

FORORD

Denne hovedoppgaven er resultat av et mye mer omfattende arbeid enn de fleste kan forestille seg. Få vet dette bedre enn Trude Reinfjell, som loste meg gjennom en lang, og som til tider virket uendelig, ferd mot min psykologdrøm. Hun fortjener en stor takk for hennes tålmodighet og veiledning. Takk også til familiemedlemmer som var villige til å høre på mens jeg tenkte høyt – i tidvis lange, lange drag og som ga god støtte og stilte gode spørsmål. Til slutt en enorm takk til Einar, min forlovede og beste venn. Den viktigste personen som har holdt meg gående med sin ufravikelige støtte, oppmuntring og trøst da jeg hadde mest behov for det. Ingenting hadde vært mulig uten deg.

INNHOLDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG.....	3
Kapittel 1 – INNLEDNING.....	4
1.1 Oppgavens formål og problemstilling.....	6
Kapittel 2 – HVORFOR ER DET VIKTIG Å INKLUDERE 6-ÅRINGER?.....	6
Kapittel 3 – MOBBING.....	9
3.1 Definisjoner.....	9
3.2 Emosjonsregulering og aggresjon.....	10
3.3 Prevalens.....	13
3.4 Hvem er involvert?.....	14
3.5 Konsekvenser av mobbing.....	18
Kapittel 4 – ANTIMOBBEPROGRAMMER	19
4.1 De utrolige årene: Dina Dinosaurs program for utvikling og evaluering av sosial kompetanse og problemløsning.....	20
4.2 Be-Prox programmet (Bernese prevention programme against victimization in kindergarten and elementary school).....	21
4.3 Olweus antimobbeprogram.....	23
4.4 Effektiviteten av antimobbeprogrammer.....	25
Kapittel 5 – DISKUSJON	26
5.1 Hvorfor er det viktig å starte tidlig?.....	26
5.2 Effektiviteten av Olweus-programmet.....	28
5.3 Læropplæring.....	30
5.4 Tiltak for å redusere aggresjon og bedre emosjonsregulering og sosiale ferdigheter.....	33
KONKLUSJON.....	37
Referanseliste.....	38

SAMMENDRAG

Barn som mobber og blir mobbet har mindre sannsynlighet for å ende opp som bidragsyttere i samfunnet enn barn som ikke er involverte i mobbing. Derfor kan man se på dette som et samfunnsproblem, heller enn kun et skoleproblem. Forskning viser at mobbeproblematikk starter så tidlig som i barnehagen. Likevel er førsteklassinger og ofte også andreklassinger ekskludert fra forebyggende arbeid. Arbeid med ofre er viktig, men arbeid med mobbere kan være mer effektivt da tall viser at en mobber gjerne har flere ofre. I den forbindelse ser det ut til at man kan peke ut spesifikke områder å jobbe med; sosiale ferdigheter, reduksjon av aggresjon og emosjonsregulering. Programmet som av flere er blitt evaluert som det beste mot mobbing i dag er Olweus-programmet. Det kan likevel se ut som om dette programmet har vesentlige mangler for å kunne inkludere de yngste barna. Videre kan en argumentere for at spesifisitet i tiltakene for mobbere og ofre er mangelfullt og at lærere kan få bedre opplæring i hva mobbing generelt er og hvordan de kan bidra med å bekjempe dette problemet. To programmer; Dina Dinosaur og Be-Prox kan tjene som gode eksempler på hvordan Olweus-programmet kan modifieres slik at disse implementeringsproblemene kan gjøres om til styrker og førsteklassinger endelig kan få plass i arbeidet for å forebygge et av landets største samfunnsproblemer.

1 INNLEDNING

Mobbing er et tema som opptar mange mennesker. Et søk i Google på ordet «mobbing» viser 12 800 000 resultater, mens det tilsvarende ordet på engelsk, «bullying», fremskaffer hele 76 100 000 nettsider. Google Scholar viser 246 000 bøker og artikler om temaet. Interessen har ikke avtatt gjennom årene og det har tilsynelatende heller ikke mobbingen. I USA blir mobbing i skolen omtalt som en epidemi, og i kjølevannet av en skoleskyting kan man ofte høre at disse ungdommene er blitt plaget av medelever over lang tid. I Norge har ikke konsekvensene av mobbing vært så dramatiske – og det er flere grunner til dette, blant annet mangel på tilgang til skytevåpen og muligens et generelt mindre aggressivt samfunn; noe som kan observeres både i offentlig diskurs og i behandling av våre kriminelle. Likevel viser tall fra 2011 at prosentandel elever som opplever å bli mobbet flere ganger i måneden er ganske likt for USA og Norge; rundt 9 % av elever i USA og 8,7 % elever i Norge oppgir dette i nasjonale undersøkelser (National Center for Education Statistics; Elevundersøkelsen 2011, Utdanningsdirektoratet).

Mobbing er en systematisk, aggressiv og varig handling som utføres mot spesifikke barn i en sosial setting og som involverer alle barna i en gruppe eller klasse (Rigby, 2003; Alsaker & Valkanover, 2012). I forskning opererer man med fire begrep på de involverte partene. Mobberen er den som utfører handlingen; offeret er den som blir plaget; mobber-offeret blir både mobbet og mobber andre og; tilskueren, som kan ha flere roller avhengig av om han eller hun er direkte involvert (Haynie et al., 2001; Unnever, 2005). En av de aller mest brukte definisjonene på mobbing er det psykolog og forsker Dan Olweus som står bak: ”En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer.” (Olweus, 1992). En mobber er da en som med hensikt utfører aggressive handlinger mot andre, i den hensikt å skade dem. Disse handlingene kan være verbale, relasjonelle og fysiske. Mobberen er også en som objektivt sett innehar mer makt enn offeret (Olweus, 1997). Denne definisjonen er viktig nettopp fordi den retter fokuset på at barna som utsettes for mobbing ikke klarer å håndtere mobbingen selv og derfor trenger hjelp utenfra. Dette er bakgrunnen for dannelsen av flere antimobbeprogrammer som på ulike vis forsøker å begrense og/eller forebygge omfang av mobbing og generell antisosial atferd.

Overgangen fra barnehage til skole kan betegnes som nokså omfattende og er blitt beskrevet som en avgjørende periode for barnets utvikling (Entwisle & Alexander, 1989). Selv om

mobbing i barnehagen er et relativt nytt tema og det ennå er få studier på dette (Vitaro, Gagnon & Tremblay, 1990), bekrefter forskning at mobbing også forekommer blant barnehagebarn (Vitaro, Gagnon & Tremblay, 1990; Perren & Alsaker, 2006; Alsaker & Nägele, 2008; Barker et al., 2008; Vlachou, Andreou, Botsoglou & Didaskalou, 2011). Overgangen fra barnehage til skole utgjør dessverre ikke nødvendigvis et brudd i mobbingen og en ny start for barnet. En stor populasjonsstudie i Canada viste at det å oppleve mobbing i førskolen predikerer å bli mobbet i første klasse (Barker et al., 2008). Videre viser flere studier korrelasjoner mellom gjentatt mobbing og psykiske vansker. Ofre for mobbing i barnehagen viser økt depresjon i hele to år etter skolestart, sammenliknet med barn som ikke var involverte i mobbing (Snyder et al., 2003). Lite selvhevdende atferd og tilbaketrekking i førskolealderen ser ut til å predikere senere depresjon, angst og sosial isolasjon (Stadelmann & Klitzing, 2010). Det er også rapportert korrelasjoner mellom mobbing og tilpasningsvansker (Arsenault, et al., 2006) og mobbing og atferdsvansker, blant førskolebarn opp til 6 år (Wolke, Woods, Bloomfield & Karstadt, 2000). Negative erfaringer med jevnaldringer er assosiert med emosjonelle problemer hos 6-åringene (Malti, Perren & Buchmann, 2010). Det er vist at det å være offer for mobbing predikerer depressive symptomer hos barn i barnehage og overgangen til skole (Perren & Alsaker, 2009).

Alvorlige psykiske lidelser kan se ut til å forverres av involvering i mobbing. En longitudinell studie fant sterk korrelasjon mellom opplevd mobbing hos barn som ble fulgt fra de var 4 til 10 år gamle og symptomer på bipolar lidelse, sammenliknet med de som ikke hadde opplevd mobbing (Wolke, Schreier, Zanarini & Winsper, 2012). Størstedelen av forskning på mobbing er gjort på barneskolebarn. Disse er rapportert å ha ulike psykiske vansker, slik som depresjon og somatiske symptomer (Seals & Young, 2002; Van der Wal, De Wit & Hirasing, 2003; Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2004), angst (Craig, 1998) og lav selvtillit (Boulton & Smith, 1994), sammenliknet med ikke-involverte barn. Effekten av å være mobbet på depressive symptomer har også vist seg å holde lenge etter at mobbingen tar slutt (Olweus, 1994b). En metastudie rapporterte også høyere risiko for både selvmordstanker, selvmordsforsøk og gjennomført selvmord blant skolebarn involvert i mobbing (Brunstein, Sourander & Gould, 2010).

Det er generelt langt mellom studier på mobbing blant barn i førskole og første klasse (Vlachou, Andreou, Botsoglou & Didaskalou, 2011; Wolke, Stanford & Schulz, 2001), samtidig som det er stor mangel på tiltak hos førskolebarn (Walker et al., 1998). Dette i tillegg til at førsteklassinger ofte er ekskludert fra helskoleintervensjoner. Noen få intervensjoner for

førskole og første klasse har vist seg å være effektive, slik som First Step to Success (Feil, 1998; Walker, Kavanagh, Stiller, Golly, Severson & Feil, 1998; Beard & Sugai, 2004), Be-Prox (Alsaker, 2004) og Dina Dinosaurs program for utvikling og evaluering av sosial kompetanse og problemløsning (Webster-Stratton, 2003). I tillegg til tidlig eksponering, som kan starte allerede i barnehagen, er også konsekvensene av å være involvert i mobbing alvorlige. Dette peker mot at tidlig innsatts for å forebygge mobbing kan være av stor betydning (Smith, 2004; Alsaker & Valkanover, 2008), og at tiltak derfor bør søke å integrere faktorer som er viktige i forhold til å forebygge mobbing i størst mulig grad.

1.1 OPPGAVENS FORMÅL OG PROBLEMSTILLING

I denne oppgaven vil jeg forsøke å redegjøre for hva det er som kjennetegner mobbing og ulike roller knyttet til dette, samt se nærmere på hvilke implementeringsmetoder mot mobbing som er brukt og evaluert som effektive for barn rundt 6-årsalderen. Jeg vil undersøke om Olweus-programmet kan integrere faktorer fra effektive førskoletiltak, nemlig Be-Prox og Dina Dinosaurs program, slik at det kan ivareta også skolestartere i forhold til mobbeproblematikk. Problemstillingen vil bli følgende:

Hvilke faktorer vil være spesielt viktig å implementere for å oppnå et best mulig tiltak mot mobbing for skolestartere?

2 HVORFOR ER DET VIKTIG Å INKLUDERE 6-ÅRINGER?

Barn tilbringer store deler av sin våkne tilværelse på skolen. Dette er en arena der barn skal tilegne seg den akademiske kunnskapen de trenger slik at de kan lykkes i arbeidslivet. Samtidig skal de lære seg sosiale regler og utvikle sine sosiale ferdigheter som er viktige å beherske, ettersom de påvirker barns psykiske velferd (Kvillo & Wendelborg, 2005; Carney & Merrell, 2001). Erikson (1950) så på denne tiden som en periode der barn går inn i en bredere sosial kontekst som påvirker utviklingen på viktige måter. Han tenkte seg at barn mellom 6 og 12 år utvikler arbeidsevne og lærer å samarbeide med andre. Her er det viktig å forsterke barnets positive sider for å forhindre skjevutvikling med hensyn til selvbildet, noe som kan resultere i en følelse av mindreverdighet. Dette mente Erikson kunne få langvarige negative emosjonelle og psykiske konsekvenser (Erikson, 1950). I alderen rundt skolestart

utvikles barns selvbevissthet og symbolske og moralske konsepter, samtidig som barna må lære å utvikle selvhjelpsferdigheter (Love & Yelton, 1989; Griebel & Niesel, 2002).

Overgangen fra barnehage til skole og samtidig utvikling rundt 6-årsalderen kan være en utfordrende fase i livet for mange barn (Boyce, Adams, Tschann, Cohen, Wara & Gunnar, 1995; Belsky & MacKinnon, 1994; Beyer, 2012). Barna går inn i nye sosiale forhold og nye sosiale roller som ofte innebærer at de blir nødt til å forholde seg til flere mennesker under ulike omstendigheter. Overgang til skolen vil innebære en større setting enn barnehagen og større krav til struktur i hverdagen der foreldre oppholder seg i mindre grad enn i barnehagen. Barna kan oppleve at skolen er en plass der de *må* gjøre visse ting, i motsetning til barnehagen der de fikk velge mellom aktiviteter. I tillegg stilles det for første gang krav til strukturert akademisk læring. Alt dette krever at barn har både mental og emosjonell kapasitet til å bearbeide alle disse nye inntrykkene og samtidig være aktive i å skape sin sosiale hverdag. Dette forutsetter at barna går bekymringsfritt inn i samspill med andre og at de har en frigjort kapasitet til å lære nye ting og dermed få nye erfaringer. Tidligere opplevelser av å bli mobbet kan derimot resultere i stabile negative forventninger når det gjelder jevnaldningsrelasjoner i tillegg til at dette påvirker barnets forventninger, motivasjon og atferd i skolen (Alsaker & Valkanover, 2012). Barnet kan derfor fra begynnelsen av komme til å trekke seg unna jevnaldringer heller enn å inngå i gjensidige samspill. Med så store endringer både i det eksterne miljøet og barnets psykiske utvikling kan overgangen til skole oppleves som belastende (Margetts, 1999), særlig for barn som på et eller annet vis er sårbare og oppfatter omgivelsenes krav som uoverkommelige.

Forskning viser at skolestart kan oppfattes som en alvorlig nok stressfaktor til at barns immunsystem blir kompromittert ved måling av forhøyede kortisolnivåer over lengre tid - med samtidig utløst økning i atferdsproblemer (Boyce, Adams, Tschann, Cohen, Wara & Gunnar, 1995). Jevnaldningsrelasjoner mellom små barn kan oppleves som både stressende og støttende for enkeltbarn, noe som er vist å påvirke tilpasning i skolen senere (Kochenderfer & Ladd, 1996). Skolestart gir barn muligheten til å sammenlikne seg selv med andre barn både i forhold til prestasjoner utenom skolearbeid og skolefaglige prestasjoner ved hjelp av tilbakemeldinger fra læreren. Dette er også grunnlagt i utviklingen av kritiske ferdigheter hos barnet (Erikson, 1950). Tendensen til sammenlikning er altså ikke bare grunnlagt i flere *muligheter* for dette, men også i en endring i barnet der psykologiske egenskaper preger selvbeskrivelsene i økende grad. Barnas selvbegrep omfatter også sosial kontekst i større grad (Hart & Damon, 1988). De sammenlikner seg stadig mer med andre på måter som gjør at

deres selvvurderinger enten endres eller bekreftes (Tetzchner, 2012). Barn under åtte år kan derfor være særlig sårbare for slike sammenlikninger da de tenderer å oppfatte sin kompetanse likt, uansett hvilke ferdigheter og områder man sammenlikner. Selvbildet baserer seg på flere områder hos eldre barn og lider mindre hvis man er dårlig på en ting fordi man kan være god på noe annet.

Det er vanlig å tenke på små barn som både kognitivt og emosjonelt underutviklede i den grad at de trenger konstant beskyttelse, men studier viser til at barn stadig opplever både kompetanse og mestringstro når de støter på utfordringer. Band og Weisz (1988) demonstrerte, for eksempel, at 6-åringer er så kognitivt avanserte at de oppfatter stress i hverdagen og kan til og med redegjøre for egen mestring. Hele 96,5 % av barna i utvalget rapporterte at de under stressende situasjoner vil forsøke å mestre, heller enn å gi fra seg kontroll. Forsøk på mestring viser seg hos 6-åringer å foregå via primære mestringsstrategier som innebærer forsøk på å få kontroll på selve problemet, heller enn sekundære, som innebærer å endre egne tanker og følelser (Rothbaum, Weisz & Snyder, 1982). Slike primære strategier er mest knyttet til kjente situasjoner slik som problemer med jevnaldringer. Ukjente og uoversiktlige situasjoner, slik som sykdom, gjør at sekundære mestringsstrategier utvikles og styrkes. En av forklaringene kan være at primære strategier er de som er særlig synlige for yngre barn, og dermed enklere å modellere i kjente situasjoner (Band og Weisz, 1988). Ut ifra dette kan man avlede at dersom barn får riktige verktøy for å håndtere utfordringer så vil de fleste bruke disse for å løse stressende situasjoner i hverdagen.

Skolestart kan, som vi har sett, være en stressende tid for et barn. Dersom barna i tillegg har en forhistorie med mobbing, eller opplever å bli mobbet når de starter på skolen, kan dette skape en meget stor ekstrabelastning for dem og dermed påvirke deres akademiske karriere. Slike barn stiller ikke likt med sine jevnaldringer når de skal finne sin plass i det sosiale miljøet i klassen. Forskning på forebygging av mobbing viser at antimobbeprogrammer er mest effektive når de er igangsatt tidlig slik at stabile atferds- og interaksjonsmønstre ikke har rukket å sette seg (Coie & Dodge, 1998; Kazdin, 1987). Rollestabiliteten når det gjelder mobbing tidlig i barneskolen tenderer å være lavere enn senere i skolen. Dette gjør at implementering av antimobbeprogrammer så tidlig som i første klasse kan ha stor effekt i både å identifisere og stoppe dannelse av uheldige sosiale mønstre (Ladd, 1996; Olweus, 1994b).

3 MOBBING

3.1 DEFINISJONER

Som vi skal se er mobbing ansett for å være en del av et antisosialt repertoar. Et slikt repertoar er tenkt å høre til samfunnets mer marginaliserte grupper og i et fritt, demokratisk land er det heller motsatsen en streber etter. For å illustrere hva antisosialitet er, kan det være nyttig å belyse hva det *ikke* er. Begrepet *prosocial* kan sies å omfatte samhandling med andre mennesker på måter som innebærer et genuint ønske om at andre skal ha det godt; der egoisme og selvstjennlige formål er tatt ut av likningen, men der selvhevdelse ivaretas. Individuelle forskjeller i empati vises allerede ved treårsalderen (Kvelling, 2009). Aldersrelaterte forskjeller i barns prososiale atferd er tenkt å være resultat av barnets stadig utviklende kognitive evne til å sette seg inn i andres situasjon (Moore, 1990). Barnet orienterer seg i økende grad mot andre mennesker og lærer slik at prososiale handlinger, i motsetning til antisosiale, fører til visse sosiale belønninger, slik som vennskap og popularitet (Kvelling, 2011). Sosial kompetanse innebærer både å kunne utføre prososiale handlinger, altså sosiale ferdigheter, samt kunnskapen om *når* disse skal benyttes. Sosialisering starter med foreldrene, men ettersom barnet blir introdusert til flere samspillsagenter ved stadig introduksjon av nye miljø (barnehage, skole, idrettslag, osv.), får også flere mennesker innvirkning på et barns sosialisering. Positiv samhandling med jevnaldrende innebærer potensiell utvikling av vennskap som er blant de viktigste sosialiseringsforhold barn kan ha (Kvelling, 2011; Harris, 1995; Rubin, Bukowski & Parker, 1998).

Antisosialitet handler på den andre siden om krenking av andres rettigheter med atferd som bryter med de vanlige sosiale og etiske reglene, normene og verdiene. Barn med atferdsproblemer er preget av antisosialitet (Kvelling, 2011). Slike barn fremviser aggressiv atferd som er upassende og krenkende overfor andre mennesker. De er tenkt å ha en svak sosial kompetanse og mangelfullt utviklede sosiale ferdigheter. (Kvelling, 2011). Mobbing er ansett for å være en del av generell vold i skolen og blir betegnet som et alvorlig atferdsproblem (Olweus, 1994a; 1997; Zeiner, Backe-Hansen, Eskeland, Ogden, Rypdal & Sommerschild, 1998; Twemlow, Fonagy, Sacco, 2004). Det er ansett for å være en antisosial handling og er ofte i forskning koblet til problematferd generelt. Det vil si at personer som mobber ofte også fremviser annen problematisk atferd, slik at tiltak for å redusere og forebygge mobbing også virker forebyggende på kriminalitet, vandalisme og rusmisbruk (Olweus, 1992; Nordahl, Brunstad, Egelund, Samdal, Sørli & Bø, 2000).

Tidlige tegn på slik antisosial atferd er blant annet: fysisk utagering mot andre, trass, rastløshet og ødeleggelse av eiendom (Golly, Stiller & Walker, 1998). Barn og unge som mobber andre fremviser høyere forekomst av atferdsproblemer enn andre grupper (Nansel et al., 2001; Salmon, James, Cassidy & Javaloyes, 2000). Visse risikofaktorer er høyt prediktive for utvikling og forverring av atferdsproblemer, slik som negativ oppdragsstil som fører til dårlige selvreguleringsferdigheter, vold, lavt sosioøkonomisk nivå, høyt stressnivå i familien og sosial avvisning de første tre skoleårene (Kvello, 2011; Golly, Stiller & Walker, 1998; Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989). Atferdsproblemene er tenkt å være grunnlagt i sosialiseringserfaringene i familien og er sannsynlige å vare livet ut, med mindre man setter inn tiltak tidlig – helst før 8-årsalderen (Golly, Stiller & Walker, 1998). Langtidsprospektene til barn med atferdsproblemer er ikke særlig gode: avvisning av både jevnaldrende og av lærere, mobbing av andre, skulk, ufullført skolegang, vold, hærverk, bruk av narkotika og annen kriminalitet – allerede i ungdomsalderen (Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1990). Vi kan her se at mobbing, antisosialitet og atferdsproblemer er begreper som ofte har samforekomst i forskning og dermed er av særskilt interesse i forskning på mobbing.

Prososiale og antisosiale tendenser ser ut til å ha sammenheng med selve sosialiseringprosessen hos barn. Denne omfatter blant annet at barnet får dekket sine grunnleggende behov på akseptable måter, slik at det lærer emosjonsregulering (Kvello, 2011). Dette innebærer at barnet klarer å håndtere sine negative emosjoner på adaptive måter. I stedet for å ty til aggressive strategier når frustrasjonen melder seg, klarer barnet å styre sine impulser og dermed blir det lettere å velge en løsning på problemet. Dette gjør at samhandling med andre foregår uten store problemer og barnet har større sannsynlighet for å være akseptert av jevnaldringer. Som vi skal se er aggresjon en integral del av mobberens repertoar. Emosjonsregulering er videre knyttet opp mot utviklingen av sosial kompetanse. Mangler i, eller svak utvikling på disse to kompetanseområdene er i forskning relatert til mobbing og atferdsvansker (Kvello, 2011). Emosjonsregulering og aggresjon ser dermed ut til å kunne være viktige faktorer for en grundigere forståelse av mobbeproblematikk.

3.2 EMOSJONSREGULERING OG AGGRESJON

Emosjonsregulering er et grunnelement i emosjonell kompetanse. Selv om det er noe uenighet rundt definisjonen av emosjonsregulering er forskere enige om at det handler om forsøk på å regulere emosjonell intensitet slik at det fasiliterer adaptiv fungering i hverdagen (Calkins,

1997; Keenan & Shaw, 2003). Forskning har vist korrelasjon mellom emosjonell og sosial kompetanse. For eksempel er lav emosjonsregulering og høy negativ emosjonalitet funnet å predikere eksternaliserende problemer og dårlig sosial fungering (Eisenberg et al., 1995; Rubin, Coplan, Fox & Calkis, 1995). Dette støttes av forskning som viser at gode emosjonsreguleringsferdigheter er assosiert med bedre sosial kompetanse, bedre sosiale ferdigheter og sosial popularitet (Dunn & Brown, 1994; Eisenberg et al., 1997; Fabes et al., 1999). En studie kunne også vise langtidskorrelasjon ved å påvise at emosjonell kompetanse hos 3-4-åringer predikerte både samtidig og fremtidig sosial kompetanse (Denham et al., 2003). Allerede i førskolealderen fremviser barn gode ferdigheter som viser deres emosjonelle kompetanse: de evner å gjøre forskjell på egen og andres emosjoner, de kan korrekt navngi mange følelser, de er empatiske overfor andre barn og de kan håndtere negative emosjoner på en adekvat måte (emosjonsregulering) (Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach & Blair, 1997). Dette er viktige ferdigheter for å kunne samhandle med både jevnaldringer og lærere. Noen forskere mener at individuelle forskjeller i emosjonsregulering oppstår gjennom foreldrenes sosialisering av barnet (Halberstadt, 1991). Ut ifra denne teorien tenker man at barnet fremviser en modellert emosjonalitet både når foreldrene er til stede og når de ikke er det (Denham & Grout, 1992). Med andre ord, barnet lærer å håndtere gleder og frustrasjoner av sine primære omsorgsgivere. Man tenker også at foreldrenes hyppige, intense negative emosjoner kan forstyrre barnets regulering slik at det læres lite om emosjoner generelt og barnet lærer dermed ikke å håndtere frustrasjoner og utfordringer på adaptive måter (Denham & Grout, 1992). Gjentatt dårlig håndtering av frustrerende opplevelser med jevnaldrende kan resultere i utfrysning ettersom reaksjonene kan være skremmende eller irriterende. Denham et al. (1997) mener derfor at alle aspekter ved sosialisering av emosjoner kan bidra direkte til utvikling av sosial kompetanse. Emosjonelt kompetente barn er vist å ha adekvat emosjonsregulering og fremvise lav aggresjon og mer prososialitet (Denham, Rewick & Holt, 1991; Eisenberg et al., 1993). Motsatt kan man forvente at barn med lav emosjonell kompetanse også har dårlig emosjonsregulering, noe som kan resultere i lav frustrasjonstoleranse og høy aggresjon. Typisk for barn med atferdsproblemer, som har markert lav emosjonell kompetanse, er mangel på empati, feiltolkning av andres emosjoner og lav frustrasjonstoleranse, samt høyt aggresjonsnivå (Denham, Blair, Schmidt & DeMulder, 2002).

Forskning har over mange år identifisert ulike typer aggresjon og i forskning på mobbing blant barn er det vanlig å fokusere på direkte og indirekte aggresjon som tilsvarende direkte og

indirekte mobbing (Marini, Dane, Bosacki & Cura, 2006; Baldry, 2004; Carbone-Lopez, Esbensen & Brick, 2010; Van der Wal, De Wit & Hirasings, 2003; Baldry & Farrington, 1999; Wolke, Woods, Bloomfield & Karstadt, 2000; Card, Stucky, Sawalani & Little, 2008; Hadley, 2004; Bowie, 2007). Vold, trusler, slengkommentarer og erting som har som formål å skade, er ganske åpenlyse former for aggresjon og hører til direkte former for mobbing. Den indirekte mobbingen sies å være av relasjonell art og innebærer det som noen forskere betegner som «jentemobbing»; baksnakking, ryktespredning, utfrysning, og så videre (Olweus, 1992). Kjønnforskjeller i aggresjonsform finnes allerede i barnehagen (Bowie, 2007; Crick, Casas & Mosher, 1997) og det er ennå uklart hvorfor. En forklaring er at jenter legger størst verdi i sosiale relasjoner og dermed finner tidlig ut hvordan de skal manipulere disse for å skade andre (Bowie, 2007). Det er derimot ikke funnet kjønnforskjeller i aggresjonsnivå generelt – jenter ser ut til å være like aggressive som gutter (Crick & Grotpeter, 1995).

Det er forskjell i typen aggresjon barn i ulike aldre fremviser. Funn viser at yngre barn bruker mer direkte, fysisk aggresjon enn eldre barn (Björkqvist, 1994; Tisak, Tisak & Laurene, 2012). Dette kan forklares med at språket hos små barn ikke er utviklet nok til å formidle frustrasjon verbalt (Björkqvist, 1994). Forskning har funnet stabilitet i aggresjon hos barn i alderen 4-6 år men ikke stabilitet i offerrollen (Monks, Smith & Swettenham, 2003; Kochenderfer & Ladd, 1996). Aggresjon er det hyppigste korrelatet til sosial upopularitet og korrelerer med negativ sosial status i alle aldersgrupper (Tetzchner, 2012). Allerede i førskolealderen er aggressiv atferd prediktiv for sosial status flere år i fremtiden. Jansen, Veenstra, Ormel, Verhulst og Reijneveld (2011) fant at barn som skåret høyt på aggressivitet i førskolealderen, som målt ved observasjon, var mer sannsynlige å være en mobber eller mobber-offer og mindre sannsynlige å ikke være involverte i mobbing ved 13,5-årsalderen. Barna som foreldrene vurderte retrospektivt å være aggressive i førskolealderen var mer sannsynlige å være mobbere eller mobber-ofre enn å ikke være involverte i mobbing ved 11-årsalderen. De barna som i tillegg til aggressivitet skåret høyt på motoriske evner var mer sannsynlige å være mobbere enn ofre for mobbing. Dette gjaldt i større grad gutter enn jenter.

Aggresjon er ikke forbeholdt kun barn som er involverte i mobbing. En studie viste at også barn som ikke er direkte involverte kan opptre aggressivt mot ofre for mobbing simpelthen fordi de vurderer gevinstene av denne aggresjonen som høye og ofrene som mindre sannsynlige å gjengjelde. Både aggressive og ikke-aggressive barn var i tillegg relativt lite påvirket av tanken på å gjøre en mobbet medelev vondt (Perry, Willard & Perry, 1990). Dette

kan tyde på at tiltak for å redusere aggresjon i skolen bør være generelle slik at de favner hele elevpopulasjonen.

3.3 PREVALENS

Hva som rapporteres som forekomst av mobbing avhenger i stor grad av begrepsdefinisjonen. Olweus (1992) har et bredt perspektiv når han definerer mobbing som en handling som kan utføres av både grupper og enkeltindivider, mens for eksempel Heinemann (1972) argumenterer for at mobbing kun er et gruppefenomen. Kvello og Wendelborg (2005) påpeker at 35-40 % av hendelser som kan karakteriseres som mobbing utføres av enkeltindivider, slik at forekomsten blir mye lavere dersom man bruker en snevrere definisjon som ikke omfatter disse. Cutoff, når det gjelder hyppighet, har også noe å si. Olweus-skjemaet, for eksempel, med kriterium på 2-3 ganger i måneden eller oftere, er hyppig brukt i undersøkelser om mobbing. Noen opererer med en gang i uken eller oftere (Roland, 2000). I tillegg spiller alder på barna som blir undersøkt en rolle. I studier som Olweus (1992) har gjennomført kommer det fram at størst antall ofre er i de laveste klassene som var undersøkt; 2. og 3. klasse, og at en stor del av mobbingen ble utført av eldre elever mot de yngre. Når det gjaldt antall mobbere var forskjellene mellom klassetrinn små. De fleste jentemobbere var i laveste klassetrinn mens for gutter vokste antallet med alderen.

Prevalenstall kan derfor variere mye: Roland (2000), for eksempel, rapporterer at 5 % av elever på barne- og ungdomsskolen blir mobbet en gang i uken eller oftere; hos Olweus (1994a, 1997) er tallet 15 % eller mer for generell mobbing der begge kjønn er inkludert mens tallet er 10 % når det gjelder direkte/verbal mobbing (Olweus, 2012). Forskning viser at det i alle aldre er flere gutter som er mobbere mens det er omtrent like mange gutter som jenter som er ofre (Boulton & Smith, 1994; Kumpulainen, Räsänen & Puura, 2001; Olweus, 1997, 1999). Både i prevalens og alvorlighet kan mobbing i barnehagen sammenliknes med mobbing i skolen (Kochenderfer & Ladd, 1996; Perren & Alsaker, 2006; Alsaker, 2004).

Den foretrukne metoden for å finne prevalenstall og for evaluering er ofte selvrapportskjema som barna fyller ut. I Olweus-programmet brukes "Olweus Spørreskjema om mobbing til elever" som er resultat av omfattende arbeid rundt mobbing. Dessverre er det gjort få systematiske studier som sammenlikner "Olweus Spørreskjema" med jevnaldningsrapporter og enda færre som sammenlikner spørreskjemaet med lærerrapporter (Olweus, 2010).

Forskning gjort over de siste fem årene har trukket tvil om validiteten og reliabiliteten til selvrapposkjemaer på mobbing (Furlong, Morrison, Cornell & Skiba, 2004; Cornell & Brockenbrough, 2004; Lee & Cornell, 2009). Selvrapposkjemaer kan være begrensede i at mobbere ikke alltid er villige til å innrømme at de handler på måter som ikke er sosialt akseptable. Dette illustreres, for eksempel, i en førskolestudie der jevnaldringsrapporter og lærerrapporter hadde en stor overenskomst og flere nominasjoner for mobberrollen enn selvrapposkjemaer hadde (Monks, Smith & Swettenham, 2003). Noen mobbere holder også fast ved at det de gjør er for moro og at de bare tuller og leker selv om de er klar over av atferden deres påfører den andre skade (Cole, Cornell & Sheras, 2006). Studier som har sett på ulike metoder for informasjonsinnsamling i skolen viser at selvrapposkjemaer skiller seg fra jevnaldringsrapporter og lærerrapporter ettersom jevnaldringer og lærere ofte viser større overenskomst enn både selvrapposkjemaer og jevnaldringer og lærere (Leff, Power & Goldstein, 2004; Xiao & Matsuda, 1998). Studien til Monks, Smith og Swettenham (2003) viser videre at nominasjoner for offer- og hjelperrolle ofte underestimeres av lærere, sammenliknet med jevnaldrings- og selvnominasjoner. Selvrapposkjemaer ser ut til å være mest konsistent for offerrollen og minst for mobberrollen. Lærere ser dermed ut til å legge best merke til mobbere, som kan ha en atferd som er generelt forstyrrende for klassen, men har kanskje for lite informasjon til å kunne nominere ofre og hjelpere.

3.4 HVEM ER INVOLVERT?

De fleste forskere på mobbing opererer med tre distinkte grupper avviste barn: mobbere, ofre (passive ofre) og mobber-ofre (aggressive ofre) (Carney & Merrell, 2001; Schwartz, Proctor & Chien, 2001; Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990; Olweus, 1993). Avviste barn er generelt ansett for å være aggressive, triste, lette å provosere og forstyrrende i sosiale aktiviteter (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990); men viktige elementer skiller de nevnte gruppene. Passive ofre har et lavt selvbilde og rapporterer mer ensomhet (Asher & Wheeler, 1985) og mer sosial misnøye enn mobbere som, i sin tur, ikke skiller seg nevneverdig fra nøytrale og populære barn når det gjelder selvbilde. (Boivin & Bégin, 1989). Forskere foreslår at dette kan ha noe med overestimering av egen kompetanse å gjøre (Boivin & Bégin, 1989; Hymel, Bowker & Woody, 1993). Passive ofre er mer underdanige, har færre lederskapsferdigheter, henger rundt en gruppe i stedet for å forsøke å få innpass, gråter lett og er mer tilbaketrukkne og mindre villige til å samarbeide med andre enn ikke-involverte barn (Perren & Alsaker, 2006; Perry,

Willard & Perry, 1990; Pierce, 1990). Fox og Boulton (2005) gjennomførte en stor studie der de brukte tre informantmetoder for å undersøke sosial ferdighetsatferd hos barn som var ofre for mobbing: selvrappport, lærerrappport og jevnaldringsrappport. De fant enighet mellom informantene i at mobbede barn fremviste en atferd som gjorde dem sårbare for angrep: de så redde ut, de hadde en holdning som viste at de var svake, de så triste ut, de ga seg lett og var redde for å uttrykke sin mening, de forsterket mobberens atferd ved for eksempel å gråte og de var tilbaketrukne. Jevnaldringsrappportene indikerte alvorligere sosiale problemer på flere områder hos ofre versus ikke-ofre enn lærerrappportene.

Mobbere og mobber-ofre fremviser høyest aggresjon (Boivin & Bégin, 1989; Hymel, Bowker & Woody, 1993; Perren & Alsaker, 2006; Olweus, 1992). Mobber-ofre er i tillegg mindre samarbeidsvillige, mindre sosiale og har sjeldnere noen å leke med enn ikke-involverte barn. Disse barna viser også laveste resultater på akademisk kompetanse, sportslighet, skoleengasjement og høyeste resultater på symptomalvorlighet når det gjelder psykisk helse (Hymel, Bowker & Woody, 1993; Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton & Scheidt, 2003), både i første klasse og tre år etterpå (Park, 2006). Viktighet av atletisk kompetanse stammer fra Boivin og Begins (1989) studie der de sammenliknet populære barn med de gjennomsnittlige/vanlige og fant at de skåret likt på selvoppfatning og kompetanse, men de populære barna skåret høyere på atletisisme. Mobbere har på sin side flere lederskapsferdigheter (Asher & Wheeler, 1985), samtidig som de er mindre prososiale og har lavere sosial kompetanse enn ikke-involverte barn (Nansel et al., 2003). De har behov for å dominere andre, liten medfølelse for ofrene og er impulsive og positivt innstilte til vold og voldsbruk (Olweus, 1992).

En studie fant sterk interkorrelasjon mellom tre mobberoller: mobber, forsterker og assistent. Forsterker er en som støtter mobberen ved å le og oppfordre folk til å se på mens offeret blir plaget, mens assistent er en som er direkte involvert og hjelper mobberen ved å holde offeret eller være med på slag, spark, og så videre. Alle disse rollene var signifikant relatert til blant annet emosjonell dysregulering, positive forventninger til aggresjon, atferdsproblemer og relasjonell og direkte aggresjon (Crapanzano, 2010). Mobbere tenderer å tro at slåssing vil gjøre dem populær, at det er en effektiv metode for å løse problemer og at offeret får som fortjent (Bentley & Li, 1995; Olweus, 1997). I en studie om forskjeller på selvrappporterte mobbere versus jevnaldringsnominasjoner viste det seg at de som ble nominert av jevnaldringer til å være mobbere, så mye mer positivt på seg selv og sine bragder enn de som nominerte dem. I tillegg rapporterte de mindre involvering i mobbing og mindre positivt syn

på aggressiv atferd, selv om de var en høyrisikogruppe som mottok disiplinær straff fire ganger oftere enn barn som ikke mobbet (Cole, Cornell & Sheras, 2006).

Mobbing ser ut til å være et vanlig fenomen blant barn med psykiske og psykosomatiske vansker (Gini & Pozzoli, 2009), i tillegg til at det øker sannsynligheten for kontakt med psykiatri (Kumpulainen et al., 1998; Kumpulainen, Räsänen & Puura, 2001). Den mest prevalente psykiske lidelsen funnet hos mobbere er hyperkinesi, men også hos både mobber-ofre og ofre er denne diagnosen vanlig. Dette bekreftes av Hinshaw, Lahey & Hart (1993) som fant at atferdsforstyrrelser ofte er komorbide med hyperkinesi der førstnevnte ser ut til å føre til høyere aggresjon og dårligere prognose for sistnevnte. Videre er det funnet mest vanlig med atferdsforstyrrelsesdiagnoser hos mobber-ofre (Kumpulainen, Räsänen & Puura, 2001), samtidig som mobbere oftest er nominert for at de starter slåsskamper, fremviser forstyrrende atferd og er slemme mot andre; typer atferd som er symptomer på nettopp atferdsproblemer (Boulton & Smith, 1994). I tillegg ser man at depresjon finnes hos alle gruppene som er involverte i mobbing, men særlig hos ofre (Kumpulainen, Räsänen & Puura, 2001).

Forskning på sosial aksept og avvisning i ulike aldersgrupper viser at det er atferdsnormen i gruppen eller klassen som avgjør om en atferd blir akseptert eller fører til avvisning (DeRosier et al., 1994, Sentse, Scholte, Salmivalli & Voeten 2007). Dette betyr at dersom et individs atferd kolliderer med normgruppens atferd, eller sjelden forekommer i normgruppen, vil individet sannsynligvis bli sosialt avvist av gruppen. Dermed kan man si at dersom mobbing skal bli ansett som en negativ handling så avhenger dette av at slik atferd sjelden forekommer i normgruppen. De som mobber blir da altfor ulike gruppen slik at de blir avvist. Det foreligger en generell antakelse om at slike personer er sosialt upopulære og aggressive, da mobbing er ansett som en antisosial handling med høy grad av aggresjon knyttet til seg (Kvello, 2011). Forskere har likevel kunnet påvise at mobberen også kan være sosialt populær. Slike barn kan fremvise mye relasjonell aggressivitet men lite direkte, fysisk aggresjon. Dette er barn som jevnt over har god sosial kompetanse og gode selvreguleringsferdigheter (i motsetning til de barna som er proaktivt aggressive) slik at de kan være taktiske i når de fremviser aggresjonen (Kvello, 2011). Fordi de er opptatte av å skape et godt inntrykk overfor mange blir det ikke oppdaget at de mobber medelever (Kvello, 2011). Dermed tenderer de å ha like mange venner som ikke- aggressive barn, og minst ett gjensidig vennskap i førskolealderen (Burr, Ostrov, Jansen, Cullerton-Sen & Crick, 2005). Dijkstra, Lindenberg og Veenstra (2008) fant at mobbing utført av sosialt populære barn

senker de negative konnotasjonene til mobbing hos normgruppen, noe som betyr at jo mer populære elever mobber, jo mer blir mobbing akseptert av resten av klassen. Dette tror de forklarer paradokset med at de fleste barn anser mobbing som negativt, men kan likevel være med på det når det forekommer.

Det er viktig å huske at i de fleste mobbetilfeller er også en fjerde part involvert; tilskueren. Tilskuere til mobbing har tradisjonelt sett innehatt tre roller: den som hjelper offeret, den som ikke involverer seg og den som blir med på mobbingen. Konsekvensene av å være vitne til mobbing kan være dramatiske og er til og med blitt sammenliknet med konsekvensene av å være vitne til familievold (Rivers, 2012). Dermed er kan man si at alle barn, om de er involvert eller ikke, kan potensielt ta alvorlig skade av mobbing. Olweus (1992) rapporterer at 60 – 70 % av elever ikke er involverte i det hele tatt. I følge Rivers (2012) kan involvering av tilskuere være avgjørende for resultatet og at effektiviteten av antimobbeprogrammer avhenger av deres psykiske helse og velvære. Slike programmer bør inkludere tiltak for å øke empati for offeret hos tilskuerne (Polanin, Espelage & Pigott, 2012; Espelage, Green & Polanin, 2012). Det kan være komplisert å finne ut hva det er som avgjør om noen griper inn eller ikke. Situasjonelle, motivasjonelle og individuelle faktorer er i gjensidig påvirkning. For de som griper inn kan det avgjørende være holdninger til rettferdighet og en tro på at de klarer å påvirke resultatet (Gini, Albiero, Benelli og Altoè, 2008; Cappadocia, Pepler, Cummings og Craig, 2012), bruk av problemløsningsstrategier (Pozzoli & Gini, 2010) samt empati og holdninger til mobbing (Cappadocia et al., 2012).

Skolen, representert i det daglige av læreren, er også en deltaker med en klart definert rolle. Barn som er aggressive tenderer å være i konflikt med læreren i større grad enn ikke-aggressive barn. En studie fant at konflikt med førskolelæreren var predikerbart for større sannsynlighet for å bli mobbet i første klasse (Runions & Shaw, 2013). Forskerne foreslo at konflikt fører til spesifikk, mer eller mindre bevisst holdning til eleven som andre barn observerer. De merker seg derfor hvem det er som ikke er «lærerens yndling», noe som kan være motivasjon for å velge nettopp dette barnet som offer. Studier viser dessverre at elever ofte rapporterer at lærere ikke gjør noe med mobbing i klassen og at de fleste lærere og foreldre ikke snakker med mobbere om atferden deres (Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2004). Dette kan ha sammenheng med flere ting. Det er mulig at mange lærere ikke legger merke til mobbing. En stor studie utført av Bradshaw, Sawyer og O'Brennan (2007) viste at lærere på alle trinn undervurderte antall elever som var ofte involvert i mobbing. Lærere kan også ha begrenset kunnskap om temaet. Ofte velger også å ikke si ifra i

den tro at læreren ikke kommer til å håndtere problemet på en effektiv måte (Cole, Cornell & Sheras, 2006). I tillegg til dette viser lærere ofte en begrenset kunnskap om mobbing og rapporterer at de ikke er trygge på hvordan de skal håndtere mobbing eller hvordan de skal snakke med elever som mobber og deres foreldre (Nicolaidis, Toda & Smith, 2002). Det kan dermed se ut som om lærere får generelt altfor lite opplæring om mobbing. Dette er uheldig da opplæring kan utgjøre store forskjeller. Lærerne i studien til Bradshaw, Sawyer og O'Brennan (2007) som hadde mer kunnskap om mobbing følte seg skikket til å håndtere en mobbesituasjon og var mer sannsynlige å gjøre noe med problemet, samtidig som det var mindre sannsynlig at de gjorde situasjonen verre. Disse lærerne hadde også mer erfaring med mobbing men det er uklart om kunnskapen kom med erfaring eller om de hadde kunnskap om mobbing som gjorde at de involverte seg mer.

3.5 KONSEKVENSER AV MOBBING

Barn som blir mobbet bruker mye tid på å bekymre seg for og gruble over hvorfor de blir mobbet. I tråd med dette er ofre for mobbing funnet å ha problemer med oppmerksomhetsregulering og konsentrasjon på skolen (Schwartz, McFadyen-Ketchum, Dodge, Pettit og Bates, 1998). Forskning har dermed kunnet rapportere lavere akademisk prestasjon, samt lavere selvoppfatning av akademisk kompetanse hos barn som er ofre for mobbing (Callaghan og Joseph, 1995). Det er en mangel på langtidsstudier som kan vise til en årsakssammenheng (Callaghan og Joseph, 1995), men en studie gjort av Juvonen, Nishina og Graham (2000) viste at endringer i status, der en gikk fra å ikke være involvert til å bli mobbet, over ett års tid predikerte påfølgende lavere karaktersnitt sammenliknet med barn som ikke var involverte i mobbing.

Langtidskonsekvensene av mobbing kan også være meget drastiske for enkeltindivider. Mye forskning har påvist sammenhenger mellom mobbing og problemer med psykisk og fysisk helse, der mange som har vært utsatt for mobbing sliter med dårlig selvtillit, angst og depresjon (Carney, 2000; Hawker & Boulton, 2000; Eslea et al., 2004; Stassen Berger, 2007). Rigby (2003) gjennomførte en metaundersøkelse av forskning på konsekvenser av mobbing på skolen der han la mest vekt på longitudinelle studier som kunne påvise årsakssammenhenger. I disse studiene ble fire kategorier av negative helsekonsekvenser identifisert: Lav psykologisk velvære, dårlig sosial tilpasning, psykisk lidelse (distress) og fysisk sykdom (inkludert psykosomatiske lidelser). Han konkluderte med at det å være offer

for mobbing er en signifikant risikofaktor som kan spille en kausal rolle for dårligere helse hos skolebarn og var knyttet til alle de identifiserte negative helsekonsekvensene (Rigby, 2003). Andre studier viser at mennesker som har vært ofre for mobbing i skolen opplever psykiske vansker til og med flere år etter at mobbingen har forekommet (Hawker & Boulton, 2000; Smokowski & Kopasz, 2005; Carlisle & Rofes, 2007). Ofre for mobbing kan til og med selv bli voldelige (Eisenbraun, 2007).

I tillegg til konsekvenser for ofre, viser flere undersøkelser at barn som mobber har lavere sosial status og høyere nivå av avvising enn ikke-involverte barn (Boulton & Smith, 1994), (Olweus, 1993). Kumpulainen, Rasanen og Henttonen (1999) fant at mobbere og ofre i deres studie var omtrent like psykisk forstyrrede. Forskning viser også korrelasjon mellom mobbing og senere stoffmisbruk, vold og kriminalitet (Nansel et al., 2003; Farrington, 1991). I ungdomstiden er mobbere og mobber-ofre som er i kontakt med psykiatri oftest diagnostisert med atferdsvansker og ofte komorbid hyperkinetisk forstyrrelse. (Salmon et al., 2000). Olweus gjennomførte en undersøkelse som viste at barn som mobbet gjennom 6. til 9. klasse var fire ganger mer sannsynlige å være involvert i alvorlig kriminalitet som voksne enn deres jevnaldringer (Olweus, 1991).

4 ANTIMOBBEPROGRAMMER

Som vi har sett inkluderer alle tilfeller av antisosial atferd, om de er vedvarende eller midlertidige, aggresjon og krenkelse av andre. Mobbing er derfor ofte karakterisert som en antisosial handling og tenkt på som en del av det antisosiale repertoaret (Sutton, Smith & Swettenham, 1999; Walker et al., 1998). I forsøk på å bekjempe mobbing i skolene har en derfor tatt i bruk både tiltak som tar for seg mobbing spesifikt, slik som Olweus-programmet (Olweus, 1997) og Be-Prox (Alsaker, 2004), og tiltak som tar sikte på å takle antisosial atferd generelt, slik som Dina Dinosaurs program for utvikling og evaluering av sosial kompetanse og problemløsning (Webster-Stratton & Reid, 2003).

Forskjellige programmer kan i tillegg fokusere på ulike områder de vil jobbe mot. Noen tar for seg enkelte klasser eller jevnaldringsgrupper, slik som Bulli and Pupe (Baldry & Farrington, 2004), et program laget for å takle problemer med mobbing og vold i hjemmet. Andre programmer har som mål å identifisere og jobbe med barn som mobber eller ofre for mobbing direkte, slik som Social Skills Training (SST) programmet (Fox & Boulton, 2003).

Noen er helskoleprogrammer, hvilket betyr at de implementeres over hele skolen og der hele elevpopulasjonen er med, for eksempel Respekt (Ertesvåg & Vaaland, 2007).

Dette kapitlet kommer til å presentere to programmer med effekt på nedgang i mobbing hos barn rundt 6-årsalderen: Dina Dinosaurs program og Be-Prox. Deretter presenteres Olweus-programmet som har vist god effekt på mobbing i skolen generelt.

4.1 DE UTROLIGE ÅRENE: DINA DINOSAURS PROGRAM FOR UTVIKLING OG EVALUERING AV SOSIAL KOMPETANSE OG PROBLEMLØSNING

De utrolige årene er utviklet som et universelt program for å redusere problematferd hos barn mellom 3 og 8 år (Webster-Stratton & Reid, 2003). Programmet har seks formål: 1. å utvikle barnets emosjonelle og sosiale kompetanse, som innebærer blant annet å utvikle problemløsningsferdigheter, 2. utvikle lekeferdigheter (turtaking, deling, hjelpsom atferd), 3. øke barnas selvtillit, 4. redusere opposisjonell og aggressiv atferd som inkluderer mobbing og avvising, 5. forbedre perspektivtaking; redusere negative kognitive attribusjoner og 6. øke empatiske ferdigheter og positive jevnaldringsrelasjoner. Programmet består av syv deler som alle er oppkalt etter en dinosaur. Apatosaurus har som hovedmål å lære å danne nye vennskap. I Iguanodon, lærer barna skoleregler. Triceratops lærer dem å forstå og gjenkjenne følelser. Stegosaurus er delen for problemløsningsferdigheter. Tyrannosaurus Rex lærer barna sinnemestring. I Allosaurus lærer de å være vennlige. Til slutt kommer Brachiosaurus, der barna lærer, via dukker, hvordan man snakker med venner.

For bruk i klasserom beregnes det 15-20 minutter arbeid mens barna sitter i ring, samt praktiske aktiviteter i små grupper, flere ganger i uken. Metodene for å lære barna sosiale ferdigheter samsvarer med barnas måte å lære på, temperament, deres kognitive ferdigheter og utviklingsferdigheter. Det tas høyde for at mindre barn mangler verbale og kognitive ferdigheter som kreves av mange andre programmer (Webster-Stratton, 2008). Metodene er derfor tilpasset dette: fantasilek, rollespill, barnebøker, filmvisning og bruk av dukker som får hjelp av barna til å løse problemer. Slike problemer kan være å bli mobbet og ertet, å bli utestengt, å være redd og å få nye venner. En gruppeleder i hvert klasserom kommuniserer til teamet sitt om atferder som de kan ignorere og hvilke de bør rose for å promotere spesifikke sosiale ferdigheter. Filmvignetter med fokus på problemløsning og interpersonlige ferdigheter brukes med tanke på modellering som så er utgangspunkt for korte diskusjoner og rollespill.

Barna spiller ut alternative måter å løse problemer på ved hjelp av dukker og får visuelle tips på kort som hjelper dem til å huske nye ferdigheter og emosjonelle scripts. Resten av dagen passer læreren på å bemerke når barna bruker det de har lært og roser dem for dette. Effektive strategier for klasseromsledelse, samt promotering av emosjonell og sosial kompetanse kan redusere aggresjon og avvising og bidra til økt sosial og akademisk kompetanse og sterkere skoletilknytning (Webster-Stratton & Reid, 2004). Lærerne oppfordres til å tilpasse programmet til barn med særbehov og klasserom med spesifikke problemer, slik som mobbing. For å kunne gjennomføre programmet anbefales det at lærerne deltar i et 3-dagers kurs med påfølgende selvstudium.

Det legges stor vekt på å involvere foreldre i programmet. De mottar ukentlige nyhetsbrev fra skolen om hva som er lært og lærerne tar kontakt for å fortelle om barnets suksess. Barna får også lekser og det holdes foreldremøter. I tillegg rådspørres foreldrene når individuelle planer lages for enkeltbarn. I spesifikke tilfeller der uheldige strategier i hjemmet bidrar til barnets atferd får foreldre også opplæring.

Dina Dinosaurs program har vist seg å være effektivt i forbedring av samhandling mellom jevnaldringer med mer positive sosiale ferdigheter og problemløsningsstrategier enn både kontrollgruppe og gruppe der kun foreldre fikk opplæring. Etter ett år hadde denne gruppa opprettholdt fremgangen (Webster-Stratton & Hammond, 1997). Programmet har vært effektivt i å redusere aggresjon og øke sosiale ferdigheter hos barn (Webster-Stratton & Hammond, 1997).

4.2 BE-PROX PROGRAMMET (Bernese prevention programme against victimization in kindergarten and elementary school)

Dette programmet er basert på blant annet Olweus-programmet, men er modifisert til å kunne brukes i barnehagen (Alsaker, 2004). Programskaperne mener at høyere voksentetthet i barnehage/førskole, de barnehageansattes interesse i sosialisering av barn, stor fleksibilitet i hverdagen og at barna ser opp til de voksne, er alle ideelle komponenter for implementering av et antimobbeprogram. De mener også at lærere er selv involvert i mobbing da de er en del av klassesystemet og ofte ser mobbing uten å legge merke til hvor alvorlig episoden er (Alsaker & Valkanover, 2012). Det grunnleggende prinsippet er å øke lærernes kapasitet for å

takle mobbeproblematikk da lærerne er de som kommer til å måtte takle dette gjennom hele karrieren. Derfor er det de som er målgruppen for Be-Prox.

Gjennom programmet observerer lærerne barna intensivt over omtrent fire måneder. De lærer å legge merke til mobbing tidlig, diskutere det, forebygge tilfeller av mobbing og stoppe det når det forekommer. Det er viktig at lærere er sammen om problemet og opplever støtte og trygghet hos hverandre. Hovedelementene i opplæringen og gjennomføringen er gruppediskusjoner, gjensidig støtte og samarbeid mellom programledere og lærere, og mellom lærere og foreldre. Samarbeid med foreldre er et tema på alle møter. Lærerne trenes gjennom 6 trinn på hvert møte: informasjon om et spesifikt tema gis, implikasjoner av denne informasjonen diskuteres, spesifikke implementeringstiltak introduseres, lærerne forbereder seg gruppevis på hvordan de skal håndtere mobbing, diskusjon om gjennomføring av spesifikke forebyggingselementer mellom møter og eventuelle problemer som kan oppstå og til slutt gruppediskusjon og evaluering.

Viktige diskusjoner i begynnelsen dreier seg om mobbeproblematikk, samarbeid med foreldre og viktighet av grensesetting. Lærerne blir enige med barna om regler som må følges og det settes opp foreldremøter. Deretter diskuteres behovet for konsekvent atferd overfor barna, forskjeller mellom positive og negative sanksjoner og bruken av grunnleggende læringsprinsipper. Spesiell fokus er lagt på forskjellen mellom å si ifra om mobbing og det å sladre. Det foregår også grundige diskusjoner som omhandler rollene og pliktene til de som ikke er direkte involvert i mobbingen - tilskuerne. Lærerne observerer deretter disse barna og lager en plan for hvordan de kan involveres i forebyggingen. Senere får lærerne presentert forskning om motorisk utvikling hos førskolebarn og deretter diskuteres barnas selvoppfatninger når det gjelder fysisk styrke og deres oppfatning av styrken til mobber og offer. Spesifikke mål blir satt mellom gruppemøtene, som for eksempel trening i empati, sosial kompetanse og kroppssans, involvering av tilskuere og samtaler med alle barna om situasjonen i barnehagen/førskolen. Det anbefales at lærere danner egne grupper for diskusjon og støtte etter at programkurset er over.

Programmet baserer seg på flerinformantdesign der de mottar resultater både fra lærere og fra barna i form av intervju. En evaluering av programmet viste 15 % nedgang i både direkte og indirekte mobbing sammenliknet med kontrollgruppe der man opplevde en økning på 55 % i samme periode. Nedgangen i mobbing ble rapportert av begge informantgruppene fra 16 barnehager og skoler (barnas alder var 5-7 år). Lærerne rapporterte også at de følte seg mer

trygge på å takle mobbesituasjoner og at barna hadde blitt flinkere til å takle disse. I tillegg rapporterte lærerne positive holdninger til samarbeidet med foreldrene. Lærerne i kontrollgruppa hadde til sammenlikning nokså negative holdninger til foreldre (Alsaker & Valkanover, 2012).

4.3 OLWEUS ANTIMOBBEPROGRAM

Olweus-programmet (Olweus, 1991) er det mest kjente og brukte antimobbeprogrammet i verden. Det har sin bakgrunn i forskning som viser at antisosial atferd hos barn og ungdom er resultatet av en dynamisk interaksjon mellom individet og hans/hennes miljø, forskning på mobbeproblematikk, samt risikofaktorer knyttet til alle disse. Det satses derfor på systematisk restrukturering av det sosiale miljøet slik at mobbeatferd kan bli kontrollert og ledet i en mer prososial retning. Det er laget for å brukes på barne- og ungdomstrinn (1. – 10. klasse) der alle elever deltar i de fleste aspektene ved programmet, både på skolenivå og på klasseromsnivå. De elevene som blir identifisert som mobbere eller ofre får i tillegg individuelle intervensjoner (Olweus, Limber og Mihalic, 1999). Bakgrunnen for å lage et program som omfatter hele skolen er forskning som viser at de fleste blir mobbet i klasserommet eller i friminuttene (Olweus, 1991). Problemer med å velge ut elever som skal være med og mulig stigmatisering som kan komme av å være selektert til et slikt program unngås ved at alle elevene er inkludert.

Programmet inneholder mange elementer, på skolenivå fyller elevene ut et anonymt skjema om mobbing - *Olweus spørreskjema om mobbing* (Olweus, 1996). Det holdes også en konferansedag for å diskutere mobbing og planlegging av implementering av programmet. En komité, som kan inkludere for eksempel en lærerrepresentant fra hver klasse og en rådgiver eller helsepersonell, koordinerer alle aspekter ved programmet og det utvikles et system for å overvåke elever i friminuttene. Problemene programmet er laget for å takle omhandler både direkte og indirekte mobbing. Dette kan være vanskeligere for voksne å oppdage, men spørreskjemaet er designet for å hjelpe til med å identifisere slike typer handlinger. Dette finnes i to utgaver, et for yngre elever, mellom 2. og 5. klasse, og et skjema for elever i 6. til 10. trinn. Skjemaene inneholder stort sett samme spørsmål, men skjemaet for yngre barn er i et «lærerformat» der lærerne stiller spørsmålene og forklarer skjemaet og formålet med undersøkelsen. Spørreskjemaet kan brukes til å evaluere i hvilken grad noen av programmets mål er blitt nådd. Dette krever at spørreskjemaet blir administrert før tiltaket settes i gang, og

deretter minst en gang til senere, helst til samme tid på året ett eller to år etter første administrering. En og samme versjon av skjemaet ble brukt i forbindelse med datainnsamling under den landsomfattende aksjonen mot mobbing der kun elever i 1. klasse ble ekskludert ettersom det ble vurdert at de ikke hadde gode nok lese- og skriveferdigheter til å besvare det (Olweus, 1992 s. 20).

Programmet anbefaler at større barn enten holdes adskilt fra eller har friminutt på ulike tidspunkt enn mindre barn med bakgrunn i forskning som tilsier at en god del mobbing blir gjort av eldre elever mot de som er yngre (Olweus, Limber og Mihalic, 1999). På klasseromsnivå lages det regler mot mobbing, det diskuteres, gjennomføres rollespill og det holdes jevnlige klassemøter, som skal øke kunnskap og empati og oppfordre til prososiale normer og handlinger. Det er viktig at lærerne forsøker å etablere positive, vennlige og tillitsfulle forhold til elevene slik at både reglene og sanksjonene oppfattes som rettferdige. Premisset om gradvis å lære aggressive elever hvordan de skal følge regler er basert på en antakelse om at deres impulsivitet og manglende omtanke for andre stammer fra en desorganisert familiesituasjon. Individuelle komponenter består av intervensjoner med barn som er identifisert som mobbere og ofre og inkluderer samtaler med foreldre til de involverte partene. Hovedformålet er å stoppe mobberens atferd. Typiske ofre er tenkt å være engstelige og usikre elever som vanligvis ikke ønsker oppmerksomhet. De kan være redde for å fortelle om hendelser slik at de som plager dem havner i trøbbel - ofte er de også blitt truet til stillhet. På grunn av dette ber mange av barna foreldrene om å ikke kontakte skolen. Derfor er det viktig for eleven som blir mobbet å oppleve voksne som er villige og har mulighet til å gi dem hjelpen de trenger.

Det er anbefalt at foreldre til barn som er mobbet kan prøve noen av følgende strategier: systematisk søke etter talenter eller positive attributter som kan utvikles, noe som kan hjelpe barnet til å bedre hevde seg på skolen; stimulere barnet til å møte nye jevnaldrende; oppfordre barnet til å ta kontakt med rolige og vennlige elever – her kan det trenge assistanse fra foreldre eller en psykisk helsearbeider ansatt på skolen til å utvikle barnets evne til å kontakte og opprettholde vennskap; og de bør motivere barnet til å være med på fysiske aktiviteter, noe som er særlig viktig dersom offeret er en gutt. Slik fysisk trening kan bedre koordinasjon og resultere i mindre kroppsangst, som igjen kan øke selvtillit og bedre forhold til jevnaldrende. Sistnevnte forslag passer for ofre der egen atferd sannsynligvis bidrar til mobbingen. Da er det viktig at foreldre og lærere forsiktig, men stødig hjelper barnet å finne reaksjonsmønstre som irriterer miljøet i mindre grad. Slike provokative ofre bør i tillegg prøve å forbedre sine

sosiale evner og få en bedre forståelse av uformelle sosiale regler i jevnaldringsgruppen. Slike ofre har ofte vanskelig temperament og kan, slik som mobbere, ha problemer med å følge regler. Hvis det foreligger en hyperaktivitetskomponent kan det være nødvendig med hjelp fra en spesialist på dette området (Olweus, Limber og Mihalic, 1999).

Undersøkelsen gjort av The Campbell Collaboration viser at intensive programmer som går over tid fører til en gjennomsnittlig reduksjon av mobbing og mobbeofre på mellom 17 og 20 %. Disse er meget positive til Olweus-programmet og erklærer dette for det beste programmet tilgjengelig i dag (Farrington & Ttofi, 2009). Olweus rapporterer selv en nedgang på 32 % (Olweus, 1994a; 1997). Schroeder et al. (2012) fant også positive resultater etter implementering av Olweus-programmet over en to-års periode med nedgang i selvrappotering av mobbing og en bedring av elevenes holdninger til mobbing.

4.4 EFFEKTIVITETEN AV ANTIMOBBEPROGRAMMER

Effektiviteten av skoleprogrammer blir vurdert ulikt av ulike forskere og instanser. Blant annet ble det utarbeidet en rapport av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), gjort på oppdrag av Utdanningsdirektoratet, som fastslår at antimobbeprogrammer ikke gir tilfredsstillende resultater (Lødding & Vibe, 2010). Blant annet finner de at det ikke eksisterer noen forskjell i omfang av mobbing mellom skoler som bruker helskoleprogrammer og de som ikke gjør det. Skoler som bruker Olweus-programmet skiller seg ut, men i lite tilfredsstillende grad. I tillegg viser en studie at helskoleprogrammer ikke fokuserer på jenters indirekte, skjulte mobbing i tilstrekkelig grad, da fokuset nettopp er på mobbing som kan oppdages lett (Myklebust, 2008).

Andre kommer frem til et annerledes resultat. Vreeman og Carroll (2007), for eksempel, så på 26 studier av skolebaserte antimobbeprogrammer under kategorier som blant annet pensum, helskoleprogram og grupper som trener sosiale ferdigheter. Pensum gikk ut på at man inkluderte informasjon og gruppearbeid som omhandlet mobbing som en del av skolens pensum. De konkluderte med at programmer som gir best resultat er de som involverer flere disipliner, slik som helskoleprogrammer med både klasseromstiltak og skoletiltak. Forfatterne anbefaler at man tenker systemisk rundt mobbing.

Det er få studier som har sett på hvilke elementer i antimobbetiltak som fungerer på spesifikke problemer. En metastudie har sett på spesifikke programelementer i 44 antimobbestudier og

konkludert med at effektiviteten av programmene var assosiert med: foreldremøter eller foreldreoppøring, økt overvåkning på lekeplassen, disiplinære metoder, klasseromstyring, læreropplæring, klasseregler, skolens klare holdning til mobbing, skolekonferanser, informasjon utdelt til foreldre og samarbeid i grupper (Farrington & Ttofi, 2009). I tillegg var reduksjon i mobbing assosiert med antall elementer og varighet og intensitet av implementeringen. Forskerne fant også ut at programmene fungerer bedre for eldre barn, fra 11-årsalderen av. Her var Olweus-programmet inkludert i analysen, men ikke Be-Prox, siden det primært brukes på mindre barn. Dina Dinosaurs program var ikke inkludert i studien. Angående nedgang i mobbing viste analysene at de viktigste elementene assosiert med dette var foreldreopplæring/møter og disiplinære metoder som ble brukt, mens nedgang i offergjøring var assosiert med videobruk og lengden av programmet. Arbeid med jevnaldringer, slik som bruk av «mobbedomstoler» var assosiert med økning i offergjøring. Dette betyr at skolen overlater ansvaret for sanksjonering og nedgang i mobbing i stor grad til elevene.

Be-Prox programmet er blitt evaluert og funnet å gi statistisk signifikante effekter på nedgang i mobbing. Det har dog ikke, per dags dato, blitt implementert i Norge. Programmet er sveitsisk – et samfunn ikke så kulturelt ulikt det norske, slik at det er rimelig å anta at resultatene kunne være sammenliknbare. Dina Dinosaurs program (også kalt «Dinosaurskolen») er allerede tatt i bruk ved norske skoler og blitt positivt evaluert ved to tilfeller (Brøndbo, 2013; Thorsrud, 2013). Videre er dette en del av programmet «De utrolige årene», som er et kjent, godt evaluert og respektert program. Det er behov for mer grundige evalueringer av begge programmene i Norge dersom man skal kunne si noe mer sikkert om effekten disse har på en norsk elevpopulasjon.

5 DISKUSJON

5.1 HVORFOR ER DET VIKTIG Å STARTE TIDLIG?

Vi har sett at mobbing og bekjempelse av mobbing er komplekse problemer som det ennå ikke finnes noen klare løsninger på. Olweus-programmet har kommet langt i å forhindre mobbeepisoder på skolen og man har sett en nedgang i rapporterte tilfeller av mobbing. Likevel har det vært problematisk at programmet implementeres relativt sent i barneskolen.

Når det gjelder håndtering av mobbing utført av barn med atferdsproblematikk har man kunnet argumentere at det til og med er *for* sent. Dette fordi man anser atferdsproblemer som mer eller mindre sementert etter 8-årsalderen – omtrent den laveste alderen på barn som har vært inkludert i de evaluerte Olweus-programmene. Hovedgrunnen til sen implementering har, i følge Olweus selv, vært at skolestartere har altfor svake lese- og skrivekunnskaper slik at de ikke kan svare på spørreskjemaer (Olweus, 1992). Siden programmets fundament nettopp er spørreskjemaer blir det ikke mulig å innlemme en gruppe som ikke kan besvare disse. Hvorfor andreklassinger også rutinemessig blir ekskludert fra implementeringsstudier har Olweus ikke uttalt seg om. Jeg har selv ikke funnet studier der man har gjort endringer i selve programmet for å forsøke å løse problemet med manglende lese- og skriveferdigheter. Olweus argumenterer for at de fleste mobbehandling utføres av eldre elever mot de yngre. Dette er kanskje logikken bak eksklusjonen av de yngste barna; ettersom de eldre barna etter implementeringen av programmet mobber mindre betyr det at mobbing må bli et avtagende problem i de minste klassene også. Dermed kan man kanskje argumentere at det å inkludere førsteklasinger ikke er nødvendig siden de stort sett kommer til å være ofre. Det finnes flere problemer knyttet til dette argumentet.

For det første finnes mobbere, som allerede illustrert, blant skolestarterne også og disse inkluderes ikke i tiltaket mot mobbing. Når en har klart å dokumentere at sosial status og aggresjon er stabile gjennom barneskolen er det rimelig å anta at barn som mobber i første klasse også kommer til å mobbe i tredje klasse. Noen form for forebygging kan man dermed ikke snakke om ettersom problematferden får utvikle seg over flere år før disse barna favnes under tiltak. Særlig dersom det er snakk om barn som begynner å mobbe allerede i barnehagen. For det andre kan det være slik at de som mobber i de høyere klassetrinnene opplever at jevnaldringene blir vanskeligere å mobbe slik at de vender seg mot de minste. Det finnes alltid barn som programmet ikke har en effekt på og disse fortsetter mest sannsynlig å plage medelever. Det blir kanskje særlig fristende å mobbe de minste som ikke får noen verktøy til å forsvare seg selv. Studien til Band og Weisz (1988) sannsynliggjør at 6-åringer som opplever mobbing på skolen for første gang i de fleste tilfeller vil forsøke å gjøre noe med problemet selv. Akkurat hvilke strategier de bruker avhenger av hva de har lært. Barn som kommer fra barnehager der mobbing er et lite aktuelt tema vil ikke nødvendigvis inneha ferdigheter til å løse slike dilemmaer på en adaptiv måte. Et tredje problem kan være at de fleste barn nok også vil kvie seg for å si ifra, i frykt for å bli oppfattet som sladreanker.

Derfor er det nødvendig å gi de minste barna både opplæring i å takle mobbere og lære dem forskjellen på å si ifra om mobbing og det å sladre.

Koblingen mellom atferdsproblematikk og mobbing er et annet problem med å ekskludere de minste barna. Barn som mobber og som ikke favnes under antimobbetiltak sine første to år på skolen, får i beste fall anledning til å plage sine medelever i to år – i verste fall lengre. I sin tur betyr det at deres ofre ikke får hjelp gjennom lang tid og rekker å utvikle en rekke psykiske problemer i forbindelse med dette. Olweus-programmet anbefaler riktignok at større og mindre barn holdes adskilt i friminuttene eller har friminutt på ulike tidspunkt, men dette er ikke alltid praktisk gjennomførbart. Dette kan i tillegg fordekke problemets størrelse og alvorlighet ved at barn rapporterer at de mobber mindre simpelthen fordi de ikke har tilgang til passende ofre og ikke fordi det har skjedd en holdningsendring. I tillegg har studier funnet at Olweus-programmet har best virkning på elever som er 11 år og eldre. Dette kan tyde på en mangel på alderstilpassede tiltak og man kan tenke seg at dersom tiltakene ikke passer så godt for 8-10 åringer, kommer de heller ikke til å passe for 6-7 åringer. Det betyr at barna først får nyte den fulle effekten av programmet etter fem år på skolen. Dette tillater god tid for både handlingsmønstre og roller å sette seg, slik at de blir vanskeligere å endre. Derfor er det viktig å starte tiltak på skolen så tidlig som mulig slik at skolestartere lærer at de kan løse problemer med jevnaldringer på adaptive måter allerede fra første stund. Slik klarer man også å skille ut de barna som har behov for mer spesifikk hjelp. Det er utenkelig at stigmatisering er et stort problem i første klasse, så det å skille noen barn ut for at de skal få mer hjelp er sannsynligvis ikke et problem. Dersom man klarer å hjelpe disse barna allerede da, kommer de forhåpentligvis til å skille seg mindre negativt ut senere i skolen.

5.2 EFFEKTIVITETEN AV OLWEUS-PROGRAMMET

Forskning på ulike grupper i skolen forteller oss at mobbing er et fenomen som involverer fire parter: mobber, offer, mobber-offer og tilskuer. Uansett hvilken rolle tilskuerne har, om de forsvarer offeret, er med på mobbingen eller observerer, er det påvist at de både påvirker og blir påvirket av det som skjer. Dermed er det viktig at antimobbeprogrammer inkluderer hele elevpopulasjonen, enten det er førskole eller skole det er snakk om. Rivers (2012) går til og med så langt at han sier at programsuksessen avhenger av barna som ikke er involverte i mobbing. I tråd med dette tyder forskning på at intervensjonsprogrammer som favner hele elevpopulasjonen gir størst nedgang i mobbing og antisosial atferd generelt. Likevel kan selv

ikke de beste resultatene skilte med høyere nedgang enn 36 % – dersom man ser bort fra den første nasjonale implementeringen av Olweus-programmet der nedgangen var på hele 50 %. Denne studien skiller seg dramatisk fra alle påfølgende studier, slik at det er rimelig å anta at andre variabler enn de som er forbundet med programmet hadde en stor påvirkning. Eksempelvis ble programmet implementert på nasjonal basis etter en sjokkreportasje der unge gutter hadde valgt å ta livet av seg grunnet grov mobbing. En slik medieeksponering gjorde sannsynligvis både skoler og foreldre mer oppmerksomme på og motiverte for å gjøre noe med dette. Siden har fokuset på mobbing vært jevnt til stede, men ikke så utpreget som den gang. Dermed virker det sannsynlig at 36 % nedgang er et mer reelt tall å operere med. Med tanke på at nesten to tredjedeler av populasjonen i slike studier ikke opplever en endring kan man argumentere for at Olweus-programmet ikke er effektivt nok.

En av grunnene til dette kan være mangelen på systematisk spesifikke tiltak for underliggende problematikk hos mobbere og ofre. Poenget med et skolebasert tiltak er at det skal være generelt og favne om alle, men ved å holde det kun på et generelt nivå er det sannsynlig at man ikke når inn til alle. Det kan for eksempel være slik at barn med atferdsproblemer ikke blir påvirket i særlig stor grad da det ser ut til at disse barna trenger et mer intensivt opplegg over lengre tid før man ser en atferdsendring. Her spiller også foreldrene en veldig stor og viktig rolle når det gjelder endring. Atferdsproblemer og aggressiv atferd generelt er tenkt å ha et utgangspunkt i oppdragelsesstil. Problemene blir så forsterket av aggressiviteten hos jevnaldringer, da slike barn tenderer å finne andre som er lik en selv. I sin tur betyr dette at aggressiviteten deres blir forsterket i de to miljøene de oppholder seg mest i. Det er høy komorbiditet mellom atferdsproblemer og mobbing. Forskning viser også ganske like langtidskonsekvenser av mobbing og atferdsvansker med kriminalitet, narkotikamisbruk og vold som fellesnevner. Disse barna fremviser et handlingsrepertoar preget av antisosialitet og som resultat kan de ofte oppleve avvisning av jevnaldringer. Derfor finner man høy tilstedeværelse av depresjon også hos mobbere og mobber-ofre, slik som hos ofre. Det er med andre ord mye å tjene på å inkludere spesifikke tiltak for akkurat disse barna tidlig i skolen. Ethvert spesifikt tiltak i dette tilfellet bør derfor inkludere samarbeid med og, der det er særskilte behov, opplæring av foreldre.

Når dette er sagt er det også en del positivt å si om programmet. Fordelen med å jobbe med Olweus-programmet er at det allerede er et godt evaluert program, med de beste resultatene forskere kan vise til når det gjelder nedgang i mobbing. Mange viktige tiltak er allerede på plass, slik som skolemøter, klasseromstiltak og overvåking av skolegården i friminuttene. I

tillegg er opplegget meget strukturert og velkjent. Godt rykte er viktig for motivasjon hos de som skal være ansvarlige for å implementere programmet i det daglige. Dette er gode rammer å bygge videre på når man skal vurdere mulighetene til, og faktorene som er viktige for, å utvide programmet til å inkludere skolestartere. Oppsummerende kan vi si at fire faktorer har fremstått som særlig viktige i dette henseende: opplæring av lærere, trening av sosiale ferdigheter, emosjonsregulering og tiltak for å redusere aggresjon.

5.3 LÆREROPPLÆRING

Det største spørsmålet når det gjelder programimplementering er kanskje hvordan man kan måle omfanget av problematikken og effekten av programmet uten å bruke spørreskjema. Dette er akkurat samme typen dilemma som effektive tiltak i førskolen er stilt overfor, da førskolebarn har enda færre forutsetninger enn skolestartere til å kunne bruke spørreskjema. Løsningen har derfor vært å trene lærere til å bli bedre i å observere og oppdage både mobbing og endring, slik at spørreskjema og egenrapport ikke anses som nødvendig. Noen forskere har funnet ut at dette til og med kan være en bedre løsning. Vi har sett at forskning har trukket tvil om validiteten til selvrapportskjemaer på mobbing. Lærere ser ut til å observere og nominere mobbere omtrent like godt som jevnaldringer og begge ser ut til å være bedre alternativer til selvrapport. Når det gjelder offernominasjoner i førskolen (4 – 6 år) kan det se ut som at lærere underestimerer antallet sammenliknet med selvrapporter (Monks, Smith & Swettenham, 2003). Forklaringen kan være at lærere nominerer barn som er ofre ved gjentatte anledninger, mens selvnominasjoner kan basere seg på at en har opplevd seg mobbet minst en gang. Barn i denne alderen ser ikke ut til å feste seg ved gjentakelse av handling når det gjelder mobbing og heller ikke forskjeller i styrkeforhold mellom mobber og offer (Monks & Smith, 2003). I tillegg tenderer barn i 6-7-års alderen å ha en bred definisjon av mobbing, som inkluderer slåssing og aggressive handlinger der det ikke foreligger en intensjon om mobbing (Smith & Levan, 1995). Det er derfor ikke sikkert at skolestartere kan gi god nok informasjon om mobbing, selv om de hadde hatt gode nok lese- og skrivekunnskaper. Det finnes dog ingen studier som tester yngre barns forståelse av mobbing før og etter opplæring om denne. Det hadde vært nyttig å teste svarene barn gir før og etter slik opplæring, for så å sammenlikne disse med resultater fra lærere som får opplæring. Det vil kunne vise om 6-åringer kun mangler informasjon, eller om de kanskje er for kognitivt umodne til å forstå

aspekter ved mobbing, som kan være så subtile at til og med voksne trenger spesifikk opplæring for å oppfatte dem.

Det er dog ikke så enkelt som å overlate ansvaret til lærerne da studier kan vise at også de besitter for lite kunnskap om mobbing. De får altfor dårlig opplæring i forhold til sosial problematikk og hvordan de skal håndtere denne. Mange lærere kvier seg for å ta samtaler med involverte parter – særlig mobbere og deres foreldre. Noen kan kanskje derfor velge å ikke involvere seg siden de ikke føler seg kompetente nok til å løse saken på en tilfredsstillende måte. Dette kan være en grunn til at elever rapporterer at lærere ofte ikke involverer seg i, eller ikke oppdager mobbing, mens noen til og med bagatelliserer det. Forskning kan faktisk vise at mange lærere slett ikke er klar over at deres elever blir mobbet (Hanish & Guerra, 2000; Newman, Murrey & Lussier, 2001; Mishna, Scarcello, Pepler & Wiener, 2005). I studien til Mishna et al. (2005) fant de at lærere så på fysisk mobbing som mer alvorlig enn indirekte, relasjonell mobbing, noe som kunne forhindre dem fra å intervensere i sistnevnte. Det viste seg at lærerne også syntes det var forvirrende å skulle bestemme om en hendelse utgjorde mobbing og hvordan de skulle håndtere det. Dersom noen lærere avholder seg fra å ta tak i mobbingen når den skjer kan det utgjøre et stort problem, fordi de da unngår å gjøre sin plikt i å beskytte elever som blir mobbet. Samtidig sender mangel på handling et farlig budskap om at mobbing tolereres. Batsche og Knoff (1994) argumenterer for at ofre for mobbing slik blir offergjort to ganger: en gang av mobberen og deretter av et system som nekter offeret adekvat støtte og trygghet. Denne støtten og tryggheten kan til og med være tilbakeholdt intensjonelt dersom læreren opplever offeret som provoserende og dermed skyldig i sin egen situasjon (Mishna et al., 2005). En slik holdning viser en klar mangel på forståelse av de ulike rollene og mekanismene i mobbing. Noe som er nokså mer alvorlig er at lærere slik også viser liten forståelse for barns psykiske vansker generelt. Både utaggerende og potensielt irriterende atferd kun blir tillagt barnet, uten at man tar verken skole- eller hjemmemiljøet i betraktning. I tillegg gjør dette at viktigheten av de situasjonelle faktorene i en mobbeepisode nedspilles mens de individuelle faktorene ved offeret blir fremtredende. Når dette er sagt er det liten tvil om at lærere både behøver og ønsker opplæring i hva mobbing er og hva man kan gjøre med det. Da det kan se ut til at barns psykiske helse på viktige måter er korrelert til mobbing, bør det vurderes sterkt om også opplæring om psykisk helse bør være en del av ethvert opplegg som forsøker å bekjempe mobbing.

Når det gjelder opplæring som tiltak, stiller noen programmer sterkere enn andre. Et av disse er Be-Prox programmet, som er delvis basert på prinsipper i Olweus-programmet. Be-Prox bruker omfattende tid på opplæring i hva mobbing er, hvordan de ulike formene utarter seg, hvordan man skal gripe inn og hvordan man skal ta opp problematikken med foreldre og klassen som helhet. Programmet er laget med sikte på å gjøre lærerne til eksperter, da barna vokser opp og skifter klasser og skoler, mens lærere er de som står i det daglig og kontinuerlig. For programskaperne var det også viktig å øke og opprettholde lærernes motivasjon til å bekjempe mobbing i sine klasserom. I tillegg blir lærerne presentert det nyeste innen forskning på mobbing, slik at også deres holdninger og kunnskap påvirkes og de blir oppfordret til å samarbeide tett med andre lærere. Slik får de også utfordre hverandre, gi støtte og forslag til løsninger på situasjoner som dukker opp daglig. Det er rimelig å anta at lærere som får opplæring via Be-Prox blir bedre til å legge merke til de mer subtile handlingene som utgjør mye av den indirekte mobbingen. I tillegg resulterer det i kompetente lærere som føler seg skikket til å håndtere mobbeproblematikk og selvsikre i hvordan de skal ta opp temaer rundt mobbing med foreldre (Alsaker & Valkanover 2012).

Selv med opplæring kan ikke det overordnede ansvaret legges over på lærere da de også er en del av et arbeidsmiljø som omhandler andre av skolens ansatte, med ledelsen på toppen. Et stort antall lærere i Mishna et al. (2005) sin studie uttrykte bekymring og resignasjon i forhold til faktorer ved skolemiljøet generelt. Noen opplevde at de ikke fikk nok støtte av ledelsen eller kolleger. Andre grublet over om skolens rykte som "snill skole" gjorde lærere og foreldre mindre årvåkne, samtidig som det gjorde at elevene hadde et repertoar for mobbing som var subtil, men like fullt en del av hverdagen, slik som på andre skoler. Dette illustrerer hvor viktig det er at tiltak omfatter hele skolepopulasjonen, der både ledere, lærere og elever stilles til ansvar for skolemiljøet så vel som det enkelte klassemiljø. Olweus-programmet er et godt eksempel på et program som tar dette på alvor ved at det inkluderer alle skolens ansatte, elever og også foreldre. Dersom et program skal ha en effekt må det sørge for å få alle involverte parter med i arbeidet mot mobbing. Lærerne får et lærerhefte hvor slike temaer gjennomgås og det gis praktiske eksempler. Dette er viktig da det nettopp er slike ting lærere opplever de har altfor lite kunnskap om. Man kan i tillegg tenke seg at helheten i opplegget og den samkjøringen skolens ansatte opplever under implementeringen av programmet gjør at de både føler seg mer skikket og mer trygge på å handle, ettersom de vet at de har støtte og forståelse både fra ledelsen og andre lærere. Olweus har funnet at lærere som fordyper seg mer i og leser mer av det utdelte materialet om mobbing får bedre resultater i klasserommet

(Olweus, 2004). Han er likevel usikker på om lesing gjorde at noen lærere ble mer motiverte til å gjøre en grundig jobb eller om det var de motiverte lærerne som leste mer av materialet. Akkurat hvor mye mer kompetente lærere føler seg etter å ha lest materialet er det ikke mulig å si, da Olweus ikke har undersøkt dette. I tillegg viser det seg at også lærere som ikke har lest alt rapporterer en bedring i klasserommet etter implementering (Olweus, 2004). Dermed er det uklart hvor stor rolle en slik informasjonsutdeling spiller på programmets suksess. Mer forskning på akkurat dette kunne vise om det er et tiltak som trenger å være mer dyptgående, slik som opplæringen i Be-Prox der lærere rapporterer en stor positiv endring i egen kompetanse (Alsaker & Valkanover, 2012). For å få til en endring i Olweus-programmet i tråd med dette kunne det vært nyttig å innføre workshops med lærere gjennom hele skoleåret etter Be-Prox modellen.

5.4 TILTAK FOR Å REDUSERE AGGRESJON OG BEDRE EMOSJONSREGULERING OG SOSIALE FERDIGHETER

Når man tenker på mobbing tenker man på det som en handling med formål om å skade en annen person. Forskning på mobbing i barnehagen fokuserer derfor på barn som er kognitivt utviklet nok til å forstå at egne handlinger påvirker hvordan andre har det. Man kan derfor si at mobbing kanskje ikke er et valid konstrukt for bruk i studier på små barn da forståelse av egen påvirkning på andres emosjoner kan sies å være en kognitiv ferdighet som krever et modenhetsnivå de enda ikke har. Spørsmålet blir da om man egentlig kan snakke om en kontinuitet i *mobbing* fra barnehage- til skolealder. Dette kan være noe usikkert for barn yngre enn 5 år da slike studier tenderer å ekskludere disse. Derimot kan man se på aggresjon som, i følge forskning, har en ganske høy prediktiv verdi i forhold til mobbing og som ikke påvirkes i særlig stor grad av alder og modning. En god del forskning er gjort på forholdet mellom aggresjon og mobbing og man finner klare sammenhenger. Aggressive barn tenderer til å ha både lavere sosiale og emosjonelle ferdigheter enn barn som har lavt aggresjonsnivå. De tenderer også til å være sosialt upopulære og ha dårlige emosjonsreguleringsferdigheter. Alt dette gjelder også for barn som mobber. De ser i tillegg på aggresjon som noe positivt og som et godt middel til å oppnå det man vil. Derfor er det ikke overraskende at barn som er ansett å være aggressive tidlig i barnehagen har signifikant forhøyet risiko for å bli enten mobber eller mobber-offer senere i livet. Det som skiller disse to ser ut til å være sosial ferdighetsnivå i studier der jevnaldringer skårer mobbere høyere på blant annet lederskapsferdigheter, mens

mobber-ofre skåres lavest på samarbeid. I tillegg til mobbeofre er begge gruppene funnet å ha psykiske vansker. Aggresjon ser dermed ut til å ha høy korrelasjon med psykiske vansker, både ved at det er et symptom på disse og ved at aggressive menneskers framferd kan forverre eller frembringe psykiske vansker hos andre. Dette skjer, for eksempel, i en mobberelasjon.

Forskning har funnet stabilitet i aggresjon hos barn i alderen 4-6 år men ikke stabilitet i offerrollen (Monks, Smith & Swettenham, 2003; Kochenderfer & Ladd, 1996). Det tyder på at man kan legge til rette for tidlig innsats mot mobbing ved å implementere intervensjoner som, blant annet, satser på å senke aggresjonsnivået hos barn – uten at man nødvendigvis trenger samtidige tidlige tiltak for ofre. Det er dermed ikke sagt at ofre ikke behøver hjelp, men det er så langt ikke påvist sammenheng mellom mobbing og psykiske vansker hos de som ikke er gjentatt plaget i veldig ung alder. Ustabiliteten i rollen tyder på at de aggressive barna skifter forholdsvis hyppig mellom ofre og mobber flere barn samtidig, noe som støttes av prevalenstall som konsekvent viser flere ofre enn mobbere. Det vil si at et relativt lite antall barns atferd gjør at en større andel skolebarn kan utvikle og få forverret alvorlige psykiske vansker. I tillegg vet vi at mobbere også har psykiske forstyrrelser og lite gunstige fremtidsaspekter, med vold og narkotikamisbruk som oftest forekommende problematikk. Tiltak som spesifikt fokuserer på denne gruppen hjelper dermed ikke bare disse barna, men har også mulighet til å være preventive når det gjelder psykiske vansker hos skolebarn på en mer generell basis.

Mobbing blir i mange tilfeller ansett som en del av et atferdsproblembilde. Jo senere man forsøker å korrigere atferdsproblematikk, jo vanskeligere er det. Det er fordi denne, som tidligere nevnt, antas å ”sementeres” rundt 8-års alderen. Det er viktig å huske at ikke alle aggressive barn mobber, men alle mobbere skårer høyere på aggresjon enn ikke-mobbere, slik at dette er en faktor man med trygghet kan si påvirker relasjoner mellom barn på negative måter. Dette både fordi barn kan reagere aggressivt mot andre og fordi aggressive barn, som nevnt tidligere, tenderer å finne hverandre og dermed forsterke hverandres aggresjon og atferdsproblematikk. Mobbere blir lett påvirket av barn som belønner deres aggresjon mot andre ved å le, oppmuntre eller oppfordre andre barn til å se på. De mobber for å føle seg sterk og dominant og anser aggresjon som et middel til å oppnå noe positivt, og som positivt i seg selv. Det ser også ut til at mobbernes handlinger vekker aggresjon hos tilskuere – barn som kanskje under andre omstendigheter ikke ville ha reagert aggressivt mot et annet barn. Dette signaliserer legitimitet overfor mobberens handlinger. Slik kan aggresjon mot enkeltindivider bli selvforsterkende i et lukket miljø, som en klasse eller skole er.

En utbredt måte å vurdere mobbing på er å se det som resultat av manglende eller svake sosiale ferdigheter. For eksempel kan man, i en rapport utarbeidet av Kunnskapsdepartementet (2000), lese at man i arbeid med barn og unges atferdsproblematikk bør satse på tiltak for å styrke sosial kompetanse. Ethvert slikt tiltak bør videre inneholde en komponent som rettes spesifikt mot sosiale ferdigheter, atferd og forståelse av egen og andres påvirkning på hverandre. Når det gjelder tiltak for forbedring av sosiale ferdigheter finnes det ikke noe spesifikt i Olweus-programmet. Det er anbefalt at lærere tar det opp med barnet og foreldrene i enkelttilfeller. Dette blir gjeldende kun for tilfeller der mobbingen er enkel å oppdage eller der barna selv sier ifra. Forskning viser at sosial tilbaketrukkethet, overdrevent forsiktig atferd og emosjonell labilitet utgjør en risiko for å bli avvist og mobbet i barneskolen. Slike barn havner gjerne i kategorien «passive ofre» og skårer høyest på depresjon sammenliknet med mobbere og ikke-involverte barn. Eventuelle tiltak som settes inn for å hjelpe disse barna må ta høyde for deres behov i størst mulig grad da det å være et offer for gjentatt mobbing utgjør en spesifikk risiko for suicidalitet. Dette er barn som er ekstra sårbare både i forhold til det å bli et offer og i forhold til konsekvenser offerrollen medfører. Problemer med hvordan de uttrykker sosiale ferdigheter ser ut til å plassere dem i skuddlinjen for andres aggresjon (Fox & Boulton, 2005).

Banduras (2002) sosialkognitive teori foreslår at mennesker har visse forventninger til konsekvenser av deres atferd (straff og belønning) og at dette til en viss grad bestemmer atferden. I tillegg bestemmes atferd av verdien man tillegger disse konsekvensene. Ifølge Perry, Willard og Perry (1990) kan denne teorien forklare mobberens atferd. Mobberen tenkes å tolke offerets underdanighet som en indikasjon på at de vil oppnå et verdifullt, positivt resultat dersom de opptrer aggressivt, slik som å oppnå dominans og makt i andres øyne. Samtidig ser de på de negative konsekvensene som marginale. Dette gjelder, som vi har sett, ikke bare mobbere, men også tilskuere som blir kategorisert som ikke-aggressive. Slik er offerets atferd antatt å belønne og dermed forsterke andres atferd. Man kan dermed anta at passive ofre har noe ved seg som provoserer andre. Derfor er det igjen viktig at lærere blir bedre på å observere barn i interaksjon og legge merke til mobbeepisoder. I tillegg bør man vurdere på individuell basis om sosial trening i eksempelvis Be-Prox eller Dina Dinosaurs program er nok hjelp til passive ofre eller om noen av disse bør tas ekstra godt vare på ved å koble inn helsetjenester. Trening av lærere vil synliggjøre disse barna, da de ofte kan bli oversett grunnet mangel på selvhøvdelse.

Vi har sett at barnets sosiale ferdigheter er tett knyttet til hans eller hennes emosjonsregulering. Dårlig emosjonsregulering, dårlige sosiale ferdigheter og høyt aggresjonsnivå er alle antatt å henge sammen via barnets sosialiseringserfaring (Halberstadt, 1991; Rubin, Coplan, Fox & Calkis, 1995; Denham et al., 1997). Denne erfaringen høstes først i hjemmet og senere i barnehagen og på skolen. Atferdsproblematikk er også tenkt å stamme fra slik erfaring. Barn bruker mye tid utenfor hjemmet slik at mulighetene til påvirkning utenom foreldrene er store. Dessverre er det slik at dersom hjemmemiljøet ikke er adekvat kommer sannsynligvis heller ikke påvirkning utenfra til å ha særlig stor positiv effekt. Derfor bør spesifikke tiltak på skolen og i barnehagen alltid inkludere tett samarbeid med foreldre, særlig når det gjelder forsøk på å korrigere resultat av uheldige sosialiseringstrategier i hjemmet. Det er sannsynlig at barn med emosjonsreguleringsvansker går glipp av mye sosial læring på skolen ettersom de kan oppleve høy affekt flere ganger om dagen grunnet lav frustrasjonstoleranse. Det betyr at de både blir lett frustrerte og at denne følelsen varer lenge når den først melder seg. Når aggresjon er en komponent er det sannsynlig at barnet også tenderer til å mistolke andres intensjoner i ganske stor grad og reagerer raskt deretter. Fordi det tar lang tid å roe seg igjen, går en glipp av muligheten til å reparere og forsøke å omtolke hendelsen. Feiltolkning er typisk for barn med atferdsproblemer og sannsynligvis derfor også til stede hos barn som mobber. Når det er mye ved andre som kan vekke ens aggresjon forsøker man kanskje å senke ubehaget ved å utdele ”passende straff” til den eller de som man oppfatter som kilde til ens frustrasjon – særlig dersom man oppfatter at de irriterer en med vilje. Denne straffeutmålingen kan raskt gå over fra å være reaktiv til å bli aktiv da personens selve tilstedeværelse kan assosieres med irritasjon. Når man så gjør denne personen vondt, kan man kjenne tilfredsstillelse. Effektive tiltak kan bedre emosjonsregulering og –gjenkjenning og dermed både senke aggresjon og gjøre feiltolkning av intensjoner mindre sannsynlig. Slik kan barnet bli mer mottakelig for å lære sosiale koder og følge skoleregler. Dina Dinosaurs program dekker alle disse områdene med sine spesifikke tiltak. Barna lærer å håndtere emosjoner og sosiale situasjoner side om side og har vist seg å senke aggresjon og øke sosiale ferdigheter hos barn.

Et meget viktig tiltak er at implementatorene også tilbyr foreldrerådgivning når det trengs. Når forskning rapporterer at tiltak mot mobbing på skolen ikke fører til en generalisering av atferden krever dette at tiltak favner flere miljø enn bare skole. Olweus har selv påpekt at programmet hans ikke strekker seg ut over skolesammenheng da det vises liten eller ingen endring i mobbing som foregår på skoleveien (Olweus, 1994b). Man kan med en viss trygghet

anta at dette også gjelder andre arenaer, slik som lekeplass og idrettslag. Det kan tenkes at intervensjoner som går på å modifisere skoleatferd alene ikke fører til varige endringer i barnet. Mobbingen utenfor skolen endrer seg sannsynligvis ikke i takt med endring i mobbing på skolen. Dette er et viktig poeng, da barn som er ofre for mobbere på skolen også kan oppleve å være det på, for eksempel, idrettsaktiviteter utenom skoletid dersom de tilhører samme idrettslag. Selv om mobbingen ikke lenger foregår på skolen kan man tenke seg at dette likevel skaper problemer for dem på skolen i form av konsentrasjonsvansker, depresjon og angst.

Det er lite som står i veien for å innføre Dina Dinosaurs program i første klasse, slik at arbeidet med mobbing på skolen starter med å fokusere på å fjerne årsaker til mobbing i størst mulig grad, samtidig som barnas emosjonelle og sosiale ferdigheter bygges opp og styrkes. Dersom man tenker seg at barn som blir påvirket av Olweus-programmet er de barna som allerede har gode sosiale evner, adekvat emosjonsregulering og empati, virker det fornuftig å starte med å jobbe med disse aspektene av barnas fungering så tidlig som mulig.

KONKLUSJON

For at intervensjoner mot mobbing skal kunne være preventive er det viktig at de starter så tidlig som mulig. Inklusjon av førsteklassinger er dermed avgjørende. Problemet har vært at disse ikke har gode nok lese- og skrivekunnskaper til å være med på slike implementeringer, da de ikke kan svare på spørreskjemaer. Med tanke på at lærere kan trenes opp til å være gode nok observatører til at spørreskjemaer blir overflødige kan dette problemet løses forholdsvis enkelt. Denne opplæringen har også fordelen at lærere kan oppfatte seg som kompetente nok til å håndtere situasjoner som måtte oppstå blant elevene. Utfordringen med Olweus-programmet har ellers vært at det fokuserer altfor mye på generelle tiltak som favner hele skolepopulasjonen likt. Dette blir problematisk når de minste barna har et klart behov for mer spesifikt rettede tiltak. Ved å fokusere på viktige faktorer som er korrelert til mobbeproblematikk blant jevnaldringer, slik som emosjonsreguleringsvansker, dårlige sosiale ferdigheter og høyt aggresjonsnivå, kan programmet ta viktige skritt i retning av prevensjon. Her er det mulig å implementere tiltak, i første og andre klasse, fra andre programmer som har nettopp dette som fokus. Slik kan Olweus-programmet forhåpentligvis øke sin nåværende effektivitet i å ikke bare føre til nedgang i mobbing i skolegården, men også forhindre at slike problemer i det hele tatt oppstår.

REFERANSER

- Alsaker, F. D. (2004). Bernese programme against victimisation in kindergarten and elementary school. I Smith, P. K., Pepler, D. & Rigby, K. (red.) *Bullying in schools: how successful can interventions be?*, 289 – 306. Cambridge University Press.
- Alsaker, F. D., & Nägele, C. (2008). Bullying in kindergarten and prevention. I Pepler, D.J. & Craig, W. (red.) *Understanding and addressing bullying: an international perspective PREVNet series, 1*, 230-252. Authorhouse, Bloomington, USA.
- Alsaker, F. D., & Valkanover, S. (2012). The Bernese Program against victimization in kindergarten and elementary school. *New directions for youth development, 133*, 15-28.
- Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2006). Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: a nationally representative cohort study. *Pediatrics, 118*(1), 130-138.
- Asher, S. R., & Coie, J. D. (red.). (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge University Press.
- Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: a comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of consulting and clinical psychology, 53*(4), 500.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (1999). Brief report: types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence, 22*(3), 423-426.
- Baldry, A. C. (2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of Italian youngsters. *Aggressive behavior, 30*(5), 343-355.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2004). Evaluation of an intervention program for the reduction of bullying and victimization in schools. *Aggressive Behavior, 30*(1), 1-15.
- Bandura, A. (2002) Social foundations of thought and action. I Marks. D. F. (red.) *The health psychology reader*. Englewood Cliffs, NJ Prentice-Hall.
- 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.

- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School psychology review, 23*(2), 165-174.
- Beard, K. Y., & Sugai, G. (2004). First Step to Success: An early intervention for elementary children at risk for antisocial behavior. *Behavioral Disorders, 29*, 396-409.
- Belsky, J., & MacKinnon, C. (1994). Transition to school: Developmental trajectories and school experiences. *Early Education & Development, 5*, 106-119.
- Bentley, K. M., & Li, A. K. (1995). Bully and victim problems in elementary schools and students' beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology, 11*, 153-165.
- Beyer, T. C. J. T. (2012). Prognosis and Continuity of Child Mental Health Problems from Preschool to Primary School: Results of a Four-Year Longitudinal Study. *Child Psychiatry & Human Development, 43*(4), 533-543.
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex roles, 30*(3-4), 177-188.
- Boivin, M., & Bégin, G. (1989). Peer status and self-perception among early elementary school children: The case of the rejected children. *Child development, 59*, 591-596.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology, 12*(3), 315-329.
- Bowie, B. H. (2007). Relational aggression, gender, and the developmental process. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 20*(2), 107-115.
- Boyce, W. T., Adams, S., Tschann, J. M., Cohen, F., Wara, D., & Gunnar, M. R. (1995). Adrenocortical and behavioral predictors of immune responses to starting school. *Pediatric Research, 38*(6), 1009-1017.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review, 36*(3).

- Brunstein, K. A., Sourander, A., & Gould, M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: a review of cross-sectional and longitudinal research findings. *Canadian journal of psychiatry. Revue canadienne de psychiatrie*, 55(5), 282-288.
- Brøndbo, A. K. (2013). *Hvordan oppleves en elev med utfordrende atferd sitt utbytte av deltakelse i "De utrolige årenes"" Dinosauruskolen"-forebygging, med fokus på opplæring og utvikling av sosial og emosjonell kompetanse* (Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Trondheim: NTNU.
- Burr, J. E., Ostrov, J. M., Jansen, E. A., Cullerton-Sen, C., & Crick, N. R. (2005). Relational aggression and friendship during early childhood: "I won't be your friend!". *Early Education & Development*, 16(2), 161-184.
- Calkins, S. D. (1997). Cardiac vagal tone indices of temperamental reactivity and behavioral regulation in young children. *Developmental Psychobiology*, 31(2), 125-135.
- Callaghan, S., & Joseph, S. (1995). Self-concept and peer victimization among schoolchildren. *Personality & Individual Differences*, 18 (1), 161 – 163.
- Cappadocia, M. C., Pepler, D., Cummings, J. G., & Craig, W. (2012). Individual motivations and characteristics associated with bystander intervention during bullying episodes among children and youth. *Canadian Journal of School Psychology*, 27(3), 201-216.
- Carbone-Lopez, K., Esbensen, F. A., & Brick, B. T. (2010). Correlates and consequences of peer victimization: Gender differences in direct and indirect forms of bullying. *Youth violence and juvenile justice*, 8(4), 332-350.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child development*, 79(5), 1185-1229.
- Carlisle, N., & Rofes, E. (2007). School bullying: do adult survivors perceive long-term effects?. *Traumatology*, 13(1), 16-26.
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382.
- Carney, J. V. (2000). Bullied to Death Perceptions of Peer Abuse and Suicidal Behaviour during Adolescence. *School Psychology International*, 21(2), 213-223.

- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. I Damon & Eisenberg (red.), *Handbook of child psychology, 5th ed.: vol. 3, Social, emotional and personality development*, 779-862. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. I Asher, S. R., & Coie, J. D. (red.), *Peer rejection in childhood*, 17-59. Cambridge University Press.
- Cornell, D. G., & Brockenbrough, K. (2004). Identification of bullies and victims: A comparison of methods. *Journal of School Violence*, 3(2-3), 63-87.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and individual differences*, 24(1), 123-130.
- Crapanzano, A. (2010). Understanding Bullying Participant Roles: Stability across School Years and Personality and Behavioral Correlates. Doktorgradsavhandling, The University of New Orleans.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental psychology*, 33(4), 579.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child development*, 66(3), 710-722.
- Denham, S. A., Renwick, S., & Holt, R. (1991). Working and playing together: Prediction of preschool social-emotional competence from mother-child interaction. *Child Development*, 62, 242-249.
- Denham, S. A., & Grout, L. (1992). Mothers' emotional expressiveness and coping: Topography and relations with preschoolers' social-emotional competence. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 118, 75-101.
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21(1), 65-86.

- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child development, 74*(1), 238-256.
- DeRosier, M. E., Cillessen, A. H., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1994). Group social context and children's aggressive behavior. *Child Development, 65*(4), 1068-1079.
- Dijkstra, J. K., Lindenberg, S., & Veenstra, R. (2008). Beyond the class norm: Bullying behavior of popular adolescents and its relation to peer acceptance and rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*(8), 1289-1299.
- Dunn, J., & Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-), 120*-137.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development, 64*, 1418-1438.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M., & Karbon, M. (1995). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. *Child development, 66*(5), 1360-1384.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Reiser, M., Murphy, B., Holgren, R., ... & Losoya, S. (1997). The Relations of Regulation and Emotionality to Resiliency and Competent Social Functioning in Elementary School Children. *Child Development, 68*(2), 295-311.
- Eisenbraun, K. D. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention. *Aggression and violent behavior, 12*(4), 459-469.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1989). Early schooling as a “critical period” phenomenon. *Sociology of education and socialization, 8*, 27-55.
- Erikson, E. H. (1950). Growth and crises of the " healthy personality". fra *Symposium on the healthy personality, 1950* , 91-146.
- Ertesvåg, S. K., & Vaaland, G. S. (2007). Prevention and reduction of behavioural problems in school: An evaluation of the Respect program. *Educational Psychology, 27*(6), 713-736.

- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J. A., Pereira, B., & Smith, P. K. (2004). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behavior, 30*(1), 71-83.
- Espelage, D., Green, H., & Polanin, J. (2012). Willingness to intervene in bullying episodes among middle school students individual and peer-group influences. *The Journal of Early Adolescence, 32*(6), 776-801.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R.,... & Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child Development, 70*(2), 432-442.
- Farrington, D. P. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later life outcomes. In Pepler & Rubin (red.) *The development and treatment of childhood aggression*, 5-29. Psychology Press, NJ.
- Farrington, D. P. & Ttofi, M. M. (2009). School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization. *Campbell Systematic Reviews*. 2009:6.
- Feil, E. G. (1998). First step to success: Intervening at the point of school entry to prevent antisocial behavior patterns. *Psychology in the Schools, 35*, 3.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *The Journal of pediatrics, 144*(1), 17-22.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2003). A social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Pastoral Care in Education, 21*(2), 19-26.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology, 75*(2), 313-328.
- Furlong, M. J., Morrison, G. M., Cornell, D. G., & Skiba, R. (2004). Methodological and measurement issues in school violence research: Moving beyond the social problem era. *Journal of School Violence, 3*(2-3), 5-12.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence, 31*, 93-105.

- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, *123*(3), 1059-1065.
- Golly, A. M., Stiller, B., & Walker, H. M. (1998). First Step to Success replication and social validation of an early intervention program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *6*(4), 243-250.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2002). Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents, and teachers. I Fabian, H. & Dunlop, A-W. (red.). *Transitions in the early years: De-bating continuity and progression for children in early education.* (s. 64 - 75). Routledge.
- Hadley, M. (2004). Relational, indirect, adaptive, or just mean: Recent studies on aggression in adolescent girls—Part II. *Studies in Gender and Sexuality*, *5*(3), 331-350.
- Hanish, L. D. & Guerra, N. G. (2000). Predictors of peer victimization among urban youth. *Social Development*, *9*(4) 521–543.
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? a group socialization theory of development. *Psychological review*, *102*(3), 458.
- Hart, D., & Damon, W. (1988). Self-understanding and social cognitive development. *Early Child Development and Care*, *40*(1), 5-23.
- Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of child psychology and psychiatry*, *41*(4), 441-455.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, *21*(1), 29-49.
- Hinshaw, S. P., Lahey, B. B., & Hart, E. L. (1993). Issues of taxonomy and comorbidity in the development of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, *5*(1-2), 31-49.
- Heinemann, P. (1972). *Mobbing. Gruppvåld bland barn og vuxna.* Stockholm: Natur och Kultur..

- Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child development*, 64(3), 879-896.
- Jansen, D. E., Veenstra, R., Ormel, J., Verhulst, F. C., & Reijneveld, S. A. (2011). Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education. The longitudinal TRAILS study. *BMC public health*, 11(1), 440.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349-359.
- Kazdin, A. E. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. *Psychological bulletin*, 102(2), 187.
- Keenan, K., & Shaw, D. S. (2003). Starting at the beginning: Exploring the etiology of antisocial behavior in the first years of life. I Lahey, B. B., Moffitt, T. E. & Caspi, A. (red.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency*, (s. 153-181). New York, Guilford Press, USA.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child development*, 67(4), 1305-1317.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S. L., ... & Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child abuse & neglect*, 22(7), 705-717.
- Kumpulainen K., Rasanen E., & Henttonen I. Children involved in bullying: Psychological disturbance and the persistence of the involvement (1999). *Child Abuse and Neglect*, 23(12), pp. 1253-1262.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27(2), 102-110.
- Kvelling, Ø. & Wendelborg, C. (2005). Mobbing knyttet til barns sosiale hierarki på pedagogiske arenaer. Norsk senter for barneforskning. *Barn 1*, 79-94.

- Kvello, Ø. (2009). Oppvekst: om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø. Gyldendal Akademisk, s. 49.
- Kvello, Ø. (2011). Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner. Gyldendal Akademisk, s.150, 183, 232- 246.
- Ladd, G. W. (1996). Shifting ecologies during the 5 to 7 year period: Predicting children's adjustment during the transition to grade school. I Sameroff, A. J. & Haith, Marshall M. (red.). *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility*, s. 363-386. University of Chicago Press, Chicago, IL.
- Lee, T., & Cornell, D. (2009). Concurrent validity of the Olweus bully/victim questionnaire. *Journal of school violence*, 9(1), 56-73.
- Love, J. M., & Yelton, B. (1989). Smoothing the Road from Preschool to Kindergarten. *Principal*, 68(5), 26-27.
- Lødding, B. & Vibe, N. (2010). «Hvis noen forteller om mobbing...»: Utdypende undersøkelse av funn i Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering. NIFU STEP, Oslo.
- Malti, T., Perren, S., & Buchmann, M. (2010). Children's peer victimization, empathy, and emotional symptoms. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(1), 98-113.
- Margetts, K. (1999, July). Transition to school: Looking forward. I *AECA National Conference* (pp. 14-17).
- Marini, Z. A., Dane, A. V., Bosacki, S. L., & Cura, Y. L. C. (2006). Direct and indirect bully-victims: differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32(6), 551-569
- Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims, and defenders in preschool: Peer, self-, and teacher reports. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(4), 453-469.
- Monks, C., & Smith, P. (2010). Peer, self and teacher nominations of participant roles taken in victimisation by five-and eight-year-olds. *Journal of aggression, conflict and peace research*, 2(4), 4-14.

Moore, B. S. (1990). The origins and development of empathy. *Motivation and Emotion*, 14(2), s. 75-80.

Myklebust, K., (2008). Utestengt, isolert og baksnakket! Jenters skjulte mobbing i norske antimobbeprogrammer. Masteroppgave i samfunnsarbeid, Høgskolen i Bergen.

Nansel, T. R., Overpeck, M. D., Haynie, D. L., Ruan, W. J., & Scheidt, P. C. (2003). Relationships between bullying and violence among US youth. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 157, 348–353.

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth. *JAMA: the journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.

Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 105-118.

Nordahl, T., Egelund, N., Samdal, O., Sørli, M. A., Brunstad, P. O., & Bø, A. K. (2000). Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse. Kirke-utdannings-og forskningsdepartementet og Barne-og familiedepartementet, Oslo.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. I D. Pepler & K. Rubin (red.), *The development and treatment of childhood aggression*, 411-448. Psychology Press, NJ.

Olweus, D., & Alsaker, F. D. (1991). Assessing change in a cohort-longitudinal study with hierarchical data. *Problems and methods in longitudinal research: Stability and change*, 107-132.

Olweus, D. (1992). Mobbing i skolen. Hva vet vi og hva kan vi gjøre. Oslo: Universitetsforlaget, s. 17, 20, 21, 36

Olweus, D. (1994) a). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), 1171-1190.

Olweus, D. (1994) b). Bullying at school: long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. I Huesmann, L. Rowell (red.), *Aggressive behavior: Current perspectives. Plenum series in social/clinical psychology*, (s. 97-130). New York, Plenum Press.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, 12*(4), 495-510.

Olweus, D. (1999). Noen hovedresultater fra det nye Bergensprosjektet mot mobbing og antisosial atferd i skolen. *SPØRRESKJEMA om mobbing til elever*, (01).

<http://webfronter.com/osloskoler/TAS/other/070305danOlweus.pdf>

Olweus, D., Limber, S. & Mihalic, S. F. (1999). *Blueprints for violence prevention, book nine: Bullying prevention program*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.

Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway. I Smith, P. K., Pepler, D. & Rigby, K. (red.) *Bullying in schools: How successful can interventions be*, 13-36. Cambridge University Press.

Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying. *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. New York: Routledge, 9-33.

Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon?. *European Journal of Developmental Psychology, 9*(5), 520-538.

Park, J. H. (2006). Aggressor/victim subtypes and teacher factors in first grade as risk factors for later mental health symptoms and school functioning. *Asia Pacific Education Review, 7*(1), 108-119.

Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist, 44*, 329-335.

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.

Perren, S., & Alsaker, F. D. (2009). Depressive symptoms from kindergarten to early school age: Longitudinal associations with social skills deficits and peer victimization. *Child and adolescent psychiatry and mental health, 3*(1), 1-10.

- Perry, D. G., Willard, J. C., Perry, L. C. (1990) Peers' perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development*, 61, 1310-1325.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs' Effects on Bystander Intervention Behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47-65.
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of abnormal child psychology*, 38(6), 815-827.
- Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *Canadian Journal Of Psychiatry*, 48(9), 583.
- Rivers, I. (2012). Morbidity among bystanders of bullying behavior at school: concepts, concerns, and clinical/research issues. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 24(1), 11-16.
- Roland, E. (2000). Bullying in school: Three national innovations in Norwegian schools in 15 years. *Aggressive Behavior*, 26(1), 135-143.
- Rothbaum, F., Weisz, J. R., & Snyder, S. S. (1982). Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of personality and social psychology*, 42(1), 5.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. *Handbook of child psychology*. Publisert på nett 01.06.2007, 2-3. DOI: 10.1002/9780470147658.chpsy0310
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7(01), 49-62.
- Runions, K. C., & Shaw, T. (2013). Teacher-child relationship, child withdrawal and aggression in the development of peer victimization. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 319-327.

- Salmon, G., James, A., Cassidy, E. L., & Javaloyes, M. A. (2000). Bullying a review: Presentations to an adolescent psychiatric service and within a school for emotionally and behaviourally disturbed children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5(4), 563-579.
- Schroeder, B. A., Messina, A., Schroeder, D., Good, K., Barto, S., Saylor, J., & Masiello, M. (2012). The Implementation of a Statewide Bullying Prevention Program Preliminary Findings From the Field and the Importance of Coalitions. *Health promotion practice*, 13(4), 489-495.
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S. A., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1998). Peer group victimization as a predictor of children's behavior problems at home and in school. *Development & Psychopathology*, 10(1), 87-99.
- Schwartz, D., Proctor, L. J., & Chien, D. H. (2001). The aggressive victim of bullying. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, 147-174.
- Seals, D., & Young, J. (2002). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), 735-747.
- Sentse, M., Scholte, R., Salmivalli, C., & Voeten, M. (2007). Person–group dissimilarity in involvement in bullying and its relation with social status. *Journal of abnormal child psychology*, 35(6), 1009-1019.
- Smith, P. K., Levan, S. (1995). Perceptions and experiences of bullying in younger pupils *British Journal of Educational Psychology*, 65, 489–500.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: recent developments. *Child and adolescent mental health*, 9(3), 98-103.
- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101-110.
- Snyder, J., Brooker, M., Patrick, M. R., Snyder, A., Schrepferman, L., & Stoolmiller, M. (2003). Observed peer victimization during early elementary school: Continuity, growth, and relation to risk for child antisocial and depressive behavior. *Child Development*, 74(6), 1881-1898.

- Stassen Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental review*, 27(1), 90-126.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and 'Theory of Mind': A Critique of the 'Social Skills Deficit' View of Anti-Social Behaviour. *Social Development*, 8(1), 117-127.
- von Tetzchner, S. (2012). *Utviklingspsykologi*. Gyldendal Akademisk, s. 582-596.
- Thorsrud, K. B. (2013). *Dinosaurskole i smågruppe: Et tiltak for å redusere problematferd hos enkeltelever i klasserommet* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Oslo: UiO.
- Tisak, M. S., Tisak, J., & Laurene, K. R. (2012). Children's judgments of social interactive behaviors with peers: the influence of age and gender. *Social Psychology of Education*, 15(4), s. 555-570.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2004). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1036(1), 215-232.
- Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups?. *Aggressive Behavior*, 31(2), 153-171.
- Van der Wal, M. F., De Wit, C. A., & Hirasing, R. A. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, 111(6), 1312-1317.
- Vitaro, F., Gagnon, C., & Tremblay, R. E. (1990). Predicting stable peer rejection from kindergarten to grade one. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(3), 257-264.
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, 23(3), 329-358.
- Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(1), 78-88.
- Walker, H. M., Kavanagh, K., Stiller, B., Golly, A., Severson, H. H., & Feil, E. G. (1998). First Step to Success: An Early Intervention Approach for Preventing School Antisocial Behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6(2), 66-80.

Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (1997). Treating children with early-onset conduct problems: A comparison of child and parent training interventions. *Journal of consulting and clinical psychology, 65*(1), 93.

Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2003). Treating Conduct Problems and Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children The Dina Dinosaur Treatment Program. *Journal of emotional and behavioral disorders, 11*(3), 130-143.

Webster-Stratton, C. and M. J. Reid (2004). "Strengthening social and emotional competence in young children—The foundation for early school readiness and success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum." *Journal of Infants and Young Children 17*(2).

Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*(8), 989-1002.

Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: prevalence and school factors. *British Journal of Psychology, 92*(4), 673-696.

Wolke, D., Schreier, A., Zanarini, M. C., & Winsper, C. (2012). Bullied by peers in childhood and borderline personality symptoms at 11 years of age: A prospective study. *Journal of child psychology and psychiatry, 53*(8), 846-855.

Zeiner, P., Backe-Hansen, E., Eskeland, S., Ogden, T., Rypdal, P. & Sommerschild, H. (1998). Barn og unge med alvorlige atferdsvansker. Ekspertuttalelse etter konferansen 18. - 19. september 1997 om tilbud til barn og unge som er spesielt vanskelige og utagerende. Norges forskningsråd. Hentet fra nett 28.02.2014

<http://www.forskningsradet.no/publikasjoner>

Depresjon - vår dyreste sykdom, *Arbeidsmiljøsenderet*. Hentet fra nett 07.07.2013

http://www.arbeidsmiljo.no/xp/pub/hoved/tidsskrift/temaer/sykefravar_og_uforhet/472412

Elevundersøkelsen 2011 – analyse av mobbing, uro og diskriminering,
Utdanningsdirektoratet. Hentet fra nett 08.09.2013

<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NTNU/Elevundersokelsen-2011--analyse-av-mobbing-uro-og-diskriminering/>

Indicators of School Crime and Safety: 2012; Indicator 11: Bullying at School and Cyber-Bullying Anywhere, *National Center for Education Statistics*. Hentet fra nett 08.09.2013

http://nces.ed.gov/programs/crimeindicators/crimeindicators2012/ind_11.asp

Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse.
Rapport, Kunnskapsdepartementet, 13.06.2000. Hentet fra nett 22.12.2013.

<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kuf/rap/2000/0016/ddd/pdfv/111356-problematferd.pdf>