

10007

Resiliens - et bidrag i møte med mobbing i skolen?

Bacheloroppgave i Sosialt arbeid

Veileder: Anne Juberg

Mai 2020

10007

Resiliens - et bidrag i møte med mobbing i skolen?

Bacheloroppgave i Sosialt arbeid
Veileder: Anne Juberg
Mai 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosialt arbeid



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Mobbing er et fenomen som eksisterer på flere arenaer i samfunnet. Mobbing har stor påvirkning på de som utsettes for dette, og kan være skadelig for individets psykiske helse og utvikling. Mye av fokuset rundt mobbing i dag ligger på forebyggende tiltak, og de som allerede er rammet kan oppleves noe glemt. Gjennom forskning har jeg i denne oppgaven valgt å fokusere på ivaretagelsen av de som allerede er utsatt for mobbing. For å belyse dette har jeg valgt å vise til ulike forståelser av begrepet mobbing. Forskning viser at ulike definisjoner av mobbing gir innvirkning på hvordan skole ikke bare forstår begrepet, men også hvordan det brukes i praksis. Ungdom er derimot ikke like bunnset til definisjoner, og utgangspunktet for deres forståelse av mobbing baserer seg på relasjoner og kontekst. Det er derfor både ulike forståelser, men også ulike praktiseringer mellom skole og ungdom i møte med mobbing. Denne skjevfordelingen skaper utfordringer for skolens håndtering og tiltak.

Som motvekt til dette fremmer denne oppgaven resiliens som et utgangspunkt for tiltak. Resiliens baserer seg på at individets opplevelse av mening og sammenheng i hverdagen vil ha innvirkning på hvordan individet håndterer ulike situasjoner. Det er derfor å regne som en mental og sosial beskyttelsesfaktor. Ettersom resiliens utvikles gjennom ordinære prosesser gir dette skolen som arena en mulighet til å bidra til denne utviklingen. Gjennom støttesamtaler med den enkelte ungdom kan skolen bidra til sosial og emosjonell utvikling, og hjelpe dem med å skape gode mestringsstrategier og få en opplevelse av mening og sammenheng. Et fokus på klassebygging kan også skape trygge og omsorgsfulle relasjoner elevene imellom, og kan adressere sosiale mekanismer i miljøet. Skolen kan dermed bidra til en ufarliggjøring av sosiale prosesser og annerledeshet, samt fremme respekt og mentalisering hos individer.

Abstract

Bullying is a phenomenon which exists on multiple arenas in our society. Bullying affects those who are exposed to a massive degree and can be harmful to the individual's mental health. Today, much of the focus surrounding bullying is based on preventive measures, and those already afflicted can be perceived as forgotten. Through this thesis, I have used researched to focus on the care of those who are already exposed to bullying. To illustrate this, I have chosen to explore different understandings of bullying as a concept. Research shows that different definitions of bullying have an impact on how school not only understands the term, but also how it is handled in practice. On the other hand, adolescents appear not to be as bound by definitions, and their understanding is mostly based on relationships and context. This leads to different understandings, but also different practices between school and youth in the understanding of bullying. This unbalance creates challenges for the school's response and measures.

In opposition, this thesis promotes resilience as a starting point for measures in this thesis. Resilience is based on how the individual's experience of meaning and context in everyday life will have an impact on how they handle different situations. Therefore, it is considered a mental and social protection factor. As resilience is developed through ordinary processes, this gives the school as an arena an opportunity to contribute to the development of resilience. Through supportive conversations with the individual, the school can contribute to social and emotional development, help them create good coping strategies and gain an experience of meaning and context. A focus on classbuilding can also create safe and caring relationships between students and can help address social mechanisms in the environment. The school can thus help get students accustomed to social processes and distinctiveness, as well as promote respect and mentalization in individuals.

Forord

Takk til min veileder Anne Juberg for god hjelp og støtte i min prosess med å skrive denne oppgaven. Takk til de av mine venner som har lånt meg den nødvendige litteratur til oppgaven, og takk til klassekamerater som har vært aktivt tilstede, til tross for sosial avstand. Det har betydd ekstra mye i denne spesielle tiden.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	4
1.1 Valg av tema	4
1.2 Oppgavens oppbygging	5
2.0 Metode	5
2.1 Litteratursøk som metode	5
2.2 Fremgangsmåte:	6
2.2.1 Bakgrunn for valg av søkeord.....	6
2.2.2. Avgrensninger	7
2.3 Hvorfor disse artiklene?	7
3.0 Teori	8
3.1 Mobbing som definert begrep	8
3.1.2 Virkninger av mobbing på unge.....	9
3.2 Resiliens	10
3.2.1 Sense of coherence	11
3.2.2 Risiko- og beskyttelsesfaktorer	14
4.0 Diskusjon	14
4.1 Hvem skal definere mobbing?	14
4.2 Hvem er definisjonen for?	15
4.3 Hva betyr det å legge til rette for resiliens?	17
4.4 Resiliens bidrag og relevans i møte med mobbing?	18
4.5 Hvordan kan skolen bidra?	20
4.5.1 Støttesamtaler	21
4.5.2 Klassebygging	22
5.0 Avslutning	23
6.0 Referanseliste	25

1.0 Innledning

1.1 Valg av tema

Tema jeg har valgt for denne oppgaven er resiliens i møte med mobbing i skolen. Dette skyldes min forståelse av at dagens fokus på mobbing stort sett sentrerer rundt forebyggende tiltak. Jeg har likeså inntrykk av at det ikke er stort fokus på hvordan en kan bistå de som allerede utsettes for mobbing. Jeg ønsker derfor å utforske hvordan skolen som arena kan hjelpe de som utsettes for mobbing, og på den måten skape beskyttelsesfaktorer mot de stressfaktorer som mobbing er. Utgangspunktet for denne oppgaven er begrepet resiliens, som kan forklares som hvordan individet håndterer stress og ubehageligheter (Thorvaldsen, Bakkeland Westgren, Egeberg & Rønning, 2018). Dette er et relativt nytt begrep, men en tidligere, og trolig mer kjent betegnelse kan være begrepet «løvetannbarn» (Thorvaldsen mfl, 2018).

Som ramme for tema har jeg valgt å fokusere på skolen ettersom skolen og hjemmet er blant de mest sentrale kontekstene for barn og unge i dag (Lund, Helgeland & Kovac, 2017). Skolen har en rolle både som velferdsinstitusjon, samt en yrkesforberedende rolle. Den skal derfor være for alle barn og unge, uansett hvilke forutsetninger de kommer med (Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018). Stortingsmelding 28 (2015-2016) understreker at skolen er en arena for sosial tilhørighet, holdninger og ferdigheter, hvorav alt dette er avgjørende for at barn og unge skal oppleve mestring, egenverd, livsglede og god psykisk helse (Kunnskapsdepartement, 2015-2016). Både nasjonal og internasjonal forskning viser til den store betydningen et inkluderende læringsmiljø har på nettopp denne utviklingen (Lund, mfl. 2017). Ifølge Erikssons faseteori, vil også behovet for sosiale felleskap og tilhørighet øke i ungdomsårene hvor en utvikler seg fra barn til voksen og gjennomgår forandringer (Håkonsen, 2012). Skolen som arena vil derfor få en stor påvirkningskraft i denne perioden. Elevenes rett til gode og trygge felleskap lovfestes også i opplæringsloven §9-A, og stadfester skolens nulltoleranse mot krenkelser som mobbing, diskriminering, vold og trakassering (Opplæringsloven, 1998, §9A-3). Likevel viser UDIRs undersøkelse at hele 6,1 prosent av elevene sier de blir mobbet to til tre dager i uken (Wendelborg, 2019). Av disse oppgir 37% at ingen voksne på skolen visste om mobbingen, og 16,1% svarte at voksne på skolen var klar over mobbingen, men ikke gjorde noe med dette. De formene for mobbing de fleste oppgir å bli utsatt for er å bli kaldt stygge ting, ertet, utestengt eller baksnakket, og fysisk mobbing.

Dette tydeliggjør at skolen fremdeles har utfordringer med å både forebygge og håndtere mobbing.

Sosialt arbeids grunnverdier bygger blant annet på menneskeverd, omsorg og nestekjærlighet (FO, 2015). Dette innebærer et ønske om å kunne bidra til at den enkelte kan få sin stemme hørt, samt bistå de som ikke selv klarer å ivareta egne behov. Mobbing er som nevnt fremdeles noe som skjer, og påvirkningen det kan få på barn, og spesielt ungdoms utvikling og livskvalitet er tydelig. Mobbing kan med dette både regnes som et sosialt problem og et samfunnsproblem. Skolen er i dag også en tverrfaglig arena hvor lærere, sosialarbeidere og andre yrkesutøvere jobber side om side. Mobbing i skolen er derfor ikke begrenset til å være relevant for lærere, men også for sosialarbeidere. Ved bakgrunn i dette ble min problemstilling følgende:

Hvordan kan skolen som arena bidra til utvikling av resiliens blant ungdom (13-19 år) utsatt for mobbing?

1.2 Oppgavens oppbygging

Jeg vil begynne denne oppgaven med å ta for meg hvilken metode jeg har tatt i bruk. Jeg vil gjøre rede for min prosess for å finne og vurdere relevant litteratur, samt drøfte min bruk av metoden. Deretter kommer en del hvor jeg gjør rede for relevant litteratur innenfor resiliens og mobbing. Til slutt vil jeg utforske og drøfte litteraturen opp mot min problemstilling, samt komme med konkrete forslag som svarer på problemstillingen. Aller sist vil jeg ha en kort konklusjon og avslutning.

2.0 Metode

2.1 Litteratursøk som metode

Litteratur er en viktig forutsetning og grunnlag for en oppgave (Dalland, 2012). I en litterær oppgave som denne bacheloroppgaven skal en i hovedsak basere seg på skriftlige kilder, noe som også er en del av denne oppgavens formelle krav. Den litteraturen som velges ut, vil være det denne oppgaven tar utgangspunkt i, og som problemstillingen drøftes i forhold til. Det må derfor komme tydelig fram hvorfor akkurat denne litteraturen er valgt, og hvordan dette utvalget er gjort (Dalland, 2012).

Innenfor litterære oppgaver vil kildekritikk i hovedsak være det metodiske redskapet for å finne ønsket litteratur til oppgaven. Kildekritikk er metodene som brukes for å fastslå om en kilde er sann, gjennom å både vurdere og karakterisere de kildene som skal benyttes (Dalland, 2012). Kildekritikk består av to sider, hvor den første handler om hjelp til å finne best mulig litteratur for å belyse sin problemstilling. Dette kan også kalles kildesøk eller litteratursøk. Den andre siden handler videre om å redegjøre for den litteratur som en anvender i sin oppgave (Dalland, 2012).

2.2 Fremgangsmåte:

I denne oppgaven har det blitt brukt litteratursøk og kjedesøk på nett som metoder for litteraturinnhenting. Ettersom internett gir nær ubegrensede muligheter etter søk av litteratur er det viktig å ha noen begrensninger i sitt søk (Dalland, 2012).

2.2.1 Bakgrunn for valg av søkeord

I prosessen med å finne litteratur har både mengden av, men også mangelen på litteratur vært en utfordring. I starten av mitt litteratursøk var kjedesøk min mest brukte metode ettersom jeg fant flere artikler og mastergradsavhandlinger som omtalte ulike aspekter av det jeg ønsket at min oppgave skulle handle om. Dette åpnet for muligheten til å ta utgangspunkt i flere oppgaver sine litteraturlister for å se hvilke kilder de hadde brukt, og hvilken litteratur eller hvilke forskere som gikk igjen. I tillegg gav det meg en tydeligere visjon av hvilken litteratur jeg ønsket og finne, noe som i stor grad har bidratt til å finne flere av de kildene som brukes i denne oppgaven.

I en litteraturbasert oppgave er det viktig med gode kilder som både går i dybden, bredden og som overlapper hverandre. Kjedesøk ble derfor ikke nok, og jeg måtte foreta flere nettsøk. I disse søkene brukte jeg ord som; mobbing, skole, ungdom, arbeid, tiltak og resiliens. Her gav ord som "mobbing" og "skole", svært mange resultater, mens ord som "resiliens" gav et mindre utvalg. Det ble derfor viktig med tydelige og konkrete søkeord i enkelte tilfeller, mens i andre har jeg måttet eksperimentere med synonymer for å få et større utvalg å ta utgangspunkt i. Eksempelvis søkte jeg på "mobbing*" for å ikke begrenses til ordets formulering, og jeg brukte ordet "styrke" i stede for "resiliens" for å se om det gav flere resultater. For å skape en større spredning og sunn variasjon i litteratur har jeg også brukt ulike søkemotorer som Idunn, Google Scholar, Oria, ProQuest og Cambridge University.

2.2.2. Avgrensninger

I mine litteratursøk har jeg hatt flere avgrensninger. Dette skyldes at mengden vitenskapelige artikler har vært stor, men i tillegg at jeg har hatt en tydelig visjon av hvilke typer artikler jeg har ønsket å bruke.

Den første avgrensningen var kravet om at fire av artiklene skulle være fagfelleverderte. Dette skyldes både at formelle krav i oppgaven er nådd, men også at forfatteren(e) har en større kredibilitet. Mengden fagartikler avgrenses også en del av dette, noe som gjorde søkeprosessen lettere.

En annen avgrensning var valget om å bare bruke fagfelleverderte artikler publisert etter 2015. Begrunnelsen for dette skyldes min antakelse om at forståelsen av begrepene resiliens og mobbing har vært under endring de siste 10 årene. Jeg hadde også et ønske om å ta utgangspunkt i dagens forståelse og situasjon så godt det lot seg gjøre. Dette kan derimot ha bidratt til at jeg kan ha mistet god litteratur, men det var en risiko jeg valgte å ta.

En tredje avgrensning som ble foretatt underveis var avgrensning etter geografisk område. Dette skyldes at jeg ønsket at hovedvekten av litteraturgrunlaget skulle ha grunnlag i en norsk forståelse og kontekst.

En utvidelse jeg gjorde var å søke etter originalkilder. Her gikk jeg bort fra søkeord og publiseringsavgrensninger og søkte direkte etter personer og deres litteratur. Dette skyldes at jeg oppdaget Antonovskys som gjentakende innenfor resiliensfeltet, både i fagbøker og i flere av mine valgte vitenskapelige artikler. Jeg valgte derfor å gå tilbake til originalkilden for å selv kunne forstå hva han skriver, heller enn å referere til en annens tolkning av det.

2.3 Hvorfor disse artiklene?

Hovedartiklene denne oppgaven baserer seg på er utvalgt ettersom de utfyller hverandre på flere områder. Deriblant viser flere av artiklene til definisjoner av mobbing, og både refererer til og er kritiske til hverandre, noe som gir en større pålitelighet. De to første artiklene er to relevante undersøkelser, men med helt ulike metoder. Dette skaper variasjon i oppgaven og gjør det vanskelig å kun se noe fra ett perspektiv. Originallitteratur gir et dypdykk og gir med muligheten til å vise til Antonovskys faktiske forståelse, heller enn å henvise til andres forståelser av hans litteratur. De resterende bokkildene gir også et innblikk i hvilke

perspektiver som gis studenter på lærerstudiet eller sosialt arbeid, noe som gjør dem pålitelige, og som ikke minst viser til den informasjonen disse studentene tilegner seg på området.

3.0 Teori

3.1 Mobbing som definert begrep

O'Brian skriver i sin vitenskapelige artikkel *Understanding bullying perspectives through research engagement with young people*, at en av de største utfordringene med å forske på mobbing i skole, er at begrepet er vanskelig å definere (O'Brian, 2019). Han skriver videre at den tradisjonelle forståelsen av mobbing er en aggressiv, fortsettlig og gjentatt oppførsel som involverer en ujevn maktbalanse mot et individ eller en gruppe av individer som ikke enkelt kan forsvare seg selv (O'Brian, 2019). Denne definisjonen er noe lik den Thorvaldsen mfl. (2018) bruker i sin forskningsartikkel *Mobbing, digital mobbing og psykisk helse hos barn og unge i Tromsø*. Oppsummerer en disse tradisjonelle forståelsene kan de forklares som at (1) noen skader andre, enten fysisk eller psykisk (2) det ligger en intensjon bak handlingen, (3) handlingen er gjentakende over tid, (4) og det er et ubalansert maktforhold mellom de involverte aktørene (Lund, mfl., 2017). I denne forståelsen blir barn og unge ofte tildelt roller som mobber, offer eller tilskuer, og hvor mobberen ofte er avhengig av sine tilskuere. De vil derfor bidra, enten bevisst eller ubevisst, til en opprettholdelse av mobbingen (Thorvaldsen mfl., 2018).

O'Brian peker imidlertid i sine studier på indikasjoner som peker mot at ungdom har flere ulike forståelser av mobbing enn den tradisjonelle (O'Brian, 2019). Villancourt mfl. oppdaget eksempelvis i sin studie at barns definisjoner av begrepet ofte var spontane, eller ikke inneholdt repetisjonselementet, maktbalanse og forsett (Villancourt, sitert i O'Brian, 2019). Villancourt mfl. konkluderte derfor med at barn trenger en tydelig definisjon, slik at likheter og sammenligninger faktisk kan måles og forstås. I senere tid oppdaget derimot Huang og Cornell (2015) ingen indikasjoner på at en tydelig definisjon hadde en effekt i studiene sine. Deres teori ble derfor at ungdom bruker sin egen forståelse av begrepet når de svarer på undersøkelser, og at de ikke påvirkes av utenforliggende definisjoner (Huang og Cornell, sitert av O'Brian, 2019).

Lund, Helgeland og Kovac utforsker dette i sin artikkel *På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv*. De kommer i artikkelen med sin egen forståelse av at «mobbing av barn er handlinger fra voksne og/eller barn som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull person i felleskapet og muligheten til innvirkning» (Lund, mfl., 2017 s. 6). Denne forståelsen kan vi finne igjen i Kofoed og Søndergaards forståelse av mobbing som kompliserte, sosiale prosesser på avveie, heller enn som uttrykk for ondskap (Kofoed & Søndergaard, sitert i Lund, mfl., 2017). Begge disse skiller seg fra tradisjonelle definisjoner ettersom fokus ikke ligger på tidsdimensjon, hyppighet, makt, aggresjon eller intensjon. Søkelyset rettes heller mot voksnes handlinger, klasse- og skolemiljø, og hvordan grunnleggende behov hos barn og unge forhindres der mobbing skjer (Lund mfl., 2017). Trekk ved enkeltpersoner får heller ikke fokus ettersom barn og unge har et grunnleggende behov for å være en del av et felleskap hvor en opplever å bli akseptert og inkludert. Det er dermed prosessene omkring dette som kan lede til handlinger som skader enkeltindivider (Thorvaldsen, mfl., 2018). Det er denne definisjonen jeg vil legge til grunn når jeg videre i oppgaven drøfter min problemstilling, men jeg vil også trekke inn de øvrige definisjonene i oppgaven.

Irene Husvegs masteroppgave ser på om mobbedefinisjoner klarer å følge opp alle sider ved mobbing i skole (Husveg, 2012). Hun skriver at en tradisjonell mobbeforståelse fokuserer på fysiske og synlige sider ved mobbing, selv om skjulte sider kan være tilstede. Husvegs funn viser at tradisjonelle mobbeforståelser vektlegger aggressiv eller negativ atferd som kriterium, men ikke forteller noe om hvem som skal definere dette (Husveg, 2012). Skolen blir da, ifølge Husveg, ofte gitt makt til å definere situasjoner, noe som skaper en ujevn maktfordeling mellom skolen og deres elever og foresatte (Husveg, 2012).

3.1.2 Virkninger av mobbing på unge

I Thorvaldsen mfl. (2018) sin artikkel legger de frem noen av de funnene de fikk i sin undersøkelse. Et av hovedfunnene viser at det er en sammenheng mellom det å utsettes for mobbing og ulike psykiske vansker. Dette kan deles inn i områdene emosjonelle vansker, atferdsvansker og venneproblemer. Dette samsvarer med O'Brians funn, hvor deltakerne fortalte om opplevelse av svekket selvtillit og selvfølelse, angst, depresjon og søvnproblemer (O'Brian, 2019).

Ifølge O'Brian sine undersøkelser viste relasjonelle og kontekstuelle forhold å spille en viktig rolle for oppfattelsen av mobbing. Alle deltakerne var derimot enige i at all fysisk trakassering skulle defineres som mobbing, ettersom dette kunne påføre fysisk skade (O'Brian, 2019). På andre områder var deltakerne noe mer uenige. Eksempelvis ble «banter» (drittstenging/små-erting) som isolert hendelse eller innad i en vennegjeng ansett som normalatferd om intensjonen ikke var å såre noen. Her viste deltakerne likevel noen uenigheter over hvordan noe kunne oppfattes med en dårlig intensjon, og viste her til «banter» over sosiale medier som et mulig utfordrende område.

Som tidligere nevnt er sosiale relasjoner fokusområde i både Kofoed & Søndergaard, og Lund mfl. (2017) sine definisjoner av mobbing. Vennskap spiller også en sentral rolle i både O'Brian (2019) og Thorvaldsen mfl. sine funn, og vennerelasjoner fremmes som en faktor med stort potensial for å kunne beskytte mot mobbing. Dette skyldes at venner kan gi sosial støtte, sosial tilhørighet og felleskap (Thorvaldsen, mfl., 2018). Samtidig viser funn fra O'Brians artikkel at ungdom hadde en frykt for å bryte med normen i deres vennegjeng, og uttrykket stor usikkerhet i om vennene ville støtte dem om de rapporterte mobbingen. Frykten for å utestenges fra egen gjeng var for mange en stor bekymring (O'Brian, 2019). Dette trekker O'Brian selv frem som en svært interessant oppdagelse ettersom venner ofte har blitt identifisert som en beskyttelsesfaktor for de som opplever mobbing. Han understreker at det ikke er slik at deltakerne beskriver sine venner som lite støttende, men at de viser til en frykt for å ikke bli støttet. Han trekker derfor frem at gruppedynamikk og normer kan ha en påvirkning på hva som kan deles og ikke. Det er heller ikke uttalt av deltakerne at deres venner ikke er støttende (O'Brian, 2019).

3.2 Resiliens

Ordet resiliens er hentet fra det engelske "resilience" som direkte oversatt kan bety "spenst" eller "elastisitet" (Olsen & Traavik, 2010). Begrepet oppsto opprinnelig for å betegne at noen personer som opplever utfordringer av lik alvorlighetsgrad og omfang, takler disse på ulike måter slik at de får ulike utfall. Dagens definisjoner varierer, men en fellesnevner er at flere forskere på feltet definerer resiliens som et positivt utfall eller tilpasning som skjer på tross av opplevd stress og motgang (Kvellido, 2016). En av de fremste resiliensforskerne, Michael Rutter, definerer resiliens på følgende måte;

Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, på tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer og avvik (Rutter M., sitert i Olsen & Traavik, 2010, s.27).

En kan si at Rutters definisjon sentrerer seg omkring tre forhold; god utvikling blant høyrisikoutsatte, å bevare sin kompetanse under prøvelser og stress, og å komme seg raskt etter traumer eller motgang (Kvello, 2016). Rutter understreker at resiliens er en dynamisk prosess, heller enn en statisk egenskap. Dette er en viktig del av resiliensbegrepets forståelse, ettersom det ofte assosieres som personlige egenskaper ved individet, noe som bare delvis er tilfellet. Personliggjøring av begrepet kan gjøre at en betrakter resiliens som noe stabilt og av uforanderlig størrelse. Slik er det ikke ettersom enkelte kan være resiliente til enkelte former for stress, vansker og belastninger kun i perioder av sitt liv (Kvello, 2016). Hvordan individet kan utvikle resiliens utforskes av Ann S. Masten, som i sin artikkel viser til at resiliens utvikles gjennom ordinære prosesser, heller enn gjennom ekstraordinære eller spesielle kvaliteter (Masten, 2001). Resiliensutvikling vil dermed skapes gjennom normale menneskelige ressurser som positive relasjoner til kompetente og omsorgsfulle voksne i nærmiljø, kognitive og selvregulerende ferdigheter, og positivt selvbilde (Masten, 2001).

3.2.1 Sense of coherence

Teorien om resiliens bygges i stor grad på Antonovsky sin teori om Sense of Coherence. Denne teorien er sentral for å få en dypere forståelse for resiliensens vilkår, ettersom mye av forskningen omkring resiliens bygger på Antonovskys teori (Olsen & Traavik, 2010). Sense of Coherence er likevel konstruert med utgangspunkt i voksnes individer med lang livserfaring, og enkelte fagfolk mener av den grunn at den er lite hensiktsmessig å bruke overfor barn og unge. Ifølge Olsen og Traavik (2010), forfattere av boken *Resiliens i skolen*, kan den likevel være hensiktsmessig å bruke for å bedre kunne belyse resiliens hos unge. Jeg har derfor valgt å fokusere på denne teorien som hjelp til å belyse min problemstilling.

Antonovsky anser helse som et spekter en beveger seg på. Han bruker begrepene *salutogenese* som betegnelse på det som holder oss friske, og *patogenese* om det som gjør oss syke (Kvello, 2016). Disse betegnelse påvirkes av ulike faktorer, eksempelvis det Antonovsky kaller *generalized resistance resources*, som kan forklares som iboende ressurser hos individet, og som både kan være interne eller eksterne kilder i omgivelsene (Antonovsky, 1980). Disse

faktorene gir personer ulike utgangspunkt for å håndtere sin sykdom, og i denne sammenhengen refererer de til egenskaper som letter et individs håndtering og overvinnelse av belastninger (Antonovsky, 1980). Det er dette Antonovsky kaller Sense of Coherence (Kvvello 2016).

I Antonovskys bok *Health, stress and coping*, blir Sense of coherence definert som:

A global orientation that expresses the extent to which one has a pervasive, enduring though dynamic feeling of confidence that one's internal and external environments are predictable and that there is a high probability that things will work out as well as can reasonably be expected (Antonovsky. 1980. s.10).

En noe mer anvendelig definisjon brukes av Kvvello (2016), hvor Sense of Coherence, heretter referert til som SOC, forklares som opplevelsen av mening, forutsigbarhet og sammenheng. Det er denne jeg vil legge til grunn i min oppgave.

Antonovsky legger vekt på at SOC, er en dynamisk prosess ettersom utviklingen av det ikke kun baserer seg på erfaringer fra barndommen, men formes og forsterkes gjennom hele livet (Antonovsky, 1980). Det er tre faktorer som er viktige bidrag til utvikling av en sterk SOC. Disse er den enkeltes forståelse av sin egen situasjon, troen på at en kan finne frem til løsninger, og å finne mening i sitt forsøk på dette (Olsen & Traavik, 2010). Disse komponentene er i følge Antonovsky uløselig knyttet til hverandre, selv om den enkelte faktors tilstedeværelse kan variere (Antonovsky, 1980).

Kjennetegn ved en svak SOC beskrives av Antonovsky som at en person har en forventning til at ting med stor sannsynlighet vil gå galt. Dersom individet opplever at noe ikke gir mening eller ikke er forutsigbart, kan det være vanskelig å forvente at ens behov kan bli møtt utenom ved flaks. En kan derfor bli sittende håpløs igjen (Antonovsky, 1980). Denne håpløsheten kan sammenlignes med George Engels begrep «Giving-up-syndrome» - på norsk «lært hjelpeløshet» - hvor individet kan oppleve et tap av selvfølelse, redusert motivasjon, og en forventning og at tilstanden vil bli vedvarende (Engel, sitert i Antonovsky, 1980). En person med sterk SOC vil derimot være i bedre stand til å se forbi sitt eget ubehag. Den vil og evner dermed å bedømme situasjoner etter å ha foretatt en sannsynlighetsberegning for at det ønskelige utfallet kan oppfylles. Dette vurderes ofte ut ifra egen selvtillit og tidligere

erfaringer. Her blir det også viktig å understreke at et individ med sterk SOC ikke alltid er i kontroll, eller opplever livet som enkelt. Individet har derimot en forståelse av livet som fullt av konflikter og komplekse situasjoner, og at dette er en del av det å være et menneske (Antonovsky, 1980). Det vil heller aldri være mulig å ha en absolutt SOC med mindre en lever i en verden som er utenkelig stabil, og som inneholder interne og eksterne omgivelser som aldri endres (Antonovsky, 1980).

En sentral del av SOC er de stressfaktorer som individet utsettes for i løpet av livet. En stressfaktor kan defineres som krav som stilles til individet, og som overstiger den enkeltes ressurser. Dette utelukker dermed de dagligdagse stimuli som alle forholder seg til (Antonovsky, 1980). I denne oppgaven er mobbing et eksempel på en slik stressfaktor. Et viktig aspekt som gjenspeiles i Antonovskys forståelse av SOC er implikasjonen om at ethvert fenomen, erfaring, stimuli eller stressfaktor er avhengig av stimuliens mening hos det individ som opplever den (Antonovsky, 1980). Dette kan også omtales som mentaliseringsevne, som omhandler hvordan en kan se andre mennesker innefra, og seg selv utenfra (Håkonsen, 2012). Gode mentaliserende evner kan gi bedre utgangspunkt for å forstå hvordan misforståelser skjer i sosialt samspill, mens en svekket mentalisering kan føre til at en raskt misforstår andre, og fort kan bli misforstått (Håkonsen, 2012). Den individuelle forståelsen av en stressfaktor kan derfor ha betydning for hvordan en person håndterer situasjonen, og hvordan han eller hun lever med disse erfaringene (Kvellido, 2016). Det vil derfor, ifølge Antonovsky, være like vanskelig å identifisere når et stimuli blir en stresser, som akkurat i hvilket punkt i 0 grader, vann blir til is (Antonovsky, 1980).

Antonovsky definerer en mestringsstrategi som en generell handlingsplan for å bekjempe stressfaktorer (Antonovsky, 1980). Mestringsstrategien er kun planen for atferden, og ikke nødvendigvis den atferden som til slutt ender opp med å håndtere den gitte stressfaktoren (Antonovsky, 1980). Tre variabler er inngående i enhver mestringsstrategi, disse er rasjonalitet, fleksibilitet og evnen til å se fremover (Antonovsky, 1980). Rasjonalitet forklares som den nøyaktige, objektive vurderingen av i hvilken grad en stressfaktor faktisk er en trussel for individet. Fleksibilitet refererer til tilgjengeligheten av beredskapsplaner og taktikk, og villigheten til å vurdere dem. Og til slutt er evnen til å se fremover en søken om å forutse omgivelsenes respons, både indre og ytre, samt til de påtenkte utfallene av en strategi. Disse faktorene er ifølge Antonovsky ikke situasjonsbetingede (Antonovsky, 1980).

3.2.2 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

I møte med SOC og resiliens blir det også relevant å si noe om risiko- og beskyttelsesfaktorer. Begrunnelsen for dette er at begrepet stressfaktorer kan minne noe om Olsen og Traaviks forståelse av begrepet risiko, som defineres som trusler mot tilpasning og utvikling (Olsen & Traavik, 2010). Mobbing vil dermed også bli et eksempel på en risikofaktor, og det ansees derfor som relevant for denne oppgaven.

En risikofaktor er en samlebetegnelse på de forhold som kan øke faren for at en person utvikler sosiale eller psykiske vansker. Disse forholdene kan være både genetiske, mentale, miljømessige og sosiale faktorer (Kvello, 2016). Gjentakende stress- og risikofaktorer har også vist seg som det som skader barn mest, fremfor midlertidige eller avgrensede stressperioder. Det er derfor relevant å se på både antall, intensiteten i og varigheten av en eller flere risikofaktorer (Kvello, 2016). Effekten av en risikofaktor viser seg heller ikke nødvendigvis samtidig som barnet utsettes for dem, men kan tre i kraft i senere tid.

Beskyttelsesfaktorer er det som demper sannsynligheten for å utvikle vansker når en person er rammet av risikofaktorer (Kvello, 2016). Her kan en beskyttelsesfaktor være virksom overfor flere risikofaktorer på samme tid, og effekten blir tydeligere når en risikofaktor har vært tilstede over tid. Beskyttelsesfaktorer vil også kunne bestå av både sosiale, miljømessige og mentale faktorer. Risiko- og beskyttelsesfaktorer vil derfor påvirke hverandre (Kvello, 2016).

4.0 Diskusjon

Det er nå blitt gjort rede for mye litteratur som jeg ønsker å bruke til å diskutere min problemstilling ut ifra. Min valgte problemstilling i denne oppgaven er som tidligere nevnt;

Hvordan kan skolen som arena bidra til utvikling av resiliens blant ungdom (13-19 år) utsatt for mobbing?

4.1 Hvem skal definere mobbing?

En forståelse av mobbing er en forutsetning for å kunne hjelpe ungdommer som utsettes for dette (O'Brian, 2019). Denne forståelsen bør inneholde begrepets betydning, samt den påvirkning den gitte forståelsen får på de som utsettes for mobbing. Som nevnt finnes det flere definisjoner av begrepet, eksempelvis Thorvaldsen mlf. (2018) sin tradisjonelle

forståelse. En tradisjonell definisjon som denne skaper klare kriterier for hva som faller innenfor eller utenfor - hva som kan regnes som mobbing eller ikke. Den kan derfor egne seg godt som utgangspunkt for målinger og som grunnlag for vurdering av disse målingene. Den tradisjonelle forståelsen av mobbing er eksempelvis den en finner i UDIR (Wendelborg, 2019) sine kartleggingsundersøkelser blant skoleelever i Norge. Etersom skolen er en institusjon med et spesielt samfunnsansvar kan en stille tydelige krav til institusjonen. Dette blir tydelig i lovtekstene omkring skolenes lovpålagte ansvar om at alle elever skal ha et trygt skolemiljø (Opplæringsloven, 1998, §9A-2). I forbindelse med dette kan en tradisjonell definisjon trolig være et godt hjelpemiddel for å kartlegge situasjoner i skolen, og et grunnlag for iverksetting av tiltak. Landsdekkende bruk av samme definisjon kan trolig skyldes et ønske om likhet på landsbasis, og kan gi undersøkelser et resultat med større validitet enn om begrepet ikke defineres. Etersom UDIR (Wendelborg, 2019) tar utgangspunkt i en tradisjonell definisjon er det ikke urimelig å tenke seg at også skoler tar utgangspunkt i en lignende definisjon. Dette skyldes at undersøkelsen nettopp kartlegger hvor mange som utsettes for mobbing, og hvor godt skolene iverksetter tiltak, sett fra elevenes side. En kan derimot også peke på utfordringer ved tradisjonelle definisjoner.

O'Brian henviser til Huang og Cornell som i egne undersøkelser ikke fant sterke tegn på at en tydelig definisjon hadde en effekt på deltakernes forståelse av begrepet, og at ungdom brukte sine egne begrepsforståelser (Huang & Cornell, sitert i O'Brian, 2019). Dette kan bety at selv om UDIR viser til sin forståelse, kan en ikke være sikkert på at de som svarer på elevundersøkelsen faktisk klarer å forholde seg til den samme forståelsen. Gjennom O'Brians (2019) egne funn blir en også observant på hvordan en tradisjonell forståelse gir mindre rom for individuelle oppfatninger og opplevelser. Dette gjør det mulig å argumentere for at undersøkelser med en tydelig tradisjonell definisjon ikke er dekkende nok, eller at validiteten svekkes av at enkeltindividet preges av egne oppfatninger. I en elevundersøkelse blir det tross alt eleven selv som skal vurdere om han eller hun faller innenfor eller utenfor definisjonens kriterier.

4.2 Hvem er definisjonen for?

Gjennom de funn O'Brian viser til, kan individer oppleve seg lite sett og forstått om de ikke blir tatt på alvor (O'Brian, 2019). Hvilke definisjoner som blir brukt i skolen vil trolig derfor kunne påvirke dette. Her blir det likevel viktig å understreke at de negative sidene som kommer til syne, ikke bare kan skyldes definisjonen i seg selv, men også hvordan den

praktiseres. Samtidig kan en argumentere for at en tradisjonell forståelse av mobbing lettere kan legge til rette for en rigid praktisering, nettopp gjennom sitt fokus på kriterier. Med stor sannsynlighet er det flere grøfter en kan falle i, og det er kanskje ikke mulig å finne en gylden middelvei.

En tradisjonell forståelse kan, som nevnt overfor, bli en utestengende faktor som i verste fall kan motvirke elevenes rett til beskyttelse. Eksempelvis omtales negativ atferd som et kriterium, men det fortelles ikke noe om hvem som skal definere hva som faktisk er negativ atferd. Hovedvekten i den tradisjonelle forståelsen legges også på de fysiske og synlige sidene ved mobbing, og ikke på skjulte sider som kan være tilstede (Husveg, 2012). Om en tradisjonell definisjon forstås og praktiseres rigid, kan det i verste fall føre til at elever ekskluderes fra definisjonen, og ikke tas på alvor. Ettersom skolen, som nevnt innledningsvis, er ansvarlig for å motarbeide mobbing, blir definisjonsmakten over hva som er mobbing eller ikke, ofte opp til skolen å vurdere (Husveg, 2012). Trolig skyldes dette at skolen som institusjon er ansett for å ha høy kompetanse og erfaring, og at den vil ha et bedre utgangspunkt for å definere og vurdere hva som skjer. Skolen blir dermed gitt makt til å definere hva som er virkelig eller ikke. Elever og deres foreldre kan i flere situasjoner, trolig ha et annet bilde av virkeligheten, men kan oppleve å ikke bli tatt på alvor. Ifølge Husveg (2012) kan dette bidra til skapelsen av en gråsoner, hvor skolen og de ansatte, på bakgrunn av handlingsplaner eller egne forståelser, avviser elever eller deres foreldre i situasjoner hvor elevene likevel kan ha rettigheter. En kan med dette stille spørsmål ved hvem definisjonen faktisk er tilstede for. Med den fulle definisjonsmakten kan skolen, selv om en gjør feil, likevel vise til objektive kriterier for sine vurderinger. Eleven på sin side kan om mulig, bare vise til egen opplevelse av situasjonen. Skolen kan dermed bli den seirende part i en slik konflikt, selv om elever og deres foreldre er uenige i skolens vurderinger. Det er derimot problematisk om skoler kan henlegge meldinger om mobbing grunnet mangel på bevis. I denne sammenhengen kan en derfor argumentere for at en rigid praktisering av en tradisjonell definisjon, kan ende opp med å beskytte skolen og dens ansatte i større grad enn den beskytter elevene.

En annen utfordring som blir tydelig er den tradisjonelle mobbeforståelsens rolleforventning. I O'Brians funn ser en at kontekstuelle og relasjonelle forhold er viktige kriterier for ungdommene i deres vurdering av mobbeatferd. Det blir dermed opp til ungdommene selv å vurdere hva som er vennskapelig drittsslenging, opp mot ugreie utsagn, på bakgrunn av

relasjonen dem imellom (O'Brian, 2019). Dette tar derimot ikke en tradisjonell mobbeforståelse høyde for. En rigid overholdelse av tradisjonelle mobbekriterier kan skape en mulighet for at enkelte elever kan stemples som mobbere eller mobbeofre, når hendelsene som er utgangspunkt for anklagene, kanskje bare er en del av vennegjengens sjargong (O'Brian, 2019). Et viktig spørsmål å stille seg er hvordan det kan oppleves for en ungdom om en får et stempel som en ikke relaterer seg til, både som mobber eller mobbeoffer. Som nevnt sitter skolen også her med definisjonsmakt. En følelse av avmakt og urettferdighet kan trolig være beskrivende for å utdype en ungdoms ståsted. En kan derfor spørre seg om et fokus på rollefordeling tjener til det gode, eller om det kan vanskeliggjøre et samarbeid eller gjenforening mellom ulike parter.

4.3 Hva betyr det å legge til rette for resiliens?

For å diskutere hvordan skolen kan bidra til utvikling av resiliens, og hvorfor dette bør være en faktor i møte med mobbing, må en først diskutere hva resiliens betyr. Tidligere i oppgaven har det blitt gjort rede for mobbing som en risikofaktor i ungdommers liv. Motvekten til en risikofaktor blir av Kvello (2016) omtalt som en beskyttelsesfaktor. Disse kan både være sosiale, miljømessige og mentale faktorer (Kvello, 2016). Utviklingen av resiliens kan dermed omtales som utvikling av en mental beskyttelsesfaktor. Gjennom Antonovskys (1980) teori om SOC kan en få en dypere forståelse av hva dette kan bety, deriblant gjennom tre punkter som er viktige for utviklingen av sterk SOC. Her nevnes individets forståelse av egen situasjon, troen på å finne løsninger, og å finne mening i dette forsøket (Olsen & Traavik, 2010). I tillegg til dette legger Antonovsky vekt på utviklingen av hensiktsmessige mestringsstrategier, som styrkes av individets evne til rasjonalitet, fleksibilitet og evne til å se fremover (Antonovsky, 1980). På bakgrunn av dette kan en derfor argumentere for at utviklingen av sterk SOC og mestringsstrategier vil legge til rette for utvikling av resiliens. Som nevnt konkluderer også Masten med at resiliens utvikles gjennom ordinære prosesser, og dermed gjennom normale menneskelige ressurser som positive relasjoner til kompetente og omsorgsfulle voksne i nærmiljø, kognitive og selvregulerende ferdigheter, og positivt selvbilde (Masten, 2001). Å legge til rette for resiliens kan dermed bety å tilrettelegge for gode lærer-elev relasjoner, læring av sosiale og emosjonelle ferdigheter og bygging av hensiktsmessige mestringsstrategier.

4.4 Resiliens bidrag og relevans i møte med mobbing?

Både resiliensbegrepet og prosessene omkring resiliensutvikling kan trolig kritiseres for å være lite avklart (Olsen & Traavik, 2010). Likevel er resiliens et fascinerende fenomen da det ikke bare avhenger av individets barndom og tidlige utvikling, men formes gjennom hele livet (Kvello, 2016). Dette åpner dermed for muligheten til å kunne påvirke denne utviklingen i positiv retning, også i ungdomsårene.

Funn fra Thorvaldsen mfl. (2018) og O'Brian (2019) viser en tydelig sammenheng mellom mobbing og psykiske vansker. Her nevnes blant annet en opplevelse av svekket selvtillit og selvfølelse, emosjonelle problemer, angst, depresjon og atferdsvansker (O'Brian, 2019). I møte med mobbing vil sosiale og miljømessige tiltak ofte ta tid, noe som kan få negative konsekvenser for individet ettersom varigheten av en risikofaktor får en direkte påvirkning på utfallet (Kvello, 2016). Derimot kan et resiliensutviklende fokus føre til at en umiddelbart begynner prosesser for å bygge beskyttelsesfaktorer hos den mobbeutsatte, for å motvirke de negative virkningene mobbingen kan få på individet. Dette i motsetning til andre tiltak som trolig først vil få en innvirkning over tid.

Som nevnt er resiliens dynamisk, og en resiliens på ett område er ikke nødvendigvis overførbart på et annet (Kvello, 2016). Om en derimot anser en sterk SOC som en mental beskyttelsesfaktor, kan utviklingen av dette ansees generelt nyttig for individet. Dette gjør seg gjeldende ettersom mobbing ikke er begrenset til en bestemt arena eller aldersgruppe, men også rapporteres blant studenter og voksne, både i arbeidslivet og privatlivet. I tillegg til dette vil en også oppleve andre utfordringer gjennom livet, og en velutviklet og sterk evne til å finne mening, forutsigbarhet og sammenheng i situasjoner, kan trolig bidra til individets håndtering av disse.

Som nevnt vil hva som er en stressfaktor avgjøres av individet selv (Kvello, 2016). Det vil si at enkelte kan oppleve noe som en stressfaktor, mens andre ikke gjør det. Videre kan noen oppleve en stressfaktor for belastende, mens andre håndterer den greit (Antonovsky, 1980). Dette gjør vurderingen av hva som er en for stor belastning for et individ vanskelig, ettersom individet er den eneste som egentlig kan svare på hva det kan håndtere eller ikke, og over hvilken tidsperiode. Stressfaktorer som mobbing, har dermed subjektive utgangspunkt. En må derfor møte det subjektive perspektivet og ta det på alvor. Det er gjennom dette en kan argumentere for at utvikling av SOC og resiliens kan være et godt fokus i møte med alle

individer, uavhengig av hva som foregår i omgivelsene eller ikke. Dette skyldes at utvikling av SOC og resiliens handler om individets evne til mentalisering og utvikling av hensiktsmessige mestringsstrategier, som igjen skal hjelpe individet til å finne mening, forutsigbarhet og sammenheng i sine opplevelser (Antonovsky, 1980). En må derfor starte der den enkelte har behov for det, ettersom tankeprosessene avhenger mer av individets perspektiv, enn av de objektive fakta i situasjonen. På sikt kan det derimot bli relevant å adressere objektive fakta opp mot individets oppfatning for å reflektere over individets tankeprosesser.

Et subjektivt perspektiv som utvikling av resiliens, er likevel ikke utelukkende positivt. En utfordring ved nettopp dette kan være at enkelte stemples som «hardføre» individer (Kvello, 2016). Dette kan trolig påvirkes av en tidligere forståelse av resiliens som noe statisk og uforanderlig (Thorvaldsen, mfl, 2018). Deriblant kan dette skape en forventning som gjør det utfordrende for individet å vise sårbarhet. Dette kan føre til en endret behandling, eksempelvis i form av en svekket oppmerksomhet fra voksne ettersom det forventes at individet klarer seg på egenhånd. Det blir derfor viktig å huske at selv om et individ allerede har en sterk SOC og er resilient, betyr det ikke at en er «urørlig» eller alltid klarer seg selv (Antonovsky, 1980). Likeså kan en utfordring være at enkelte stemples som «spesielt sårbare» individer. Dette kan også bidra til å endre hvordan individet behandles, ettersom en kan anse individet som «for sårbart» til å håndtere enkelte aspekter i eget liv. Individet kan dermed ende opp med og skjermes fra disse aspektene og bli gitt en passiv rolle. Dette kan trolig motvirke utviklingen av resiliens, og påvirke eller skade både individets selvbilde, selvfølelse og opplevelse av mestring.

Et annet aspekt, som et fokus på SOC og resiliens kan bidra til, er å forhindre det George Engel kaller "giving-up-syndrom", eller lært hjelpeløshet (Engel G., sitert i Antonovsky, 1980). Dette er et interessant fenomen i møte med mobbing, ettersom det antyder at individet får en noe statisk holdning og rolle til eget liv. Eksempelvis kan en elev bli fortalt at skolen skal håndtere situasjonen, men eleven selv får ikke bidra aktivt i løsningen. Om dette sees i forbindelse med en tradisjonell mobbeforståelse kan det argumenteres for at tildelte roller, som mobber og mobbeoffer, kan bidra til å sette individet inn i en lært hjelpeløshet. Dette kan begrunnes i en oppfatning av offer-rollen som en stakkarslig og passiv rolle, og hvor en står uten mulighet til å forsvare seg. O'Brians funn viser til en slik oppfatning, hvor de som utsettes for mobbing ikke ønsker eller tørr, å fortelle hva de opplever til sine venner (O'Brian,

2019). Deltakerne bruker deriblant ordet «flaut» for å beskrive sin følelse av å bli mobbet, og en kan argumentere for at dette trolig skyldes de assosiasjoner en har med det å være et mobbeoffer. Opplevelsen av å ha en statisk og «flau» rolle vil trolig kunne bidra til en videreførelse av individets opplevelse av meningsløshet, uforutsigbarhet og manglende sammenheng. I møte med dette kan resiliensens dynamiske natur trolig være en motvekt, ettersom resiliens avhenger av at individet selv må utvikle mestringsstrategier for håndtering av stressfaktorer (Antonovsky, 1980). Det stilles derfor krav til individets deltakelse og innspill ettersom ingen andre kan bidra til at ens opplevelse av mening, forutsigbarhet og sammenheng.

En endring i mobbeforståelse, fra den tradisjonelle mobbeforståelsen til mobbing som sosiale prosesser på avveie, kan skape en annen innfallsvinkel. Dette åpner muligheten for samtaler omkring sosiale prosesser, kommunikasjon og misforståelser i det sosiale miljøet, heller enn et utelukkende fokus på individets egen håndtering av risikofaktoren. Dette skyldes at fokuset endres fra å kun inneholde trekk ved individet, til å inneholde hele den sosiale arenaen individet er en del av (Lund, mfl., 2017). Trolig kan dette bidra til å fjerne den flauheten en kan kjenne på som mobbeutsatt. Denne innfallsvinkelen bidrar dermed til en ufarliggjøring av mobbeoffer-rollen, som kan føre til at ungdom likevel tør å søke den støtten de trenger fra sine venner.

I situasjoner hvor en anser mobbing som sosiale prosesser på avveie, blir det også viktig at en ikke glemmer individet i fokuset på sosiale prosesser (Lund, mfl., 2017), eksempel gjennom å anse et tiltak som ferdig når en ikke lenger vurderer uhensiktsmessige handlings- eller atferdsmønstre i miljøet. Lund mfl. sin definisjon dreier seg nemlig om at hovedfokus, med tanke på endring og tiltak, rettes mot de relasjonelle eller kontekstuelle faktorene. En må likevel ta med ungdommers forutsetninger som en del av de sosiale prosessene (Lund mfl., 2017). Fokuset må derfor ikke rettes utelukkende mot miljøet rundt individet, men også på individets rolle i sin omverden. Det er derfor en mulighet for at også en definisjon av mobbing som sosiale prosesser på avveie kan hindre sitt eget oppdrag, om også den praktiseres rigid og uten bruk av skjønn.

4.5 Hvordan kan skolen bidra?

Som nevnt er skolen en arena hvor ungdom møtes jevnlig (Lund, mfl., 2017). Det skaper en mulighet til å jobbe systematisk og over tid, både mot at individer utsatt for mobbing kan

utvikle resiliens, men også forebyggende arbeid mot mobbing. Skolen får med dette en unik sjanse til å hjelpe ungdom som utsettes for flere ulike stressfaktorer, deriblant mobbing, ettersom de har muligheten til å bygge trygge relasjoner med elevene over tid. Dette er viktig ettersom relasjon er en av de mest grunnleggende faktorene for å kunne utøve godt sosialt arbeid (Levin & Ellingsen, 2015). I tillegg viser Masten (2001) til at resiliens utvikles gjennom ordinære prosesser, eksempelvis gjennom positive relasjoner til kompetente og omsorgsfulle voksne. Dette understrekes også av Lund mfl. (2017) som viser til hvordan relasjoner til voksne i skolen både bidrar til elevens medvirkning, men også en følelse av å være betydningsfull og deltakende.

4.5.1 Støttesamtaler

Spørsmålet som stilles i denne oppgaven er hvordan skolen kan bidra til en utvikling av resiliens blant ungdom utsatt for mobbing. For hvordan kan en egentlig skape mening i det meningsløse, forutsigbarhet i det uforutsigbare, og sammenheng i det usammenhengende? Som nevnt har alle mennesker ulike strategier for å håndtere de stressfaktorer de opplever i løpet av sine liv. Disse kan både være hensiktsmessige og uhensiktsmessige i den gitte situasjon (Antonovsky, 1980). En måte skolen kan bidra til utviklingen av hensiktsmessige mestringsstrategier kan være gjennom samtaler med den enkelte elev, hvor eleven selv får bestemme hvem og hvor mange den ønsker å ha med i disse samtaler. På denne måten utnyttes relasjonen mellom elev og ansatt i skolen, og åpenhet om det som skjer livet, samt egne tanker og følelser i situasjonen, kan være enklere for ungdommen å dele (Lund, mfl., 2017). I disse samtaler kan det være aktuelt å snakke om, og reflektere rundt aktuelle hendelser, og om å skape et bilde av ungdommens evne til rasjonalitet i møte med disse. Dette kan gi innblikk i den enkelte ungdoms opplevelse av hva som er en stress- eller risikofaktor. Slike refleksjoner kan også bidra til å utvide ungdommen forståelse av egen situasjon, hvor han eller hun selv kan bli gitt makt til å definere sin plass i omgivelsene (Lund mfl., 2017). Ungdommen kan med dette være en aktiv part i egen situasjon, noe som kan motvirke en potensiell opplevelse av uforutsigbarhet og motløshet. Gjennom samtaler kan ansatte og ungdom sammen skape tanker om hvordan han eller hun selv kan bli en aktiv bidragsyter i egen situasjon, selv om den ikke nødvendigvis er enkel å løse. Mobbesituasjoner er i tillegg komplekse og kan inneholde skjulte elementer (Husveg, 2012). Samtaler med ungdommer kan dermed være viktige bidrag til å gi innblikk i hva som foregår i omgivelsene, og på hvilke måter.

Gjennom samtaler kan en også trene på ungdommens evne til å være fleksibel gjennom å kartlegge og skape handlingsplaner sammen med sine støttepersoner, samt gjennomføre og evaluere disse (Olsen & Traavik, 2010). På denne måten får ungdommen selv utforske hva som fungerer eller ikke. Ungdommen kan også bli gjort observant på egne tanke- og handlingsmønstre, noe som kan gjøre vedkommende mer bevisst i sine valg av strategi i fremtiden. Dette vil trolig påvirke individets tro på at han eller hun evner å finne løsninger på utfordringene sine, og dermed bygge selvtillit og mestringsfølelse. Det er også mulig at dette kan bidra til kriteriet «evnen til å se fremover», ettersom ungdommen i større grad blir klar over egne tankemønstre og mønstre i omgivelsene. Individet kan dermed få en økt evne til å gjennomføre hensiktsmessige mestringsstrategier, noe som igjen kan skape en mening i nettopp dette forsøket.

4.5.2 Klassebygging

En kan derimot ikke bare fokusere på individet om en skal bidra til utvikling av resiliens. En bør også arbeide med det sosiale felleskapet som helhet, og individets rolle i det. Dette begrunnes i sosiale relasjoner som en viktig beskyttelsesfaktor for individet (Kvello, 2016). Her kan en også vise til Mastens (2001) artikkel, hvor relasjon til voksne og relasjonsbygging i skolen blir trukket frem som faktorer som bygger resiliens. En måte å bidra til dette kan være gjennom åpenhet og ærlighet overfor elevene. Dette gjelder også gjennom en adressering av de mekanismer som er tilstede i miljøet. Som nevnt gjennomgår ungdom mellom 13 og 19 år stor utvikling, og det finnes variasjoner i deres evne til mentalisering, og til å forutse konsekvenser av egne eller andres handlinger (Håkonsen, 2012). Likevel må en ikke undervurdere ungdommers evne til å sette seg inn i andres situasjoner, eller deres evne til refleksjon og empati. Dette blir blant annet tydelig i O'Brians (2017) studie, hvor deltakerne selv reflekterer over at «banter» kunne misforstås over sosiale medier ettersom deres intensjon ikke ble like tydelig. Med bakgrunn i dette kan en tenke seg at samtaler og refleksjoner innad i skoleklasser, kan skape en forståelse av kommunikasjon som utfordrende, og noe som må behandles med varsomhet. En kan også ha en åpen dialog om hvordan en kan forstå eller bli misforstått av andre, og om at mennesker er forskjellige og håndterer situasjoner på ulike måter. I den forbindelse kan en synliggjøre for elevene at deres tolkning av andres handlinger ikke alltid samsvarer med den andres faktiske intensjon. Videre kan dette vise hvordan en dermed kan tolke andres handlinger eller utsagn som negativt ladet, selv om dette ikke var intendert. Forhåpentligvis kan skolen på denne måten bidra til at ungdommer selv kan utforske sine tanke- og handlingsmønstre.

5.0 Avslutning

I denne oppgaven har fokuset vært på hvordan skolen som arena kan bidra til utvikling av resiliens blant ungdommer utsatt for mobbing. Skolen har fått et fokus ettersom denne arenaen har stort potensiale til å påvirke ungdom gjennom noen av de årene av livet hvor en utvikler seg mest. Likeså har oppgaven vist at skolen ikke har nådd sitt fulle potensiale i møte med mobbing, ettersom elevundersøkelser og annen forskning tydelig viser at mobbing enda er gjeldende. Gjennom oppgaven blir det tydelig at dette kan skyldes at mobbebegrepets forståelse er variert, og ingen av definisjonene klarer å romme begrepets fulle betydning. Skolen kommer dermed til kort, både i møte med håndtering av mobbing og oppfølging av de utsatte. I møte med mobbing åpnes det også for flere nye spørsmål. Hva er egentlig sannheten i en situasjon hvor flere er av svært forskjellige oppfatninger? Kan et individ ha en opplevelse av å bli mobbet, uten at dette er tilfellet? Og hvordan kan en i så fall hjelpe dette individet? Dette er vanskelige spørsmål som denne oppgaven dessverre ikke har mulighet til å svare på. Likevel anser jeg dem nyttige å ha med seg i møte med mobbing.

Resiliensutvikling brukes som utgangspunkt for tiltak mot de ungdommer som allerede er utsatt for mobbing. Gjennom oppgaven blir det tydelig at resiliensens dynamiske natur kan gi skolen en mulighet til å bidra til denne utviklingen. Mastens (2001) konklusjon om at resiliens skapes gjennom ordinære prosesser er også et interessant bidrag, ettersom resiliensutvikling dermed ikke trenger å ansees som noe komplisert eller svevende. Men dette kan en konkludere med at resiliensutvikling vil være et stabilt og trygt utgangspunkt for tiltak. Dette vises også gjennom at de faktiske omgivelsene rundt individet blir mindre viktige da det er individets opplevelse av dem, som er utgangspunkt for handling. Et fokus på resiliens viser seg dermed som et godt virkemiddel i å gi individet en større stemme og større makt til å definere egen situasjon. Rent praktisk fremmes støttesamtaler og klassebygging som måter skolen kan bygge resiliens hos den enkelte, men også bidra til å bygge gode klassemiljø, og omsorg mellom elevene. På denne måten kan en ikke bare skape mentale beskyttelsesfaktorer, men også sosiale beskyttelsesfaktorer.

Hvordan skolen kan bidra til at ungdom utvikler resiliens er ikke enkelt å svare på. Det er heller ikke nok litteratur eller forskning til å kunne komme med en fasit. Likevel kan en konkludere med at skolen gjennom sin relasjon med elevene, har en unik sjanse til å legge til rette for sosial og emosjonell utvikling.

Selv om denne oppgaven konkluderer med at utvikling av resiliens kan fungere som en beskyttelsesfaktor mot mobbing, bør en likevel anerkjenne at individets resiliens alene ikke vil være nok. Resiliens bør dermed ikke ansees som et erstattende tiltak for forebygging eller endring av miljø. Utvikling av resiliens vil derimot være et friskt pust, hvor individet selv får bidra til håndtering av egen situasjon.

6.0 Referanseliste

Fellesorganisasjonen (2015). *Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere*. Oslo. Hentet fra

<https://www.fo.no/getfile.php/1311735->

[1585635696/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/Yrkesetisk%20grunnlagsdokument.pdf](https://www.fo.no/getfile.php/1311735-1585635696/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/Yrkesetisk%20grunnlagsdokument.pdf)

Gjertsen, P-Å., Hansen, M. B. V., & Juberg, A. (2018). Barnevernspedagogers, sosionomer og vernepleieres rolle og status i skolen. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 2018 (21), 163-179.

<https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-05>

Husveg, I. (2012). *Er skolens mobbedefinisjoner gode nok for å fange opp alle sider ved mobbing mellom elever?* (Mastergradsavhandling) Universiteter i Stavanger.

Håkonsen, K.M., (2017), *Psykologi og psykiske lidelser*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. Kap. 2 *Utvikling og personlighet*.

Kunnskapsdepartementet (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. Nr. 28). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>

Kvello, Ø., (2016). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk. Kap. 10. *Mestring av utfordringer*.

Levin, I. & Ellingsen T. (2015). Relasjoner i sosialt arbeid. Ellingsen, I. T., Levin, I., Berg, B. & Kleppe, L. C. (Red.), *Sosialt arbeid en grunnbok*. Oslo. Universitetsforlaget.

Lund, I., Helgeland, A., & Bobo Kovac, V. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 2017 (11.3), Art. 5, 19 sider.

<https://doi.org/10.5617/adno.4691>

Masten, A. S. (2001). *Ordinary magic. Resilience processes in Development*. American Psychologist. 2001. (56). Art. 3, s. 227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>

O'Brian, N. (2019). Understanding Alternative Bullying Perspectives Through Research Engagement With Young People. *Frontiers in psychology*, 2019 (10:1984.) s. 1-27.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01984>

Olsen, M., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge: Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61) hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11

Thorvaldsen, S., Bakkelund Westgren, B., Egeberg, G., & Rønning, J. A. (2018). Mobbing, digital mobbing og psykisk helse hos barn og unge i Tromsø. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 2018 (95), 128-142. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2018-02-03-05>

Wendelborg, C. (2019). *Mobbing og arbeidsro i skolen - Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2018/19*. (ISBN 978-82-7570-524-0). Hentet fra:

https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-elevundersokelsen-2018_19.pdf

