit og søker hjelp er viktig for å stanse mobbing. Dette demonstrerte Bauman et al (2006) som fant at lærere var mer sannsynlig til å stanse direkte fysisk mobbing enn indirekte relasjonell mobbing. Ved å ikke handle på en riktig måte (for eksempel ignorering av problemet) gir man indirekte en velsignelse av mobberens sårende og krenkende handlinger. Det kan være flere bidragsfaktorer her. Fra manglende kunnskap om hva som er mobbing, personens holdninger relatert til den konkrete mobbeadferden (Bauman & Del Rio, 2006), og holdninger ovenfor offeret eller mobberen (Berger, 2007). Fravær av eller uklare prosedyrer for håndtering er også viktig. Det kan se ut som at usikkerhet for hvordan mobbing skal håndteres er ødeleggende i forhold til å få stanset mobbing (Vernberg & Gamm, 2003). En kan også snu det på hodet, og se for seg at viktimitisering førte med seg en slik belastning at forholdet mellom lærer og barn ble fylt av negativ affekt på grunn av maktesløshet og frustrasjon. Det kan i så måte tenkes at jo tryggere og mer positiv relasjonen er i utgangspunktet, jo bedre rustet er det til å stå imot en slik negativ utvikling mellom lærer og barn, og følgelig gi en bedre buffereffekt mot mobbing. Selv om årsaksforholdet ikke avgjøres, har mitt arbeid vist at lav kvalitet på relasjon mellom lærer og barn er en mulig risikofaktor for viktimitisering hos 4-åringer.

I denne oppgaven stilte jeg en hypotese om at det var en sammenheng mellom en rekke korrelater og mobbing. Som et resultat av denne gjennomgangen har jeg vist at hypotesen om en sammenheng mellom følgende korrelater og viktimitisering beholdes; lav SES, det å være gutt, ha lav sosial kompetanse, lav ekspressiv språkkompetanse, høy affektive- og angstrelaterte vansker, høy

ADHD og ODD, og høy sosialt tilbaketrukkethet og høy grad avvist av andre barn, samt lav kvalitet i relasjonen mellom lærer og barn. Derimot må hypotesen om en sammenheng mellom følgende korrelater og viktimisering forkastes; lav BMI, dårlig reseptivt språk og relasjon mellom foreldre og barn preget av negativ affekt og adferd. Hypotesen om at det var en sammenheng mellom lav direkte- og relasjonell aggresjon hos barnet og det være utsatt for mobbing forkastes også, da jeg fant en sammenheng mellom høy aggresjon og viktimisering. Jeg har i dette arbeidet vist at mobbing ikke skjer isolert fra sine omgivelser, men er en del av en helhetlig og sammensatt prosess hvor både demografiske forhold, forhold relatert til barnet og ved barnets sosiale relasjoner er i spill. Det er også mulig at utformingen av spørsmålene som ble benyttet for å måle viktimisering (f. eks. lærerspørsmål) har påvirket sammenhengen mellom korrelatene og mobbing. Dette spesielt med tanke på at utformingen kan ha ført til overrapportering av viktimisering som kan ha befunnet seg under terskelen for mobbing. Videre er reliabiliteten funnet å være svak for et fåtall av korrelatene (depresjon  $\alpha=0,68$ , angst  $\alpha=0,63$ ), mens andre ligger rett over den nedre grensen på  $\alpha=0,70$  (foreldre-barn relasjon ICC=0,71, og lærer-barn relasjon  $\alpha=0,74$ ) (Ringdal, 2013). Dette betyr ikke at resultatene skal forkastes, men det viser at utslagene ved analysene kunne ha vært større hvis reliabiliteten sterkere. En konsekvens av dette er at sammenhenger kan fremstå som mindre i styrke enn de virkelig var, eller at reelle sammenhenger forkastes da de ikke blir signifikante. Det kan slik sett ikke utelukkes en signifikant sammenheng mellom de ovennevnte korrelatene og rapportert viktimisering, slik som angst (eller foreldre-barn relasjon) og foreldre angitt viktimisering hvis reliabiliteten var sterkere.

### **Multivariate analyser**

Denne oppgavens siste og fjerde delmål var å undersøke den unike effekten til hver av de enkelte korrelatene som viste en bivariat sammenheng med mobbing. Dette på grunn av at de identifiserte korrelatene var antatt å samvariere. Det ble kjørt separate multivariate analyser, da de bivariante sammenhengene i stor grad var unike for hver informant. Tabell 4 viser to av modellene som statistisk signifikante; modell for selvrapport og for lærerrapport. Vi kan se at det i barnehagemodellen ble identifiserte både eksternaliserende- (ODD) og internaliserende vansker (angst) som korrelat til mobbing. Slik sett kan en stille spørsmål ved hvilke konsekvenser det vil ha for viktimisering, skulle et barn vise seg å ha sammensatte vansker. Tidligere funn har riktig nok vist at samtidig eksternaliserende og internaliserende symptomer predikerte viktimisering, men peker på at det var de med ren internaliserte problematikk som predikerte viktimisering i størst grad (Turner et al., 2010). Tabell 4 viser derimot at ingen slike vansker ble funnet i modellen for barnerapport. Likevel kan en se at korrelater som aggresjon og sosial inhibering er tilstede. Om disse ikke er definert som vansker eller problemer, kan de likefullt tenkes å passe innenfor adferd av

eksternaliserende- (agresjon) og internaliserende type (sosial inhibering). Sett ut fra ovennevnte forskning kan en slik tendens hos et barn likevel være å foretrekke, fremfor at de kun viser internaliserende adferd.

Det fremkommer også fra tabell 4 at kovariatene delte variasjon slik at enkelte av korrelatene falt fra i begge modellene. Videre viste resultatene at det i modellen for barnerapport var signifikante korrelater fra de tre hovedområdene demografiske-, barne- og relasjonelle forhold. Følgelig er mitt resultat i tråd med Smith (2004) som viste til at både demografiske-, person- og relasjonelle risikofaktorer er viktige i modeller for viktimisering. I motsetning til dette viser tabell 4 at for barnehagemodellen var det kun forhold ved barnet som var signifikante. Når det gjelder foreldremodellen av kovariater til mobbing, kan det se ut til at disse korrelatene delte variasjon i en slik grad at de ikke ble sterke nok til at modellen ble statistisk signifikant. Likefult understreker resultatene at det er risikofaktorer knyttet til ulike hovedområdene for korrelater. Ut fra dette er det først ved inkludering av ulike informanter og ulike korrelatområder, at man får en mer helhetlig forståelse for offerrollen. Dette kan også fremme et mer optimistisk bilde hvor ikke bare statiske faktorer, men mer formbare faktorer inkluderes. Effektene kan også ha vært påvirket av korrelatenes reliabilitet. Det vil si at når reliabiliteten er høyere blir korrelatenes sammenhengen opp mot viktimisering i mindre grad redusert av målefeil (Ringdal, 2013). Det betyr at enkelte korrelater som depresjon ( $\alpha=0,68$ ) kan ha fått sterkere sammenheng med viktimisering hvis reliabiliteten var bedre, slik at modellen for foreldrerapport kan ha blitt statistisk signifikant. Resultatene for modell for barnehagerapport kan også være påvirket av lav reliabilitet for depresjon ( $\alpha=0,68$ ) og angst ( $\alpha=0,63$ ). Det kan ut fra dette tenkes at sammenhengen mellom slike internaliserende vansker og viktimisering kunne vært større.

### **Resultatenes konsekvenser**

Den ovennevnte internasjonale forskningen, samt resultater fra denne studien viser at terskelen for forebygging og tiltak bør være lav. Det kan argumenteres for at dette er ressurskrevende og unødvendig. Men det kan koste mer enn det smaker for samfunnet skulle barn utvikle sosiale og psykiske vansker. Mobbing er i så måte et komplekst fenomen, og det vil være klokt å benytte de ressurser som er tilgjengelig for å hjelpe barna i deres trivsel, og for å fremme psykiske helse og utvikling. I den sammenheng slår jeg et slag for økt fokus på de barna som er sårbare for mobbing eller som allerede er et offer eller offer/mobber, både ute i avdelingene og ved møte- og planleggingsvirksomhet. Ikke minst er det viktig at dette tematiseres ved møter mellom førstelinjetjenesten og barnehagen.

Jeg har gjennom denne oppgaven vist at selv barn så unge som 4 år ble utsatt for mobbing.



Som konsekvens vil kunnskap om offergruppen og tidlig identifisering av offeret åpne opp for tiltak allerede ved barnehagealder. Dermed får vi både mulighet til å hemme utvikling av kortsiktige vansker og forebygge fremtidige vansker, samt også å en mulighet til å påvirke ulike faktorer som kan tenkes å bidra til stabilitet i det å være mobbet. Her er det flere viktige samarbeidsparter, blant annet Helsestasjon og PPT. Dette er et tilbud ved førstelinjetjenesten som gjerne består av sammensatte faggrupper, med bred kunnskap. Disse kan bistå med veiledning til både foreldre og barnehagen i forhold til kartlegging og håndtering av mobbeproblematikk. Kunnskap om sårbarhetsfaktorer og beskyttelsesfaktorer er viktig da disse faktorene kan bidra i identifisering av de med økt sårbarhet. Videre vil også disse instansene være naturlige samarbeidsparter ved gjennomføring av prosessanalyser av viktimiseringen, samt påfølgende utvikling og gjennomføring av endrings- eller kompensatoriske tiltak. Jeg har gjennom dette arbeidet bidratt med korrelater som er viktige å inkludere i en slik arbeidsprosess.

I tillegg til at lav kvalitet på lærer-barn-relasjon ble funnet å øke sjansen for å være mobbet, viste resultatene at atferdsvansker, ADHD eller aggressive adferd også økte sjansen. Barn tar seg med seg sitt temperament, erfaringer og ulike særtrekk inn i barnehagen, og vil med utgangspunkt i disse inngå i prosesser av gjensidig påvirkning med sine omgivelser. Ut fra mine funn kan se ut til at en relasjon med høy kvalitet (positiv affekt og nærhet), vil være en beskyttende faktor. Det er også funnet at barn som er sosialt tilbaketrukket har en risiko for å ha et lavkvalitets forhold til sin lærer (Rubin et al., 2009). Sett ut fra dette er det viktig å være oppmerksom på hvordan, for eksempel atferdsvansker, ADHD eller aggressiv adferd, kan påvirke relasjon mellom lærer og barn negativt. Det samme kan vi tenkes oss i forhold til de barna som er både ett offer og en mobber. Skulle barna bli møtt med motstand eller en holdning om at «barn som selv plager andre behøver ikke hjelp», kan det raskt bli slik at barna ikke opplever seg sett og trodd. Dette kan igjen bidra til at barn slutter å be om hjelp, eller at det forsøker å løse problemene på en uhensiktsmessig måte eller finne negative utløp for sine følelser. Slik sett en kan tenke seg at det er lettere å se barns behov for støtte hvis det er ansett som uskyldig av den voksne. På en annen side kan det også skje at den voksne føler seg mett på alle klagene, dette særlig ved mobbing over lengre tid. På samme måte må en være oppmerksom på de følelser og frustrasjoner som kan utvikle seg hos barnet. Dette kan igjen tenkes å bidra til at relasjonen blir preget av negative emosjoner fra begges side og at kvaliteten synker. Samlet sett viser dette at arbeid for å oppnå en trygg og god lærer-barn relasjon er et viktig fokusområde i arbeidet mot viktimisering.

For å støtte barns helse og utvikling er en felles forståelse for mobbing, dets konsekvenser og håndtering, hos den enkelte ansatte, avdeling og institusjonen som helhet viktig. Kriterier for mobbing og prosedyrer for håndtering bør i så måte skriftlig gjøres og være forpliktende både for

lærer og ledelse. Her er også politiske føringer av stor betydning. Her også er instansene i førstelinjetjenesten viktige samarbeidsparter i forhold til utvikling av prosedyrer og tiltak. Sett i forhold til den voksnes fysiske tilgjengelighet for barnet går dette gjerne på den fysiske organiseringen av barnehagen. Når det gjelder emosjonell tilgjengelighet og en trygg og god respons fra den voksne, vil andre faktorer være i spill. Her kan det tenkes at et tidlig arbeid for å lage en god lærer-barn relasjon, samt å stadig forsterke og fornye denne relasjonen kan føre til at belastning tåles bedre.

Når det gjelder identifisering av mobbeofre, demonstrerer denne oppgaven at det er viktig å benytte multiappel informanter ved kartlegging av mobbing, da de både rapporterte ulikt antall ofre, og det var uenighet mellom informanter i forhold til hvem som var offer og ikke-offer. I praksis vil dette si at ved undersøkelse av trivsel og miljø i barnehagen, vil det å begrense seg til informasjon fra kun en informant kunne bidra til at noen barn faller igjennom «nettet» og går uoppdaget. For å støtte barns trivsel og utvikling er både foreldre og barnehagen viktige aktører. Jeg fant at foreldre og barnehage identifiserte ulike barn som ofre, og at de i liten grad samlet seg om de samme barna som et offer. Det er derfor viktig at det utvikles og opprettholdes en god relasjon og kommunikasjon mellom lærer og forelder. Det kan også tenkes at gode prosedyrer for håndtering av slik uenighet mellom foreldre og barnehage, kan bidra til at foreldre opplever at de blir tatt på alvor når de uttrykker sin bekymring. Det kan både for foreldre og lærer være en høy terskel for å ta opp mobbing som tema, eller tematisere ulike risikofaktorer (som for eksempel psykisk helse, sosial kompetanse og lærer-barn relasjon) for mobbing i foreldresamtaler. En kartleggingsrunde hvor alle foreldre får delta kan fungere som en innledende runde til slike møter. Det kan gjøre det både mer naturlig og lettere for begge parter å diskutere mobbing, forebygging eller tiltak samt ha oppfølgingssamtaler, da dette vil være en naturlig oppfølging av det som har blitt rapportert av informantene i kartleggingen. Kanskje dette også kan redusere følelsen av å bli uthengt som et problem i avdelingen. Ikke minst viste mitt funn at det å inkludere andre informanter enn kun lærere førte til at flere barn ble fanget opp som viktimserte. Nettopp derfor er det også viktig å inkludere foreldre og ikke avgrense til kun lærere. Dette vil også styrke foreldres posisjon som en viktig samarbeidspart. Her er det også muligheter for å sammenstille rapportering fra både foreldre, lærer og barnet i møtene og diskutere ut fra dette, da mine funn viste at det kun var delvis enighet mellom lærer og barn.

Videre viste resultatene også at bruk av multiappel informanter er viktig når vi skal på sammenhenger mellom korrelater og mobbing, da dette kan se ut til å være noe avhengig av hvem som er informant. Mine resultater viste at spesielt lærer og barn uttrykte bekymring for mobbing i

sammenheng med mange korrelater. Dette kan forstås å reflektere at lærere var nærmere de ulike situasjoner hvor det daglige samspill mellom barn og jevnaldrende foregikk, og dermed fikk et annet bilde av barna enn foreldrene. Likevel kan det ikke utelukkes at spørsmålenes utforming (for viktimisering) har påvirket sammenheng mellom korrelatene og mobbing. Dette spesielt med tanke på at utformingen kan ha ført til overrapportering av viktimisering som kan ha befunnet seg under terskelen for mobbing.

### **Avslutning/Konklusjon**

Jeg har i dette arbeidet undersøkt forekomst av mobbing hos 4-åringene, enighet mellom informanter, korrelater til det å være utsatt for mobbing, og undersøkt om jeg fant eventuelle kovariatmodeller. Det ble undersøkt korrelater separat for hver informant. Resultatene viste at barn så unge som 4 år ble utsatt for mobbing i Norge, noe alle informantene var enige om. Det var derimot variasjon i forhold til hvor mange de ulike informantene mente var blitt mobbet, samt en varierende enighet blant barn, foreldre, og lærere om hvem som var identifisert som et offer eller ikke et offer. Særlig var foreldre og barna uenige, der var det ingen sammenheng i deres rapportering. Det var derimot en enighet mellom foreldre og lærere for rapporteringen, men lærerne var i stor grad ikke enige med foreldrene som anga sine barn som viktimserte. Når det gjelder barn og lærer var det en svak enighet. Likevel var det slik at når lærer vurderte det til at barna var mobbet, var ikke nødvendigvis barna enige i dette. Samtidig var barna gjerne uenig når lærer anså dem som skånet for mobbing. Disse funnene av ulik enighet mellom informantene, viser at multippel informantbruk er viktig da det ser ut til at hvem som er ansett som et offer, varierte ut fra «øynene som ser». I tillegg har det betydning for det daglige samarbeid mellom lærer og foreldre og håndtering av problematikk.

Det at barn helt nede i 4-årsalderen var ofre for mobbing, peker i den retning at småbarn ikke var mer beskyttet mot mobbing enn eldre barn. Det er også lite som gir grunn til å anta at små barn var mer beskyttet mot konsekvensene av viktimisering. Spesielt med tanke på at jo lengre barnet er utsatt for mobbing, jo mer sannsynlig er det at det skjer en akkumulering av negativ følger og assosierte vansker (Craig & Pepler, 2003). Slik sett vil tidlig viktimisering, og stabilitet i det å være utsatt for mobbing (Barker et al (2008), kunne gi alvorlige konsekvenser for de yngste barna. Sett ut fra dette, og teoriene om sosial informasjonsprosessering og indre arbeidsmodeller er det viktig med tidlig intervensjon, hvor samspill preget av mestring og problemløsning etterstrebes.

Jeg har i gjennom oppgaven vist at mobbing ikke er noe som skjer adskilt fra sine omgivelser, men som en del av en helhetlig og sammensatt prosess hvor både demografiske forhold, forhold relatert til barnet og forhold ved sosiale relasjoner er involvert. Jeg fant ulik offerprofil sett ut fra hvem som var informant. Gjennom arbeid med de definerte delmål har jeg besvart

problemstillingen om hvilke forhold som kjennetegnet 4-åringer som var utsatt for mobbing. Samlet sett (og uavhengig av enighet mellom informanter) var det en sammenheng mellom foreldres lave SES, det å være gutt, lav sosial kompetanse, lav ekspressiv språkkompetanse, høy relasjonell- og direkte aggresjon hos barnet, høy angst, depresjon, ADHD, ODD, tilbaketrekning hos barnet og avvising i relasjon med andre barn, lav kvalitet på lærer-barn relasjon, og at 4-åringer var utsatt for mobbing. Av disse viser enkelte korrelater en drastisk total økning i sjansen for å være rapportert som mobbet, henholdsvis (synkende sammenheng) direkte aggresjon, lav ekspressiv språkkompetanse, relasjonell aggresjon og lav SES med dobbelt sjanse. Jeg forkastet hypotesen om en sammenheng mellom lav aggresjon hos barnet og det være utsatt for mobbing, da jeg fant høy aggresjon som korrelat til mobbing. Videre forkastet jeg hypotesen om en sammenheng mellom lav BMI, lav språkforståelse, og lav kvalitet på foreldre-barn og offerrollen og viktimisering, da disse ikke ble statistisk signifikant.

Videre viste multivariate analyser at to av modellene ble statistisk signifikante; modell for selvrappport og for lærerrappport. Når det gjelder modell for foreldrerapportert viktimisering, kan det se ut til at korrelatene delte variasjon i en slik grad at de ikke ble sterke nok til at modellen ble statistisk signifikant. Vi kan se at det i barnehagemodellen blant annet ble identifisert både eksternaliserende- (ODD) og internaliserende vansker (angst) som korrelat til mobbing. Dette ble ikke funnet i modellen for barnerapport, men en kan likevel se at korrelater som aggresjon og sosial inhibering er tilstede. Om disse ikke er definert som vansker eller problemer, kan de tenkes å passe innenfor adferd av eksternaliserende- (aggresjon) og internaliserende type (sosial inhibering). Jeg fant også at kovariatene delte variasjon slik at enkelte av korrelatene falt fra i begge modellene. Videre viste resultatene at det i modellen for barnerapport var signifikante korrelater fra de tre hovedområdene demografiske-, barne- og relasjonelle forhold. Følgelig er mitt resultat i tråd med Smith (2004) som viste til at både demografiske-, person- og relasjonelle risikofaktorer er viktige i modeller for viktimisering. Derimot var det i barnemodellen kun forhold ved barnet som var signifikante. Likefult understreker resultatene at det kan være risikofaktorer for viktimisering knyttet til ulike forhold. Sett ut fra dette er det først ved inkludering av ulike informanter og de tre hovedområder for korrelater, at man får en mer helhetlig forståelse for offerrollen.

Mobbing har konsekvenser for barns sosiale og psykiske utvikling både i den nærmeste fremtid og i et lengre tidsperspektiv (Crick et al., 1999; Smith et al., 2001). Dette fører også med seg belastning på familien som helhet, og ikke bare for det enkelte barnet. Jeg fant i dette arbeidet en sammenheng mellom flere korrelater og mobbing, men årsaksforholdet er uklart. Det kan ikke konkluderes i forhold til om de uavhengige variablene er årsak til at et barn er offer for mobbing,

eller om det å være mobbet resulterte i de nevnte faktorene. Det kan også tenkes at barn havnet i en negativ spiral, hvor viktimisering i seg selv forsterket allerede eksisterende (Lopez & DuBois, 2005), tilbaketrekningsadferd. I tillegg må en ta høyde for at det ligger en tredje variabel bak, som henger sammen mellom mobbing og korrelater, og som påvirker sammenhengen. På samme vis er ikke denne studien uttømmende for alle de potensielle variabler som kan tenkes å ha en direkte forbindelse med viktimisering. Dette arbeidets korrelater forklarer i så måte bare en viss andel av viktimisering som fenomen.

I denne oppgaven var målet å se på ulike forhold som var tenkt å være en viktig del av det å være utsatt for mobbing. Dette arbeidet er den første populasjonsstudien i Norge som tar for seg mobbing i så lav alder. Jeg gir dermed de første tallene på forekomst av viktimisering som generaliseres til 4-åringer i Norge. Med utgangspunkt i at internasjonale resultater ikke med selvfølgelighet kan overføres direkte til norske forhold, på grunn av ulikheter mellom landene, gir dette arbeidet også et av de første bidragene i forhold til sammenheng mellom korrelater og viktimisering i denne aldersgruppen i Norge. Det er et relativt nytt felt og denne oppgaven kan sees som et første trinn i en lengre prosess. Longitudinelle studier som følger barna videre fra de er helt små, vil gi verdifull kunnskap om barnets status som offer og utviklingsprosesser. Ikke minst er det viktig med prediksjonsstudier hvor en kan få innsikt i årsaksforholdet, og dermed vite mer om kjennetegn som ligger forut for mobbing og de påfølgende konsekvensene. Videre vil det også være viktig å utforske om korrelater er aldersspesifikke til barna. Derfor er det viktig at ny kunnskap om mobbing hos de minste i barnehagen finner veien til både det politiske plan, til barnehagen som institusjon og aktuelle instanser i førstelinjetjenesten og foreldre. Mitt håp er at videre arbeid innenfor mobbeområdet kan stimulere partenes ansvarstagning i forhold til barns helse og utvikling. Vi har ikke råd til å handle ut fra tanker som «å vente å se hvordan det går» og «barnet løser dette selv». Ikke når forskning har vist til både kortsiktige og langsiktige konsekvenser av mobbing (Crick et al., 1999; Olweus, 1993; Smith et al., 2001; Wichstrøm et al., 2013). Målet må være at kunnskapen blir omdannet til refleksjon, utvikling av prosedyrer med godt hold i og ikke minst handlekraftighet. Da er først og fremst tanker om tidlig innsats og forebygging det riktige.

### ***Begrensninger***

Denne studien har flere styrker, slik som et stort populasjonsutvalg, multiple informanter og et bredt tilfang av korrelater. Allikevel må resultatene vurderes på bakgrunn av flere begrensninger ved studien. For det første er dette en kryss-seksjonell undersøkelse. Korrelater til viktimisering må derfor hverken tolkes som konsekvenser av viktimisering eller mulige årsaker til viktimisering. For eksempel viser forskning at barn som i utgangspunktet har problemer med psykisk helse har lettere for å bli usatt for mobbing (Arseneault et al., 2010). Men samtidig er det funnet at det å bli

utsatt for mobbing i seg selv forsterker barns problemer med psykisk helse (Arseneault et al., 2010), som igjen kan resultere i enda mer mobbing.

Reliabilitet var funnet å være god for de fleste korrelatene, men for noen få var den lav (depresjon  $\alpha=0,68$ , angst  $\alpha=0,63$ ). Et par andre korrelater ligger rett over den nedre grensen på  $\alpha=0,70$  for akseptabel reliabilitet (foreldre-barn relasjon ICC=0,71, og lærer-barn relasjon  $\alpha=0,74$ ) (Ringdal, 2013). Dette betyr ikke at resultatene skal forkastes, men det gir informasjon om at funn var påvirket. Dette betyr at det kunne ha vært større utslag i resultatene ved bruk av korrelater med bedre reliabilitet, og at effekter på den måten kan fremstå mindre enn de nødvendigvis var i realiteten. Dette kan ha bidratt til at enkelte sammenhenger ble svake eller ble ikke signifikante, både ved de bivariante analysene og analysene av korrelatenes individuelle effekter. Det betyr at enkelte korrelater som depresjon ( $\alpha=0,68$ ) kan ha fått sterkere sammenheng med viktimisering hvis reliabiliteten var bedre, slik at modellen for foreldrerapport kan ha blitt statistisk signifikant. Resultatene for modell for barnehagerapport kan også være påvirket av lav reliabilitet for depresjon ( $\alpha=0,68$ ) og angst ( $\alpha=0,63$ ). Det kan ut fra dette tenkes at sammenhengen mellom slike internaliserende vansker og viktimisering kunne vært større.

I tillegg var det noen svakheter i forhold til kartlegging av mobbing hos informantene. Som nevnt tidligere, var det i ulik grad blitt etablert vurdering av maktforholdet mellom mobber og offer. Dette er ikke en optimal form for å vurdere mobbing. De forskjeller som kom frem kan derfor være et resultat av ulik konseptualisering av mobbing i de ulike kartleggingsverktøyene, fremfor at resultatene reflekterer ulik forståelse hos informantene. Samtidig var det forskjell i forhold til definering av mobbeadferd mellom informantene og i hvilken grad de inkluderte eller differensierte mellom ulike typer mobbing. Dette har som konsekvens at besvarelsene i ulik grad kan inkludere eller ikke inkludere indirekte- og/eller relasjonell mobbing. Dette er særdeles viktig da relasjonell viktimisering er funnet å være i større grad relatert til jenter enn gutter (Crick & Bigbee, 1998; Crick & Grotpeter, 1996; Crick, Ostrov, Burr, et al., 2006). Sett ut fra dette kan definering og operajonalisering av mobbing ha konsekvenser for om eventuelle kjønnsforskjeller fanges opp, samt ha effekt på generell forekomst.

Videre er det noe begrensninger i forhold til kartlegging av lærer-barn relasjonen. Det kunne med fordel blitt benyttet observasjonsmetode i tillegg til lærerrapport, for å sikre at det som ble målt var den reelle kvaliteten i relasjonen og ikke lærerens subjektive opplevelse. Men observasjon som metode vil være belastende i form av at det er både ressurs- og tidkrevende (Pepler, Craig, & Roberts, 1998). Det blir derfor en avveining i forhold disponible ressurser.

### **Implikasjoner for videre forskning**

Mine resultater har vist at bruk av multipl informant er viktig ved forskning, da offerets profil kan antas å ha vært avhengig av informanten eller «øyet som ser». Dette demonstrerer at forhold mellom variabler og mobbing kan ha gått uoppdaget, avhengig av informantbruk. Men denne oppgaven tyder på at det gjerne er de som ofte ser barna i ulike situasjoner relatert til jevnaldrende, det vil si lærere, som særlig ser hvordan psykisk helse og lav ekspressiv språkkompetanse kan påvirke barnet negativt. Dette understreker viktigheten av bruk av multipl informant i fremtidige studier.

God konseptualisering og måling av både viktigmisering og korrelater er viktig, da det vil bidra til et mer oversiktlig forskningsbilde, og gjøre tolkning av resultater lettere. Det vil også bidra til at kunnskap blir anvendt på en god måte og minske misforståelser eller overgeneralisering av funn. Et eksempel på dette er studier som forsker på offerrollen relatert til det som defineres som mobbing, og de som forsker på offerrollen relatert til ren aggresjonsadferd. Ved sitering av studier og ved tolkning av resultater, kan det med fordel skilles tydeligere mellom dette da de i realiteten måler ulike konstrukt.

Som et førstetrinn er det svakheter i forhold til kartlegging av ulike former for mobbing. Dette særlig i forhold til relasjonell mobbing. Det forekommer relasjonell mobbing hos barn i lav alder, spesielt hos jenter (Crick & Bigbee, 1998; Crick & Grotpeter, 1996; Crick, Ostrov, Burr, et al., 2006). Ut fra dette kan vi anta at økt fokus på relasjonelle former for mobbing kan ha en viss effekt på antall identifiserte ofre, samt på kjønnsforskjell i offerrollen da flere jenter vil fanges opp. De største utslagene vil ifølge Underwood (2003) likevel ikke komme før på et senere tidspunkt, etter barnehagealder. Likevel er det viktig å ivareta den andelen som allerede i barnehagen blir utsatt for relasjonelle former. Det vil derfor være viktig i fremtidige studier å inkludere både relasjonelle- og fysiske former for mobbing.

### Referanser

- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychol Bull*, *101*(2), 213-232. Hentet fra 23.05.14  
<http://psycnet.apa.org/journals/bul/101/2/213/>
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. (2000). *Manual for the ASEBA preschool forms & profiles: child behavior checklist for ages 1 1/2-5, language development survey, caregiver - teacher report form : an integrated system of multi-informant assessment*. Burlington.
- Alsaker, F. (1997). Hva vet vi om mobbing barnehagen. Undersøkelser om mobbing i Bergen og i Sveits. I R. J. Pettersen (Red.), *Mobbing i barnehagen.*: Sebu forl. Hentet fra 28.05.14  
[http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2009031804103](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009031804103).
- Alsaker, F., & Valkanover, S. (2001). Early Diagnosis and Prevention of Victimization in Kindergarden. I J. Juvonen & S. Graham (Red.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized* (s.175-195)  
New York: The Guilford Press.
- Alsaker, F. D. (1993). *Bully/victim problems in day-care centers: measurement issues and associations with children's psychosocial health*. Paper presented in a symposium at the biennial meeting of the Society for Research [sic] on Child Development, New Orleans, USA.
- Alsaker, F. D., & Valkanover, S. (2012). The Bernese Program against Victimization in Kindergarten and Elementary School. *New Directions for Youth Development*, *2012*(133), 15-28. Hentet fra doi:10.1002/yd.20004
- Altenhofen, S., Sutherland, K., & Biringen, Z. (2010). Families Experiencing Divorce: Age at Onset of Overnight Stays, Conflict, and Emotional Availability as Predictors of Child Attachment. *Journal of Divorce & Remarriage*, *51*(3), 141-156. Hentet fra doi:10.1080/10502551003597782
- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'? *Psychological Medicine*, *40*(5), 717-729. Hentet fra doi:10.1017/S0033291709991383
- Bagwell, C. L., Molina, B. S. G., 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*(11), 1285-1292. Hentet fra doi:10.1097/00004583-200111000-00008
- Barker, E. D., Boivin, M., Brendgen, M., Fontaine, N., Arseneault, L., Vitaro, F., . . . Tremblay, R. E. (2008). Predictive validity and early predictors of peer-victimization trajectories in preschool. *Archives of General Psychiatry*, *65*(10), 1185-1192. Hentet fra doi:10.1001/archpsyc.65.10.1185
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, *98*(1), 219-231. Hentet fra doi:10.1037/0022-0663.98.1.219
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, *27*(1), 90-126. doi: 10.1016/J.Dr.2006.08.002
- Bergman, M. M., & Joye, D. (2001). Comparing Social Stratification Schemas: CAMSIS, CSP-CH, Goldthorpe, ISCO-88, Treiman, and Wright. *Cambridge Studies in Social Research*. Hentet fra 28.06.14  
[http://www.freewebs.com/stratificare\\_mobilite/Comparing%20Social%20Stratification%20Schemas.pdf](http://www.freewebs.com/stratificare_mobilite/Comparing%20Social%20Stratification%20Schemas.pdf)
- Biederman, J. (2005). Attention-deficit/hyperactivity disorder: a selective overview. *Biol Psychiatry*, *57*(11), 1215-1220. Hentet fra doi:10.1016/j.biopsych.2004.10.020
- Biringen, Z., Derscheid, D., Vliegen, N., Closson, L., & Easterbrooks, M. A. (2014). Emotional



- availability (EA): Theoretical background, empirical research using the EA Scales, and clinical applications. *Article in press*. Hentet fra doi:10.1016/j.dr.2014.01.002
- BKZ, B. K. Z. (2012). *Richtlinien Bewilligung Krippen*. Stadt Zürich Sozialdepartement. Hentet fra 15.05.14 <https://www.stadt-zuerich.ch/sd/de/index/kinderbetreuung/fachinfos/krippenaufsicht/bewilligungsverfahren.html>
- Blacher, J., Baker, B. L., & Eisenhower, A. S. (2009). Student–Teacher Relationship Stability Across Early School Years for Children With Intellectual Disability or Typical Development. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 114*(5), 322-339. Hentet fra doi:10.1352/1944-7558-114.5.322
- Bornstein, M. H., Motti, G., Suwalsky, J. T. D., Putnick, D. L., & Haynes, O. M. (2006). Emotional Availability in Mother-Child Dyads: Short-Term Stability and Continuity From Variable-Centered and Person-Centered Perspectives. *Merrill - Palmer Quarterly, 52*(3), 547-571. Hentet fra 28.06.14 <http://search.proquest.com/docview/230094931?accountid=12870>
- Boulton, M., & Smith, P. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions, and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology, 12*, 315-319. Hentet fra doi:10.1111/j.2044-835X.1994.tb00637.x
- Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(7), 809-817. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02216.x
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry, 52*(4), 664-678. Hentet fra doi:10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x
- Campbell, W. N., & Skarakis-Doyle, E. (2011). The relationship between peer conflict resolution knowledge and peer victimization in school-age children across the language continuum. *Journal of Communication Disorders, 44*(3), 345-358. Hentet fra doi:10.1016/j.jcomdis.2011.01.005
- Card, N. A. (2003). *Victims of Peer Agression: A Meta-Analytic Review*. In Card, N A & Nishina, A (Chairs), *Whipping boys and other victims of peer aggression: Twenty-five years of research, now where do we go?*
- . Innovative poster presented at the Biennial meeting of the Society for Research in Child Development, april 2003, Tampa, FL.
- Casas, J. F., Weigel, S. M., Crick, N. R., Ostrov, J. M., Woods, K. E., Yeh, E. A. J., & Huddleston-Casas, C. A. (2006). Early parenting and children's relational and physical aggression in the preschool and home contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology, 27*(3), 209-227. doi: 10.1016/j.appdev.2006.02.003
- Coie, J. D., Dodge, K., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer rejection in childhood. I S. R. Asher & J. D. Coie (Red.), (s. 17-56). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Investigation. *School Psychology Quarterly, 25*(2), 65-83. Hentet fra doi: 10.1037/A0020149
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2003). Identifying and Targeting Risk for Involvement in Bullying and Victimization. *Canadian Journal of Psychiatry-Revue Canadienne De Psychiatrie, 48*(9), 577-582. Hentet fra <Go to ISI>://WOS:000208386900002
- Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*(2), 337-347. Hentet fra doi:10.1037/0022-006X.66.2.337
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H.-C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology, 35*(2), 376-385. doi: 10.1037/0012-1649.35.2.376

- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Childrens Social-Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101. Hentet fra doi: 10.1037/0033-2909.115.1.74
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8(02), 367-380. Hentet fra doi:10.1017/S0954579400007148
- Crick, N. R., Nelson, D. A., Morales, J. R., Cullerton-Sen, C., Cacas, J. F., & Hickman, S. (2001). Relational victimization in childhood and adolescence: I hurt you through the grapevine. I J. Juvonen & S. Graham (Red.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized* (s. 196-214). New York: Guilford Press.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Burr, J. E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E., & Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(3), 254-268. Hentet fra doi:10.1016/j.appdev.2006.02.006
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., & Werner, N. E. (2006). A longitudinal study of relational aggression, physical aggression, and children's social-psychological adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 131-142. doi: 10.1007/s10802-005-9009-4
- Crothers, L. M., & Levinson, E. M. (2004). Assessment of Bullying: A Review of Methods and Instruments. *Journal of Counseling & Development*, 82(4), 496-503. Hentet fra doi:10.1002/j.1556-6678.2004.tb00338.x
- 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(2), 374-393. Hentet fra doi:10.1111/1467-8624.7402004
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65(2), 649-665. Hentet fra doi:10.2307/1131407
- Frisén, A., Hasselblad, T., & Holmqvist, K. (2012). What actually makes bullying stop? Reports from former victims. *Journal of Adolescence*, 35(4), 981-990. Hentet fra doi:10.1016/j.adolescence.2012.02.001
- Frønes, I. (2006). *Moderne barndom* (4. utg.): Cappelen Akademiske forlag.
- Gendreau, P. L., & Archer, J. (2005). Subtypes of aggression in humans and animals. I R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (Red.), *Developmental origins of aggression* (s. 25-46). New York: Guildford Press.
- GOV.uk, D. f. E. (2013). *More great childcare. Raising quality and givining parents more choice*. Departement for Education. Hentet fra 15.05.14  
[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/219660/More\\_20Great\\_20Childcare\\_20v2.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/219660/More_20Great_20Childcare_20v2.pdf)
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system: manual*. Circle Pines, Minn.: American Guidance Service.
- Hanish, L. D., Ryan, P., Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2005). The social context of young children's peer victimization. *Social Development*, 14(1), 2-19. Hentet fra doi:10.1111/j.1467-9507.2005.00288.x
- Hazlerr, R. J., Carney, J. V., Green, S., Powell, R., & Jolly, L. S. (1997). Areas of Expert Agreement on Identification of School Bullies and Victims. *School Psychology International*, 18(1), 5-14. doi: 10.1177/0143034397181001
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35(1), 94-101. Hentet fra doi:10.1037/0012-1649.35.1.94
- 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(6), 1032-

1039. Hentet fra doi:10.1037/0012-1649.33.6.1032
- Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 677-685. Hentet fra doi:10.1037//0022-3514.76.4.677
- Holmberg, K., & Hjern, A. (2008). Bullying and attention-deficit- hyperactivity disorder in 10-year-olds in a Swedish community. *Dev Med Child Neurol*, 50(2), 134-138. Hentet fra doi:10.1111/j.1469-8749.2007.02019.x
- Hoza, B., Mrug, S., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Bukowski, W. M., Gold, J. A., . . . Arnold, L. E. (2005). What aspects of peer relationships are impaired in children with attention-deficit/hyperactivity disorder? *J Consult Clin Psychol*, 73(3), 411-423. doi: 10.1037/0022-006X.73.3.411
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1964). *The early growth of logic in the child: classification and seriation*. New York: Harper & Row.
- Kochenderfer-Ladd, B. (2003). Identification of Aggressive and Asocial Victims and the Stability of Their Peer Victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(4), 401-425. Hentet fra doi:10.1353/mpq.2003.0022
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34(3), 267-283. Hentet fra doi:10.1016/0022-4405(96)00015-5
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Developmental Psychopathology*, 9(1), 59-73. Hentet fra 10.05.14  
<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=43429&fulltextType=RA&fileId=S0954579497001065>
- Kochenderfer, B. J. L. G. W. (1996a). Peer Victimization: Cause or Consequence of School Maladjustment? *Child Development*, 67(4), 1305-1317. Hentet fra doi:10.1111/1467-8624.ep9704040996
- Kraemer, H., Kazdin, A. E., Offord, D. R., Kessler, R. C., Jensen, P. S., & Kupfer, D. J. (1997). Coming to terms with the terms of risk. *Archives of General Psychiatry*, 54(4), 337-343. Hentet fra doi:10.1001/archpsyc.1997.01830160065009
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Stortingsmelding 24, (2012-2013). Framtidens barnehage*. Hentet fra 05.05.14 [www.regjeringen.no/nb/deb/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-24-2012-2013/7.html?id=720247#note15](http://www.regjeringen.no/nb/deb/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-24-2012-2013/7.html?id=720247#note15)
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Arbeid mot mobbing*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra 05.05.14 <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/laringsmiljo-2/manifest-mot-mobbing.html?id=603893>
- Kupersmidt, J. B., Griesler, P. C., DeRosier, M. E., Patterson, C. J., & Davis, P. W. (1995). Childhood aggression and peer relations in the context of family and neighborhood factors. *Child Development*, 66(2), 360-375. Hentet fra doi:10.2307/1131583
- Ladd, G. W., & Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment*, 14(1), 74-96. Hentet fra doi: 10.1037//1040-3590.14.1.74
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom Peer Acceptance, Friendship, and Victimization: Distinct Relation Systems That Contribute Uniquely to Children's School Adjustment? *Child Development*, 68(6), 1181-1197. Hentet fra doi:10.1111/j.1467-8624.1997.tb01993.x
- Lai, S.-L., Ye, R., & Chang, K.-P. (2008). Bullying in middle schools: An Asian-Pacific Regional study. *Asia Pacific Education Review*, 9(4), 503-515. Hentet fra doi:10.1007/BF03025666

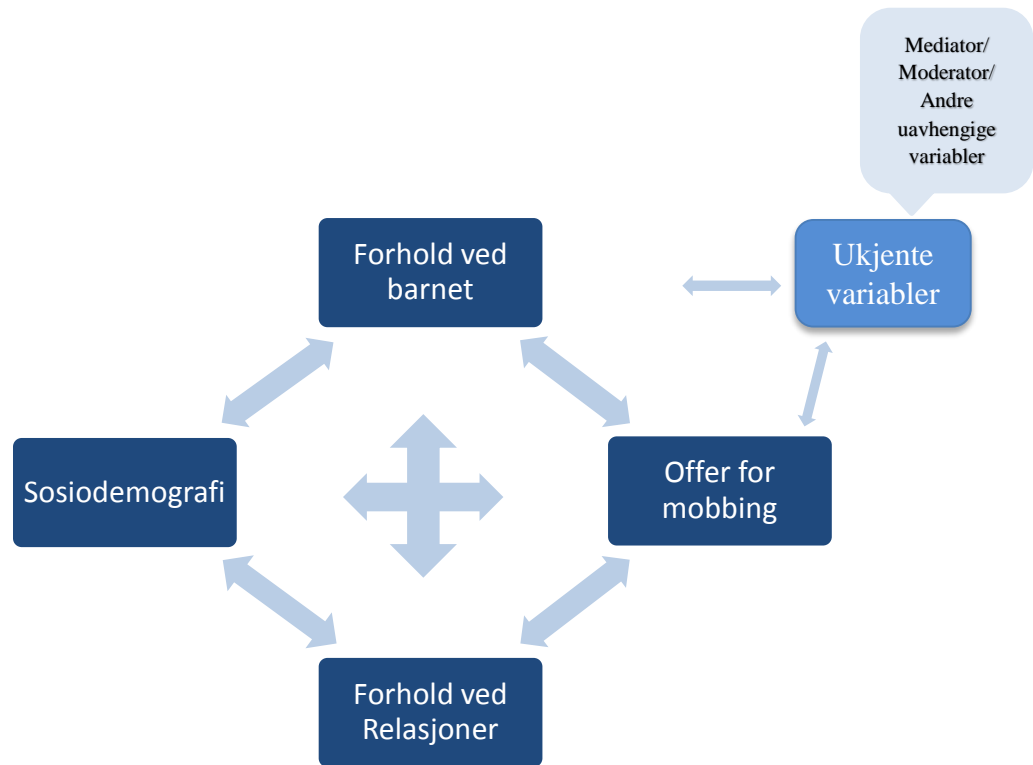
- Lamer, K. (1998). *Du og jeg og vi to* (3 opplag. utg.) [Nasjonalbiblioteket, Bokhylla.no]. Hentet fra 25.03.14  
<http://www.nb.no/nbsok/nb/3912245a8d84e0e706d5c2e878cd7e80.nbdigital;jsessionid=17F1A40F62564E589AD1690198F3E4AF.nbdigital3?lang=no#0>
- Lavigne, J. V., Cicchetti, C., Gibbons, R. D., Binns, H. J., Larsen, L., & Devito, C. (2001). Oppositional Defiant Disorder With Onset in Preschool Years: Longitudinal Stability and Pathways to Other Disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(12), 1393-1400. Hentet fra doi:10.1097/00004583-200112000-00009
- Lavigne, J. V., Gibbons, R. D., Christoffel, K. K., Arend, R., Rosenbaum, D., Binns, H., . . . Isaacs, C. (1996). Prevalence Rates and Correlates of Psychiatric Disorders among Preschool Children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(2), 204-214. Hentet fra doi:10.1097/00004583-199602000-00014
- Lopez, C., & DuBois, D. L. (2005). Peer victimization and rejection: investigation of an integrative model of effects on emotional, behavioral, and academic adjustment in early adolescence. 34, 25-36. Hentet fra doi:10.1207/s15374424jccp3401\_3
- Lösel, F., & Bliesener, T. (1999). 'Germany', . I P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus , R. F. Catalano & P. T. Slee (Red.), *The Nature of school bullying: a cross-national perspective* (s. 225-249). London: Routledge.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204. Hentet fra doi:10.1037/0003-066X.53.2.185
- Midtsand, M., Monstad, B., & Søbstad, F. (2004). Tiltak mot mobbing starter i barnehagen. Trondheim: Dronning Mauds Minne DMMH's publikasjonsserie. Skipnes AS, Trondheim, ISBN: 87-7332-063-4. (Opptrykk.
- Monks, C. E., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims, and defenders in preschool: Peer, self-, and teacher reports. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology*, 49(4), 453-469. doi: 10.1353/mpq.2003.0024
- Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer victimisation in preschool: social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior*, 31(6), 571-588. doi: 10.1002/ab.20099
- NAEYC, N. A. f. t. E. o. Y. C. (2008). *Critical facts about programs for young children*. National Association for the Education of Young Children. fra <http://www.naeyc.org/policy/advocacy/ProgramFacts>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we know and what we can do*. United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510. Hentet fra doi:10.1007/BF03172807
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. I J. Juvonen & s. Graham (Red.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. (s. 3–20). New York: Guilford Press. .
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). A Longitudinal Study of Bullying, Victimization, and Peer Affiliation During the Transition From Primary School to Middle School. *American Educational Research Journal*, 37(3), 699-725. doi: 10.3102/00028312037003699
- Pepler, D. J., Craig, W. M., & Roberts, W. L. (1998). Observations of aggressive and nonaggressive children on the school playground. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology*, 44(1), 55-76. Hentet fra 28.04.14 <http://www.jstor.org/stable/23093393>
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57. Hentet fra doi:10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x
- Pettersen, R. J. (1997). *Mobbing i barnehagen*. Hentet fra 28.04.14 [http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2009031804103](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009031804103)



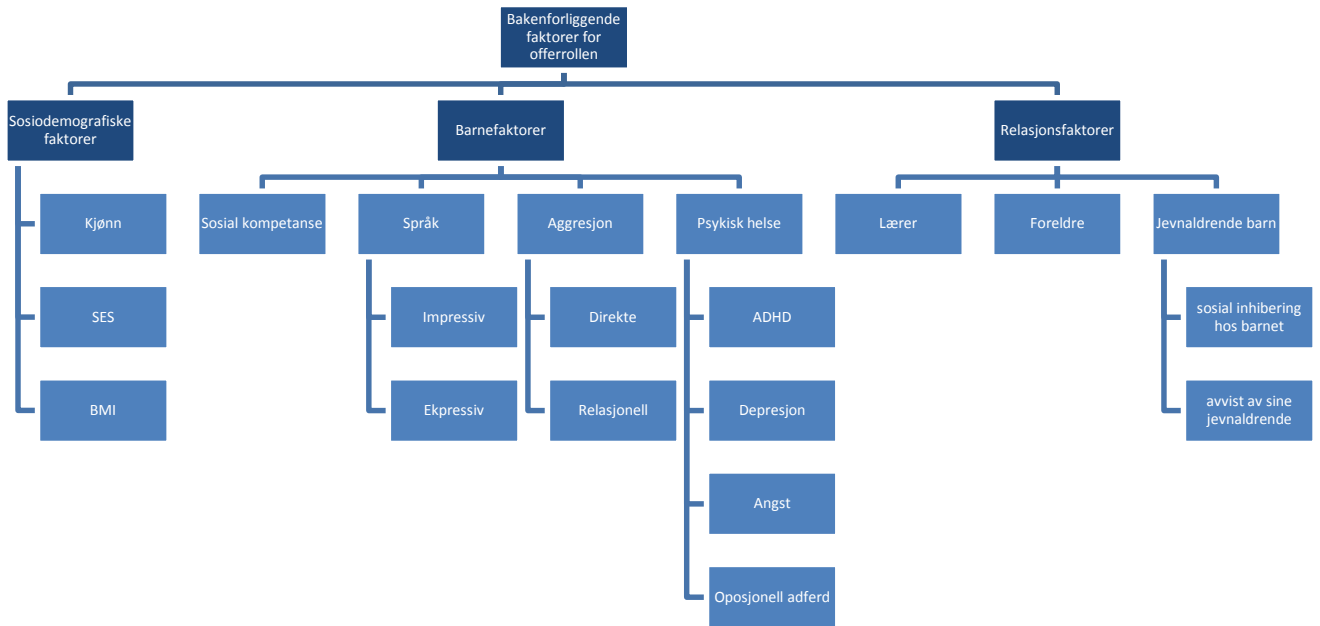
- Pettersen, R. J. (2003). Finnes det mobbing i norske barnehager. *Barnehagen*(nr 7), s. 22-26.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3. utg.): Fagbokforlaget. Vigmotad & Bjørke AS.
- Ringoot, A. P., Jansen, P. W., Steenweg-de Graaff, J., Measelle, J. R., van der Ende, J., Raat, H., . . . Tiemeier, H. (2013). Young children's self-reported emotional, behavioral, and peer problems: The Berkeley Puppet Interview. *Psychological Assessment*, 25(4), 1273-1285. Hentet fra doi:10.1037/a0033976
- Rosenbluth, B., Whitaker, D. J., Sanchez, E., & Valle, L. A. (2004). The Expect Respect project: preventing bully-ing and sexual harassment in U.S. elementary schools. I P. K. Smith, D. J. Pepler & K. Rigby (Red.), *Bullying in schools: how successful can interventions be?* (s. 211-233). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social Withdrawal in Childhood *Annual Review of Psychology* (B. 60, s. 141-171). Palo Alto: Annual Reviews. doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163642
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38(4), 305-312. Hentet fra doi:10.1111/1467-9450.00040
- Schuster, B. (1999). Outsiders at School: The Prevalence of Bullying and its Relation with Social Status. *Group Processes & Intergroup Relations*, 2(2), 175-190. Hentet fra doi:10.1177/1368430299022005
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of Victims and Aggressors in Children's Peer Groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(2), 181-192. Hentet fra doi:10.1023/A:1005174831561
- Shin, Y., & Hye Yeon, K. (2008). Peer Victimization in Korean Preschool Children: The Effects of Child Characteristics, Parenting Behaviours and Teacher-Child Relationships. *School Psychology International*, 29(5), 590-605. doi: 10.1177/0143034308099203
- Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103. Hentet fra doi:10.1111/j.1475-3588.2004.00089.x
- Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What Good Schools can Do About Bullying: Findings from a Survey in English Schools After a Decade of Research and Action. *Childhood*, 7(2), 193-212. Hentet fra doi:10.1177/0907568200007002005
- Smith, P. K., Shu, S., & Madsen, K. (2001). Characteristics of victims of school bullying. Developmental changes in coping strategies and skills. I J. Juvonen & S. Graham (Red.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized* (s. 332-352). New York: Guilford Press.
- Solheim, E., Berg-Nielsen, T. S., & Wichstrøm, L. (2012). The Three Dimensions of the Student-Teacher Relationship Scale: CFA Validation in a Preschool Sample. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 250-263. Hentet fra doi:10.1177/0734282911423356
- Sroufe, L. A. (1997) Emotional development. The organization of emotional life in the early years. *Cambridge studies in Social and emotional Development* (3. utg.). Cambridge University Press.
- Stoolmiller, M., Patterson, G., & Snyder, J. (1997). Parental discipline and child antisocial behavior: A contingency-based theory and some methodological refinements. *Psychological Inquiry*, 8(3), 223-229. Hentet fra doi:10.1207/s15327965pli0803\_12
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J., & Lengua, L. J. (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of clinical child psychology*, 29(1), 17-29. Hentet fra doi:10.1207/S15374424jccp2901\_3
- Søbstad, F. (2002). Jaktstart på kjennetegn ved den gode barnehagen. *DMMH's publikasjonsserie*. Skipnes AS, Trondheim. ISBN: 82-7332-076-6. (Optrykk.
- Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2005). Trajectories of peer victimization and perceptions of the self and schoolmates: precursors to internalizing and externalizing problems. 76, 1072-

1091. Hentet fra doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00898.x

- Troy, M., & Sroufe, L. A. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment Relationship History. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 26(2), 166-172. Hentet fra doi:10.1097/00004583-198703000-00007
- Turner, H. A., Finkelhor, D., & Ormrod, R. (2010). Child mental health problems as risk factors for victimization. *Child Maltreat*, 15(2), 132-143. doi: 10.1177/1077559509349450
- Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. New York: Guilford Press.
- UNIT, C. R. A. R. *Child Care Briefing Notes. Ratios for four and five year olds: What does the research say? What else is important?* Hentet 28.06, 2014, fra [http://www.childcarecanada.org/sites/default/files/BN\\_ratios.pdf](http://www.childcarecanada.org/sites/default/files/BN_ratios.pdf)
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlstra, B. J. H., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2007). The Dyadic Nature of Bullying and Victimization: Testing a Dual-Perspective Theory. *Child Development*, 78(6), 1843-1854. Hentet fra doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01102.x
- Verissimo, M., Fernandes, C., Santos, A. J., Peceguina, I., Vaughn, B. E., & Bost, K. K. (2011). The Relation between Quality of Attachment and the Development of Social Competence in Preschool Children. *Psicologia-Reflexao E Critica*, 24(2), 292-299. Hentet fra <Go to ISI>://WOS:000293969600010
- Vernberg, E., & Gamm, B. (2003). Resistance to Violence Prevention Interventions in Schools: Barriers and Solutions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5(2), 125-138. Hentet fra doi:10.1023/A:1022983502393
- Von Mares, N., & Petermann, F. (2010). Bullying in German Primary Schools: Gender Differences, Age Trends and Influence of Parents' Migration and Educational Backgrounds. *School Psychology International*, 31(2), 178-198. doi: 10.1177/0143034309352416
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25. Hentet fra doi:10.1080/0013188930350101
- Wichstrøm, L., Belsky, J., & Berg-Nielsen, T. (2013). Preschool predictors of childhood anxiety disorders: a prospective community study *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(12), 1327-1336 Hentet fra doi: 10.1111/jcpp.12116
- Wichstrøm, L., Berg-Nielsen, T. S., Angold, A., Egger, H. L., Solheim, E., & Sveen, T. H. (2012). Prevalence of psychiatric disorders in preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(6), 695-705. Hentet fra doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02514.x
- Zalecki, C. A., & Hinshaw, S. P. (2004). Overt and relational aggression in girls with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 125-137. Hentet fra doi:10.1207/S15374424jccp3301\_12

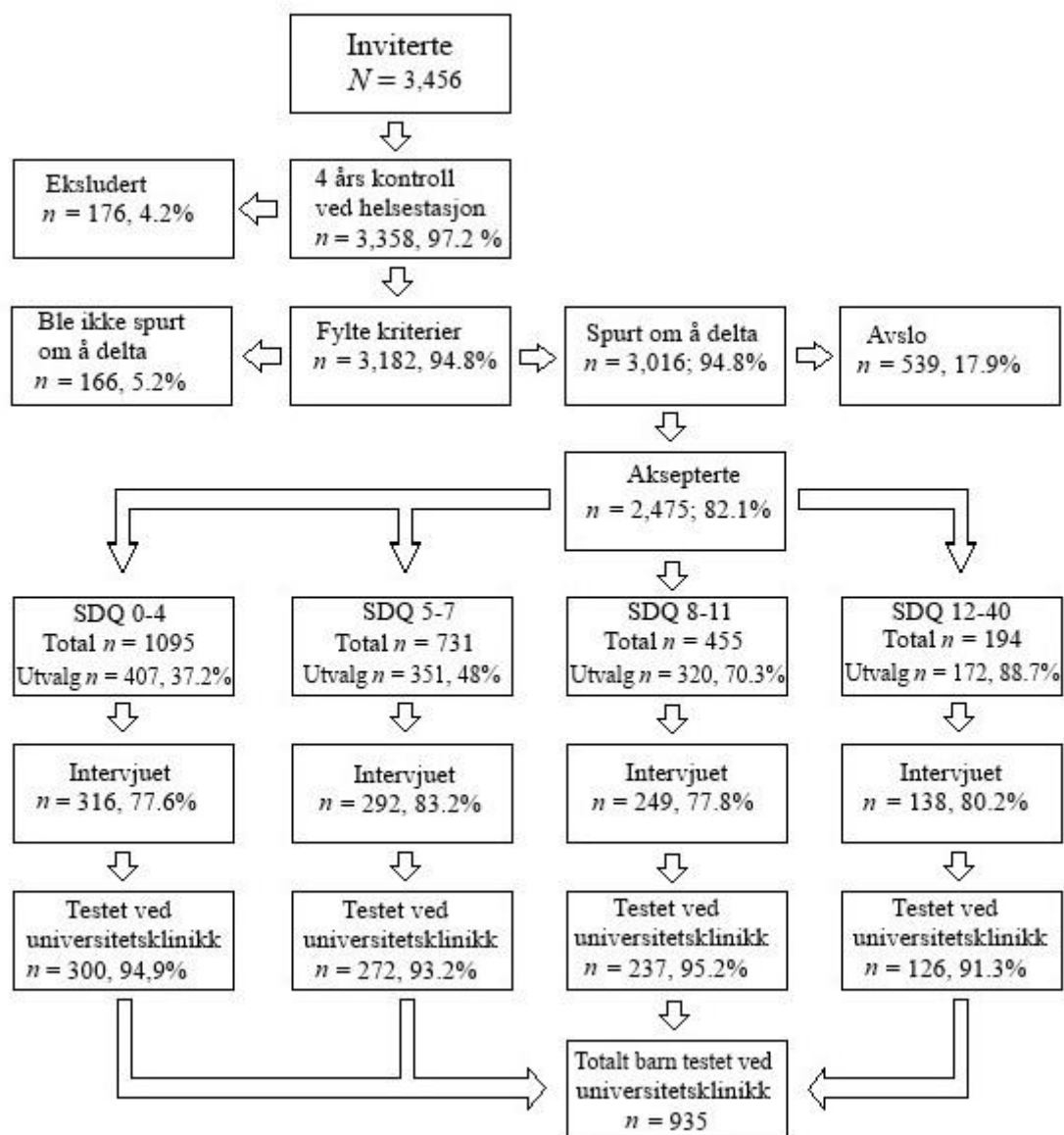


Figur 1: Teoretisk modell for offerrollen hos barn.  
Korrelatenes mulige sammenheng med viktimisering.



Figur 2: Operasjonalisert teoretisk modell for offerrollen hos barn.





Figur 3.  
Flytskjema over rekrutteringsprosess.

Tabell 1.

Land	Barn per voksne fra 3 år og opp.	Kilder
Norge (Faktiske gjennomsnittet i 2011)	5,5:1	(Kunnskapsdepartementet, 2012)
USA (de fleste statene)	10:1	(NAEYC, 2008)
Canada	7:1 (fra 4/5 år)	(UNIT)
England	8:1	(GOV.uk, 2013)
Zürich	7:1 (14:1 i kindergarten fra 4 år)	(BKZ, 2012)

*Merk:* Oversikt over antall barn per voksen ved avdeling i ulike land.

Tabell 2.

Enighet blant informanter sin rapportering av mobbing oppgitt i prosent.

Rapportert Mobbing	Foreldre		Lærer		Barn	
	Ja	Nei	Ja	Nei	Ja	Nei
Foreldre	Ja	-	10,7%	89,3%	23%	77%
			(2,3%)	(2,3%)	(3,5%)	(3,5%)
Lærer	Nei	-	4,2%	95,8%	18,4%	81,6%
			(0,6%)	(0,6%)	(1,2%)	(1,2%)
Barn	Ja	23%	-	-	29,8%	70,2%
		(4,7%)	(0,9%)		(6,5%)	(6,5%)
Foreldre	Nei	76,5%	-	-	18,6%	81,4%
		(4,7%)	(0,9%)		(1,3%)	(1,3%)
Lærer	Ja	12,8%	6,8%	3,8%	-	-
		(2,1%)	(2,1%)	(0,6%)	(1,7%)	
Barn	Nei	87,2%	93,2%	96,2%	-	-
		(0,9%)	(0,9%)	(1,7%)	(0,6%)	

*Merk:* Sammenfall mellom informanter i rapportering vist som prosent uenighet og enighet i en krysstabulering av informantenes svar. Øvre triangelet vises resultatene prosentuert med utgangspunkt i den vertikale retningen. Det nedre triangelet er prosentuert med utgangspunkt i den horisontale fordelingen. Således viser eksempelvis de to siste prosenttallene i første rad fordelingen av barnas svar når foreldrene mener de er blitt mobbet. De to nederste tallene i venstre kolonne, derimot, viser andelen av foreldre som er enige med sine barn når de sier at de er blitt mobbet og ikke mobbet. ( ) = Standard error.

Tabell 3

Bivariate sammenhenger mellom sosiodemografiske-, barne- og sosial relasjon variabler, og barns, foreldres og barnehagepersonalets rapport om mobbing av 4- åringene.

Variabler (Skala)	Mobbing rapportert av					
	Barn		Foreldre		Barnehage	
	O.R	95% CI	O.R	95% CI	O.R	95% CI
<b>Sosiodemografiske forhold</b>						
Kjønn (0=gutt)	0,91	[0,65-1,27]	0,72	[0,51-1,02]	0,57**	[0,35-0,93]
Sosial klasse (0=høy status)	2,02**	[1,33-3,06]	0,83	[0,50-1,40]	1,83*	[1,06-3,17]
BMI (1=høyeste tynnhetsgrad,-6=maks overvekt)	0,95	[-2,46- -0,08]	0,99	[0,66-1,47]	0,93	[0,50-1,71]
<b>Forhold ved barnet</b>						
Sosial kompetanse (lærerrap.) (0=lav,- 2=høy)	1,00	[-2,05- -0,22]	0,98*	[0,97-1,00]	0,91**	[0,89-0,93]
<b>Aggresjon</b>						
Direkte aggresjon mot barn (1=lav aggresjon,- 7= høy aggresjon).	2,13**	[2,56-1,79]	1,00	[1,23-0,81]	1,54*	[2,22-1,05]
Relasjonell aggresjon mot barn (1=lav aggresjon,- 7= høy aggresjon).	1,51**	[1,79-1,30]	0,94	[1,18-0,76]	1,30	[1,72-0,99]
<b>Språkkompetanse</b>						
Reseptivt (0= følger ikke verbale kommandoer, 2= kompetanse tilstede)	1,26	[0,53-3,02]	1,50	[0,71-3,18]	1,01	[0,39-2,62]
Ekspressiv komp. (2= svært lav kompetanse,- 7= svært høy kompetanse)	2,44	[8,33-0,71]	0,71	[1,28-0,39]	0,24**	[0,43-0,13]
<b>Psykisk helse (lærerrap.) (0=lav symptom,- 2=høy symptom)</b>						
Depresjon	0,96	[0,80-1,16]	1,21**	[1,04-1,40]	1,47**	[1,33-1,64]
Angst	0,92	[0,82-1,04]	1,13	[0,99-1,28]	1,35**	[1,23-1,49]
ADHD	1,02	[0,98-1,07]	1,00	[-2,70- -1,44]	1,18**	[1,14-1,22]
Opposisjonell	1,13**	[1,05-1,21]	1,04	[0,96-1,13]	1,43**	[1,34-1,53]
<b>Forhold ved sosiale relasjoner</b>						
<b>Relasjon til jevnaldrende</b>						
Sosial inhibering (1=lav inhib.- 7= høy inhibering).	1,41**	[1,05-1,16]	1,05	[1,33-0,83]	0,83	[1,20-0,58]
Avvisning fra andre (1= lav avvisning,- 7= høy avvisning).	1,29**	[0,52-1,12]	1,05	[1,28-0,85]	1,10	[1,47-0,82]
Positiv foreldrerelasjon til barnet (1=ikke optimalt,- 5=optimalt)	0,98	[0,97-1,00]	0,99	[0,97-1,00]	0,98	[0,96-1,01]
Positiv lærerrelasjon til barnet	1,00	[0,97-1,03]	0,98	[0,96-1,01]	0,91**	[0,89-0,93]

(1=lav positivitet,- 5=høy positivitet)

---

*Merk:* Verdiene er oddsratioet (O.R) som er antilogaritmen av B, []= konfidensintervall ( 95% Ci.).

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ : er signifikanssannsynligheten til Wald, en Kjikvadratfordelt statistisk størrelse benyttet i statistiske tester.

Tabell 4

Multivariatmodeller for mobbing rapportert av barn, foreldre og barnehage.

Modell av kovariater	Mobbing Rapportert av					
	Barn		Foreldre		Barnehage	
	O.R.	95% CI	O.R.	95% CI	O.R.	95% CI
Sosial klasse (0=høy status)	1,68*	[1,00-2,83]				
Direkte aggresjon mot barn (1=lav aggr., 7= høy aggr.).	1,64**	[2,04-1,32]				
Relasjonell aggresjon mot barn (1=lav aggr., 7= høy aggr.).	1,32**	[1,59-1,08]				
Opposisjonell adferd (0=lav sympt., -2=høy symp.)	1,06	[0,98-1,16]				
Sosial inhibering (1=lav inhi., 7= høy inhibering).	1,28*	[1,59-1,04]				
Avvisning fra andre (1=lav avvisning, 7= høy avvisning).	1,20	[1,47-0,99]				
Sosial kompetanse (0=lav, - 2=høy)			0,99	[0,98-1,01]		
Depresjon(0=lav sympt., - 2=høy symp.)			1,17	[0,98-1,41]		
Sosial klasse (0=høy status)					0,84	[0,36-1,20]
Kjønn (0=gutt)					1,14	[0,48-2,66]
Sosial kompetanse (0=lav, - 2=høy)					0,95*	[0,91-0,99]
Direkte aggresjon mot barn					1,47	[2,17-0,98]
Ekspressiv kompetanse					0,36	[1,19-0,97]
Depresjo (0=lav sympt., - 2=høy symp.)					1,15	[0,86-1,53]
Angst (0=lav sympt., - 2=høy symp.)					1,29*	[1,01-1,65]
ADHD (0=lav sympt., - 2=høy symp.)					0,93	[0,84-1,03]
Opposisjonell adferd (0=lav sympt., - 2=høy symp.)					1,34**	[1,09-1,63]
Positiv lærerrelasjon til barnet (1=lav positivitet, - 5=høy positivitet)					1,01	[0,95-1,07]

*Merk:* Verdiene er oddsratioet (O.R) som er antilogaritmen av B, []= konfidensintervall ( 95% Ci.).

\*p<0,05; \*\*p<0,01: er signifikanssannsynligheten til Wald, en Kjikvadratfordelt statistisk størrelse benyttet i statistiske tester.

# **Vedlegg**

**Antall 5**



## Samtykkeerklæring

Jeg er blitt informert skriftlig og muntlig om undersøkelsen

### "Tidlig trygg i Trondheim"

Jeg er også blitt informert om formålet med undersøkelsen og om at deltakelsen er frivillig. Jeg er kjent med at dataene om meg og mitt barn blir behandlet strengt fortrolig og at undersøkelsen er godkjent av Datatilsynet. Undersøkelsen er forelagt Den regionale komité for medisinsk forskningsetikk. Jeg eller barnet mitt kan på et senere tidspunkt be om å bli slettet fra registeret uten å oppgi grunn. Jeg er videre kjent med at dataene vil bli anonymisert ved prosjektslutt i 2020.

Jeg samtykker i at mitt barn og jeg deltar i undersøkelsen.

Barnets navn:.....

Trondheim, ..... (dato)

.....  
Underskrift foresatt



Gener og miljø i barns psykososiale utvikling – Kapittel A og B – 15. september, 2009

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### ”Gener og miljø i barns sosiale utvikling”

#### Bakgrunn og hensikt

Dette er et spørsmål til deg om å delta i nye undersøkelser i forskningsstudien *Tidlig trygg Trondheim* for å undersøke barns psykiske og sosiale utvikling i forhold til: 1) hvordan gener samvirker med miljøfaktorer, 2) fysisk aktivitet, 3) hjerterytme og 4) evnenivå. Vi spør alle deltagere i Tidlig trygg i Trondheim, både foresatte og barn, om å delta. Miljøfaktorene er de opplysningene vi tidligere har samlet inn og vil komme til å samle inn i prosjektet, slik som spørreskjemaopplysninger fra deg og fra barnehagen/skolen, undersøkelser av barnet, eventuelle registeropplysninger og filmopptak av barnet og deg.

#### Hva innebærer studien?

Du har allerede deltatt i en tidligere undersøkelse når barnet var 4 år. Undersøkelsen denne gang vil bli lik den forrige, men med noen utvidelser. Utvidelsen består i at vi vil ta en spyttprøve av deg og av barnet ditt. Denne vil bli brukt til å undersøke mulige genetiske forhold som kan være viktige for psykologisk og sosial utvikling. I tillegg vil vi undersøke hjerterytmen hos barnet ditt, samt noen flere undersøkelser av barnets evner.

Undersøkelse av hjerterytme innebærer at vi vil feste noen elektroder på kroppen til barnet og at det vil bære en elektronisk sender mens dere er her. For å undersøke det fysiske aktivitetsnivået hos barnet ber vi om at hun/han bærer en liten måler som festes rundt livet (akselerometer) i 7 dager og returnere den til oss etter det.

#### Mulige fordeler og ulemper

Noen barn kan ha vansker med å få samlet nok spytt. Da vil vi gi dem et ufarlig smaksstoff som gjør at det produseres mer spytt. Elektrodene kan kjennes litt kalde mot kroppen med en gang, men dette går fort over. Prøvene innebærer ikke noen direkte fordeler for deg og barnet ditt utover det at dere er med på å gi kunnskap som kan være viktige for å forstå barns utvikling. Alle som deltar får en kompensasjon på kr. 300,- og er med i en trekning om en valgfri ferie for familien til kr. 40 000,-.

#### Hva skjer med prøvene og informasjonen om deg?

Prøvene tatt av deg og barnet, og informasjonen som registreres om deg og barnet, skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Alle opplysningene og prøvene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger. En tallkode knytter barnet ditt og deg til opplysninger og prøver fra dere gjennom en navneliste. Det er kun autorisert personell knyttet til prosjektet som har adgang til navnelisten og som kan finne tilbake til deg. Etter godkjenning fra Datatilsynet vil opplysningene om deg og ditt barn kunne kobles med opplysninger om deg og ditt barn fra offentlige registre omkring sosiale, utdanningsmessige og helsemessige forhold, slik som FD-trygd, Norsk UtdanningsData Base, Medisinsk fødselsregister, Norsk pasientregister, Reseptbelagt medikamentregister, straffe- og bøteregistrene, samt med opplysninger fra undersøkelse og prøver på helsestasjon, barnehage og skole. Det vil ikke være mulig å identifisere deg eller ditt barn i resultatene av studien når disse publiseres.

#### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke til å delta. Dersom du ønsker å delta i dette tillegget til Tidlig trygg i Trondheim, undertegner du samtykkeerklæringen på baksiden. Om du nå sier ja til å delta, kan du senere trekke tilbake ditt samtykke uten at det har noen konsekvenser for deg eller barnet ditt. Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til studien, kan du kontakte Heidi Birkelund på telefonnummer 948 84 004.

Ytterligere informasjon om studien finnes i kapittel A – utdypende forklaring av hva studien innebærer.

Ytterligere informasjon om biobank, personvern og forsikring finnes i kapittel B – Personvern, biobank, økonomi og forsikring.

Samtykkeerklæring følger etter kapittel B.

#### Kapittel A- utdypende forklaring av hva studien innebærer

Denne runden av Tidlig trygg i Trondheim har fire nye undersøkelser:

1. Tidligere forskning har antydning at noen typer gener kan påvirke effekten av miljøets betydning for barns psykologiske og sosiale utvikling. Slik sett kan noen barn være mer formbare eller robuste overfor oppvekstmiljøet. Akkurat hvilke gener som kan ha en slik betydning, og hvilke miljøforhold de samvirker med, har vi i dag liten kunnskap om. Det er dette vi har til hensikt å undersøke i denne tilleggsstudien til Tidlig trygg

Gener og miljø i barns psykososiale utvikling – Kapittel A og B – 15. september, 2009

i Trondheim. For å undersøke genene (DNA) trenger vi spytt fra deg og fra barnet. Spyttprøvene fryses ned og analyseres for DNA på et senere tidspunkt.

2. Det er også grunn til å tro at barnets kognitive (tenkemessige) evner har betydning for sosialt samspill med andre og tilpasning til bl.a. skolen. Vi vil derfor undersøke barnets generelle evner og spesielle evner knyttet til konsentrasjon og oppmerksomhet.

3. Barn varierer med hensyn til hvor lett de blir aktivert følelsesmessig, noen reagerer veldig lett mens andre har en høyere terskel. Hvor lett man reagerer, kan påvirke samspillet med andre og ha betydning for den mentale helsen. Undersøkelse av hjerterytme sier noe om hvor følelsesmessig aktivert en person er.

4. Grunnlaget for en persons fysiske aktivitetsmønster og vekt synes for mange å legges tidlig i livet. For barn er foreldrenes aktivitets- og kostholdsmønster særlig viktige. Vi vil derfor undersøke aktivitetsmønsteret til barnet. Dette gjøres ved å bære en måler som festes i livet i 7 dager. Etter disse 7 dagene sendes denne tilbake til NTNU i frankert konvolutt.

### **Kapittel B - Personvern, biobank, økonomi og forsikring**

#### **Personvern**

Opplysninger som registreres om deg og ditt barn i form av genanalyser og andre undersøkelser vil bli koblet mot de opplysningene som du selv og barnet ditt tidligere har gitt i "Tidlig trygg i Trondheim". I de tilfeller du har samtykket til at opplysningene om deg og ditt barn kan kobles med offentlige registre, nærmere bestemt FD-trygd, Norsk UtdanningsData Base, Medisinsk fødselsregister, Norsk pasientregister, Reseptbelagt medikamentregister, straffe- og børtregisterene, samt med opplysninger fra undersøkelse på helsestasjon, barnehage og skole, vil de nye målingene også kobles mot disse. NTNU ved rektor er databehandlingsansvarlig.

#### **Biobank**

Spyttprøvene som blir tatt og informasjonen utledet av dette materialet vil bli lagret i en forskningsbiobank ved NTNU. Hvis du sier ja til å delta i studien, gir du også samtykke til at det biologiske materialet og analyseresultater inngår i biobanken. Dr. med. Olav Linaker er ansvarshavende for forskningsbiobanken. Biobanken planlegges å vare til 2020. Etter dette vil materiale og opplysninger bli destruert og slettet etter interne retningslinjer.

#### **Rett til innsyn og sletting av opplysninger om deg og sletting av prøver**

Hvis du sier ja til å delta i studien, har du rett til å få innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg. Du har videre rett til å få korrigeret eventuelle feil i de opplysningene vi har registrert. Dersom du trekker deg fra studien, kan du kreve å få slettet innsamlede prøver og opplysninger, med mindre opplysningene allerede er inngått i analyser eller brukt i vitenskapelige publikasjoner.

#### **Økonomi**

Studien og biobanken er finansiert gjennom forskningsmidler fra Norges forskningsråd og av NTNU.

#### **Forsikring**

NTNU er selvassurandør.

#### **Informasjon om utfallet av studien**

Alle deltagere vil få tilsendt opplysninger om resultatene av undersøkelsen i form av nyhetsbrev.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg er villig til å delta i studien og samtykker til at mitt barn kan delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

-----  
(Signert, rolle i studien, dato)



**UNIVERSITY OF OREGON**

*Department of Psychology  
Straub Hall  
Eugene, Oregon 97401  
(541) 346-4570 (Tel)  
(541) 346-4911 (Fax)*

Spring, 2008

Dear BPI Training Participant:

Enclosed please find a total of 8 DVDs, 3 of which contain a practice Berkeley Puppet Interview interview and 5 that contain the coding reliability test interviews. The reliability interviews should be coded by all personnel interested in being certified as reliable coders on the BPI. We have also enclosed (1) a blank coding form that can be used to code all of these interviews as well as (2) copies of our coding forms for the three practice interviews (#1003; 1012; 1017). You will want to make multiple copies of this form for your coding trainees and/or contact us for an electronic copy of the coding form.

This reliability test comprises highly confidential tapes. The parents of the children interviewed have given their consent for their children to be a part of the reliability test with the understanding that these DVDs will not be copied or used by other laboratories for their own purposes. Please observe this request and do not copy the discs or lend them to individuals who are not taking the reliability test. As soon as your coders complete the reliability process, please send the DVDs back to us. Furthermore, please understand that this is work in progress. We expect this reliability test will undergo revision. Therefore, in the future, if you need to train a new set of coders, they will most likely receive a different reliability test.

**I. Steps to Coding Reliability**

- (1) All 5 interviews will need to be completed independently by individuals seeking to be certified. The face sheets of the coding forms help us track each coder's work.
- (2) When your team of trainees has completed this series of interviews, send us copies of all 5 coding forms for scoring. Scoring and feedback will take approximately 1-2 weeks from the date of receipt.
- (3) If a person does not pass the reliability test on the first attempt, we provide feedback on the nature of the problem and supply copies of the master or "correctly completed" coding forms. Trainees can then review their work in preparation for a second test.

**II. Criteria for Coding Reliability on the BPI**

We consider reliability to comprise accurate and complete coding of (1) all questions, whether asked or not, (2) proper completion of the extended responses, where appropriate, (3) completion of the Global Impressions Ratings at the end of the rating form, and (4) the coder has provided general impressions about the quality of the interview in the space provided at the end of the coding form.

(1) Actual Codes

Based on the rules and procedures covered in the *BPI Administration and Coding System Manual (Rev. 1997)*, all interview items should be coded on the BPI's 1-9 scale, regardless of whether or not the questions were actually asked. Coders' handwriting should be completely legible.

**RELIABILITY CRITERIA:**

- (A) Codes that fall on the negative (1,2, or 3) or positive (5,6, or 7) half of the scale must correspond to the same half of the scale as the master code at least 90% of the time to be considered passing. In other words, if a trainee codes an item a '3' and the master code is '5', this will be marked wrong.
- (B) The following is the more important criteria: trainees' use of each BPI code must be accurate 80% of the time. In other words, if a total of 10 items were coded '5s' on the "master" coding forms, then a trainee must code at least 8 of these 10 items a '5' to be considered passing. It is this criteria that helps to insure that a trainee understands fully when to use, for example, a '5' code over a '6.'
- (C) There must be complete agreement on items that are scored a "4" for the trainee to receive credit on the item. To be considered passing, a coder was be correct 90% of the time on items coded "4".
- (D) We do not consider "8s" and "9s" interchangeable. To be considered passing, a coder was be correct 90% of the time on items code "8" or "9".

(2) Extended or Alternate Responses

The *BPI Administration and Coding System Manual (Rev. 1997)* provides guidance on the use of the extended responses spaces following each interview item. When a child's response is not a "2" or "6" (considered straight endorsements of either item-half), the coder should record the child's extended or alternate response either verbatim or in very close approximation of the child's actual response. When an item has been skipped, the coder should note this in the extended response section.

**RELIABILITY CRITERIA:** Accurate and legible recording of children's extended or alternate responses. To be considered passing, a coder's recording of the child's extended or alternate response must be accurate a minimum of 90% of the time.

(3) Use of Global Impressions Rating Scale

The BPI coding forms contain a scale designed to assess coders' global impressions of the interview processes, in particular, the quality of the child's responses and behavioral activity during the interview (e.g., distractibility, believability). Clearly, these are coders' subjective impressions. We have typically used this information as a check on the quality of the data. As we have not developed norms or standards for reliability on these scales, we only require that coders complete all of the items carefully and thoughtfully.

(4) Coders' General Impressions about the Quality of the Interview

The space at the end of the coding form provides a coder with room to record their general impressions and/or concerns about the child, interview, interviewer, and other relevant issues that bear on the quality of the data (e.g., a pet that kept interrupting the interview; an interviewer whose administration was problematic; a child who seems distressed or is distressing to watch). Ideally, two coders would both see and record these big-picture issues. However, as these are subjective, we only require that coders (1) indicate that there were no problems/concerns or (2) briefly label and describe particular issues of concern. This space on the form should be completed legibly.

If you have any questions about this letter or the reliability procedures outlined herein, do not hesitate to call or e-mail us. We look forward to receiving your teams' completed materials. Also, as your lab will be the first to take the reliability test, we welcome your feedback on all aspects of the process.

Sincerely,

*Jennifer C. Ablow*

Jennifer C. Ablow, Ph.D.

*Jeffrey R. Measelle*

Jeffrey Measelle, Ph.D.

**Berkeley Puppet Interview (BPI)**  
*Coding Reliability Test*  
*Series 1*

**CODING FACE SHEET**

DVD ID:	_____
Child Gender:	_____
Coder Name:	_____
Coder ID:	_____
Coding Date:	_____

ID: \_\_\_\_\_

**Berkeley Puppet Interview (BPI): Symptomatology Interview  
Coding Form**

Practice Items:

- a. I don't like chocolate. / I like chocolate.
- b. I like to play in the park. / I don't like to play in the park.
- c. I have one brother and one sister. / I have one sister.

Interview Items:

- |    |  |                |       |
|----|--|----------------|-------|
| 1. | I'd rather play <u>with other kids</u> .<br>I'd rather play <u>by myself</u> .   | (Pos)<br>(Neg) | _____ |
| 2. | I help other kids clean up <u>their</u> mess.<br>I don't help other kids clean up <u>their</u> mess.                   | (Pos)<br>(Neg) | _____ |
| 3. | It's hard for me to fall asleep at night.<br>It's not hard for me to fall asleep at night.                             | (Neg)<br>(Pos) | _____ |
| 4. | When I'm around people I don't know, I don't feel scared.<br>When I'm around people I don't know, I feel scared.       | (Pos)<br>(Neg) | _____ |
| 5. | I call out in class a lot.<br>I don't call out in class a lot.   | (Neg)<br>(Pos) | _____ |
| 6. | I don't take things that don't belong to me.<br>Sometimes I take things that don't belong to me.                       | (Pos)<br>(Neg) | _____ |
| 7. | I don't worry about my <b>mom or dad</b> when I'm at school.<br>I worry about my <b>mom or dad</b> when I'm at school. | (Pos)<br>(Neg) | _____ |
| 8. | I wish I was smarter.  | (Neg)          | _____ |



*BPI Symptomatology Interview*

2

- I don't wish I was smarter. (Pos) \_\_\_\_\_
- 
9. If I don't like a kid, I tell my friends not to play with them. (Neg)  
If I don't like a kid, I don't tell my friends not to play with them. (Pos) \_\_\_\_\_
- 
10. When a kid gets in trouble at school, I don't think it's funny. (Pos)  
When a kid gets in trouble at school, I think it's funny. (Neg) \_\_\_\_\_
- 
11. I get nervous when my teacher asks me a question. (Neg)  
I don't get nervous when my teacher asks me a question. (Pos) \_\_\_\_\_
- 
12. If a kid doesn't do what I say, I stop playing with them. (Neg)  
If a kid doesn't do what I say, I play with them anyway. (Pos) \_\_\_\_\_
- 
13. I'm not a sad kid. (Pos)  
I am sad kid. (Neg) \_\_\_\_\_
- 
14. I worry if other kids will like me. (Neg)  
I don't worry if other kids will like me. (Pos) \_\_\_\_\_
- 
15. When I want something that's not mine, I don't steal it. (Pos)  
When I want something that's not mine, I steal it. (Neg) \_\_\_\_\_
- 
16. I worry my **mom or dad** will go away and never come back. (Neg)  
I don't worry my **mom or dad** will go away and never come back. (Pos) \_\_\_\_\_
- 
17. My teacher doesn't tell me to pay attention. (Pos) \_\_\_\_\_



*BPI Symptomatology Interview*

3

My teacher is always telling me to pay attention.

(Neg)

\_\_\_\_\_

18. At recess, I'd rather do things with other kids.  
At recess, I'd rather do things by myself.

(Pos)

(Neg)

\_\_\_\_\_

**OPEN ENDED: What kind of things do you like to do at recess?**

19. I tease other kids, like make fun of them or call them names.  
I don't tease other kids.

(Neg)

(Pos)

\_\_\_\_\_

20. I don't worry about doing things right.  
I worry about doing things right.

(Pos)

(Neg)

\_\_\_\_\_

21. If I don't like a kid, I say bad things about them to my friends. (Neg)  
If I don't like a kid, I don't say bad things about them to my friends. (Pos)

(Pos)

\_\_\_\_\_

22. I'm not a happy kid.  
I am a happy kid.

(Neg)

(Pos)

\_\_\_\_\_

23. My teacher doesn't tell me to sit down a lot. (Pos)  
My teacher tells me to sit down a lot. (Neg)

(Neg)

\_\_\_\_\_

24. If another kid is by (himself/herself), I won't ask (him/her) to play. (Neg)  
If another kid is by (himself/herself), I'll ask (him/her) to play. (Pos)

(Neg)

\_\_\_\_\_

25. I don't tell lies.  
Sometimes I tell lies.

(Pos)

(Neg)

\_\_\_\_\_

*BPI Symptomatology Interview*

4

26. When I'm around kids I don't know, I get quiet. (Neg)  
When I'm around kids I don't know, I don't get quiet. (Pos)
27. I hit kids a lot. (Neg)  
I don't hit kids. (Pos)
28. It's not hard to say good-bye to my **mom or dad**. (Pos)  
It's hard for me to say good-bye to my **mom or dad**. (Neg)
29. My **mom or dad** doesn't tell me to pay attention a lot. (Pos)  
My **mom or dad** tells me to pay attention a lot. (Neg)
30. I think it's fun to tease and pick on other kids. (Neg)  
I don't think it's fun to tease and pick on other kids. (Pos)
31. I don't get headaches a lot. (Pos)  
I do get headaches a lot. (Neg)
32. Sometimes I think I'm stupid. (Neg)  
I don't think I'm stupid. (Pos)
33. Its hard for me to wait my turn for things. (Neg)  
Its not hard for me to wait my turn for things. (Pos)
34. I don't worry bad things are going to happen. (Pos)  
I worry bad things are going to happen. (Neg)

*BPI Symptomatology Interview*

5

**OPEN ENDED (If child worries "bad things will happen"):**  
**What do you think will happen?**

- 
- 
35. I have a hard time paying attention. (Neg)  
 I don't have a hard time paying attention. (Pos) \_\_\_\_\_
- 
36. If my **mom or dad** isn't near my bed, I'm scared to go to sleep. (Neg)  
 If my **mom or dad** isn't near my bed, I'm not scared to go to sleep. (Pos) \_\_\_\_\_
- 
37. It's hard for me to remember what my teacher tells me to do. (Neg)  
 It's not hard for me to remember what my teacher tells me to do. (Pos) \_\_\_\_\_
- 
38. I don't like to mess up other kids' games or work. (Pos)  
 Sometimes I like to mess up other kids' games or work. (Neg) \_\_\_\_\_
- 
39. If another kid feels sick, I try to help. (Pos)  
 If another kid feels sick, I don't try to help. (Neg) \_\_\_\_\_
- 
40. I don't get tummy-aches a lot. (Pos)  
 I do get tummy-aches a lot. (Neg) \_\_\_\_\_
- 
41. If a kid doesn't do what I say, I tell them I won't be their friend anymore. (Neg)  
 If a kid doesn't do what I say, I don't tell them I won't be their friend. (Pos) \_\_\_\_\_
- 
42. I don't like myself. (Neg)  
 I like myself. (Pos) \_\_\_\_\_
-

*BPI Symptomatology Interview*

6

43. My teacher tells me to be quiet a lot. (Neg)  
My teacher doesn't tell me to be quiet a lot. (Pos) \_\_\_\_\_
44. When I don't get my own way, I don't yell at my teacher. (Pos)  
When I don't get my own way, I yell at my teacher. (Neg) \_\_\_\_\_
45. Sometimes I'm mean to animals. (Neg)  
I'm not mean to animals. (Pos) \_\_\_\_\_
46. When I meet new grownups, I'm not shy. (Pos)  
When I meet new grownups, I am shy. (Neg) \_\_\_\_\_
47. When I'm at school, I miss my **mom or dad**. (Neg)  
When I'm at school, I don't miss my **mom or dad**. (Pos) \_\_\_\_\_
48. If a kid doesn't do what I say, I tell them they can't play with me and my friends. (Neg)  
If a kid doesn't do what I say, I don't tell them they can't play with me and my friends. (Pos) \_\_\_\_\_
49. It's hard for me to work on one thing for a long time. (Neg)  
It's not hard for me to work on one thing for a long time. (Pos) \_\_\_\_\_
50. When I get mad I don't lose my temper. (Pos)  
When I get mad I lose my temper. (Neg) \_\_\_\_\_
51. I don't worry a lot. (Pos)  
I worry a lot. (Neg) \_\_\_\_\_

BPI Symptomatology Interview

7

OPEN ENDED (If the child "worries"): What do you worry about?

---



---

52. If another kid is having trouble with something, I try to help. (Pos)  
 If another kid is having trouble with something, I don't try to help. (Neg) \_\_\_\_\_

---

53. I'm a lonely kid. (Neg)  
 I'm not a lonely kid. (Pos) \_\_\_\_\_

---

54. When other people are talking, it's not hard for me to stay quiet. (Pos)  
 When other people are talking, it's hard for me to stay quiet. (Neg) \_\_\_\_\_

---

55. I'd rather play games by myself. (Neg)  
 I'd rather play games with lots of kids. (Pos) \_\_\_\_\_

---

56. I fight with other kids a lot. (Neg)  
 I don't fight with other kids. (Pos) \_\_\_\_\_

---

57. I don't get scared if my **mom or dad** goes somewhere without me. (Pos)  
 I get scared if my **mom or dad** goes somewhere without me. (Neg) \_\_\_\_\_

---

58. I'm always losing my things. (Neg)  
 I don't lose my things. (Pos) \_\_\_\_\_

---

59. Most of the time I'm hungry when it's time to eat. (Pos)  
 Most of the time I'm not hungry when it's time to eat. (Neg) \_\_\_\_\_

---



---

## BPI Symptomatology Interview

8

OPEN ENDED (Whether "hungry" or "not hungry"):

What kinds of things do you eat for dinner?

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
60. I wish I had more friends. (Neg)  
I don't wish I had more friends. (Pos)
- \_\_\_\_\_
61. It's not hard for me to sit still. (Pos)  
It's hard for me to sit still. (Neg)
- \_\_\_\_\_
62. If someone is mean to me, I hit them. (Neg)  
If someone is mean to me, I don't hit them. (Pos)
- \_\_\_\_\_
63. When I'm mad at a kid, I don't let them play with me and my friends. (Neg)  
When I'm mad at a kid, I let them play with me and my friends anyway. (Pos)
- \_\_\_\_\_
64. I don't do what my **mom or dad** asks me to do. (Neg)  
I do what my **mom or dad** asks me to do. (Pos)
- \_\_\_\_\_
65. Sometimes I hit my **mom or dad**. (Neg)  
I don't hit my **mom or dad**. (Pos)
- \_\_\_\_\_
66. I'm not tired a lot. (Pos)  
I'm tired a lot. (Neg)
- \_\_\_\_\_
67. I don't like going places without my **mom or dad**. (Neg)  
I don't mind going places without my **mom or dad**. (Pos)
- \_\_\_\_\_
68. I try hard to be a good friend to other kids. (Pos)  
I don't try hard to be a good friend to other kids. (Neg)
- \_\_\_\_\_



*BPI Symptomatology Interview*

9

69. When I don't get my own way, I yell at my **mom or dad**. (Neg)  
 When I don't get my own way, I don't yell at my **mom or dad**. (Pos)

70. I don't wet my pants. (Pos)  
 Sometimes I wet my pants by accident. (Neg)

71. When I meet new kids, I'm not shy. (Pos)  
 When I meet new kids, I am shy. (Neg)

72. Sometimes I break other peoples' things when I'm mad at them. (Neg)  
 I don't break other peoples' things when I'm mad at them. (Pos)

**OPEN ENDED (If "don't break") : What do you do when you are mad at someone?**

73. I start fires when a grown-up is not around. (Neg)  
 I don't start fires when a grown-up is not around. (Pos)

74. I don't cry a lot. (Pos)  
 I cry a lot. (Neg)

75. I'd rather be with other kids. (Pos)  
 I'd rather be by myself. (Neg)

76. Sometimes I hit my teacher or other grown-ups. (Neg)  
 I don't hit my teacher or other grown-ups. (Pos)

*BPI Symptomatology Interview*

10

77. When I play games, I make sure everyone gets a turn. (Pos)  
When I play games, I don't make sure everyone gets a turn. (Neg) \_\_\_\_\_
78. I don't have lots of bad dreams. (Pos)  
I have lots of bad dreams. (Neg) \_\_\_\_\_
79. When kids start playing, I play with them. (Pos)  
When kids start playing, I go and play by myself. (Neg) \_\_\_\_\_
80. I don't do what my teacher asks me to do. (Neg)  
I do what my teacher asks me to do. (Pos) \_\_\_\_\_
81. Sometimes I wet my bed by accident. (Neg)  
I don't wet my bed. (Pos) \_\_\_\_\_
82. It makes me nervous and shy to ask other kids to play. (Neg)  
It doesn't make me nervous and shy to ask other kids to play. (Pos) \_\_\_\_\_
83. I don't swear or say bad words. (Pos)  
Sometimes I swear or say bad words. (Neg) \_\_\_\_\_
84. When I'm playing a game, I don't cheat. (Pos)  
Sometimes I cheat when I'm playing a game. (Neg) \_\_\_\_\_
85. When I have candy or other treats, I don't like to share them. (Neg)  
When I have candy or other treats, I like to share them. (Pos) \_\_\_\_\_



**End Interview:** After structured good-byes, be sure to ask:

“Before we go, do you have anything that you want to ask us?”

---



---



---



---



---

**Global Impression Ratings**

**Directions for coders:** Behavior during the puppet interview is often as expressive and revealing as the child's actual response to a question. This global rating form has been developed to capture the coder's general impressions of the each child.

1. Please rate your impression of the 'believability' of the child's response, i.e., how believable ' is this child?

1	2	3	4	5	6	7
not very believable			equal			very believable

2. Please rate your impression of the child's ability to focus and concentrate on the interview.

1	2	3	4	5	6	7
extremely distracted			equal			not at all distracted

3. Please rate your impressions of this child's ability to comprehend and understand the interview questions.

1	2	3	4	5	6	7
extremely difficult			equal			not at all difficult

4. Please rate your impressions of the child's tendency to respond with the socially correct, expected or 'right' answer.

*BPI Symptomatology Interview*

12

1	2	3	4	5	6	7
extreme compliance			equal			no influence

5. Please rate your impression of this child's level of anxiety during the interview.

1	2	3	4	5	6	7
extremely anxious			equal			no anxiety

6. Please rate your impression of the degree to which the child's response seemed to be influenced by the interviewer?

1	2	3	4	5	6	7
extremely influenced			equal			not influenced

7. Please rate your impression of the child's consistency in responding to related items.

1	2	3	4	5	6	7
not at all consistent			equal			extremely consistent

8. Please rate your impression of the child's level of distress with peer related issues (social competence and peer acceptance).

1	2	3	4	5	6	7
extremely distressed			equal			not at all distressed

9. Please rate your impression of the child's level of distress with academic related issues.

1	2	3	4	5	6	7
extremely distressed			equal			not at all distressed

10. Please rate your impressions of the child's level of distress with family-related issues.

*BPI Symptomatology Interview*

						13
1	2	3	4	5	6	7
extremely distressed			equal			not at all distressed

11. Please use the rest of the form to indicate any global impressions, concerns, impressions of the interviewer that you feel are noteworthy.

---

---

---

---

---



# Tidlig trygg i Trondheim

## SPØRRESKJEMA TIL BARNEHAGEANSATTE

Dette spørreskjemaet skal fylles ut av den i barnehagen som kjenner barnet best og som barnet har mest kontakt med for tiden.

Vi setter stor pris på at du tar deg tid til å beskrive barnet. Prøv å svare på alle spørsmålene så godt du kan og ta den tiden du trenger. Svarene vil bli behandlet konfidensielt. Undersøkelsen er godkjent av Regional etisk komité og Datatilsynet. Foresatte har samtykket til at det kan innhentes opplysninger om barnet fra barnehagen, bl.a. i form av dette spørreskjemaet.



TRONDHEIM  
KOMMUNE



Det skapende universitet





Vennligst kryss av for hvert utsagn: «Stemmer ikke», «Stemmer delvis» eller «Stemmer helt». Prøv å svare på alt selv om du ikke er helt sikker eller synes utsagnet virker rart. Svar på grunnlag av barnets oppførsel de siste 6 månedene.

	Stemmer ikke 1	Stemmer delvis 2	Stemmer helt 3
1. Omtensksom, tar hensyn til andre menneskers følelser.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Rastløs, overaktiv, kan ikke være lenge i ro.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Klager ofte over hodepine, vondt i magen eller kvalme.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Deler gjerne med andre barn (godter, leker, andre ting).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Har ofte raserianfall eller dårlig humør.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ganske ensom, leker ofte alene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Som regel lydlig, gjør vanligvis det voksne ber om.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mange bekymringer, virker ofte bekymret.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Hjelpsom hvis noen er såret, lei seg eller føler seg dårlig.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Stadig urolig eller i bevegelse.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Har minst en god venn.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Slåss ofte med andre barn eller mobber dem.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ofte lei seg, nedfor eller på gråten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Vanligvis likt av andre barn.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Lett avledet, mister lett konsentrasjonen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Nervøs eller klengete i nye situasjoner, lett utrygg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Snill mot yngre barn.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Lyver eller jukser ofte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Plaget eller mobbet av andre barn.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Tilbyr seg ofte å hjelpe andre (foreldre, lærere, andre barn).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Tenker seg om før hun/han handler (gjør noe).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Stjeler hjemme, i barnehagen eller andre steder.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Kommer bedre overens med voksne enn med barn.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Redd for mye, lett skremt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Fullfører oppgaver, god konsentrasjonsevne.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Har du andre kommentarer eller bekymringer? **STORE BOKSTAVER, og bare ett tegn i hvert felt.**

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

27. Samlet, synes du at barnet ditt har vansker på ett eller flere av følgende områder: med følelser, konsentrasjon, oppførsel eller med å komme overens med andre mennesker?

Nei 1	Ja, små vansker 2	Ja, tydelige vansker 3	Ja, alvorlige vansker 4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvis du har svart "Ja", vennligst svar på følgende spørsmål:

28. Hvor lenge har disse vanskene vært tilstede?

Mindre enn en måned 1	1 - 5 måneder 2	6 - 12 måneder 3	Mer enn ett år 4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. Blir barnet selv forstyrret eller plaget av vanskene?

Ikke i det hele tatt	Bare litt	En god del	Mye
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Påvirker vanskene barnets dagligliv på noen av de følgende områder?

	Ikke i det hele tatt	Bare litt	En god del	Mye
1. Forhold til jevnaldrende ⇨	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Læring i barnehagen ⇨	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Er vanskene en belastning for deg eller avdelingen/gruppa som helhet?

Ikke i det hele tatt	Bare litt	En god del	Mye
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**DITT FORHOLD TIL BARNET**

Vurder i hvilken grad følgende utsagn stemmer med ditt forhold til dette barnet. Sett ett kryss for hvert utsagn.

	Stemmer absolutt ikke	Stemmer ikke helt	Nøytral/ikke sikker	Stemmer ganske bra	Stemmer veldig bra
1. Jeg og barnet har et varmt, nært forhold til hverandre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Det virker som barnet og jeg alltid havner i konflikt med hverandre .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Hvis barnet er lei seg eller opprørt, vil han/hun søke trøst av meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Barnet liker ikke at jeg viser positive følelser gjennom fysisk kontakt, som å ta på ham/henne eller gi ham/henne en klem.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Barnet setter pris på forholdet til meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Barnet virker såret eller flau når jeg korrigerer ham /henne.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Når jeg roser barnet stråler han/hun av stolthet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Barnet reagerer sterkt (blir lei seg, sint eller urolig) når vi må forlate hverandre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Barnet forteller spontant om seg selv .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Barnet er allfor avhengig av meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Barnet blir lett sint på meg .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Barnet prøver å gjøre meg til lags .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Barnet føler at jeg behandler han/henne urettferdig .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Barnet ber om min hjelp uten at det egentlig er nødvendig .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Det er lett å oppfatte hva barnet føler .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Barnet forbinder meg med straff og kritikk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Barnet blir lei seg eller sjalu når jeg tilbringer tid med andre barn .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Barnet fortsetter å være sint eller er motvillig etter at jeg har satt grenser eller irettesatt han/henne .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Når barnet gjør noe galt, lar han/hun seg korrigere av mitt blikk eller stemmeleie.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Å forholde meg til barnet tapper meg for energi .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Stemmer absolutt ikke 1	Stemmer ikke net 2	Neutrat, ikke sikker 3	Stemmer ganske bra 4	Stemmer velig bra 5
21. Jeg har lagt merke til at barnet etterligner min atferd eller måter jeg gjør ting på.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Når barnet kommer til barnehagen og er i dårlig humør, vet jeg at vi har en lang og vanskelig dag foran oss.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Barnet sine følelser overfor meg kan være uforutsigbare eller endre seg brått.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Selv om jeg gjør mitt beste, er jeg ikke fornøyd med hvordan jeg kommer overens med barnet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Barnet sutrer eller gråter når han/hun ønsker noe fra meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Barnet er manipulerende overfor meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Barnet deler åpent sine følelser og opplevelser med meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Mitt samspill med barnet får meg til å føle meg effektiv og trygg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### SOSIALE FERDIGHETER HOS BARNET

Denne delen av spørreskjemaet er laget for å måle hvor ofte barnet tar i bruk sosiale ferdigheter, og hvor viktig du mener at disse ferdighetene er for barnets utvikling.

Les hvert av utsagnene nedenfor og tenk på barnets atferd nå om dagen. Bestem deg for **hvor ofte** du mener barnet gjør det som står beskrevet.

Ta også stilling til **hvor viktig** du mener hver av handlingene (eller ferdighetene) er for barnets utvikling.

Her er to eksempler:

	Hvor ofte?				Hvor viktig?		
	Aldri 1	Av og til 2	Ofta 3	Svært ofte 4	Ikke så viktig 1	Viktig 2	Svært viktig 3
Eksempel 1: Viser forståelse overfor andre barn.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eksempel 2: Stiller spørsmål til deg når han/hun er usikker på hvordan han/hun skal gjøre ting.....	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

**Eks. 1.** Denne ansatte i barnehagen mener at barnet svært ofte viser at det har forståelse overfor andre barn, og at dette er viktig for barnets videre utvikling.

**Eks. 2.** Den ansatte i barnehagen mener også at barnet av og til spør når han/hun er usikker på hvordan han/hun skal gjøre ting, og at dette er svært viktig for å lykkes.

Det er ingen rette eller gale svar. Du kan bruke den tiden du trenger til å svare. Vennligst ikke hopp over noen av utsagnene.

NB: Her setter du to kryss på hver linje.

	Hvor ofte?				Hvor viktig?		
	Aldri 1	Av og til 2	Ofta 3	Svært ofte 4	Ikke så viktig 1	Viktig 2	Svært viktig 3
1. Følger instruksjoner fra ansatte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Får lett venner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sier ifra på en akseptabel måte hvis han/hun mener at han/hun er blitt behandlet urettferdig.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Kan reagere passende på erting fra jevnaldrende.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Protesterer på en akseptabel måte mot regler hvis de virker unnelige.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Forsøker å gjøre oppgaver selv først før hun/han spør om hjelp fra ansatte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



NB: Her setter du to kryss på hver linje.

	Hvor ofte?				Hvor viktig?		
	Altid	Av og til	Ofta	Svært ofte	Ikke så viktig	Viktig	Svært viktig
7. Kan styre sinnet sitt i situasjoner med voksne.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Gir komplimenter til jevnaldrende.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Deltar i samleik eller organiserte gruppeaktiviteter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Arbeider bra i fellesaktiviteter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Hjelper til uten å bli bedt om det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Presenterer seg uoppfordret når han/hun møter nye mennesker.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Godtar jevnaldrenes ideer om hvordan eller hva man skal gjøre sammen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Samarbeider med andre uten å måtte bli oppmuntret til det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Kan vente på tur i spill eller andre aktiviteter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Bruker tiden konstruktivt mens han/hun venter på hjelp.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Sier pene ting om seg selv når det er passende.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Bruker tid til frilek på en akseptabel måte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Kan ta imot komplimenter eller ros fra jevnaldrende.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Kan styre sinnet sitt i konflikter med andre barn.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Følger reglene når han/hun spiller eller leker med andre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Blir ferdig med oppgaver i tide.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Kan kompromisse i en konflikt ved å forandre standpunkt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Tar initiativ til å snakke med jevnaldrende.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Inviterer andre barn med i aktiviteter/lek.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Tåler kritikk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Rydder arbeidsmateriell og utstyr etter seg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Reagerer egnet på gruppepress fra jevnaldrende.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Blir uoppfordret med i aktiviteter eller i barnegruppa.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Tilbyr seg å hjelpe andre barn i barnehagen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### SKJEMA FOR FØRSKOLELÆRER/OMSORGPERSON – FOR ALDEREN 1,5 – 5 ÅR

Har barnet noen gang vært henvist til pedagogisk-psykologisk vurdering? ⇔ Ja..., Nei....

Hvis ja, vennligst oppgi tidspunkt og årsak.

Årsak (stikkord): ☺ NB: STORE bokstaver!

Tidspunkt ⇔

						Dag	Mnd				År									

Nedenfor er en liste med utsagn som beskriver barn. For hvert utsagn som beskriver barnet nå eller siste 2 måneder, krysser du av for om beskrivelsen stemmer veldig bra eller ofte, om beskrivelsen stemmer delvis eller noen ganger, eller om beskrivelsen ikke stemmer.

Vennligst svar så godt du kan på alle punktene, selv om noen ikke passer på barnet.

Sett bare ett kryss for hvert utsagn.

	Stemmer ikke	Stemmer delvis eller noen ganger	Stemmer veldig bra eller ofte
1. Har smerter eller vondt (uten medisinsk grunn; ikke ta med magesmerter eller hodepine).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Oppfører seg som yngre enn sin alder.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Redd for å prøve nye ting.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





- |   | Stemmer<br>ikke<br>↓     | Stemmer<br>delvis eller<br>noen ganger<br>↓ | Stemmer<br>velig bra<br>eller ofte<br>↓ |
|---|--------------------------|---|---|
| 60. Utslett eller andre hudplager (uten medisinsk grunn)..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                |
| 61. Nekter å spise.....                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                |
| 62. Nekter å delta i aktiv lek.....                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                |
| 63. Rigger stadig med hode eller kropp.....                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                |
| 64. Uoppmerksom, blir lett distraheret.....                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                |
| 65. Lyver eller jukser.....                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                |
| 66. Skriker mye.....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                |
| 67. Virker lite mottagelig for kos.....                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                |
| 68. Blir lett sjenert eller flau.....                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                |
| 69. Egoistisk eller vil ikke dele.....                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                |
| 70. Viser lite varme følelser overfor andre.....              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                |
| 71. Viser lite interesse for ting rundt seg.....              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                |
| 72. Viser for liten frykt for å skade seg.....                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                |
| 73. For sjenert eller redd av seg.....                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                |
| 74. Blir ikke likt av andre barn.....                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                |
| 75. Overaktiv.....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                |
| 76. Talevansker (beskriv ↓).....                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                |

*Bruk STORE BOKSTAVER, og bare ett tegn i hvert felt.*

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

- |  | Stemmer<br>ikke<br>↓     | Stemmer<br>delvis eller<br>noen ganger<br>↓ | Stemmer<br>velig bra<br>eller ofte<br>↓ |
|--|--------------------------|---|---|
| 77. Stirrer ut i luften eller virker fjern.....          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                |
| 78. Magesmerter eller kolikk (uten medisinsk grunn)..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                |
| 79. Underkaster seg regler for lett.....                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                |
| 80. Oppfører seg underlig (beskriv ↓).....               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                |

*Bruk STORE BOKSTAVER, og bare ett tegn i hvert felt.*

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

- |  | Stemmer<br>ikke<br>↓     | Stemmer<br>delvis eller<br>noen ganger<br>↓ | Stemmer<br>velig bra<br>eller ofte<br>↓ |
|--|--------------------------|---|---|
| 81. Sta, mutt eller imtabel.....                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                |
| 82. Plutselige forandringer i humør eller følelser.....            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                |
| 83. Furter mye.....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                |
| 84. Erter mye.....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                |
| 85. Raserianfall eller hissig gemytt.....                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                |
| 86. For opptatt av orden eller renslighet.....                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                |
| 87. For redd eller engstelig.....                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                |
| 88. Ikke samarbeidsvillig.....                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                |
| 89. For lite aktiv, beveger seg langsomt eller mangler energi..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                |
| 90. Ulykkelig, trist eller depriment.....                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                |
| 91. Uvanlig høyroset.....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                    | <input type="checkbox"/>                |



