

Vold i skolen, et demokratisk problem?

Hvordan vold i skolen kan tenkes å påvirke kvaliteten på gjennomføringen av skolens samfunnsmandat, og dermed også påvirke vårt demokrati

Laila Therese Våden



Masteroppgave i Pedagogikk
Høsten 2015
Institutt for Pedagogikk
Utdanningsvitenskapelig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

© Laila Therese Våden

År: 2015

Tittel: Vold i skolen, et demokratisk problem?

Forfatter: Laila Therese Våden

Trykk: Allkopi, Tønsberg

Sammendrag

Denne masteroppgaven søker å gi en synliggjøring av hvordan vold i skolen, som uforenlig med skolens samfunnsmandat, kan løftes ut fra et individuelt perspektiv, til at det også er et demokratisk problem, ved at vold i skolen bidrar til antidemokratiske krefter i vårt samfunn. For å vise disse sammenhengene ser jeg nærmere på skolens samfunnsmandat og retten til anerkjennelse som rettssubjekt i den delen av den demokratiske rettsstat skolen er. Jeg ser også nærmere på teorier om demokrati og det som kan anses for det motsatte, antidemokrati og udemokratisk. I tillegg setter jeg vold i skolen inn i en sosiologisk ramme for å påvise hvordan elevene sosialiseres inn i samfunnets etiske og moralske virkelighet og den nære sammenhengen mellom det som foregår i skolen og vårt demokrati. Jeg ser her også nærmere på vold i skolen spesielt, herunder mobbing og antisosial atferd, og vold i et generelt og overordnet perspektiv, strukturell og kulturell vold, og hvilke konsekvenser vold gir, og kan antas å gi, for den enkelte, grupper i samfunnet og for vårt overordnede samfunn, demokratiet.

Skolens samfunnsmandat, formål og overordnede målsetting kan anses som at det, i det alt vesentlige, handler om utdanning til, om og for demokrati, gjennom demokratisk erfaring, til beste for alle medlemmene av samfunnet. Det grunnleggende i, og for, demokrati kan anses for å være samfunnskontrakten og naturretten. Disse kan i kortform formuleres som anerkjennelse som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat. Mitt utgangspunkt er at det å få sin utdanning i et skolemiljø som er preget av vold, eller der vold forekommer regelmessig, er uforenlig og gjensidig utelukkende med retten til anerkjennelse som rettssubjekt i den delen av den demokratiske rettsstat skolen er, og symptomer på at kvaliteten på gjennomføringen av skolens samfunnsmandat forringes. Ut fra at skolen må kunne anses som samfunnets største og viktigste premissleverandør for demokrati, et syn på utdanning som en sosialiseringssprosess og at alt som foregår i samfunnet påvirker alt, vil en forringelse av kvaliteten på gjennomføringen av skolens samfunnsmandat og brudd på retten til anerkjennelse også kunne antas å påvirke vårt demokrati. I tillegg vet vi at vold medfører store individuelle og samfunnsmessige kostnader, noe som også vil påvirke vårt demokrati.

Teorier det er gjort rede for i oppgaven viser tydelig at vold i skolen må anses for et overordnet strukturelt og kulturelt problem, og dermed også et demokratisk problem. I tillegg kommer det tydelig frem at vold i skolen bidrar til antidemokratiske krefter i vårt samfunn.

Forord

Erling Lars Dale var første veileder på denne oppgaven. Han var, og vil i mange år fremover, være en viktig bidragsyter til utdanning til demokrati gjennom sine mange publikasjoner. Jeg er takknemlig for hans bidrag til denne oppgaven og lyser fred over hans minne.

Jeg takker også Britt Ulstrup Engelsen, Halvor Bjørnsrud, Ingerid Straume og Hansjörg Hohn for veiledning på denne oppgaven. De har alle vært viktige bidragsytere til at dette prosjektet til slutt ble slik det måtte bli og at jeg har beholdt troen på prosjektet og meg selv. Hohn fulgte prosjektet til levering.

Jeg takker venner, bekjente og andre for deres bidrag i arbeidet med denne oppgaven. En spesiell takk til Christian Beck, Fred Vike og Ingvild Kristin Aspaas for gjennomlesning av oppgaven. Jeg må tilføye at alle jeg har møtt i tiden jeg har arbeidet med denne oppgaven har hatt meninger om vold i skolen. Alle har, på hver sin måte, bidratt til at oppgaven foreligger i den form den gjør.

En spesiell takk rettes til mine tre fantastiske barn, Toni, Tinius og Mina. De har med sin åpenhet om sine opplevelser i skolen bidratt til at oppgaven utviklet seg slik den gjorde.

Til slutt vil jeg takke tre av mine dedikerte lærere fra grunnskolen, Jan Viggo Sørensen, Karl Reite og Ragnar Rønnekleiv.

Tønsberg, 30. november 2015

Laila Therese Våden

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	3
Forord.....	4
Innholdsfortegnelse	5
Kapittel 1 Vold i skolen, en demokratisk utfordring? Presentasjon av problemstilling	1
1.1 Innledning	1
1.2 Skolens samfunnsmandat	3
1.3 Problemstilling	5
Avgrensning	7
1.3. En teoretisk tilnærming til hvilken påvirkning vold i skolen kan tenkes å ha på vårt demokrati	9
Oppbygning av oppgaven	12
Kapittel 2. Juridiske rammer for skolens demokratiske samfunnsmandat og retten til anerkjennelse som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat.....	14
2.1 Juss, pedagogikk, demokrati, og skolens samfunnsmandat og anerkjennelse som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat	15
2.2 FNs verdenserklæring om menneskerettigheter og FNs konvensjon om barns rettigheter... ..	17
2.3. Nasjonale styringsdokumenter for grunnskolen.....	20
2.3.1 Generelt om opplæringsloven og forskrift til opplæringsloven	20
2.3.2 Forskrift til opplæringsloven, Læreplanverket for Kunnskapsløftet	22
2.3.3 Opplæringslovens §9a, Elevenes rett til et godt psykososialt skolemiljø	24
2.5. Kvalitetssikring av skolens samfunnsmandat	26
Kapittel 3 Demokrati.....	28
3.1 Hva er demokrati?	29
3.1.1 Generelt om demokrati	29
3.1.2 Demokrati i Norge	33
3.2 Trusler mot demokrati og det motsatte av demokrati	37
3.3.2. John Dewey om utdanning og demokrati.....	40
3.3.1 John Dewey om det demokratiske samfunnet.....	41

3.3.2 John Dewey om utdanning og sosialisering.....	45
3.3.3 John Dewey om begrepene medborger og medborgerskap	56
3.3.4 En modell av John Deweys tanker og ideer om demokrati og utdanning	59
Kapittel 4 Sosialisering.....	61
4.1 Sosialisering generelt	61
4.2 Skolen som samfunnets største og viktigste premissleverandør for demokrati	74
4.3 Atferd som er uforenlig med skolens samfunnsmandat og bryter med retten til anerkjennelse som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat	75
4.3.1 Generelt om vold i skolen.....	75
4.3.2 Spesielt om vold i skolen	80
4.3.2.1 Mobbing i skolen.....	81
4.3.2.2 Antisosial atferd i skolen.....	83
4.3.2.3 Kritiske kommentarer til språket som blir brukt i sammenheng med forskning om vold i skolen spesielt	85
4.3.3 Generelt om vold	87
4.3.3.1 Per Isdal om vold.....	87
4.3.3.2. Johan Galtung om vold	89
4.4 Konsekvenser av atferd som er uforenlig med skolens samfunnsmandat og bryter med retten til anerkjennelse som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat	93
Kapittel 5 Konklusjon	102
Etterord	108
Bibliografi.....	109

Kapittel 1 Vold i skolen, en demokratisk utfordring? Presentasjon av problemstilling

1.1 Innledning

I henhold til forskning er den norske grunnskolen og det norske demokratiet ansett for å være av de beste i verden. Vi kan samtidig konstatere at det er potensiale for forbedringer. Ifølge forskning om demokratiets «*tilstand*» blir det slått fast at demokratiet er under stort press, fra mange kanter. Antidemokratiske tendenser, som rasisme, fascisme og nazisme ser ut til å bre om seg. Det blir konstatert svakere rekruttering til politisk deltakelse, og at tilliten til politikere og byråkratiet, «Staten», synker. Vi vet at samfunnsdebatten og politikken er preget av få personer og at mange av disse blir utsatt for trakassering og trusler, hatretorikk, noe som gjør at mange velger ikke å delta. Samtidig føler enkelte av de som får saklig og velbegrunnet kritikk for å trække over våre felles demokratiske grenser for etikk og moral seg trakassert, mobbet og hetset av kritikerne. Vi ser nå også at politikere og ansatte i offentlig forvaltning får innskrenket ytringsfriheten sin, det motsatte av en åpen og opplyst offentlighet.

Korrupsjon og kameraderi blir ansett for å være potensielle utfordringer på alle arenaer i offentlig og privat tjenesteyting og forvaltning, og får stadig mer oppmerksomhet. Med jevne mellomrom presenterer media saker der *varslere* av ulovligheter, som korrupsjon og maktmisbruk, har blitt svært dårlig behandlet av kolleger og arbeidsgivere, og utsatt for systematisk utstøtelse fra det fellesskapet de er en del av. En behandling som er til forveksling lik den en del foreldre og elever opplever når de tar opp utfordringer knyttet til vold i skolen. Kanskje blir enkelte av kritikerne ansett for fiender i et samfunn som i en del sammenhenger kan se ut til å være preget av alles kamp mot alle, slik Dewey og andre beskriver det udemokratiske eller antidemokratiske samfunnet.

Tema for denne oppgaven, det jeg kaller vold i skolen, herunder mobbing og antisosial atferd, har de siste 40 årene vært sentralt i pedagogisk forskning. Forskning som viser at mobbing forekommer i barnehagen og gjennom hele skoleløpet, også på universitets- og høyskolenivå. Det blir presentert resultater og rapporter fra forskning om mobbing i foreninger og lag, i det

politiske liv og på arbeidsplasser. Det blir konstatert at mobbing forekommer i offentlig og privat tjenesteyting for mennesker med et utvidet behov for omsorg. Det ble i Elevundersøkelsen 2014 konstatert at ca 119 000 elever i grunnskolen ble utsatt for mobbing og/ eller antisosial atferd i skoletiden 2-3 ganger i måneden, eller oftere (Wendelborg, 2015). For enkelte er mobbingen så alvorlig, og pågår over så lang tid, at de tar sine liv.

I tillegg til forskning om mobbing og antisosial atferd spesielt blir det også forsket på, og presentert resultater fra forskning om vold generelt, på alle arenaer i samfunnet, og hva vold gjør med mennesker som blir utsatt for, utsetter andre for eller er vitne til vold. Vold foregår også på overordnede nivåer, som strukturelle og kulturelle utfordringer. Fremmedfrykt og fremmedhat kan anses som kulturelle utfordringer ut fra hvordan grupper i samfunnet blir omtalt og behandlet. Det er, blant annet, også konstatert manglende menneskerettighetsvern for flere sårbare grupper under myndighet av andre. Vold i skolen kan utvilsomt defineres som kulturell og strukturell vold, når det foregår i det omfanget det beviselig gjør.

Statistikk forteller oss at mellom 15 og 20 prosent av barn og ungdom har nedsatt livskvalitet på grunn av psykiske lidelser, som depresjon, angst og atferdsforstyrrelser, og hos nærmere 8 prosent av disse er den så redusert at de trenger behandling. Vi ser økning i bruk av antidepressiver blant unge, og økning i selvmordstallene. Frafall i videregående skole har ligget stabilt på ca 30% i mange år og mobbing i grunnskolen og ensomhet blir ansett for å være blant hovedårsakene til frafallet. I tillegg har sterk økning i antall elever som får spesialundervisning i grunnskolen ført til at det nå er opp mot 50 000 elever, ca 8%, som får spesialundervisning. Enkelte elever tilhører alle disse statistikkene, i tillegg til statistikker i sammenheng med vold i skolen.

Man kan slå fast at enkelte opplever vold, i en eller annen form, fra de blir født til de dør. I grunnskolen skal barn og ungdommer anerkjennes for den de er og utdannes slik at de bidrar til at andre anerkjennes som den de er. Dette skal igjen bidra til at alle samfunnets deltakere, uavhengig av farge, nasjonalitet, kjønn, religion, sosial status og alt annet, får mulighet for en positiv identitetsutvikling, et verdig liv og muligheter for kommunikasjon og deltakelse på like vilkår i vårt demokratiske samfunn.

Jeg skal i denne oppgaven ikke legge skylden for alt det negative i samfunnet vårt på grunnskolen. Likevel kan man, ut fra det mest anerkjente teoremet innenfor sosiologi «*vold avler vold*», anerkjente teorier om sosialisering og at skolen er ansett som samfunnets største og viktigste premissleverandør for demokrati, påstå at vold i skolen ikke bare vil påvirke den

enkeltes liv, men alle deltakerne, i og utenfor skolen. Det kan dermed også påstås at vold i grunnskolen, i et overordnet perspektiv, vil påvirke vår kultur og samfunnets struktur, og dermed også vårt demokrati.

Man kan anse at selve grunnmuren i moderne demokratiforståelse ligger i *retten til anerkjennelse som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat*, med utgangspunkt i naturretten og samfunnskontrakten. *Å tillate vold i skolen kan ses på som å anerkjenne den sterkestes rett*. Det som ofte blir fremhevet som grunnleggende i antidemokratiske samfunn, som nettopp bruker vold for å kontrollere samfunnsmedlemmene.

Forskningen om vold i skolen har hatt mange funksjoner, å avdekke, beskrive, analysere og finne løsninger, på individnivå og i mindre fellesskap, som skolen. Den forskningen må fortsette. Samtidig må vi også heve blikket og se på hvordan vold i skolen kan tenkes å påvirke vår struktur og vår kultur og stille spørsmålet: *Hvordan kan vold i skolen tenkes å påvirke vårt demokrati?*

1.2 Skolens samfunnsmandat

For å studere hvilken påvirkning vold i skolen kan tenkes å ha på vårt demokrati er det, ut fra at skolen blir ansett for samfunnets største og viktigste premissleverandør for demokrati, sentralt å se på nærmere på skolens samfunnsmandat. Dette handler om hva skolens overordnede målsetting, menneske-, verdi-, og kunnskapssyn skal være.

For å gjøre rede for skolens samfunnsmandat i dag har jeg sett på overordnede politiske styringssignaler som kommer frem av offentlige og politiske dokumenter, som *Innstilling til Stortinget 432 S (2012-2013)*, enstemmig vedtatt av Stortinget 15. mars 2013, og tilhører sak *På rett vei, Kvalitet og mangfold i fellesskolen. Meld. St. 20 (2012-2013)*, med samme navn, tilhører denne saken. Det er ingen dokumenter, tilgjengelige for offentligheten, som tyder på at dagens regjering ønsker å fremme forslag om endring av skolens samfunnsmandat, slik mandatet fremgår av *Innst.432 S (2012-2013)* med tilhørende dokumenter.

Skolens samfunnsmandat blir fremstilt som bredt og «resultat av aktive politiske valg og prioriteringer» (Kirke-, 2013, s. 8) i innstillingen. Videre blir begrepet *fellesskolen* fremhevet

som bærende prinsipp for skolens samfunnsmandat (Kirke-, 2013). Ideene om fellesskolen innebærer at utdanningen skal gi alle elever mulighet for å mestre livene sine på best mulig måte og samtidig utdannes til et sosialt fellesskap (Kirke-, 2013) (Innst. 432 S, (2012-2013)). Det blir videre trukket frem at den norske grunnskolen verdigrunnlag og skolens samfunnsoppdrag kommer tydelig frem i formålsparagrafen for grunnskolen (Innstilling 432 S (2012-2013, s. 10).

Det fremheves at alle barn har rett til omsorg, trygghet og utdanning. Videre fremheves «*Et inkluderende læringsmiljø innenfor trygge og forutsigbare rammer gir fellesskolen et godt utgangspunkt for å skape trivsel, motivasjon og læring.*» (Kirke-, 2013, s. 5).

Det blir videre pekt på at elevene skal oppdras til å oppføre seg i samsvar med samfunnets normer og regler, i tråd med det som kalles skolens dannelsesprosjekt. Skolen skal gi elevene «*både utdanning og personlig dannning.*» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 8).

Komiteen trekker frem at skolen skal være en «*arena for utvikling av sosiale ferdigheter og gi elevene et grunnlag for aktiv deltakelse i samfunnet og arbeidslivet*» (Kirke-, 2013, s. 10)(Innst. 432 S). Dette blir utdypet ved at det pekes på at «*grunnopplæringens viktigste oppgave er å sette barn og unge i stand til å møte framtiden på en best mulig måte gjennom å gi dem identitet, kunnskap og helhetlig kompetanse.*» (Kirke-, 2013, s. 10) (Innst. 432 S). Vi må her anta at det tas utgangspunkt i positiv identitet, positiv kunnskap og positiv helhetlig kompetanse.

Skolens demokratiske samfunnsmandat kommer tydelig frem ved at det pekes på at «*skolen har et ansvar for å formidle demokratiske verdier, toleranse og respekt for ulikheter.*» (Kirke-, 2013, s. 11). I Meld. St. nr 20 (2012-2013) blir det henvist til at dette kommer tydelig frem i *Prinsipper for opplæringen*, egen veileder til opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 70). Denne kan anses for å, i det alt vesentlige, handle om skolens ansvar for utdanning til, om og for demokrati, gjennom demokratisk erfaring (Udir, 2006). I Innstilling 432 S blir empati og åpne og inkluderende holdninger trukket frem som viktige egenskaper elevene skal utvikle eller lære i sammenheng med demokrati. Innstillingens komite slår også fast utdanningens sosialdemokratiske mandat i forhold til å «*opprettholde den norske samfunnsmodellen*» (Kirke-, 2013, s. 5)(Innst. 432 S). Den norske samfunnsmodellen går kort ut på et demokratisk samfunn der målet er sosial utjevning, små forskjeller mellom fattig og rik, like rettigheter og muligheter for kommunikasjon og deltakelse på like vilkår for alle

samfunnets medlemmer. Dette blir ytterligere fremhevet i Innst. 432 S ved at skolens «*funksjon og mål om sosial utjevning*» påpekes (Kirke-, 2013, s. 11).

Det blir videre fremhevet at «*selvstendige og kritiske mennesker er en viktig forsvarsmur mot antidemokratiske krefter*» (Kirke-, 2013, s. 11) og at det er viktig å styrke skolens kompetanse i forhold til det de kaller «*demokratisk beredskap*» (Kirke-, 2013, s. 11). Komiteen er også av den oppfatning at «*mye av arbeidet med å skape gode holdninger skjer i skolen*» (Kirke-, 2013, s. 20). Videre anser komiteen at «*det er positivt at kompetansemålene i læreplanene skal gjøres tydeligere for å fremme elevenes holdninger mot vold, krenkelses, seksualisert vold og vold i nære relasjoner.*» (Kirke-, 2013, s. 20).

I denne oppgaven ser jeg på *anerkjennelse som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat* som grunnmuren i vårt demokrati, som nevnt i innledningen. Dette blir ikke nevnt eksplisitt i hverken Innstilling 432S(2012-2013) eller i Stortingsmelding 20(2012-2013). Anerkjennelse blir dog nevnt én gang når det gjelder elevene: «*Elevenes ulikheter i forutsetninger og utviklingsrytme må møtes på en inkluderende måte, slik at elevene opplever anerkjennelse og trygghet*» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11). FN blir heller ikke nevnt eksplisitt, men det blir henvist til begrepet menneskerettigheter og FN er nevnt i veilederen det blir henvist til. Formuleringer som tilsier at naturretten og samfunnskontrakten ligger implisitt i skolens samfunnsmandat, går igjen i begge dokumentene, som at elevenes rettigheter og plikter og kvalitetssikring av disse blir sikret (Kirke-, 2013) (Kunnskapsdepartementet, 2013). I tillegg ved en presisering om at det kontinuerlig må arbeides med «*formålsparagrafens fellesverdier i hverdagen – respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet*» (Kirke-, 2013, s. 11).

Hva alt dette skal bety i den daglige praksis i skolen blir utdypet og konkretisert i det som kalles skolens styringsdokumenter. Dette blir det gjort nærmere rede for i kapittel 2 i denne oppgaven: *Juridiske rammer for skolens demokratiske samfunnsmandat og anerkjennelse av elevene som rettssubjekter i den demokratiske rettsstat.*

1.3 Problemstilling

Jeg søker i denne oppgaven å belyse hvilken påvirkning vold i skolen kan tenkes å ha på vårt demokrati. Jeg er av den oppfatning at mennesker sosialiseres inn i samfunnets virkelighet, de påvirker og påvirkes, former og formes, i og inn i det miljøet de er en del av. I skolen foregår dette både gjennom formell læring, gitt i rammer og mål satt opp i styringsdokumenter for skolen og gjennom det vi kaller uformell læring, som hele tiden pågår parallelt med den formelle læringen. Av og til er formell og uformell læring i konflikt, som når vold preger læringsmiljøet eller forekommer regelmessig. Jeg er av den oppfatning at vold i enhver form er uforenlig med alt vi i dag vet om *menneskelig utvikling og identitetsdannelse, læring og sosialisering*. Vold er i tillegg uforenlig med skolens samfunnsmandat, skolens styringsdokumenter, norsk lov, FNs verdenserklæring om menneskerettigheter og FNs konvensjon om barns rettigheter. Ut fra dette anser jeg vold som uforenlig med alt utdanningen i grunnskolen i et demokratisk samfunn skal være bygget på. På tross av dette ble det avdekket i Elevundersøkelsen 2014 at ca 119 000 elever ble utsatt for mobbing og antisosial atferd, det jeg kaller vold, 2-3 ganger i måneden eller oftere i skoletiden (Wendelborg, 2015). I tillegg utsettes en del ansatte i grunnskolen for vold, av kolleger, ledere og elever. Det er også elever og ansatte som utsetter andre for vold og det er aktive og passive tilskuere. Vi kan derfor si: *et anselig antall elever i norsk offentlig grunnskole får sin utdanning i et skolemiljø som er preget av vold eller der vold forekommer regelmessig*.

Jeg anser samfunnskontrakten, å avgi frihet og innfri samfunnets etiske og moralske krav for å nyte godt av de fordelene det medfører å være medlem av et samfunn, og naturretten, synet på menneskets iboende verdighet, å bli anerkjent kun i egenskap av å være menneske, for grunnleggende for alt i vårt demokratiske samfunn. Disse kan kort fremstilles som anerkjennelse som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat, og er i dag utvidet, legitimert og konkretisert i FNs verdenserklæring om menneskerettigheter og FNs Barnekonvensjon. Anerkjennelse er videre ansett, i vårt demokratiske samfunn, for helt fundamentalt for at vi skal utvikles til å bli ansvarlige, myndiggjorte og omsorgsfulle mennesker, i forhold til oss selv, for våre medmennesker og for vårt overordnede samfunn. Ut fra dette anser jeg det å *få sin utdanning i et skolemiljø som er preget av vold eller der vold forekommer regelmessig som uforenlig og gjensidig utelukkende med retten til anerkjennelse som rettssubjekt i vårt demokratiske samfunn*. Mitt utgangspunkt er at dette kan anses som symptomer på at *kvaliteten på gjennomføringen av skolens samfunnsmandat forringes*. Ut fra sosialiseringsteorier, demokratiteorier, styringsdokumenter for skolen og at skolen kan anses som samfunnets største og viktigste premissleverandør for demokrati vil en forringelse av

kvaliteten på gjennomføringen av skolens samfunnsmandat også påvirke vårt demokrati. På en eller annen måte og i større eller mindre grad.

Denne oppgaven vil bevege seg mellom juss, politikk, sosiologi og pedagogikk.

Formål: Mitt formål med oppgaven er å sette søkelys på om en synliggjøring av vold i skolen som uforenlig med skolens samfunnsmandat, kan løfte vold i skolen ut fra et individuelt perspektiv, til at vold i skolen også er et demokratisk problem, ved at vold i skolen bidrar til antidemokratiske krefter i vårt samfunn.

Med bakgrunn i formålet med oppgaven og forholdene trukket frem i innledningen blir min problemstilling:

Hvordan kan brudd på retten til anerkjennelse som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat, ved at skolemiljøet er preget av vold, tenkes å påvirke kvaliteten på gjennomføringen av skolens samfunnsmandat?

For å svare på problemstillingen, stiller jeg følgende forskningsspørsmål:

Hva er juridiske rammer for skolens demokratiske samfunnsmandat i henhold til skolens styringsdokumenter?

Hva er demokrati? Herunder definere retten til anerkjennelse som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat.

Hvordan sosialiseres mennesker inn i samfunnets etiske og moralske virkelighet?

Hva er vold i skolen?

Avgrensning

Vold er utfordringer i alle samfunn, nasjonalt og internasjonalt. Jeg avgrensner denne oppgaven til å omhandle vold i skolen. Millioner av barn verden over gruer seg til å gå på skolen hver eneste dag på grunn av volden de vet de kommer til å bli utsatt for, av medelever og/ eller ansatte i skolen. Jeg begrenser oppgaven til å omhandle vold i skoler i Norge. Da det

store flertallet, mer enn 95% (GSI, 2015) av norske barn og ungdommer får sin grunnutdanning i offentlige grunnskoler har jeg videre valgt å avgrense oppgaven til å omhandle den offentlige grunnskolen i Norge. Jeg går derfor ikke inn på private grunnskoler eller hjemmeopplæring, men gjør oppmerksom på at opplæringsloven gjelder også her (Opplæringslova, 2014, §1- 2, avsnitt 2).

Elever i grunnskolen skal, i tillegg til styringsdokumenter for skolen, være sikret mot å bli utsatt for vold gjennom Straffeloven. Denne omhandler straffbare handlinger, herunder voldslovbrudd, og er helt tydelig på hvilke handlinger som anses som vold i juridisk forstand, og at det å påføre andre vold er straffbart. I Straffeloven blir vold, mishandling, trusler, tvang, frihetsberøvelse, krenkelser, kroppskrenkelse, legemsbeskadigelse, skader på legeme eller helbred eller å hensette noen i avmakt, bevisstløshet eller lignende tilstand brukt om vold (Straffeloven, 1902). Straffeloven er også helt tydelig på at det å medvirke til vold og forsømmelse av hjelpeplikten er straffbart (Straffeloven, 1902). At forskjellige fagmiljøer bruker svært forskjellige begreper om vold er interessant i sammenheng med oppgavens tema og problemstilling, men jeg går ikke nærmere inn på Straffeloven. Det må her også nevnes at elever i grunnskolen ikke selv er strafferettslig ansvarlige for sine handlinger før de er 15 år, når de når det som kalles den kriminelle lavalder i henhold til straffelovens §46 (Straffeloven, 1902, §46). Inntil elevene er 15 år anser jeg derfor at det er ansatte i opplæringsinstitusjonene som har ansvar for elevene i skoletiden. Elevene blir 15 år det året de begynner i 10. klasse, siste året i grunnskolen. Jeg tar derfor i denne oppgaven ikke hensyn til elevenes juridiske ansvar for sine handlinger etter de blir 15 år. Ut fra dette og styringsdokumenter for grunnskolen omtaler jeg i denne oppgaven tilstedeværelsen av vold i skolen som at vold *tillates* av ansatte i utdanningsinstitusjoner der vold preger skolemiljøet eller forekommer i et omgang som kan kalles regelmessig. Dette under forutsetning av at ansatte er blitt gjort oppmerksom på, og dermed vet at vold foregår, eller at de burde vite at vold foregår. Jeg tar ikke opp utfordringer knyttet til vold i sammenheng med å redde liv eller når vold blir brukt for beskytte mennesker fra seg selv eller andre.

Jeg presenterer ikke undersøkelser om gjennomføringen av, og kvaliteten på, utdanning til, om og for demokrati og gjennom demokratisk erfaring, da jeg er av den oppfatning at dette er svært sammensatte størrelser som også er vanskelige å måle. Jeg må likevel presisere at man selvfølgelig kan måle elevenes teoretiske kunnskaper om demokrati, men er av den oppfatning at elevenes teoretiske kunnskaper ikke sier noe om deres etikk og moral og menneske- og verdisyn i praksis.

Det foregår et omfattende arbeid, nasjonalt og internasjonalt, i forhold til begrepene demokratiske medborgere (democratic citizens) og demokratisk medborgerskap (democratic citizenship) og teorier knyttet til disse. Dette er svært relevant for oppgavens tema, problemstilling og formål. Av respekt for Deweys syn på at alt er knyttet sammen blir hans syn på demokratisk medborgerskap og demokratiske medborgere presentert og hans syn på disse begrepene begrunner også valget om å utelate disse fra oppgavens andre deler. Begrepene nevnes likevel der det er naturlig.

Skolens kunnskaps-, menneske- og verdisyn er nedfelt i skolens styringsdokumenter. Jeg går ikke inn på det ensidige målstyringssystemet, med omfattende tester av elevene, som helt generelt kan se ut til å prege grunnskolens kunnskapssyn, og som kan sies å være i konflikt med det kunnskapssynet styringsdokumentene legger opp til. Jeg går heller ikke inn på at jeg er av den oppfatning at et ensidig målstyringssystem kan anses som strukturell vold mot elevene, da dette kan være en avhandling i seg selv.

Jeg går ikke inn på distinksjoner mellom begrepene skolens samfunnsmandat og skolens samfunnsoppgave, men forholder meg konsekvent til begrepet skolens samfunnsmandat.

Demokrati er avhengig av at så mange som mulig slutter opp om lover og etikk og moral som gjelder i det demokratiske samfunnet. Jeg går ikke inn på distinksjoner mellom påvirkning, tvang og indoktrinering. Det må likevel presiseres at rettsstaten krever at samfunnets medlemmer må følge Norges lover. Brudd på denne gir konsekvenser i form av straff, på samme måte som skolens ordensreglement også gir muligheter for konsekvenser i form av straff, når regler brytes.

Jeg tar i denne oppgaven utgangspunkt i at demokrati er en ideell styringsform og en ideell måte å leve på, for individer, individer i mindre fellesskap og individer i vårt overordnede samfunn, demokratiet, uten videre drøfting eller problematisering.

1.3. En teoretisk tilnærming til hvilken påvirkning vold i skolen kan tenkes å ha på vårt demokrati

Demokrati handler, i et overordnet perspektiv, om metafysikk, det oversanselige, det som foregår i samfunnet uten at vi egentlig forstår eller kan konkretisere hva som foregår, eller hvorfor. Jeg har søkt å konkretisere de metafysiske kreftene gjennom sosialiseringsteorier, spesielt Durkheims teorier om kollektiv bevissthet, at mennesker i grupper til sammen skaper gode eller onde krefter som trekker samfunnet i forskjellige retninger og Bronfenbrenners systemøkologiske modell som viser hvordan alt i samfunnet påvirker og henger sammen med alt.

Demokrati handler dypest sett også om ontologi, læren om væren, og epistemologi, læren om erkjennelse og viten. Jeg går ikke inn på disse spørsmålene i denne oppgaven, men forholder meg til anerkjente beskrivelser, forståelser og teorier om pedagogikk, juridiske rettigheter, sosialisering og demokrati. Disse beskrivelsene er i dag konkretisert i den grad disse temaene kan konkretiseres, ut fra hva vi i dag tror vi vet. Når denne oppgaven tar utgangspunkt i demokrati, er det også viktig å forholde seg til at demokrati aldri blir ferdig utviklet.

Demokrati er en prosess mot et bedre samfunn for alle medlemmene. Alle begreper knyttet til etikk og moral i det demokratiske samfunnet har vært, er og vil for all tid være gjenstand for diskusjon og refleksjon og kritisk analyse. Det er likevel unektelig en del man kan enes om, som hva som ligger til grunn for dagens moderne demokratiforståelse. Dette er spesielt retten til anerkjennelse som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat, med utgangspunkt i naturretten og samfunnskontrakten, som igjen har grunnlag i humanismen og liberalismen. Disse begrepene, demokrati og retten til anerkjennelse, kan anses som ett begrep. Jeg har valgt å holde disse begrepene atskilt gjennom oppgaven for å vise at styringsdokumentene og teorier om demokrati er like tydelige på begge og for å understreke at de hører sammen.

Det er mange «noe» som påvirker «noe» i denne oppgaven, og problemstillingen er preget av det samme, hvordan brudd på retten til anerkjennelse som rettssubjekt, påvirker kvaliteten på gjennomføringen av skolens samfunnsmandat. Samtidig er disse upresise «noe» viktige ikke å gjøre for konkrete, slik at spissingen ikke går på bekostning av formålet med oppgaven, å løfte vold i skolen ut fra et konkret og individuelt problem til at vold også påvirker abstrakte størrelser som samfunnets struktur og kultur, som igjen påvirker det abstrakte begrepet demokrati.

Skolens samfunnsmandat blir ofte fremstilt som «bredt og sammensatt». Samtidig er det ikke vanskelig å se at dette mandatet i det alt vesentlige handler om utdanning til, om og for demokrati, og gjennom demokratisk erfaring, basert på naturretten og samfunnskontrakten,

det som kan tolkes som retten til anerkjennelse som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat. For å gjøre skolens demokratiske samfunnsmandat så konkret som mulig går jeg til kjernen av hva dette handler om og påpeker etiske og moralske prinsipper og menneskelige egenskaper som blir fremhevet som viktige i forhold til dette.

Forskjellige innfallsvinkler til vold i skolen er, fra Dan Olweus satte mobbing på det pedagogiske kartet på begynnelsen av 1970-tallet, svært godt dokumentert og danner utgangspunkt for interessen for og arbeidet med oppgaven. Vold som forekommer i skolen ser ut til å ha fått to hovedretninger i Norge, mobbing og antisosial atferd, og jeg presenterer noe fra begge. Ved kun å ta utgangspunkt i for eksempel begrepet mobbing isolert, er jeg av den oppfatning at oppgaven ville mistet mye av sin verdi, da dette er grundig dokumentert fra før. Jeg har derfor i tillegg valgt en tilnærming som kan se ut som en bred tilnærming til vold i skolen. Samtidig kan man se på definisjoner av, og teorier om, vold som jeg presenterer i denne oppgaven, som smale. Denne oppgaven handler like mye om kommunikasjon som ligger utenfor anerkjente definisjoner av mobbing. All kommunikasjon som kan defineres som vold, og som man kan ane ligger innbakt i vår kultur og samfunnets struktur, i varierende grad. Vold som gjør noe med hver enkelt og samfunnet, ofte uten at den enkelte merker det eller forstår hva som blir gjort med dem. Ut fra oppgavens tema og problemstilling og for å være tro mot oppgavens formål, er det derfor helt sentralt å gjøre rede for begrepet vold, i tillegg til mobbing og antisosial atferd.

For å kunne løfte mobbing ut fra et tradisjonelt individuelt problem, eller utfordringer knyttet til små fellesskap, som det enkelte klasse- og skolemiljø, til et overordnet demokratisk problem, har jeg søkt litteratur andre steder enn der det kunne vært naturlig ut fra at oppgaven er en masteroppgave i pedagogikk. Mitt valg av tema og problemstilling gir et enormt univers av skriftlige arbeider av anerkjente teoretikere og filosofer, Grand Theorists, å vise til.

Temaene jeg har valgt har berørt mennesker siden tidenes morgen og særlig etter opplysningstiden har det teoretiske utvalget blitt rikt og variert, med utvikling av moderne forståelser av statsforfatninger, ideologier, demokrati, humanisme, liberalisme, pedagogikk, psykologi, sosiologi og menneskerettigheter. Det er mange ulike retninger og teorier. Likevel kan man se at mye er felles, blant annet etiske og moralske dimensjoner og rammer som har utgangspunkt i naturretten og samfunnskontrakten. Jeg må her tilføye at ingen anerkjente teorier og teoretikere i demokratiske samfunn, uavhengig av fagretning, bevisst støtter noen former for vold. Dette er derfor ikke med i oppgaven.

At det er et så rikt utvalg og har vært tema over så lang tid kan tolkes som at det er viktige spørsmål jeg søker å besvare i min oppgave. Utfordringen når jeg har valgt litteratur har vært å finne den litteraturen som best belyser tema, problemstilling og formål. Jeg har samtidig søkt etter anerkjente teorier og teoretikere. Alle referanser brukt i denne oppgaven blir presentert i de aktuelle kapitlene.

Denne oppgaven har en teoretisk tilnærming til tema, problemstilling og formål. Jeg har valgt en bred teoretisk tilnærming for å finne nye mønstre og det har vært viktig å utdype de ulike delene fordi de er så nært knyttet til hverandre og til oppgavens problemstilling, tema og formål. Slik jeg ser det ville oppgaven mistet mye av sin verdi dersom en av delene ble redusert eller utelatt.

Oppbygning av oppgaven

Jeg har, som nevnt, valgt en bred teoretisk tilnærming til denne oppgaven, og temaene jeg berører er svært godt dokumentert. Jeg tar utgangspunkt i at det å utsettes for, utsette andre for eller være tilskuere til vold i skolen, er brudd på elevenes rett til anerkjennelse som rettssubjekt i den delen av den demokratiske rettsstat den offentlige grunnskolen er, og at dette har en negativ påvirkning på kvaliteten på gjennomføringen av skolens samfunnsmandat. Dette må i neste omgang antas å påvirke vår kultur og samfunnets struktur, og dermed også vårt demokrati. Man kan anse det helt grunnleggende i moderne demokratiteori som naturretten og samfunnskontrakten, som i kortform kan sies å bli anerkjent som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat. Brudd på denne retten kan anses som anerkjennelse av den sterkeste rett, det som anerkjente teoretikere anser for å være utgangspunktet for de fleste antidemokratiske eller udemokratiske samfunn.

Det sentrale for denne oppgaven blir dermed å se nærmere på elevenes rett til anerkjennelse som rettssubjekt i den delen av den demokratiske rettsstat skolen er, og der vold i enhver form, psykisk og fysisk, individuell, kulturell og strukturell, kan ses på som brudd på denne retten, og bidrag til en kollektiv antidemokratisk kraft.

For å studere hvilken påvirkning vold i skolen kan tenkes å ha på vårt demokrati, ved at vold i skolen kan antas å påvirke kvaliteten på gjennomføringen av skolens samfunnsmandat, slik dette mandatet fremkommer av kapittel 1.2 i innledningen, ser jeg i kapittel to på juridiske rammer for skolens samfunnsmandat og elevenes rett til anerkjennelse som rettssubjekter i den demokratiske rettsstat ved å se nærmere på styringsdokumenter for grunnskolen. Dette kapittelet danner grunnlaget for hele oppgaven for å vise hva det vi kan kalle skolens demokratiske samfunnsmandat handler om i praksis, og hva som ligger til grunn for å se på elevene som rettssubjekter i skolen. I dag skal FNs verdenserklæring om menneskerettigheter (Menneskerettighetene) og FNs konvensjon om barns rettigheter (Barnekonvensjonen), det som anses som utvidelser, konkretisering og legitimering av naturretten og samfunnskontrakten, være overordnede styringsverktøy for det som skal foregå i skolen, og jeg ser derfor først på disse. Videre ser jeg nærmere på opplæringsloven og gjeldende læreplan, forskrift til opplæringsloven (formålsparagrafen) og spesielt opplæringslovens §9a, det som kalles elevenes arbeidsmiljølov. Denne loven velger jeg å betrakte som en rettsgaranti for innfrielse av retten til anerkjennelse som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat. Til slutt i dette kapittelet ser jeg på systemene for kvalitetssikring i skolen, for å vise hvor omfattende lovverket er for å sikre kvaliteten på det som foregår i skolen. Dette er sentralt for å forstå den påvirkning brudd på retten til anerkjennelse kan få for den enkelte og samfunnet, og som det blir gjort rede for i kapittel 4 i denne oppgaven.

Kapittel 3 og 4 er teoretiske rammer for oppgaven. For å se på hvilken påvirkning vold i skolen kan tenkes å ha på vårt demokrati er det sentralt å se på hva moderne teoretikere mener demokrati betyr i dag. Jeg ser derfor nærmere på demokrati i kapittel tre. Jeg gjør først rede for hva anerkjente teoretikere er enige om at demokrati betyr, i teori og praksis, generelt, og deretter i Norge spesielt. Jeg gjør her også rede for det teoretikerne anser for det motsatte av demokrati, som antidemokrati eller udemokratisk. Dette for å vise i hvilken retning samfunnet kan tenkes å utvikle seg når elevene ikke blir anerkjent som rettssubjekter i den demokratiske rettsstat og kvaliteten på gjennomføringen av skolens samfunnsmandat blir forringet, ved at vold preger eller forekommer regelmessig i elevenes psykososiale skolemiljø. Videre gjør jeg rede for John Dewey og hans teorier om demokrati som styreform og livsform da Dewey setter demokratiforståelse inn i en pedagogisk og sosiologisk forståelsesramme. I tillegg anser jeg hans teorier som like relevante for dagens demokratiforståelse, som den var ansett for å være i hans samtid.

I kapittel fire ser jeg på vold i skolen, gjennomføring av skolens samfunnsmandat og anerkjennelse av elevene som rettssubjekter ut fra en sosiologisk forståelsesramme. Ut fra at jeg mener demokrati som styringsform er helt avhengig av at mennesker sosialiseres inn i en demokratisk livsform, ser jeg først på hvordan mennesker sosialiseres inn i samfunnets sosiale virkelighet, som individer og som medlemmer av et fellesskap. Jeg ser også nærmere på den gjensidige påvirkningen mellom individer, små fellesskap og det overordnede samfunnet, og hvordan kommunikasjon, språk og atferd, preger og preges av alt som foregår, eventuelt ikke foregår. Jeg ser her også nærmere på vold i skolen spesielt, med utgangspunkt i begrepene mobbing og antisosial atferd, og vold generelt. Jeg ser her også på vold i et overordnet perspektiv, vold som kan anses som kulturell og strukturell vold. I tillegg ser jeg her også nærmere på hvilken påvirkning det er faglig enighet om at vold har på individer, individer som del av fellesskap og det overordnede samfunnet, demokratiet.

Til slutt samler jeg trådene i en konklusjon, med utgangspunkt i problemstilling, tema og formål og det som er fremkommet i oppgaven.

Kapittel 2. Juridiske rammer for skolens demokratiske samfunnsmandat og retten til anerkjennelse som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat

For å gi et bilde av hvor omfattende reguleringer av skolens virksomhet er, kan det først nevnes at skolehverdagen i Norge blir regulert av over 400 lover, regler og forskrifter (Sunde(2008) i Welstad & Jakhelln, s. 702).

I dette kapitlet ser jeg nærmere på hva styringsdokumentene sier om hvordan gjennomføringen av skolens samfunnsmandat og elevenes rett til anerkjennelse som rettssubjekt i skolen skal gjennomføres i skolehverdagen. Jeg henviser direkte til konvensjoner, lovverk og forskrifter. I tillegg henviser jeg til *Utdanningsrettslige emner, Artikler med utvalgte tema fra skole- og utdanningsrettens område*, med Henning Jakhelln og Trond Welstad som redaktører. Her blir rettigheter ansvar og plikter kommentert og utdypet for alle som har befatning med skolen. Trond Welstad og Henning Jakhelln er tilknyttet

Juridisk fakultet ved Universitetet i Oslo, og har i flere år forsket på lovanvendelsen i skolen. Jeg henviser også til *Barnekonvensjonen, Barns rettigheter i Norge*, en artikkelsamling hvor barnekonvensjonen blir kommentert og utdypet, med redaktørene Njål Høstmælingen, Elin Saga Kjørholt og Kirsten Sandberg.

Først i dette kapitlet ser jeg på den nære sammenhengen mellom juss, pedagogikk og demokrati og hvordan disse er nært knyttet til skolens samfunnsmandat og retten til anerkjennelse som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat.

Deretter gjør jeg rede for deler av FNs konvensjon om menneskerettigheter og FNs Barnekonvensjon, da disse er overordnet styringsverktøy for den norske grunnskolen og pensum i grunnskolen.

Videre ser jeg nærmere på opplæringsloven og gjeldende læreplan, formålsparagrafen (forskrift til opplæringsloven). Jeg ser i tillegg nærmere på opplæringslovens §9a, elevenes arbeidsmiljølov.

Til slutt gjør jeg rede for hva styringsdokumentene sier om kvalitetssikring av gjennomføring av skolens samfunnsmandat og det man kan tolke som elevenes rett til anerkjennelse som rettssubjekter i den delen av den demokratiske rettsstat skolen er.

2.1 Juss, pedagogikk, demokrati, og skolens samfunnsmandat og anerkjennelse som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat

Skolens samfunnsmandat blir ansett som bredt og sammensatt. Likevel kan man se på dette og alt som foregår i skolen, som at det i det alt vesentlige handler om utdanning til, om og for demokrati, gjennom demokratisk erfaring. For individer personlig, mindre samfunn og for vårt overordnede samfunn, demokratiet. Innfrielse av retten til anerkjennelse som rettssubjekt i skolen forutsettes av at alle som på en eller annen måte har befattning med skolen er seg sitt ansvar bevisst og håndhever rettigheter, plikter og ansvar, slik lovverket og intensjonene i styringsdokumenter for skolen tilsier. I tillegg er forutsetninger at menneske-, verdi- og kunnskapssynet som preger undervisningen og det som ellers foregår i skolen er i samsvar med menneske-, verdi- og kunnskapssynet som gjelder for det overordnede

samfunnet, demokratiet. Alt dette betyr at utdanningsrett, pedagogikk og demokrati er nært knyttet sammen. Welstad(2012, s. 708) fremhever sammenhengen mellom juss og pedagogikk ved å påpeke at «*juss og den praktiske skolehverdagen ikke nødvendigvis er forskjellige eller motstridende størrelser*». Han peker videre på at det er store likheter mellom juss og pedagogikk ut fra rammer, formål og metodikk. I tillegg nevner han at et av styringsmidlene i skolen er gjennom lovgivning (Welstad i Welstad & Jakhelln(red), 2012, s. 708). I forhold til anerkjennelse som rettssubjekt i skolen, peker Welstad (2012, s. 711) på at barn er avhengige av hjelp for å kunne få sine rettigheter oppfylt, at barn mangler kunnskap om sine rettigheter og heller ikke har språket som forutsettes for å kunne kreve rettigheter oppfylt. Welstad (2012, s. 711) er videre av den oppfatning at rettsanvendelse forutsetter at ansatte i skolen og andre som har kontakt med elevene kjenner rettigheter, plikter og formålet med utdanningen.

Jakhelln og Welstad (2012, s. 38) belyser rettsikkerheten i praksis i et sosiologisk og retts sosiologisk perspektiv og anser dette perspektivet for viktig for alle som har befattning med utdanning. Welstad (2012) gjør videre rede for at man kan se på utdanningsretten i et overordnet makroperspektiv, der utdanning er del av vårt velferdssamfunn. Dette ut fra at utdanning er ledd i samfunnets system for fordeling av makt og velferd, investeringer i samfunnets infrastruktur eller del av samfunnets kultur og verdigrunnlag. Videre påpeker Jakhelln og Welstad (2012, s. 43) at man kan se på utdanningsretten i et mikroperspektiv der utdanningsretten kan anses for «*en rettslig realisering og konkretisering av den rett som det enkelte individ har til utdanning.*».

Welstad og Jakhelln (2012) peker videre på at retten til utdanning er grunnlovsfestet og knytter dette til skolens verdigrunnlag og hvilke verdier samfunnet ønsker skolen skal videreformidle, I henhold til Welstad og Jakhelln (2012) kan utdanning i et rettslig perspektiv ses på som videreutvikling av de verdier samfunnet er bygget på og at lovverket angir rammer for forvaltningen av utdanningssystemet, De trekker frem demokrati og demokratiske og humanistiske verdier i drøftingen om skolens verdisyn og det rettslige diskusjonen bygger på. Dette er i tråd med overordnede politiske styringsdokumenter gjort rede for i innledningen.

Welstad og Jakhelln (2012, s 48) gjør også rede for sammenhengen mellom det rettslige verdigrunnlaget i skolen, hvordan dette blir formidlet videre i utdanningen og hvordan disse påvirker fremtidig samfunnsutvikling.

Jakhelln og Welstad (2012) har i artikkelen *Barn av regnbuen går på skole* i samme bok noen refleksjoner om grunnholdninger, integrering og opplæring i forhold til utdanningsretten. De

slår fast at «*alle elever som går på norsk skole har krav på likeverdig og ordentlig behandling og opplæring*». Jakhelln og Welstad (2012, s. 153) fremhever spesielt det rettslige kravet i forhold til inkludering som går på språkbruk: «*derfor skal da også elevene hverken behandles eller omtales som «dem» i motsetning til «oss».*». De er videre av den oppfatning at det rettslige krav er at det ikke skal benyttes en språkbruk som tar for gitt at «*de*» er «*annerledes*» enn «*vi*» (Welstad & Jakhelln, 2012, s. 153).

2.2 FNs verdenserklæring om menneskerettigheter og FNs konvensjon om barns rettigheter

Norske myndigheter har forpliktet seg til å følge De Forente Nasjoners (FNs) verdenserklæring om menneskerettigheter (Menneskerettighetene) (FN, 1948) og FNs konvensjon om barns rettigheter (Barnekonvensjonen) (FN, 1989). I tillegg er disse inkorporert i Grunnloven (1814, §2). Menneskerettighetene og Barnekonvensjonen skal i dag også være overordnet styringsverktøy for skolens kunnskaps, verdi- og menneskesyn i henhold til styringsdokumentene. Av dette følger det at alt som foregår i skolen skal være i samsvar med disse. Det må her nevnes spesielt at FNs menneskerettigheter er pensum i grunnskolen.

FNs Verdenserklæring om menneskerettigheter (1948) innledes med stadfesting av at alle statene skal søke å fremme respekt for menneskerettighetene og at for å virkeliggjøre forpliktelsene i erklæringen er det viktig med felles forståelse og overholdelse av disse rettighetene og pliktene. Det blir videre lagt vekt på naturretten, at mennesket har verdi kun i egenskap av å være menneske (FN, 1948).

I Menneskerettighetserklæringen blir det som kan tolkes som demokratiske verdier, plikter og rettigheter gjentatt i hele dokumentet. Demokrati er eksplisitt nevnt én gang:

Under utøvelsen av sine rettigheter og friheter skal enhver bare være undergitt slike begrensninger som er fastsatt i lov utelukkende i formål å sikre den nødvendige anerkjennelse av og respekt for andres rettigheter og friheter, og de krav som

moralen, den offentlige orden og den alminnelige velferd i et demokratisk samfunn med rette stiller (FN, 1948, art. 29, pkt 2).

Menneskerettighetene og Barnekonvensjonen slår fast den enkeltes rett til ikke å bli krenket av noen, på noen måte, noe sted (FN, 1948) (FN, 1989). Det blir også slått fast at alle mennesker har krav på anerkjennelse som rettssubjekt, over alt (FN, 1948, art. 6). I tillegg blir det slått fast at alle mennesker skal behandles likt, uavhengig av «rase, farge, kjønn, språk, religion, politisk eller annen oppfatning, nasjonal eller sosial opprinnelse, eiendom, fødsel eller annet forhold.» (FN, 1948, art 2). Man kan tolke dette til at negative skiller mellom «vi» og «de andre» aldri skal forekomme.

Barnekonvensjonen fra 1989 har klargjort barnets stilling som selvstendig rettssubjekt og nedfelt barns rettigheter på områder der det er nødvendig, for eksempel utdanning, medbestemmelse, omsorg og særlig rett til beskyttelse (FN, 1989). I tillegg blir det konstatert at barn har samme ukrenkelige menneskeverd som voksne (FN, 1989).

I Barnekonvensjonen (FN, 1989)) blir det slått fast at skolen har en særstilling i å oppfylle menneskerettighetene, ved at «Barn har rett til å gå på skole, rett til hvile, fritid og lek og rett til å si sin mening i alt som angår det (FN, 1989). Det blir lagt til grunn at barnet med sin umodenhet har behov for spesielle vernetiltak og særskilt omsorg.

I Barnekonvensjonen blir grunnleggende behov kort oppsummert som å ha det bra med seg selv og sine omgivelser, å elske og bli elsket, ha venner og et godt miljø rundt seg. Det blir videre slått fast at dersom dette svikter kan det få følger for barns normale utvikling og gi varige skader (FN, 1989).

Det blir videre fremhevet at statene skal etablere, og samtidig sikre, at standarder for blant annet skolen følges, og at statene har ansvar for at rettigheter blir innfridd (FN, 1989). I tillegg kreves det at alle medlemslandene «anerkjenner og respekterer barns grunnleggende rettigheter til liv, utvikling, beskyttelse og deltagelse.» (FN, 1989, innledningen). I sammenheng med statens ansvar står det at «Partene skal treffe alle egnede lovgivningsmessige, administrative, sosiale og opplæringsmessige tiltak for å beskytte barnet mot alle former for fysisk eller psykisk vold, skade eller misbruk, vanskjøtsel eller forsømmelig behandling, mishandling eller utnytting» (FN, 1989, art. 19). Trude Haugli påpeker at Barnekonvensjonen slår fast at hensynet til barnets beste alltid skal komme i første rekke og dette skal være grunnleggende ved alle tiltak som berører barnet (Haugli i

Høstmæling, 2008). For å gjennomføre dette skal partene sikre at alle som til enhver tid har juridisk ansvar for barnet og/ eller yter barnet tjenester retter seg etter de standarder fastsatt av myndighetene (Haugli i Høstmæling, 2008).

Ragnhild Hennum (2012) har utdypet artikkel 19 og fremhever at det i tillegg er eksplisitt formulert at statene har forpliktet seg til å beskytte barn mot alle typer antisosial atferd (vold, min tilføyelse), både fra voksne og fra andre barn, for eksempel i skolen, og er forpliktet til å treffe alle tiltak nødvendige for å stoppe slik atferd. Hun påpeker også at det i avsnitt 21 i generell kommentar blir presentert en definisjon av psykisk vold: «*psychological maltreatment, mental abuse and emotional abuse or neglect*» (Hennum i Høstmæling, 2008, s. 312-315).

I artikkel 29 *Retten til utdanning* (FN, 1989) beskrives formålet med utdanningen. I korthet fremstilles utdanning som at skolen skal bidra til å utvikle barnets personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner, og å utvikle respekt for menneskerettighetene og de grunnleggende friheter. Videre står det om disiplin i skolen at den i praksis skal være uten noen former for vold. I tillegg bør utdanningen ta sikte på å utdanne elevene til ansvarlige mennesker i et fritt samfunn (FN, 1989, art. 29), det vi definerer som demokrati.

Disse artiklene kan ses i sammenheng med artikkel 37 hvor det fremheves at all nedverdiggende behandling av barn er forbudt (FN, 1989). Det uttrykkes eksplisitt at det skal legges til rette for at alle skal kunne delta i samfunnet på like vilkår, og at «*barn som er psykisk eller fysisk utviklingshemmet, bør ha et fullverdig og anstendig liv under forhold som sikrer verdighet, fremmer selvstendighet og bidrar til barnets aktive deltakelse i samfunnet.*» (FN, 1989, art. 23).

I følge Geir Helgeland behandlet FNs barnekomite temaet mobbing i skolen. I sine avsluttende merknader 29.januar 2010 uttrykte komiteen bekymring for forekomsten av mobbing i norsk skole og anbefalte Norge å styrke innsatsen mot mobbing (Helgeland i Høstmæling, 2008, s. 263).

Menneskerettighetskonvensjonen og Barnekonvensjonen er tydelige med hensyn til menneskers, og dermed også barns, rett til ikke å bli krenket, fysisk og psykisk, av noen, noe sted. Barnekonvensjonen slår også fast barnets rett til, og at det er statens ansvar å sørge for, anerkjennelse av barnet som rettssubjekt i alle sammenhenger. I tillegg kommer det tydelig frem og blir uttrykt eksplisitt at barn skal utdannes til, om og for demokrati, gjennom demokrati.

2.3. Nasjonale styringsdokumenter for grunnskolen

Som utdypet i innledningen er skolens samfunnsmandat i dag nedfelt i Innstilling 432S(2012-2013), som tilhører Stortingsmelding 20(2012-2013). Det som fremkommer av disse dokumentene, og grunnlagsdokumenter for disse, er konkretisert i styringsdokumenter for skolen. Disse er: opplæringsloven med forskrifter til opplæringsloven, herunder Forskrift til opplæringsloven (FOR, 06), skolens formålsparagraf (Opplæringslovens §1-1) og gjeldende læreplan, Kunnskapsløftet (LK 06). I tillegg anses NOUer og forskningsrapporter for grunnlag for skolens styringsdokumenter. I tillegg blir skolens samfunnsmandat og retten til anerkjennelse som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat utdypet i andre offentlige dokumenter, som mer praktisk rettede veiledere for det konkrete arbeidet på skolen, i klasserommet og i møtet med den enkelte elev. Blant disse kan det spesielt nevnes *Retten til et godt psykososialt miljø*, *Sosial kompetanse* og *Klasseledelse*. Skolens menneske-, verdi- og kunnskapssyn er nedfelt i alle disse dokumentene. I tillegg til alle disse blir dette og innholdet og målene i skolens styringsdokumenter utdypet i en rekke andre forskningsrapporter og fagbøker. Av hensyn til oppgavens omfang blir disse ikke omtalt i oppgaven.

2.3.1 Generelt om opplæringsloven og forskrift til opplæringsloven

Loven som regulerer grunnskolen og videregående opplæring heter formelt «*Lov av 17. juli 1998 nr 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa*», heretter kalt opplæringsloven. Denne loven gir elever et rettslig vern og regulerer retten og plikten til grunnskoleopplæring og de aktiviteter retten og plikten til opplæring medfører. (Welstad, 2012).

I opplæringsloven finnes bestemmelser om rettigheter og plikter om, blant annet, elevenes psykososiale læringsmiljø, demokratiopplæring, opplæringens omfang og innhold og organisering av undervisningen. I tillegg blir også tilpasset opplæring og spesialundervisning omtalt spesielt. Disse rettighetene og pliktene skal sikre et noenlunde likt tilbud til alle

elevene i grunnskolen og har utgangspunkt i ideene om fellesskolen, som utdypet i innledningen. Skoleledelse og lærerkompetanse omfattes også av loven. Loven har i tillegg bestemmelser om ordensreglement og sanksjonsmuligheter og elev- og foreldredeltagelse gjennom skolens rådsorganer. Kvalitetssikring i forhold til disse temaene er også lovregulert gjennom opplæringsloven og dette blir det gjort rede for senere i dette kapittelet.

Skolens samfunnsmandat er forkortet og konkretisert i Opplæringslovens kapittel 1, skolens formålsparagraf, heretter kalt formålsparagrafen. For at alle som har befatning med grunnskolen skal vite hvilke rettigheter og plikter de har og hva målet med utdanningen er, ble formålsparagrafen formulert på en side slik at det er mulig å henge den opp i klasserommene (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 21).

Formålsparagrafens innhold kan sies å være delt i tre. Alle delene representerer fag- og dannelsesprosesser i de tre delene. I styringsdokumentene kommer det tydelig frem at disse delene påvirker hverandre.

Innholdet i formålsparagrafen viser først og fremst generelt til hva «*opplæringa skal*» som et offentlig og overordnet prosjekt som skal være egnet til å "*fremje demokrati, likestilling og vitenskapleg tenkjemåte*", "*å tenkje kritisk og handle etisk*" og bidra til at elevene «*skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet*» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Opplæringsens overordnede mål er med dette å sørge for at individene utdannes og sosialiseres til å mestre sine liv på best mulig måte og samtidig til et kollektivt hele (Opplæringslova, 1998, §1-1). Det kommer videre frem at dette skal bindes sammen av felles kunnskaper, interesser, verdier, regler og holdninger (Opplæringslova, 1998, §1-1). Utdanningen skal formidle det overordnede og demokratiske, etiske og moralske grunnlaget, for og med opplæringen (Opplæringslova, 1998, §1-1).

Innholdet viser i neste del til hva «*skolen skal*», representert ved sine tjenesteytere, i forhold til hvordan skolen er en aktiv og selvstendig sosialiseringsarena og representerer nåtiden for elevene. Dette handler om hvordan ansatte i det daglige skal «*møte elevane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.*» (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Menneskene som arbeider ved den enkelte skolen er også statens forlengede arm i forhold til gjennomføring og håndhevelse av politiske føringer som, i teorien, utgår fra folket.

I den tredje delen kommer det frem hva «*elevane skal*» ut fra rettigheter og plikter, evner, behov, anlegg og interesser den enkelte har. Denne delen representerer dermed et individuelt prosjekt hvor den enkelte skal utdannes og sosialiseres til å mestre eget liv, og samtidig bidra til at andre skal mestre sine liv ut fra deres evner, anlegg og forutsetninger.

Videre består formålsparagrafen av begreper som kan knyttes til demokratiske egenskaper og anerkjennelse av andres rettigheter, som kritisk refleksjon, respekt, lojalitet, empati, omsorg og omtanke for andre. Formålsparagrafen fremhever at opplæringen «*skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som... er forankra i menneskerettane.*» (Opplæringslova, 1998, §1-1). I styringsdokumentene og tilhørende dokumenter blir også overordnede demokratiske verdier og prinsipper som medvirkning, deltakelse, likhet, frihet og solidaritet brukt flittig. I tillegg blir begrepet demokrati brukt direkte og ved ord som inneholder demokrati, som demokratisk, demokratiutvikling og demokratisk medborger. Opplæringsloven og formålsparagrafen er utdypet og konkretisert i gjeldende læreplan, Kunnskapsløftet, som er forskrift til opplæringsloven.

2.3.2 Forskrift til opplæringsloven, Læreplanverket for Kunnskapsløftet

For å sikre alle barn i Norge en rimelig likhet for loven blir det utgitt nasjonale læreplaner som, med hjemmel i opplæringsloven, er fastsatt som forskrift til opplæringsloven. I den til enhver tid gjeldende forskrift er opplæringsloven utdypet og konkretisert for alle som har tilknytning til skolen og alt som foregår der.

I gjeldende forskrift til opplæringsloven står det at i grunnskolen skal opplæringen være i samsvar med Læreplanverket for *Kunnskapsløftet* (LK06). LK06 omfatter generell del, prinsipper for opplæringen, læreplaner for hvert enkelt fag og fag- og timefordeling (Forskrift til opplæringslova, 2006, §1-1). I tillegg består LK06 av et svært kort sammendrag, under én side, av læreplanen, det som kalles *Læringsplakaten*. Intensjonen er at denne skal henges opp i klasserommet og gis til foreldrene. Kanskje ved siden av formålsparagrafen, som også er på én side for å henges opp i klasserommet (min tilføyelse).

I generell del av LK06 blir det flere steder vektlagt verdier som har sammenheng med demokrati, som at alle mennesker er likeverdige, menneskerettigheter, jevnbyrdighet, politisk deltakelse og debatt, og at skolen skal fremme likeverd og solidaritet med de svake (Kunnskapsdepartementet, 2006). Naturretten, hvert individs rettigheter, kun i egenskap av å være menneske, blir trukket frem som gjeldende for norsk skole ved at kristne og humanistiske verdier «*betoner at mennesket selv er en del av naturen ved sin kropp, sine behov og sine sanser.*» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 3).

I hver av fagplanene i LK06 blir formålet, rammer og mål med det enkelte fag konkretisert. Formålet med utdanningen blir konkretisert i alle fagplaner, først og fremst i fagene Norsk, Samfunnsfag og Kristendoms, religions- og livssynskunnskap (KRL).

I formålet med norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2) står det: «*Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling.*». Videre blir det fremhevet at gjennom aktiv bruk av språket, muntlig og skriftlig «*innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv*». Formålet med faget er videre å forberede elevene til deltakelse i samfunnet og arbeidslivet gjennom «*en demokratisk offentlighet*». Til slutt blir hovedmål for opplæringen trukket frem, elevene skal tilegne seg «*språklig selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet, respekt for andre kulturer, aktiv samfunnsdeltakelse og livslang læring.*» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2).

I formålet med samfunnsfaget blir egenskaper og kunnskaper knyttet til sosial kompetanse og demokrati presentert kort og konkret, både som noe elevene skal lære og som egenskaper som skal videreutvikles. I tillegg blir det spesielt fremhevet at faget skal gi «*forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking*» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2).

Det moralske ansvar den enkelte har for seg selv og andre blir spesielt fremhevet. Videre står det at faget skal bidra til bevisst identitetsdannelse for reflekterte og handlende mennesker (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2).

I KRLE-faget er formålet at kjennskap til ulike religioner, etikk og filosofi skal gi elevene etisk bevissthet og forståelse på tvers av livssyn (Kunnskapsdepartementet, 2013). Det står videre at faget skal stimulere til dannelse, personlig utvikling og selvbevissthet. Deler av skolens formålsparagraf blir gjentatt i formål med KRLE- faget blant annet i setningen:

«Faget skal fremme forståelse av og respekt for kristne og humanistiske verdier.»

(Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2).

Også i andre fag, som matematikk, kommer skolens samfunnsmandat tydelig frem: *«eit aktivt demokrati treng borgarar som kan setje seg inn i, forstå og kritisk vurdere kvantitativ informasjon...»* (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). Videre står det at gjennom påvirkning av identitet, tenkemåte og selvforståelse spiller faget en sentral rolle i menneskers allmenne dannelselse.

Skolens demokratiske samfunnsmandat og retten til anerkjennelse som rettssubjekter i skolen kommer tydelig frem i kompetansemål og grunnleggende ferdigheter for de enkelte fag. Et kompetansemål for samfunnsfag er å: *«lage ei oversikt over normer som regulerer forholdet mellom menneske, og forklare konsekvensar ved å bryte normene, -utforme og praktisere reglar for samspel med andre og delta i demokratiske avgjersler i skolesamfunnet, -drøfte oppfatningar av rettferd og likeverd»*. (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 7). Videre er et mål for norsk: *«å drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende»* og *«gi eksempler på og reflektere over hvordan språk kan uttrykke og skape holdninger til enkeltindivider og grupper av mennesker»* (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 8).

Som tidligere nevnt er et kompetansemål for samfunnsfag å: *«gjere greie for hovudprinsippa i FN-pakta, FNs menneskerettserklæring og sentrale FN-konvensjonar... vise korleis dei kjem til syne i lovgjeving, og drøfte konsekvensar av brot på menneskerettar»*

(Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 10).

2.3.3 Opplæringslovens §9a, Elevenes rett til et godt psykososialt skolemiljø

Den offentlige skolen har fått oppgaver og ansvar forbundet med skolen som sosialiseringarena konkretisert og juridisk bindende gjennom opplæringslovens §9a, «Elevenes arbeidsmiljølov», vedtatt i 2003. I generelle krav i §9a-1 er: *Alle elever i grunnskolar ...har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjer helse, trivsel og læring.»* (Opplæringslova, 1998, §9a-1). Elevene var fra før 2003, og er fortsatt, beskyttet

gjennom *Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler* fra 1995, også kalt «*barnas arbeidsmiljølov*» (Utdannings, 2002, s. 3).

Selv om skolens fysiske fasiliteter nok også kan sies å påvirke skolens samfunnsmandat og retten til anerkjennelse i den demokratiske rettsstat, vinkler jeg denne oppgaven mot elevenes psykososiale skolemiljø i sammenheng med oppgavens tema og problemstilling.

Utgangspunktet for paragraf 9a var å redusere mobbing i skolen for å bedre det psykososiale skolemiljøet og dermed også legge bedre til rette for måloppnåelse av faglige og sosiale mål. Lovteksten og grunnlagsdokumenter for loven nevner ikke sammenhengen mellom loven og retten til anerkjennelse som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat eksplisitt. Jeg har likevel valgt å knytte disse sammen da jeg mener man kan anse loven som en konkretisering av, og rettssikkerhet i forhold til både skolens samfunnsmandat og elevenes rett til anerkjennelse som rettssubjekter i den demokratiske rettsstat. Paragraf 9a utdyper videre hva formålsparagrafen betyr i praksis og inneholder i tillegg prosedyrer for kvalitetssikring på alle nivåer for å sikre elevene et skolemiljø i tråd med loven (Opplæringslova, 1998, §9a-1).

Formuleringen av de generelle kravene i §9a-1 inneholder ordene «*Alle elever har rett til...*» Dette innebærer, ifølge Welstad (2012), at loven gir elevene individuelle rettigheter som skolen må forvalte på en spesiell måte. Å ha en rett innebærer, i juridisk forstand, at denne retten kan vurderes rettslig og at domstolene kan ta stilling i saken.

I følge Opplæringslovens §9a gjelder elevenes rett til å være del av et skolemiljø som «*fremmer helse, trivsel og læring*» alle elever ved alle skoler i Norge. Bestemmelsene i §9a-2 og 3 setter strenge krav til å sette i verk tiltak ved forhold som skaper mistrivsel for den enkelte. I noen tilfeller handler dette om å sette i verk tiltak når hendelsene har oppstått, mens det i andre tilfeller vil være å sette i verk tiltak før det oppstår hendelser (Opplæringslova, 1998, §9a-).

I loven blir det tydelig formulert at skolemiljøet ikke på noen måte skal skape «*mistrivsel eller forringet læringen*» (Opplæringsloven §9a). I henhold til opplæringslovens § 9a-3 blir det spesielt fremhevet at skolen er pålagt å sørge for at skolemiljøet virker *fremmende på elevenes helse, trivsel og læring*. Det skal med andre ord ikke bare være fravær av vold og ubehag, men legges til rette for positive betingelser og opplevelser.

I følge Welstad (2012) er det elevenes egen, subjektive, oppfatning av skolemiljøet og hendelser, eventuelt konflikter, som oppstår som skal legges til grunn for om tiltak skal settes

i gang. Welstad (2012) konstaterer videre at oppfatningen andre elever, foresatte, lærere eller rektor har av skolemiljøet skal ikke være bestemmende for om eleven blir tatt på alvor eller ikke.

2.5. Kvalitetssikring av skolens samfunnsmandat

Kvalitetssikring er flittig brukt i sammenheng med norsk skole, også i styringsdokumenter og andre dokumenter knyttet til disse.

Håvard Tvinnereim gjør rede for tilsynets samfunnsoppgave i *Tilsyn på utdanningssektoren: «Det overordnede formålet med tilsyn er å bidra til realisering av politiske mål slik disse er nedfelt i lov og forskrift»* (Tvinnereim i Welstad & Jakhelln(red.), 2012, s. 648). Tvinnerheim (2012) definerer videre kvalitet i opplæringen ut fra i hvor stor grad målene i samfunnsmandatet virkeliggjøres.

I følge Welstad (2012) har staten ansvar og myndighet til å føre tilsyn med all virksomhet. Staten har delegert dette ansvaret videre til fylkesmannen og skoleeier (kommunene). Ansvaret er, ifølge Welstad (2012), videre delegert til ansatte ved den enkelte skole.

Skolens ansatte er gjennom sine ansettelsesforhold rettslig forpliktet til å sørge for overholdelse av elevenes rettigheter og plikter i skolesamfunnet. I tillegg er de rettslig forpliktet til å sørge for at utdanningen foregår i henhold til mål og rammer fastsatt i styringsdokumentene. Ansatte har også handlingsplikt når de oppdager eller blir gjort oppmerksom på at elevene blir utsatt for noe som er brudd på intensjoner og lover i styringsdokumentene (Opplæringslova, 1998).

I Opplæringsloven blir skolens plikt til «*aktivt drive eit kontinuerleg og systematisk arbeid for å fremje helse, miljøet og tryggleiken til elevane*» (Opplæringslova, 1998, §9a-4).

Det blir videre presisert «*ved tiltak mot krenkjande åtferd som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal skolen snarast mogleg behandle saka etter reglane om enkeltvedtak*. (Opplæringslova, 2014, §9a-3). I tillegg til dette er klageretten for elever som blir utsatt for mobbing, diskriminering, vold eller rasisme utdypet i Ot.prop nr 72(2001-2002) *Om*

skolemiljøet til elevene. Det blir fremhevet at slike alvorlige former for krenkende ord eller handlinger krever særlig rask saksbehandling og om nødvendig må det settes inn ekstra ressurser. Ved fare for liv eller alvorlige helseskader må tiltak settes i verk umiddelbart (Utdannings, 2002, s. 19). Hvordan dette blir fulgt opp i skolen blir kommentert senere i oppgaven.

Ordensreglementet, andre normer og regler for atferd og håndhevelse av disse kan også anses som nært knyttet til oppgavens tema og problemstilling. Ordensreglene skal inneholde regler om atferd, hvilke tiltak som skal settes i verk når reglene brytes og retningslinjer for hvordan regelbrudd skal håndteres i praksis (Welstad i Welstad & Jakhelln(red), 2012, s. 147). Dette kan ses i sammenheng med individuell vurdering i grunnskolen som blir utdypet i *Forskrift til opplæringsloven* (FOR, 2006). Her blir også formålet med vurdering konkretisert, den skal: «bidra i sosialiseringprosessen til eleven, skape eit godt psykososialt miljø og gi informasjon om eleven sin orden og atferd» (FOR, 2006, §3-2). Vurdering i orden og atferd blir videre knyttet til hvordan eleven viser hensyn til, og respekt overfor, medelever, lærere og andre ansatte (FOR, 2006).

Tvinnereim fastslår i sammenheng med elevenes sikkerhet at elevene er i «*begrenset grad oppmerksomme på hva de har krav på, og etterspør derfor ikke levering av kvalitet når denne mangler*» (Tvinnereim i Welstad & Jakhelln(red.), 2012, s. 650). Han er videre av den oppfatning at elevenes rettsikkerhet ikke blir ivaretatt i tilstrekkelig grad i dag (Tvinnereim i Welstad & Jakhelln(red.), 2012).

I tillegg til de som er nevnt ovenfor kommer også andre offentlige institusjoner og roller som skal bidra til kvalitetssikring av gjennomføringen av skolens samfunnsmandat og innfrielse av det som kan omtales som retten til anerkjennelse som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat. Disse kan være Barneombudet, ansatte ved Pedagogisk Psykologisk tjeneste (PPT) og Kommunehelsetjenesten ved kommunepsykologer, kommuneleger og helsesøstre. For alle disse er deres ansvar og plikter i sammenheng med barns velferd, også i grunnskolen, nedfelt og konkretisert i egne skriv, lover og mandater. Deres arbeid er også underlagt strenge kvalitetssikringsrutiner. Av hensyn til oppgavens omfang går jeg ikke nærmere inn på disse.

Kapittel 3 Demokrati

For å se nærmere på hvordan vold i skolen må antas å påvirke vårt demokrati, gjennom at vold påvirker kvaliteten på gjennomføringen av skolens samfunnsmandat og anerkjennelse av den enkelte som rettssubjekt i skolen, er det sentralt å se på hva demokrati er, i teori og praksis.

Først i dette kapittelet besvares spørsmålet «*Hva er demokrati?*» med teorier om dagens demokratiforståelse av Robert A. Dahl. Han er ansett for å være en av nåtidens fremste demokratiteoretikere og det blir ofte henvist til hans teorier og definisjoner, i lærebøker og offentlige dokumenter. Jeg tar utgangspunkt i Dahls to bøker *On Democracy* (2000) og *Dilemmas of Pluralist Democracy* (1982). Dahls teorier om demokrati suppleres med andre anerkjente teoretikere og filosofer, referert av kjente nordiske forskere. Disse blir presentert underveis. I tillegg knytter jeg disse teoriene til praksis ved å presentere noe fra NOU 2003:19, *Makt og demokrati*(Maktutredningen) og NOU 2011:20 *Ungdom, makt og medvirkning*.

For å få en forståelse av hvilken demokratisk virkelighet elevene i norsk skole skal utdannes til å være deltakere i etter endt utdanning, er det naturlig å gjøre greie for det norske demokratiets teoretiske grunnlag og forutsetninger som ligger til grunn for at det skal fungere slik teoriene tilsier. Jeg bruker her de samme referanser som over og supplerer der det er naturlig.

For å se nærmere på hvilken retning samfunnet kan tenkes å utvikle seg i når skolemiljøet er preget av vold, eller vold forekommer regelmessig, gjør jeg rede for trusler mot demokrati. I tillegg gjør jeg rede for hva demokrati ikke er eller det som ofte anses som det motsatte av demokrati, det som kalles antidemokratiske og/ eller udemokratiske samfunn. Jeg bruker her de samme referanser som over.

Til slutt i dette kapittelet presenteres teorier av en av vår tids kanskje mest kjente bidragsytere til moderne demokratiforståelse, John Dewey. Det er først og fremst hans egen bok, *Democracy and Education*, fra 1916, som danner grunnlaget for dette kapittelet. Jeg presenterer også andre publikasjoner av og om Dewey underveis.

3.1 Hva er demokrati?

Av nåtidens demokratiteoretikere kan det, i tillegg til John Deweys sosialdemokratiske teorier, spesielt nevnes Robert A. Dahls teorier om polyarki (mangemannsvelde) og klassisk pluralisme (empirisk demokratiteori). Jeg går ikke inn på disse teoriene i denne oppgaven, men forholder meg til Dahls generelle teorier om demokrati. I tillegg er Jürgen Habermas teorier om den offentlige sfære, deliberasjon og anerkjennelse i den demokratiske rettsstat anerkjent og sentrale i dagens demokratiforståelse. Axel Honneth har videreutviklet Habermas teorier i forhold til konsekvenser av brudd på retten til anerkjennelse i den demokratiske rettstat og disse blir det gjort rede for senere i oppgaven. I tillegg er John Rawls kontraktteoretiske teorier og prinsipper om rettferdighet og forskjellsbehandling sentrale i teorier om demokrati.

3.1.1 Generelt om demokrati

Demokrati blir ofte omtalt i entall, som én demokratisk tenkemåte eller én demokratisk styreform, som om det er ett spørsmål og én fastlåst «fasit» som gjelder. Ut fra at demokrati kan anses som forutsetning for å realisere en ideologisk definert utopisk samfunnstilstand er demokrati selvfølgelig mye mer. Demokrati medfører omfattende *sett* av politiske og filosofiske ideer og prinsipper som til enhver tid er gjenstand for vurderinger og avgjørelser i alt som foregår i samfunnet. I følge Robert A. Dahl har begrepet demokrati hatt svært varierende betydning for forskjellige mennesker og nasjoner til forskjellige tider og steder (Dahl, 2000). I dag er det, i teorien, enighet om at det er en del betingelser som må være tilstede for at man kan kalle en nasjon demokratisk.

Knut Midgard & Bjørn Erik Rasch forklarer i *Demokrati, vilkår og virkninger* at det som er felles for all demokratiforståelse er at ordet demokrati helt konkret betyr folkestyre. Ordet er satt sammen av demos, som betyr folk, og kratos, som betyr styre (Midgard & Rasch, 2004). Det er generell enighet i det som anses som demokratiske nasjoner at dette betyr at staten skal styres av, for og med folket. På hvilken måte dette skal foregå er det derimot stor uenighet om og teoretisk og praktisk tolkning av begrepene folk, styre og folkestyre gir forskjellig

forståelse og praksis. Det er både tilstedeværelsen av alle betingelsene og summen av disse betingelsene som avgjør om en nasjon kan kalles demokrati, ut fra en objektiv demokratisk målestokk, som for øvrig ikke finnes. Det kan likevel slås fast at moderne teorier om demokrati har sitt utgangspunkt i naturretten (Aristoteles) og samfunnskontrakten (Rousseau), hvor også ideer fra liberalismen og humanismen har påvirket i stor grad. Dette har til sammen gitt en felles etisk og moralsk dimensjon, eller konsensus, til dagens demokratiforståelse. Denne etiske og moralske dimensjonen handler både om nedskrevne, internasjonale og nasjonale konvensjoner og lover som kan avgjøres i en rettssal og uskrevne konvensjoner, regler, normer og holdninger, etikk og moral, for språk og atferd, som gjelder i det demokratiske samfunnet. Alt dette handler om hvordan vi behandler og snakker om, og til, oss selv og andre.

Robert A. Dahl søker i *On Democracy* å svare på spørsmålet: «Hva er demokrati» (*What is democracy?*). Han mener det er vanskelig å svare på uten å være enige om kriteriene for demokrati og setter opp fem kriterier for en demokratisk prosess: 1) effektiv deltakelse, 2) likeverdig stemmerett, 3) opplyst forståelse, 4) kontroll i forhold til agenda og 5) inkludering (Dahl, 2000, s. 38). Dahl (2000) mener videre at den siste krever at alle medborgere skal ha full innsikt i de fire første, full åpenhet, og han mener videre at enhver krenkelse av disse kriteriene vil føre til at kravet om politisk likeverd for medlemmene ikke oppfylles. Midgard & Rasch (2004, s. 44) henviser til denne forståelsen i sin bok.

Dahl (2000) konstaterer at demokrati både er praksis og et teoretisk ideal, hvor idealet demokrati ofte er svært forskjellig fra hvordan det fungerer i praksis. Han konstaterer videre at kriteriene for demokrati blir meningsløse dersom vi ikke samtidig uttrykker ideelle verdier som rettferdighet, skjønnhet, kjærlighet, ærbarhet og verdighet (Dahl, 1982). Dette synet blir bekreftet av Bernt Gustavsson i boken *Utbildningens förändrade villkor* der han påpeker at demokrati i sin videste mening handler om hvordan vi er som mennesker, rettferdighet, rettigheter og moralske grenser (Gustavsson, 2009, s. 138).

For å forstå hva demokrati dypest sett handler om og betyr i praksis er det essensielt å se på grunnlaget for humanismen, som igjen var grunnlaget for liberalismen. Dette var, og er fortsatt, filosofiske ideer som søkte å begrense politisk makt ved å nedfelle et sett rettigheter som de mente at alle mennesker var gitt fra naturens side, en utvidelse av Aristoteles tanker om *naturretten*, og et sett grenser ingen kunne krenke uten å bli en tyrann (Midgard & Rasch, 2004). I dette ble også ideene om *samfunnskontrakten*, utformet av Rousseau, å avgi frihet og

overholde samfunnets lover og regler, for å nyte godt av de fordelene medlemskap i et samfunn gir, helt sentrale (Midgard & Rasch, 2004). Dahl (2000, s 45) omtaler dette som at demokrati søker å garantere eller sikre medborgere et sett med grunnleggende rettigheter. Dahl (2000) mener dette i praksis vil si å sikre alle en stor grad av personlig frihet, bistå medborgere i å sikre innfrielse av egne rettigheter, moralsk ansvar og menneskelig utvikling.

Vi kan også si at humanismen og liberalismen la grunnlaget for utviklingen av det rettslige, etiske og moralske ansvaret den demokratiske staten i dag har for å *legge til rette for at alle medlemmer av samfunnet skal anerkjennes som rettssubjekter i den demokratiske rettsstat*. I artikkelen *Kampen for anerkjennelse i den demokratiske rettsstat* gjør også Habermas rede for individet som rettssubjekt og den anerkjennelsen den enkelte får ved at rettigheter blir innfridd (Habermas, 1999). Habermas (1999, s. 265) åpner med å skrive: «*Moderne forfatninger står i gjeld til den fornuftsrettslige idè om at borgerne ved fri vilje slutter seg sammen til et rettsfellesskap av frie og like medlemmer.*». Videre gjør Habermas rede for samfunnskontrakten, rettighetenes funksjon og hvordan de danner grunnlag for legitim regulering av samhandling på en fredelig måte, forutsatt at samfunnets medlemmer forholder seg til dem (Habermas, 1999). Også Midgard & Rasch og Gustavsson beskriver hvorfor det er i et individs rasjonelle egeninteresse å oppgi frihet for å oppnå de fordelene en statsmakt vil gi (Midgard, 2004, s. 66) (Gustavsson, 2009, s. 160). Midgard & Rasch (2004) og Gustavsson (2009) peker i likhet med Habermas på at samfunnskontrakten tar utgangspunkt i naturretten (menneskets iboende verdi) og at statens makt kun er legitim i den grad den respekterer borgernes rettigheter. Det vil si at statsmakten legitimeres gjennom generelle lover som sikrer likebehandling, rettighetsrespekt og forutsigbarhet, og at staten oppfyller kravene, det vil si beskyttelsen eller rettighetene lovene gir for enkeltindividene. Midgard & Rasch (2004, s. 66) fremhever at demokrati i praksis betyr frihet for individet som grunnleggende rettighet, det de kaller den demokratiske samfunnskontrakten. Gustavsson (2009, s. 160) tar også opp «*kontraktet*» på samme måte. Disse ideene kommer fra, blant andre, Thomas Hobbes, John Locke og Charles Montesquieu og ble videreutviklet av Jean Jaques Rousseau om konstitusjonell beskyttelse av individers rettigheter overfor regjeringsmakten og at makten skulle utgå fra folket (Midgard, 2004, s. 30-31) (Gustavsson, 2009, s. 160).

Naturretten og samfunnskontrakten vil i praksis si at alle skal ha de samme rettighetene for å kunne delta og kommunisere på like vilkår på alle arenaer i samfunnet. Menneskesynet i naturretten og samfunnskontrakten er i dag utvidet, legitimert og konkretisert gjennom FNs verdenserklæring om menneskerettigheter. (Gloppen i Midgard, 2004, s. 67).

Gustavsson peker også på relasjonen mellom autonomi, i hvilken grad samfunnsmedlemmene forholder seg lojalt til lover, verdier og holdninger som gjelder i samfunnet, som grunnlag for demokrati og de sosiale sammenhenger vi er del av (Gustavsson, 2009, s. 143). I følge Gustavsson fremhever Rawls like rettigheter og grunnleggende friheter og at sosial og økonomisk ulikhet skal være så liten som mulig (Gustavsson, 2009, s. 165-166).

Dahl (2000, s. 85) nevner også sikring av politisk likeverd gjennom flere faktorer, som ytringsfrihet (Freedom of ekspression), forbundsautonomi for å sikre rettigheter (retten til å starte egne interesseorganisasjoner, Associational autonomy) og inkluderende medborgerskap (Inclusive citizenship).

Gustavsson (2009, s. 164) tar opp paradokset mellom at medlemmene av samfunnet på den ene siden skal utdannes til å bli frie og autonome og på den andre siden skal underordne seg samfunnets lover og regler: «*Människan har frihet att bilda sig, att bli upplyst, men för att bli det måste hon underkasta sig en uppfostran som formar henne.*». Det vi kan kalle det demokratiske paradoks.

Både Rash & Midgard og Gustavsson fremhever Kants kategoriske imperativ som grunnleggende for demokrati: «*Du skal alltid bare følge regler som du kan ville gjøre til en allmenn lov* (Midgard, 2004, s. 34) (Gustavsson, 2009, s. 167). Videre tar Gustavsson opp universelle rettigheter og rettferdighet og knytter dette til Kants læresetning om hvordan behandle andre mennesker: «*att aldrig enbart som ett medel, utan alltid som ett ändamål i sig*» (Gustavsson, 2009, s. 165). Vi skal ut fra dette aldri gjøre andre mennesker til objekter for nytte, men behandle dem som selvstendige subjekter som har verdi i seg selv og vi er da tilbake til naturretten, menneskenes iboende verdighet og verdi kun i egenskap av å være menneske.

Gustavsson (2009) referer i tillegg til Martha Nussbaum som ser ut til å være av den oppfatning at det er refleksjonene om det som er moralsk riktig eller godt i seg selv som kan motarbeide eller eliminere onde eller negative bevegelser i samfunnet. Slik jeg har tolket styringsdokumentene for skolen og ut fra det jeg presenterer skal slike diskusjoner nettopp foregå i skolen for å motvirke onde eller negative bevegelser i samfunnet.

I forhold til moral fremhever Dahl (2009) at mennesker er egoistiske av natur, men at moral springer ut fra troen på at alle medlemmer av samfunnet de er en del av har like rettigheter.

Dahl (2000, s. 145) konstaterer videre: «*A moral orientation might also be called a commitment to justice.*».

3.1.2 Demokrati i Norge

Norge blir av Dahl (2000) ansett for å være en av de mest demokratiske nasjoner i verden. Ideer som kan spores til naturretten og samfunnskontrakten er i dag nedfelt i grunnloven: «*Statens myndigheter skal respektere og sikre menneskerettighetene slik de er nedfelt i denne grunnlov og i for Norge bindende traktater om menneskerettigheter.*» (Grunnloven, 1814, § 92). I den blir også det kristne og humanistiske verdigrunnlaget fremhevet: «*Verdigrunnlaget forblir vår kristne og humanistiske arv. Denne Grunnlov skal sikre demokratiet, rettsstaten og menneskerettighetene.*» (Grunnloven, 1814, §2).

I følge Rasch og Midgard er det norske demokratiet et representativt demokrati gjennom at statens medborgere velger, skal ha mulighet for å velge (min tilføyelse), representanter til Storting, regjering, kommune- og fylkestingsvalg, gjennom stemmeseddelen (Midgard, 2004). Det er videre parlamentarisk fordi Stortinget, den lovgivende makt, har kontroll over den utøvende makt, regjeringen, og i tillegg har midler for å avsette regjeringen dersom det er behov for det. Tar man med den dømmende makt, rettssystemet, har Norge en tredeling av makt slik at de kan kontrollere hverandre og dette er med utgangspunkt i at tredelingen skal hindre maktkonsentrasjon og maktmisbruk (Midgard, 2004). Denne tredelingen har for øvrig sin opprinnelse i Charles Montesquieus teorier, inspirert av Locke, i følge Midgard & Rasch (2004).

Norge blir i tillegg ansett for å være et liberalt og et kommunitaristisk demokrati. Liberalt betyr at det er bygget på samfunnskontrakten og basert på konstitusjonell beskyttelse av individenes rettigheter og friheter overfor regjeringsmakten. Kommunitaristisk betyr at individet er del av et fellesskap og at fellesskap er samfunnets grunnleggende enhet. I et demokratisk samfunn vil det hele tiden være motsetninger mellom disse, individets interesser og fellesskapets interesser (Midgard, 2004) (Gustavsson, 2009).

Det sosiale og demokratiske fellesskapet i Norge i dag kalles også sosialdemokrati, ut fra at alle samfunnets medlemmer skal ha lik tilgang til alle offentlige tjenester og at sosial utjevning og lik fordeling av ressursene er mål for samfunnsutviklingen. I vårt demokrati forutsetter kravet om samfunnsdeltakelse på like vilkår også lik rett til utdanning, arbeidsliv, foreningsliv og familieliv. I *Maktutredningen* blir det slått fast at det er helt grunnleggende for utviklingen av vårt demokrati at alle skal ha like muligheter for deltagelse på alle arenaer for politisk makt (Arbeids-, 2003). Man kan diskutere, på et empirisk grunnlag, om Norge alltid fungerer etter sosialdemokratiske intensjoner og dette blir det sett nærmere på senere i oppgaven.

I *Maktutredningen* blir det videre presentert ulike måter å tolke ordet demokrati: 1) som en statsform med folkestyre, 2) som rettigheter og rettsstat, 3) som aktiv deltagelse og 4) som et felles verdigrunnlag som står over de politiske konfliktene. Det blir videre pekt på at siste punkt, felles verdigrunnlag, er et svært viktig utgangspunkt for tolkningen av demokrati. I *Maktutredningen* blir dette presentert som at medborgerne primært er demokrater og sekundært konservative, liberale eller sosialister. Forståelsen og fellesskapet demokrati gir settes dermed over alt annet. I perioder har denne tolkningen vært særlig viktig og en form for demokratisk samling mot fascisme, nazisme og kommunisme (Arbeids-, 2003). Styresettene vi ikke liker å bli sammenliknet med og som også kalles demokratifiendtlige, antidemokratiske eller udemokratiske. Disse blir det gjort rede for senere i oppgaven.

I *Maktutredningen* blir det i tillegg fremhevet at demokrati ikke bare bygger på makt gjennom folkevalgte organer. Det uttrykkes at demokrati i tillegg bygger på muligheter for påvirkning, rettigheter og rettsgarantier for individer og grupper eller ulike pressgrupper, som alle forutsettes av likeverd, deltagelse og kommunikasjon (NOU(2003:19), 2003). Dette harmonerer godt med Dahls kriterier for demokrati og prinsippene i naturretten og samfunnskontrakten.

Den norske stat og det norske samfunnet er også ansett for å være et såkalt deliberativt demokrati, eller diskursdemokrati, det vil si et system der deltakerne når frem til enighet gjennom rasjonell diskusjon (Midgard, 2004) (Gustavsson, 2009). Gustavsson henviser til Deweys teorier om kommunikasjon som forutsetning for demokrati når han omtaler deliberasjon. Gustavsson trekker i tillegg frem Habermas som en viktig bidragsyter i forhold til å videreutvikle deliberasjon som begrep (Gustavsson, 2009). Midgard og Rasch trekker her frem Habermas begrep om kommunikativ rasjonalitet (Midgard, 2004). De setter videre opp

fire krav for deliberasjon. Deliberasjon skal være fri (1) og saklig (2), partene skal være likestilt (3) og den skal søke å komme frem til konsensus om det beste utfallet (4) (Cohen 1989 i Midgard, 2004, s. 89). Gustavsson påpeker at det ligger i den kommunikative demokratioppfatningen at det, i følge Habermas, finnes en ideell deliberativ samtale der gjensidig ærlighet og sannhet råder. Det motsatte av en ideell deliberativ samtale blir av Habermas kalt strategisk kommunikasjon eller strategisk handlende (Gustavsson, 2009). Det man også kan kalle manipulasjon (min tilføyelse). Man kan også se på det motsatte av deliberasjon som antidemokratisk eller antialog og Freires syn på antialog presenteres senere i oppgaven.

For å delta i diskusjoner og ellers i samfunnslivet blir kommunikasjon, og da gjennom språk, språkforståelse og retorikk, ansett som helt grunnleggende. I *Maktutredningen* blir det presentert teori om språk som maktfaktor. Det blir fremhevet at vi gjennom språket former og gir andre vår oppfatning av virkeligheten, og at selve bruken av språket kan gi fordeler(eller ulemper, min tilføyelse) (Arbeids-, 2003). En del av det som kalles maktkampen i samfunnet, kampen om begrensede ressurser, rettigheter og makt, skjer nettopp gjennom valg av ord, begreper og retorikk (Arbeids-, 2003). I utredningen kommer det frem at språket også er kultur og historiebærer, både på nasjonalt nivå og i forhold til alle undergrupper i samfunnet (Arbeids-, 2003).

Folkestyre og demokratisk diskusjon blir ansett for å være bygget på en felles språkforståelse og i *Maktutredningen* blir det gitt tydelig uttrykk for at veien til språk-kompetanse går om utdanning. Det blir videre slått fast at meningsdannelsen i samfunnet blir formet, bevart og forandret gjennom språket og hvordan det blir brukt (Arbeids-, 2003). I *Maktutredningen* blir det videre slått fast at vi gjennom språket setter grenser for gruppetilhørighet eller sosial ulikhet ved at det kan fungere både integrerende og ekskluderende (Arbeids-, 2003). I tillegg blir det slått fast at språket gir makt fordi det uttrykker samfunnets normer og regler (Arbeids-, 2003).

Tillit mellom medlemmene i samfunnet er en betingelse for et demokratisk samfunn. Tillit blir det gjort spesielt rede for i *Maktutredningen* ved at det pekes på at felles verdigrunnlag gir gjensidig tillit, styrker kollektiv makt og at felles verdigrunnlag er viktig for stabile samfunn (Arbeids-, 2003). Det blir videre påpekt at felles normer og regler kan gi gjensidig tillit og at overholdelse av lover og riktig lovanvendelse gir tillit til de styrende, ut fra at det er ved handling lovene får mening og innhold. Videre står det at demokratiet har tillit så lenge det

verner om vår demokratiske livsform (Arbeids-, 2003). I Maktutredningen blir det gjort rede for sammenhengen mellom de styrende og «folket» og at maktdeling skal bidra til å styrke tilliten mellom dem. Det blir videre slått fast at maktdeling skal hindre misbruk og konsentrasjon av makt, styrke folkets tillit til den politiske makten og redusere spenningene mellom de styrende og folket, de styrte (Arbeids-, 2003). Dette blir videre knyttet til demokrati, at folket må «*føle seg beriket og forpliktet av et sosialt fellesskap*» og at demokratiet er «*helt avhengig av vår anerkjennelse*» (Arbeids-, 2003, s. 71). Det blir slått fast i Maktutredningen (2003, s. 71) at «*Slutter vi å tro på at institusjonene yter oss rett og rettferdighet, går de under.*».

Det blir i tillegg pekt på at felles normer også kan opprettholde skjeve maktforhold, som ved felles oppfatninger om normalitet og avvik (Arbeids-, 2003).

I St.melding nr 6 (2012-2013), *En helhetlig integreringspolitikk*, blir også tillit mellom de styrende og folket gjort rede for. Det konstateres i meldingen at det er en styrke for samfunnet med høy grad av tillit. Det blir videre konstatert at en av forutsetningene for samarbeid er tillit til medmenneskene man skal samarbeide med og at høy grad av tillit også styrker «*de reelle mulighetene for individuell demokratisk medvirkning og politisk handling.*» (Barne-, 2013, s. 103). Videre blir det i meldingen pekt på at i samfunn der medlemmene blir behandlet godt og møtt med respekt og rettferdighet, utvikler medlemmene en tilhørighet til samfunnet de lever i. For at samfunnet skal fungere, må individer og grupper også oppleve at de lever sammen med hverandre, ikke bare ved siden av eller i motsetning til hverandre (Barne-, 2013). Denne meldingen slår også fast at «*Alle som bor i Norge i dag, skal kunne oppleve seg som en del av det norske fellesskapet.*» (Barne-, 2013, s 103).

I utredningen *Ungdom, makt og medvirkning* blir det slått fast at demokrati også er et spørsmål om hvem som deltar i det politiske liv (Barne-, 2011). Videre blir det gjort rede for at deltakernes ideer, verdier og sosiale bakgrunn er bestemmende for hvilke saker som blir behandlet og på hvilken måte, som at under- og overrepresentasjon der avgjørelser fattes kan ha innvirkning på beslutningene. Det fremheves at det bør stilles spørsmål til om alle blir ivaretatt og om praksis gir like muligheter for politisk deltakelse (Barne-, 2011). I utredningen blir det også slått fast at demokratisk deltakelse og engasjement blir påvirket av mange faktorer som igjen kan medføre gunstigere vilkår for noen (Barne-, 2011).

Gustavsson konstaterer at jo høyere grad av deltakelse desto sterkere demokrati, ut fra at deltakelse er det mest sentrale i demokratiske prosesser (Gustavsson, 2009, s. 183).

3.2 Trusler mot demokrati og det motsatte av demokrati

For å se nærmere på hvordan vold i skolen kan tenkes å påvirke vårt demokrati, ved at jeg mener vold påvirker kvaliteten på gjennomføringen av skolens samfunnsmandat og retten til anerkjennelse som rettssubjekt i skolen, er det helt sentralt å se på teorier om det motsatte av demokrati, som antidemokratiske eller udemokratiske samfunn. I konklusjonen i *Maktutredningen* ble det slått fast at demokratiet kan utsettes for trusler innenfra, som maktkonsentrasjon, korrupsjon og hindringer av demokratiske prinsipper (Arbeids-, 2003).

Dahl (1982) presenterer eksempler på en del fordeler demokrati som styresett gir og som de fleste av alternativene ikke gir. Han er videre av den oppfatning at demokrati er et bedre alternativ for de fleste av oss enn de fleste alternativene. Som nevnt i innledning tar jeg i denne oppgaven utgangspunkt i demokrati som den ideelle styringsformen og måten å leve på og går derfor ikke inn på det som av enkelte anses som gode alternativer til demokrati.

Ideologier vi, i vårt demokratiske samfunn, definerer som udemokratiske og/ eller antidemokratiske samfunn har flere betegnelser, som ofte får fellesbetegnelsen autoritative regimer eller tyrannier (Dahl, 2000). Eksempler kan være diktaturer og fascistiske og nazistiske ideologier som ofte har sitt utspring i nasjonalsosialisme/ sosialdarwinisme og preges av alles kamp mot alle, spesielt kampen mot humanistiske, liberale, demokratiske og sosialistiske ideer. I tillegg kjennetegnes disse av at de gir privilegier til utvalgte grupper i befolkningen, det vi kan anse som å dele befolkningen inn i «vi» og «de andre», det motsatte av demokratiske verdier (Dahl, 2000).

Felles for disse er bruken av undertrykkelse, frykt, vold og hevn i forhold til å kontrollere samfunnsmedlemmene og anerkjennelsen av den sterkestes rett. Dahl (2000) fremhever særlig hvordan tyrannier hindrer sine medlemmer i deltakelse og opplysning og hvordan interessekonflikter blir hindret, som ved at konflikt og demonstrasjoner blir gjort straffbart. Han påpeker videre at korrupsjon, kameraderi, maktmisbruk, vold, drap og brudd på menneskerettighetene er ord vi først og fremst forbinder med styreformene vi kaller tyrannier. Dahl(2000) påpeker samtidig at det blir dokumentert at slike handlinger også forekommer i land som ses på som svært harmoniske og demokratiske, som Norge. I følge Dahl er det ingen nasjoner i verden der slike hendelser ikke forekommer.

I følge Dahl (2000) overlever tyrannier ved kontroll over samfunnsmedlemmene gjennom sindige kontrollmekanismer. Dette kan i seg selv anses som antidemokratisk da demokrati forutsettes av høy grad av tillit og autonomi (selvstendighet og selvstyre) (Dahl, 2000). Han er samtidig av den oppfatning at alle politiske ideologier, også demokratiske, blir styrt av konflikter mellom autonomi og kontroll, det vi kan kalle det demokratiske paradoks. Korrupsjon og kameraderi blir av Dahl (2000) spesielt trukket frem som utfordringer for alle samfunn, også demokratiske og fremhever at dette i tillegg er spørsmål om etikk og moral i samfunnet. Dahl (1982, s1) påpeker at selvstendighet og autonomi også skaper rom for organisasjoner og individer i demokratiet til å «do harm», gjøre ondt. Videre påpeker Dahl (2000) at organisasjoner kan bruke selvstendighet til å øke urettferdighet fremfor å redusere den, med motivet å fostre fordeler for enkeltmedlemmer på bekostning av et bredere lag av befolkningen, og dermed også svekke eller ødelegge demokratiet. Ut fra dette mener han statens institusjoner på den ene siden må være autonome og på den andre siden må de kontrollere og bli kontrollert. I følge Dahl blir dermed et grunnleggende spørsmål i politikk: «Autonomi eller kontroll?» (Dahl, 1982, s. 1).

I forhold til autonomi eller kontroll blir også begreper som tillit og mistillit sentrale. Begreper som de siste årene har fått økende oppmerksomhet innenfor fag som sosiologi og sosialfilosofi. Autonomi krever en stor grad av etterfølgelse av regler og tillit til systemene, mens kontroll legger til grunn at alt ikke skjer etter lover og regler, bevisst eller ubevisst (Dahl, 1982). Utfordringer knyttet til kameraderi og korrupsjon blir det også gjort rede for i Maktutredningen. Det blir påpekt at det ikke lenger finnes en alternativ elite til den kapitalistiske og at ledere, uavhengig av partitilhørighet, inngår i en form for elitesirkulasjon der ledere, uavhengig av partitilhørighet, går fra politikk til næringslivsledelse og videre til informasjons- og lobbyvirksomhet (Arbeids-, 2003). Dette blir utdypet ved at det påpekes at dette går videre inn i næringslivet der en finner tette nettverk ved overlappende styreverv og «*utbredt elitesirkulasjon mellom politikk, byråkrati, forskning og frivillige organisasjoner.*» (Arbeids-, 2003, s. 60). Videre anses det at institusjonalisering av personlig makt kommer til uttrykk i elitesirkulasjon og beslutningsnettverk og at dette gir «*økte muligheter for gjensidige tjenester.*» (Arbeids-, 2003, s 60). Dette kan videre ses i sammenheng med elitisme, plutokrati og meritokrati.

Det er mange som kan påvirke i en sak, og det pågår diskusjoner om hvor stor makt ulike grupper har og skal ha (Dahl, 1982). Om en gruppe får for stor makt i forhold til folkets makt snakker Dahl (2000) og andre om elitisme (elitokrati, en elite styrer), plutokrati (de rike) eller

meritokrati (de kvalifiserte). Disse styreformene blir av Dahl (1982) ikke ansett for demokratiske (Dahl, 1982). Videre anser Dahl (2000) elitisme eller nepotisme (kameraderi og korrupsjon), som antidemokratiske krefter i et demokratisk samfunn.

Det finnes en del relativt faste kriterier for de forskjellige styresett, men Dahl (2000) mener det kan være misvisende å tillegge en styreform bare gode eller onde egenskaper. Ofte vil det kun være objektive beskrivelser av virkeligheten som kan avgjøre spørsmålet om hvilken styreform en nasjon har. Objektive beskrivelser vil også avdekke graden av innslag av kjennetegn ved andre styreformer innenfor et demokrati, som å hindre deltakelse for enkelte grupper eller begrense innsyn og hindre informasjon om offentlig forvaltning (Dahl, 2000). Objektive kjennetegn vil også avhenge av hvem som fremstiller virkeligheten og hvilken frihet disse har til å fremstille virkeligheten objektivt uten å bli utsatt for straff (Dahl, 2000). Dahl (2000) mener en forsker i et diktatur vil fremstille styresettet for sin nasjon på en annen måte enn en forsker i en demokratisk nasjon. I dag vet vi at disse faktorene er under sterkt press fra politiske og kommersielle interesser, også i Norge. Maktutredningen fra 2003 viste at: *«Den mest sentrale endringen av maktforhold i Norge er at demokratiet i grunnbetydningen folkestyre – et formelt beslutningssystem gjennom flertallsvedtak og folkevalgte organer – er i tilbakegang.»* (Arbeids-, 2003, s. 57). Videre blir det fremhevet at massemediene er blitt politisk uavhengige, ikke lenger talerør for politiske retninger og at det er en gjensidig avhengighet mellom journalister og politikere (Arbeids-, 2003). I Maktutredningen (2003) blir det videre slått fast at klasseskillene har minsket de siste tiårene, men at det norske samfunnet er i ferd med å bli sterkere klassesdelt. Det slås også fast at det er et stykke igjen før det er full likestilling (Arbeids-, 2003).

Vi ser i dag at ytringsfrihet blir redusert for offentlig ansatte og at det demokratiske kravet om åpenhet og innsyn blir redusert. Åpenhet om politiske prosesser blir av Dahl (2000) ansett som forutsetning for et velfungerende demokrati, som nevnt tidligere. I dag pågår det en diskusjon om innskrenkning i innsynsretten i offentlige beslutningsprosesser i Norge. I tillegg kan vi stadig lese i media om ansatte i offentlig tjenesteyting som får innskrenket ytringsfriheten sin og som i tillegg vegrer seg mot å varsle om kritikkverdige forhold på arbeidsplassen. Som nevnt i innledningen blir de som kalles varslere ofte behandlet på samme måte som en del foreldre som tar opp utfordringer i sammenheng med et ikke tilfredsstillende skolemiljø. Sissel C. Trygstad er en av de som har gått inn i disse utfordringene. Uten å gå nærmere inn på dette presenteres et sitat av Trygstad *«– Samlet svarer tre av ti at deres mulighet til offentlig å omtale alvorlige kritikkverdige forhold på arbeidsplassen blir*

begrenset av deres overordnede. Vårt statistiske materiale viser at varsling til tilsynsmyndighetene og media er kontroversielt og kan øke risikoen for sanksjoner (Trygstad, 2015).

Paulo Freire beskriver det å hindre mennesker fra å kommunisere og at dette kan anses som å redusere mennesker til ting, en objektivisering i *De undertrykkes pedagogikk*. Freire presenterer begrepet anti-dialog, undertrykkende dialog, i motsetning til dialog som er frigjørende (Freire, 1970). Freires begrep anti-dialog kan ses i sammenheng med Habermas teorier om deliberasjon, gjort rede for tidligere. I dette perspektivet kan man anse ytringer og handlinger Freire beskriver som anti-dialog, som antidemokratiske. Freire (1970) beskriver videre det han kaller anti-dialogiske handlinger som erobring (undertrykkelse), splitt og hersk, manipulering og kulturell invasjon for å kunne undertrykke og herske over andre. Denne type atferd og språk kan videre defineres som vold og jeg gjør nærmere rede for dette senere i denne oppgaven.

3.3.2. John Dewey om utdanning og demokrati

John Dewey er kanskje en av vår tids mest anerkjente filosofer og teoretikere i sammenheng med demokrati og utdanning. Selv om det neste år er hundre år siden denne boken ble publisert, kan vi slå fast at hans teorier og ideer kan anses som svært relevante for dagens skole og moderne demokratiforståelse. Deweys teorier og ideer trekker denne oppgaven sammen til en enhet, demokrati og utdanning, det samme som Dewey kalte sitt kanskje mest berømte verk, *Democracy and Education*. Det helt sentrale i Deweys teorier er at det er demokratisk erfaring som gjør oss i stand til å leve etter etikk og moral som gjelder i vårt demokratiske samfunn, og samtidig gjør denne etterlevelsen i praksis samfunnet til et demokratisk samfunn.

Hvordan vi er mot hverandre, hvordan vi snakker om og til hverandre og at vi alltid skal ha det gode som mål, for oss selv og andre, det vi kort kaller etikk og moral, er helt sentralt gjennom det meste av Deweys nedskrevne teorier og ideer om demokrati og utdanning til, om og for demokrati. Dette ledsages av hans pedagogiske grunnsyn, som tar utgangspunkt i anerkjennelse av andres grunnleggende rettigheter, kritisk sans, og samhandling med andre

gjennom kommunikasjon og erfaring. I følge Dewey skaper felles kommunikasjon og felles erfaringer muligheter for analyse og refleksjon, som igjen skaper muligheter for endring og vekst. Sammen med hans syn på etikk og moral gir dette retning også til hans teorier om demokrati og forståelse for demokratiske prinsipper og verdier.

I dette kapitlet presenterer jeg først John Deweys ideer og teorier om det demokratiske samfunnet og deretter hans teorier om utdanning til, om og for demokrati, gjennom demokratisk erfaring. I respekt for Deweys syn på at alt henger sammen ser jeg i tillegg på hva Dewey mener om begrepene demokratisk medborgerskap og demokratiske medborgere. Hans syn på disse begrepene ligger også til grunn for valget om å utelate disse fra oppgavens øvrige deler.

Til slutt presenteres en systematisert modell av Deweys teorier ut fra den gjensidige påvirkningen han mener det enkelte individ, de mindre fellesskap og det overordnede samfunnet, demokratiet, har på hverandre.

Deweys tanker og ideer har gjennom årene også blitt utsatt for kritikk, og denne kritikken bidro sterkt til hans avtagende innflytelse på det amerikanske utdanningssystemet og gjeninnføringen av tradisjonell undervisning, med et ensidig målstyringssystem som overordnet kunnskaps- og læringssyn. Ideene om gjeninnføring av et ensidig kunnskapssyn spredte seg også til Norge, og kan sies å ha blitt konkretisert i fagplanene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet(LK 06). Jeg går ikke nærmere inn på dette, men konstaterer at man kan finne hensikten med, og motivet bak, kritikken av Dewey og gjeninnføringen av et ensidig målstyringssystem, i Deweys egne teorier og ideer.

3.3.1 John Dewey om det demokratiske samfunnet

Distinksjonen og sammenhengene mellom det å være et medlem av et samfunn og medlem av et fellesskap var sentralt for Dewey, og han mente etikk og moral må være overordnet styringsverktøy i alt vi foretar oss. Terry Hoy har beskrevet Deweys politiske tanker i sin bok *The Political Philosophy of John Dewey*. Dewey mente, i følge Hoy, at en demokratisk styrt nasjon søker å bedre vilkårene for alle sine medlemmer, og har de grunnleggende verdiene

frihet og likhet. Hun beskrev videre Deweys tanker om at det moderne demokratiet må inneha disse verdiene og at dette er i motsetning til andre styringsformer (Hoy, 1998).

Hoy fremhevet spesielt Deweys ideer om sosialismen som grunnlag for demokrati og at Deweys idealsamfunn, der sosial likhet råder, er demokrati (Hoy, 1998, s. 105). Videre påpekte hun at Dewey mente demokrati som styreform handler om sosial ansvarlighet, og at samfunnets oppgave for alle sine medlemmer er «*to set free the capacities of individuals without respect to race, sex, class, or economic status.*» (Hoy, 1998, s. 2).

I følge Hoy(1998) var grunnlaget for Deweys politiske teorier hans syn på at menneskelige handlinger er produkt av menneskelig samhandling, og at utviklingen av samfunnet er avhengig av vurderingen av etiske og moralske konsekvenser. Hun påpekte i tillegg at han mente demokrati ikke er en rettlinjet bevegelse eller et kontinuum, men mer som en prosess og en sirkel og at mer demokrati er svaret på hvordan vi får mer demokrati (Hoy, 1998).

Dewey var av den oppfatning at både samfunn og fellesskap har mening de jure og de facto, en teoretisk, normativ, beskrivelse av et ønsket og ideelt samfunn og en beskrivelse av slik samfunnet eller fellesskapet virkelig er. Han mente at når man går bak det store samfunnet består det av en rekke små samfunn, fellesskap, som kan anses som gode eller dårlige (Dewey, 1916, s. 47). Det ideelle demokratiske samfunnet ble av Dewey (1916) beskrevet som sosialt rettferdig, harmonisk, fritt, opplyst og åpent. Videre mente han at det ideelle teoretiske samfunnet ofte blir presentert med kvaliteter som fellesskap, felles språk og felles etikk og moral, hvor medlemmene har egenskaper som lojalitet og gjensidig sympati. Det må her legges til at Dewey ikke brukte ordet empati, da begrepet første gang ble brukt i 1909 og ikke ble vanlig før etter Dewey. Det vi i dag kaller empati knyttet Dewey til omsorg for andres ve og vel, til den gode vilje (Kant), innlevelse, omtanke, omsorg og sympati (Dewey, 1916).

I følge Dewey må vi ha en målestokk for det sosiale livet, basert på idealsamfunnets teoretiske kvaliteter, og at vi hele tiden må kritisere, reflektere og forbedre samfunnet, til beste for alle samfunnets medlemmer (Dewey, 1916). Ut fra det vi finner som er felles ved alle samfunn, også de kriminelle, og det som er felles i det lille samfunnet mente Dewey «*can we derive our standard.*» (Dewey, 1916, s. 48). Han viser sider ved det han kalte «*det kriminelle fellesskapet*» (1916, s. 48) for å vise at alle samfunnets medlemmer ikke nødvendigvis har alle kvalitetene teoriene fremhever som prisverdige. Han konstaterte at alle samfunn har faktorer som binder samfunnet sammen, det han kaller moralkodeks, og brukte

begrepet: «*There is honor among thieves*»(Dewey, 1916, s 48). Kjennetegn han trakk frem ved disse gruppene var: få felles bånd og koder, intens lojalitet til deres egne koder, brorskapsånd og felles mål, og at noe av det som binder medlemmene sammen i egne samfunn ofte går på tvers av moralen i det store samfunnet (Dewey, 1916)). Dette er til forveksling slik Høibraaten fremstiller Kants hypotese om når djevlene skal danne stat. Kant mente selv djevlene må følge det kategoriske imperativ for at djevlestaten skal fungere (Høibraaten, 1998). Dewey presenterte for øvrig ikke Kants kategoriske imperativ direkte i publikasjoner jeg henviser til i denne oppgaven, men i *Human Nature and Conduct* fra 1922.

I Deweys (1916) definisjon av et demokratisk samfunn ser han på graden av intern og ekstern integrering i samfunnet. Som en motsetning til et ideelt og ønsket demokratisk samfunn satte Dewey (1916) opp kriterier for det han anså som antidemokratiske eller udemokratiske samfunn, der det settes opp barrierer, internt og eksternt, for fri samhandling og kommunikasjon om erfaringer, både mellom gruppens medlemmer og mellom grupper, det som kalles ekstern integrering. Videre anså han at antidemokratiske samfunn har lav grad av åpenhet mot andre grupper og liten mulighet for å delta i flere grupper i det overordnede samfunnet, det som kalles lav grad av ekstern integrering. Han mente videre at et samfunn som er fleksibelt, åpent mot andre samfunn og som kan tilpasse seg gjennom interaksjon med andre samfunn, har høy grad av ekstern integrering, kan kalles demokratisk. I følge Dewey (1916) må det i et demokratisk samfunn være omfattende felles verdier, interesser og erfaringer, det som kalles høy grad av intern integrering. Motsatt vil antidemokratiske samfunn ha lav grad av intern integrering.

Det overordnede samfunnet, Staten, eller menneskeheten, ble av Dewey (1916) beskrevet som noe relativt abstrakt og upersonlig, men viktig ut fra etikk og moral samfunnet som helhet står for. Dette er det ønskelig, og delvis påkrevet, at alle samfunnets medlemmer må ha forståelse for, et forhold til og bør og må handle ut fra for at samfunnet skal fungere (Dewey, 1916). Han anså det overordnede samfunnet for å være samlingen av alle mindre fellesskap og at det må være en allmenn konsensus om etikk og moral i forskjellige små samfunn, og at disse må harmonere med hverandre for at det overordnede samfunnet skal fungere etter intensjonene(Dewey, 1916).

Sosialisering inn i samfunnets normer og regler og hvor viktig dette er for samfunnets videre eksistens ble av Dewey beskrevet som at mennesker blir ført: «*into the interests, purposes,*

information, skill, and practices of the mature members: otherwise the group will cease its characteristic life.» (Dewey, 1916, s. 6).

Løvlie (2013, s. 253) påpekte at Dewey var av den oppfatning at «*distinksjoner er nødvendige, mens dualismer sementerer tradisjonen, skaper kunstige motsetninger og bidrar ikke til å løse samfunnets problemer...*». John Dewey mente åpent at dualismen var et hinder for kritisk analyse og forståelsen av demokrati. Dualismen går ut på at man bruker to motsetninger for å forklare fenomener, dikotomier, for eksempel godt og ondt (Dewey, 1916, s. 177). Han mente videre at dualismen hindrer et holistisk menneske- og samfunnssyn. I hans holistiske menneskesyn og motstand mot dualismen finnes også hans syn på at det ikke finnes noe «vi» og «de andre», i en negativ mening. Vi alle er knyttet sammen på en eller annen måte, og del av verdenssamfunnet, humaniteten (Pappas, 2008) (Høy, 1998).

I tillegg til å være styresett for nasjoner mente Dewey at demokrati primært er del av en generell etisk og moralsk livsanskuelse for hver enkelt av oss og for samfunnet som helhet. Demokrati er, ifølge Dewey, en måte å leve og tenke på, vi må alle være demokrater i hele vår livsutfoldelse for at samfunnet og staten skal fungere demokratisk: «*A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience.*» (Dewey, 1916, s. 50).

Konflikten mellom å beskytte nasjonen eller de små samfunnene mot ytre fiender og sosial utjevning ble fremhevet av Dewey. Han kalte dette fundamentale utfordringer for utdanning, og motsetninger «*between the wider sphere of associated and mutually helpful social life and the narrower sphere of exclusive and hence potentially hostile pursuits and purposes*» (Dewey, 1916, s. 54). Han mente utdanningen av mennesket til frie og hele deltakere i samfunnet ble ofret til fordel for beskyttelse av nasjonal suverenitet. Han så på dette som en motsetning til hva demokrati i et overordnet perspektiv handler om, Han anså dette for å være ansvaret for hele menneskeheten og kloden (Dewey, 1916).

Dewey fremhevet at det er mer enn et språklig bånd mellom ordene felles, fellesskap og kommunikasjon, «*common, community, and communication*» (Dewey, 1916, s. 6). Videre beskrev han kommunikasjon (communication) er måten mennesker skaper et fellesskap (community) og dette fellesskapet deles ut fra det menneskene har felles (common) (Dewey, 1916). Videre anså han mål, tro, ambisjoner, kunnskap og forståelse for egenskaper mennesker må ha felles, det han kalte like følelsesmessige og intellektuelle disposisjoner, for å skape fellesskap og samfunn. Han påpekte at det er språket som sikrer dette (Dewey, 1916).

Han redegjorde videre for kommunikasjon i forhold til at det også kreves felles språkforståelse for å kunne diskutere seg frem til, og oppnå, konsensus (Dewey, 1916). Han var også, i likhet med sin nære venn og kollega Mead, av den oppfatning at mennesker utdannes gjennom all kommunikasjon (Dewey, 1916). I følge Dewey (1916) vil den som kommuniserer også bli påvirket av kommunikasjonen ved at man må se seg selv utenfra for å kunne kommunisere erfaring og at læringsutbyttet av kommunikasjon reduseres når den blir automatisert og rutine.

3.3.2 John Dewey om utdanning og sosialisering

Helt sentralt i Deweys teorier er hans syn på at forholdet mellom utdanning og demokrati er så nært at de kan anses som synonyme. I følge Pappas mente Dewey også at demokrati, menneskerettigheter, etikk, moral, utdanning og samfunnet var intimt forbundet med hverandre. Pappas peker videre på at Dewey mente at å skille mellom disse vil skape kunstige skiller mellom skolen, som samfunnets største og viktigste premissleverandør for verdier, holdninger og kunnskaper, og til samfunnet i seg selv (Pappas, 2008). Pappas mente Dewey var av den oppfatning at skolen er så nært forbundet med resten av samfunnet at det ikke er mulig å skille skolen fra samfunnet ellers (Pappas, 2008).

Videre beskriver Pappas Deweys oppfatninger om at skolen er barndommen, oppveksten og samfunnet og når samfunnet er demokratisk må også skolen gjenspeile holdninger, verdier og tenkemåter som er demokratiske (Pappas, 2008). I følge Hoy (1998) er det også essensielt for å forstå Deweys utdanningspolitiske og demokratiske filosofi å sette seg inn i Deweys sosialkonstruktivistiske ideer som metode for forståelsen av demokrati. Dette handlet om at mennesker formes i, og inn i, den virkeligheten de oppholder seg i og at de sosialiseres inn i samfunnets virkelighet (Hoy, 1998).

Dewey (1916) mente videre at utdanningen i skolen må bidra til å gjennomføre demokratiets grunnleggende ideer om å sørge for det beste for alle sine medlemmer:

A society which makes provision for participation in its good of all its members on equal terms and which secures flexible readjustment of its institutions through

interaction of the different forms of associated life is in so far democratic. Such a society must have a type of education which gives individuals a personal interest in social relationships and control, and the habits of mind which secure social changes without introducing disorder. (Dewey, 1916, s. 56)

I *John Dewey, Danning til demokrati* uttrykte Løvlie at tittelen på *Democracy and Education* «kan tas som overskrift på hans danningsteori. I denne teorien kobler Dewey på sosialdemokratisk vis individuelle rettigheter med sosialt samhold basert på felles tradisjoner.» (Løvlie, 2013, s. 253). Løvlie konkluderte med at John Deweys filosofi er en teori om danning, education/educatio, og at danning må være menneskets høyeste interesse. Løvlie fremhevet videre at Dewey foreslo å se på filosofi som pedagogisk tenkning og pedagogikk som filosofisk praksis (Løvlie, 2013).

Skolens oppgave er, ifølge Dewey, å legge til rette for aktiv deltakelse for felles erfaringer (experience) (Dewey, 1916). Han mente videre at det å leve sammen er utdannende i seg selv og at det i utdanningen og ellers i samfunnet må legges til rette for at erfaring medfører læring gjennom refleksjon og kritisk analyse. I følge Dewey får experience, som både kan oversettes med opplevelse og erfaring, mening i sammenheng med utdanning, først når opplevelsen har blitt gjenstand for refleksjon (Dewey, 1916). Han var videre av den oppfatning at praksis, for eksempel gjennom etiske refleksjoner, bidrar til å videreføre moralske koder, symboler og prinsipper gjennom språk og handling. Han påpekte faren for at dette kun blir symbolsk når dette ikke blir integrert i den enkelte, uten erfaring og selvstendig refleksjon hos den som skal utdannes, ved at de blir videreført kun gjennom forelesning (Dewey, 1916).

Videre satte Dewey erfaring i sammenheng med livslang læring, og indre og ytre konflikter som kilde til endring og fornyelse, både for individet og samfunnet. Han åpner *Democracy and Education* med setningen: «*Renewal of Life by Transmission*» (Dewey, 1916, s 5) og utdyper dette ved å påpeke at dersom mennesket ikke fornyer og endrer seg, rekonstruerer, når det møter hindringer eller blir «*crushed by superior force*» vil mennesket miste sin identitet som levende vesen (Dewey, 1916, s 5). Kunnskap kan, ifølge Dewey (1916), også ses på som et stadium i deltakelse, og hvor verdifull den er blir ut fra om kunnskapen senere blir hensiktsmessig for deltakelse.

Sosialisering blir av Dewey (1916) beskrevet som at all samhandling med andre, kommunikasjon, er utdannende. Språk ble av Dewey (1916) videre sett på som hovedinstrument for kommunikasjon og utdanning, og han fremhevet det grunnleggende ved

felles forståelse av språket og ordenes mening. Dewey forklarte videre at mening endres og skaper fellesskap ut fra praktisk bruk, for eksempel har like begreper forskjellig mening ut fra sammenhengen de brukes i. Dewey påpekte at når erfaring, og dermed også den indre forståelsen mangler, får ordene bare instrumentell verdi, språket mangler da mening eller intellektuell verdi (Dewey, 1916). Dewey mente videre at språket dannes og brukes fordi det er sosialt nødvendig for å samhandle med andre, og at alle miljøer individet ferdes i har sine sosiale koder. Spenningene som følger av de forskjellige kodene i miljøene individet ferdes i mener Dewey kan fremkalle store indre konflikter ved at individet må ha forskjellige verdisystemer for forskjellige sosialiseringsarenaer. Han mente dette setter krav til skolen som en stabil, autonom og integrerende arena (Dewey, 1916).

Dewey drøftet interesse- og verdikonflikter som at det kan være indre konflikter som bunner i etiske avveininger, skam, skyld, behovstilfredstillelse og liknede følelser (Dewey, 1916). Han mente at når mennesker sosialiseres eller sosialiserer, er konflikt ofte uunngåelig. Han pekte på at forskjeller i temperament, personlighet og verdier, sammen med kulturforskjeller, kan gi store indre konflikter, og konflikter mellom individer og grupper. Dewey mente utdanningen i et demokratisk samfunn må søke å gjøre disse konfliktene minst mulig gjennom opplæring i konflikthåndtering og respekt for andre (Dewey, 1916, s. 130). I tillegg anså Dewey konflikt for å være «*an opportunity to widen and enrich our qualitative experience*» (Pappas, 2008, s. 102). I forhold til konfliktløsning mente Dewey (1930(2000), s. 268) at en genuin demokratisk tro på fred er troen på at konflikter må løses med samarbeid og at alle må erkjenne at det å gi uttrykk for uenighet(konflikt) er en måte å utvikles på. Det må her også nevnes at han mente at når konflikter løses ved undertrykkelse gjennom latterliggjøring, utskjelling og trusler, kan dette anses som vold (Dewey, 1930(2000), s. 268). Når konflikt oppstår, noe han mente var naturlig og nødvendig, var Dewey (1916) av den oppfatning at deliberasjon kan gi konstruktive løsninger. Han anså videre deliberasjon som å dele opp, og utforske alle tenkelige sider og konsekvenser, før man eventuelt tar en avgjørelse, og at det spesielt ved konflikt er viktig å vurdere alle sider med omtanke for seg selv og andre. Drill, som i militær drill hvor man handler uten å tenke selv, ble av Dewey ansett for å være det motsatte av deliberasjon (Dewey, 1910 (2009)).

I sammenheng med utdanning, fornyelse eller innovasjon bruker Dewey ordet/ begrepet *novelty* som han beskriver som «*Diversity of stimulation means novelty, and novelty means challenge to thought.*» (Dewey, 1916, s. 48). Han forklarer dette begrepet nærmere ved å peke

på at et innsnevret læringsmiljø hindrer fri og rettferdig samhandling som igjen hindrer innovasjon (Dewey, 1916).

Om Dewey skriver Løvlie at «han har hatt stor innflytelse på det norske skolesystemet ved at han regnes for å være en av grunnleggerne av pedagogisk pragmatisme og en av de ledende representanter for den progressive bevegelsen i amerikansk skolepolitikk i første halvdel av 1900 tallet.» (Løvlie, 2013, s. 253). Løvlie beskriver videre progressivisme og pragmatisme i utdanningsfeltet som det vi på norsk kaller reformpedagogikk. Dette betød at tradisjonell kunnskapsformidling ble byttet ut med en mer praktisk rettet skole, der elevene var aktive deltakere i samarbeid og prosjektløsning (Løvlie, 2013). Det Dewey(1916) mente er grunnlaget for erfaring, og som videre danner grunnlag for at elevene erfarer et etisk og moralsk utdanningsmiljø, som i neste omgang vil gjøre at de også vokser opp til å bli demokratiske og moralske medborgere. En innstilling i tråd med hans kanskje mest berømte sitat: «*Learning by doing*», opprinnelig «*Learn to do by knowing and to know by doing*». Sitatet finnes ikke i noen av referansene jeg bruker i denne oppgaven, men ble første gang utgitt i *Applied psychology* fra 1889, av John Dewey og J.A. McLellan.

Menneskerettigheter, humanisme og liberalisme, i sammenheng med etikk og moral, var, som nevnt tidligere, helt sentralt i Deweys filosofi. Han henviste til middelalderen og opplysningstiden da individet fikk rettigheter, filosofien fremhevet individets frie utvikling, individenes frihet og at kunnskap vokste ut av individets egne handlinger og tanker. Han henviste videre til utdanningsreformatorer som Bacon og Locke som satte overtro(hearsay) (Dewey, 1916, s. 160) til side for «*that knowledge is won wholly through personal and private experiences.*» (Dewey, 1916, s. 160). Han pekte også på det nye synet på utdanning hvor dannelse ble overordnet mål, som metode og verktøy for sosial utjevning (Dewey, 1916).

I forhold til Deweys syn på utdanning som helt sentralt i menneskers liv, og utdanning som selve livet, referer Dewey til Kant: «*he defines education as the process by which man becomes man.*» (Dewey, 1916, s. 54). «*Man*» i denne sammenheng referer til mennesket. Det kan også nevnes at han siterer Francis Bacons ord: «*Knowledge is power*» (Bacon (1597) i Dewey, 1916, s. 155). I forhold til dette var Dewey (1916) opptatt av at skolen måtte utdanne mennesker med evne til kritisk refleksjon rundt hva slags kunnskap som gir makt og hva slags kunnskap som blir overført for å opprettholde undertrykkelse. Kunnskap som opprettholder undertrykkelse ved at den hindrer mennesker i å leve fritt for ytre begrensninger som påfører individer «*internal chains of false beliefs and ideals.*» (Dewey, 1916, s. 52). Dewey (1916)

trakk også frem Bacons tanker om ordets makt i forhold til hans meninger om seier gjennom argumentasjon. En tråd Habermas senere har tatt opp i forhold til deliberasjon og kommunikativ rasjonalitet, som nevnt tidligere i dette kapittelet.

Skolens utdanning av elevene til reflekterte og kritiske medlemmer av samfunnet ble av Dewey (1916, s. 11) utdypet ved at han påpekte at dersom skolen kun skal utdanne elevene til å reprodusere kunnskaper som blir definert som nyttige kan vi si «*He is trained like an animal rather than educated like a human being.*». Med dette mente Dewey at et ensidig målstyrt skolesystem, med utgangspunkt i hva som er «nyttig» kunnskap, ikke utdanner elevene til å bli kritiske, tenke selv og bli medlemmer av et demokratisk samfunn. Han mente derimot at skolen da bare dresserer elevene til å sitte stille og reagere på gitte stimuli, omtrent slik man dresserer dyr. Han tar samtidig opp det som senere fikk navnet *aversjonsterapi* eller *atferdsmodifikasjon* (del av behaviorismen), som blant andre Skinner er kjent for. Dewey (1916) var av den oppfatning at barn vil utvikle aversjon mot det å tenke selv og ta initiativ dersom de stadig erfarer negative tilbakemeldinger og konsekvenser av å tenke og handle selv. Han påpekte samtidig forskjeller mellom indre styrt atferd og ytre styrt, automatisert atferd, som i tillegg ikke korresponderer med tanker eller følelser. Han beskrev her kjennetegn ved det usiviliserte eller udemokratiske samfunnet, som handler omtrent som det er i krig, og hvordan slike samfunn kjennetegnes ved kamp og seier, det vi også kaller konkurranse. Når barn i denne sammenhengen konkurrerer, eller slåss som Dewey kalte det, for anerkjennelse vil de få anerkjennelse og klatre på stigen bare når de forholder seg til konkurransen slik fellesskapet forventer. Dewey (1916) var også av den oppfatning at barn vil bli mislikt, latterliggjort og fratatt positiv anerkjennelse når barnet ikke følger gruppens konkurransepregede eller fiendtlige omgangstone. I dette miljøet mente Dewey menneskers medfødte krigerske/fiendtlige tendenser og følelser vil bli forsterket på bekostning av andre. Han mente også at menneskers mentale vaner samtidig sakte blir assimilert, slik at de passer til gruppens vaner. Videre mente han at første skritt mot å stimulere ønsket atferd er å skape betingelser for ønsket atferd. Siste skritt mot ønsket atferd er ved å gjøre individet til partner i fellesskapet, og være tydelig på hva som er bra og hva som anses som feil (Dewey, 1916). Dewey (1916) forklarte dette nærmere ved å påpeke at når ord ikke brukes i sammenheng med felles erfaringer og handlinger, vil ordene ikke få noen felles mening eller intellektuell verdi. Som tidligere forklart vil begrepene med dette kun få instrumentell verdi.

I forhold til språk mente Dewey (1916) at det er viktig å skape gode vaner for språkbruk i skolen. Skolens rolle som allmenndannende, også språklig, beskrev Dewey som miljøets

påvirkning på mental habitus. Han mente skolens mandat er å luke bort uønsket språk og atferd (Dewey, 1916, s. 15). Videre mente han vaner er viktige fordi de betyr at individet enklere og mer effektivt kan fortsette i samme retning i fremtiden. Samtidig anså han kunnskap om hvorfor vi handler som vi gjør som like viktig. Han anså at vi da har mulighet til å reflektere over det vi gjør og handle ut fra kunnskap, og ikke bare vaner, noe som gir oss mulighet til å endre fremtidige handlinger (Dewey, 1916). Kunnskapens funksjon er, ifølge Dewey, å gjøre erfaring fritt tilgjengelig for andre erfaringer.

Utdanning og oppdragelse i sosiale fellesskap ble utdypet av Dewey og han nevnte spesielt forskjeller i veiledning og direkte irettesettelser, straff, latterliggjøring og påføring av skam. Han mente de sistnevnte og straff i seg selv ikke har noen læringsverdi. Når noen gjør noe galt må det samtidig forklares på en måte som gjør det mulig å reflektere, og senere vurdere hva som er riktig. Samtidig påpekte Dewey at vi i vår sosiale samhandling bruker språket, som blikk, smil, et lite ord som støtter eller irettesetter, sammen med barnets ønsker om bifall, for å endre barnets atferd. Han påpekte også verdien og påvirkningen fra imitasjon og rollemodeller. Dewey (1916, s. 22) henviste til sosialpsykologi, som han mente tok utgangspunkt i «*social control of individuals rests upon the instinctive tendency of individuals to imitate or copy the actions of others. The latter serve as models.*». Han utdypet dette ved å henvise til uttrykket «*Where there is giving there must be taking.*» (Dewey, 1916, s. 19). Han mente videre at imitasjon er en så sterk medfødt kraft at mennesker gjør alt for å tilpasse seg andres atferd, normer og regler (Dewey, 1916, s. 19). Dewey påpekte også at dette kan føre til feilslutninger ved at vi «*puts the cart before the horse*» (Dewey, 1916, s. 19). Han forklarte videre at noe av kraften i imitasjon kommer fra at mennesker som er like i struktur, det vil si har like predisposisjoner og erfaringer, reagerer likt på like stimuli. Årsaken til dette ble av Dewey lagt på tidligere erfaringer, påvirkninger og sosialisering og han viste til at medlemmer av siviliserte samfunn handler sivilisert, mens medlemmer av usiviliserte samfunn handler usivilisert, og at mennesker naturlig trekker dit de føler de hører hjemme (Dewey, 1916). Han trekker dette sammen i «*genuine social control means the formation of a certain mental disposition; a way of understanding objects, events, and acts which enables one to participate effectively in associated activities*» (Dewey, 1916, s. 24). Dette er temaer som senere er tatt opp av flere, og som det gjøres nærmere for senere i denne oppgaven i sammenheng med sosialisering.

I sammenheng med det nasjonalistiske utdanningsprosjektet trakk Dewey også frem at statsledere(rulers) «*are simply interested in such training as will make their subjects better*

tools for their own intentions» (Dewey, 1916, s. 54). Videre skrev Dewey (1916, s. 54) om statsledelse i forhold til utdanning: «*For the rulers' interest in the welfare of their own nation instead of in what is best for humanity, will make them, if they give money for the schools, wish to draw their plans.»*

Videre mente Dewey (1916, s. 55) at utdanning som en sosial prosess og funksjon i et demokratisk samfunn ikke har noen mening hvis vi ikke samtidig definerer hva slags samfunn vi ønsker, og at en fundamental utfordring er konflikten mellom nasjonalisme og et bredere sosialt mål.

Selv om Dewey (1916) var opptatt av at elevene skulle gjøre egne erfaringer var han også opptatt av disiplin, både sosial og mental disiplin, som en viktig del av utdanningen, og at begge hører naturlig sammen med utviklingen av elevene til dannede, hele mennesker. Han beskrev tydelig hvordan han mente elevene bør møtes gjennom styring, kontroll og veiledning, for at elevene, utdanningen og demokratiet skal fungere best mulig. I *How We Think* skrev han at utdanningen skal utvikle «*a disciplined mind.*» (Dewey, 1910 (2009), s. 63). Videre skrev han om disiplin at det er både positivt og konstruktivt (Dewey, 1910 (2009)). Militær drill ble av Dewey beskrevet på samme måte som eksempelet med dyr, hvor elevene dresseres til å reagere på gitte stimuli, uten å tenke, reflektere eller være kritiske (Dewey, 1910 (2009), s. 63). Vi kan kanskje også gå ut fra at Dewey mener elevene reagerer instinktivt, som dyr, på gitte stimuli når disiplin er fraværende. Han skrev videre at disiplin ofte blir sett på som noe negativt, og forvekslet med militær drill. Han mente drill ikke handler om mental disiplin, da målet for drill ikke er vaner for individuell tenkning, men for «*uniform modes of action*» (Dewey, 1910(2009), s 63). Dewey tok også opp drill som trening i automatiske handlinger, uten refleksjon og tenkning, flere steder i *Democracy and Education* (Dewey, 1916).

Dewey beskrev inngående sin oppfatning at veien til mental frihet går om mental disiplin, ut fra at man da har en indre kraft og er fri fra å bli styrt av følelser og andres påvirkning (Dewey, 1910 (2009)). Dewey mente disiplin handler om å skape positive vaner for tenkningen slik at man ikke venger seg til hastverk, til bare å se det overfladiske og «*grasshopper-like guessing*» (Dewey, 1910 (2009), s. 64). Hoy påpekte at Dewey mente staten ikke kan tvinge mennesker til å være eller opptre moralsk, men kan legge til rette for at medlemmene utvikler moralske karakterer og vaner (Hoy, 1998, p. 83). Dewey mente moral og kvaliteten på sosial atferd er identiske og at moral tar opp i seg alt som kommer til uttrykk

gjennom våre relasjoner til andre mennesker, som ærlighet, ærbarhet og elskverdighet (Dewey, 1916, s. 194). Dewey kritiserte ferdig oppsatte moralske regler, fordi lister over regler ikke tar hensyn til, for eksempel, følelser og kontekst. Han mente at man ikke kan definere og sette enhver menneskelig handling med alle dens årsaker på lister over rett og galt, men at medlemmene må utdannes til selv å foreta moralske vurderinger (Dewey, 1916, s. 194).

Videre kritiserte Dewey undervisning om moralske regler ved at han mente de blir «*reduced to some kind of catechetical instruction, or lessons about morals.*» (Dewey, 1916, s. 193). Han påpekte at det å bli undervist om moral, fremfor å lære det gjennom erfaring og modellering, fører til at elevene lærer om hva andre mener om moral eller at elevene får et instrumentalistisk forhold til moral (Dewey, 1916). Han mente mennesker ikke blir mer moralske av moralske forelesninger, og påpekte at disse ikke vil ha større innvirkning på karakterutviklingen enn «*information about the mountains of Asia*» (Dewey, 1916, s. 193). Han var av den oppfatning at ved et instrumentalistisk forhold til moral vil man videre i livet trenge støtte fra andre i moralske spørsmål, i motsetning til når man er vant til å tenke og ta avgjørelser selv. Dewey fremhevet i tillegg spesielt at undervisning om moralske regler bare har vært effektivt i samfunn der dette er del av «*authoritative control of the many by the few*» (Dewey, 1916, s. 193). Samfunn han anså som motsetninger til demokrati, udemokratiske eller antidemokratiske samfunn. Han påpekte også at enkelte tror at man skal få andre resultater ved å forelese om moral i demokratiske samfunn, enn i antidemokratiske samfunn, og kalte dette å belage seg på tryllekunst (Dewey, 1916). Han tar her også opp det faktum at ikke noe er så vanlig som at mennesker vet hva som er gode handlinger, men at de likevel velger å gjøre ondt, og at for å gjøre onde handlinger er «*habituation or practice, and motive are what is required.*» (Dewey, 1916, s. 194).

Dewey stilte spørsmålene: «*Hvor skal det sosiale tyngdepunktet i skolens liv og virksomhet legges, og hvilken utdanningspolitikk samsvarer med denne vektleggingen?*» (Dewey, 1930(2000), s. 256). I forhold til dette skrev Dewey at effektene av tradisjonell utdanning, når målstyring med ferdig oppsatte kunnskapsmål dominerer utdanningen (det vi i dag kaller et ensidig målstyringssystem) er så subtile at hverken elever eller lærere er klar over hva de egentlig driver med, og hva som blir gjort med dem (Dewey, 1930(2000), s. 256).

Det Dewey kalte «*fixed goals*», anså han som motsetning til vekst. Han mente at ved ensidig målstyring blir det tatt utgangspunkt i og laget mål ut fra de voksnes miljø, og at barn skal

oppdras til å fungere i dette miljøet. Han mente videre at dette ikke tar hensyn til barns egenart og barndommens kvaliteter (Dewey, 1916, s 30-31). I følge Dewey må lærere og andre legge til rette for vekst og han mente videre at vi kan være sikre på å nå ytre mål, fremfor indre vekst, når utdanning bare er mekanisk læring (Dewey, 1916, s 30-31). Dewey pekte på tre feilslutninger som begrenser vekst hos barn. Han mente hensynet til barnets personlige umodenhet ofte ble forsømt, undertrykket eller presset inn i konforme standarder (Dewey, 1916). Konforme standarder beskrev han som en form for statisk tilpasning til fastlåste omgivelser, der personlige og individuelle trekk ble satt til side eller sett på som kilde til uro eller anarki. Han anså det også som en feilslutning at konformitet, i betydningen å forholde seg til sosiale normer og regler, ble sett på som synonymt med ensartet, at alle skal bli like. Det siste han pekte på var rigide vaner, at det ikke er rom for endring (Dewey, 1916). Konsekvensene av disse feilslutningene blir, ifølge Dewey (1916), at barn vokser opp med ytre påført mangel på interesse, aversjon mot endring og utvikling, og frykt for det ukjente og usikre. I forhold til fastlåste mål spesielt pekte Dewey (1916) på tre mulige fallgruver: Å ikke ta hensyn til barns naturlige og instinktive krefter, svikt i å utvikle initiativ til å håndtere nye situasjoner og en hang til å bruke drill og andre metoder for å sikre automatiske ferdigheter på bekostning av personlige oppfatninger.

I følge Dewey (1916) må alt som foregår i skolen foregå hånd i hånd med livet utenfor skolen for å få den overføringsverdien læringen er ment å ha. Han mente den viktigste årsaken til skolens isolering fra samfunnet ellers, må finnes i skolen som et sosialt miljø der læring springer ut fra ytre stimuli/ motivasjon, for eksempel målstyring, og ikke ut fra elevenes egne behov i skolehverdagen.

Videre mente Dewey at skolen må skape sitt eget fundament for hva skolen ønsker skolen skal være, for elevene, de ansatte og for samfunnet som helhet (Dewey, 1930(2000), s. 256). Dewey hadde ingen tro på at skolen skal være nøytral i verdispørsmål, og fryktet at verdinøytralitet kunne føre til verdinihilisme. Han mente verdinihilisme skaper uorden og uintelligent konflikt og bidrar til å dempe kritisk sans og evnen til å stå opp for meningene sine (Dewey, 1930(2000)). Som en motvekt til dette mente Dewey at læreren skal være autoritær, så lenge det ikke går ut over elevenes læring og utvikling (Dewey, 1909).

Utdanningens demokratiske grunnlag ble av Dewey(1916) diskutert ut fra at han mente utdanning er en sosial prosess. Han mente det må være felles enighet om en definert sosial idé(demokratiet) og agenda og at disse må bli formidlet i utdanningen. Han mente videre at

kvaliteten på utdanningen er avhengig av verdiene som blir formidlet, i teori og praksis. Dewey anså at verdien, eller kvaliteten, på samfunnet eller fellesskapet kan måles ut fra i hvor stor grad felles verdier og interesser deles av gruppens medlemmer og i hvor stor grad det enkelte samfunnet forholder seg til andre grupper eller samfunn (Dewey, 1916, s. 56). Som vist tidligere er dette et av kriteriene Dewey satte opp for å kunne kalle et samfunn demokratisk.

Løvlie (2013) påpeker at Dewey mente dualismer, normal (frisk) eller avviker/ diagnoser (syk), har skapt kunstige avstander og ikke bidratt til å løse utfordringer. Løvlie fremhever at de skarpe skillene mellom de ulike pedagogiske retningene i skolen også kan analyseres med Deweys holistiske briller, og man kan spørre seg hvorfor det må være enten en prosessorientert eller en ensidig målstyrt skole (Løvlie, 2013). Dewey forkastet ikke målstyring og mente utdanningen må ha mål å styre etter. Han forkastet heller ikke tester for å kartlegge elevenes kunnskapsnivå, men var av den oppfatning at lærerne ikke må miste elevene av syne i målstyringen (Dewey, 1910 (2009)).

I *Construction and Criticism* fra 1930 skrev Dewey om kritikk som «*dømmekraft anvendt til verdivurdering*» (Dewey, 1930(2000), s. 240). Videre mente han kritisk sans hjelper oss å reflektere over hva som er best og dårligst, og hvorfor (Dewey, 1930(2000), s. 240). Dewey fremhevet at for å kunne være kritisk kreves først og fremst mot, og at motets store fiende er feighet. Han så også på intellektuell latskap som en form for feighet; «*Den lette utveien er alltid å godta det som blir servert*» (Dewey, 1930(2000), s. 241). Ved ikke å være kritisk eller stå opp for meningene sine mente Dewey at man sparer seg selv for anstrengelse, og samtidig driver ansvarsfraskrivelse (Dewey, 1930(2000)). Derfor er det, ifølge Dewey, så viktig å lære elevene å være kritiske og stå opp for meningene sine mens de går på skolen. Alternativet er at de lærer å lese, men uten kritisk refleksjon og mot til å stå opp for seg selv og andre blir de overlatt til det Dewey kaller «*intellektuelt slaveri*» (Dewey, 1930(2000), s. 245).

Løvlie (2013, s. 260) påpeker at de to grunnleggende verdier i demokratiet er kommunikasjon og deltakelse. I følge Pappas (2008) var Dewey av den oppfatning at deltakelse, kommunikasjon og deling gjør livet rikt og meningsfylt og at deltakelse bare kan læres med deltakelse. Åpenhet og toleranse, som kan anses som vedtatte sannheter i forhold til deltakelse i demokratiet, mente Dewey kun kan læres gjennom daglig interaksjon med andre (Pappas, 2008). Åpenhet definerte Dewey (1916) som tilgjengelighet for nye tanker og ideer. Han

mente også at intellektuell vekst betyr at vi hele tiden utvider vår horisont ved å være åpne for nye impulser (Dewey, 1916).

Dewey (1909) påpekte at samfunnet og skolen har rikelig med velmenende mennesker som er kompetente nok til kritisk tenkning i forhold til mål og midler i skolen, men at dogmer hindrer kritisk vurdering. Han mente dogmer er fastsatt for å opprettholde systemer, som motsetning til, og hinder for, fri og kritisk tenkning (Dewey, 1916). Han mente videre kritisk tenkning kun ble ansett som «tillatt» når den opprettholdt eksisterende systemer og sannheter (Dewey, 1916). Han mente dette handlet om å opprettholde systemer for undertrykkelse som «*feudal dogma of predestination*» (Dewey, 1916, s. 174).

Dewey (1916) listet opp betingelser som måtte være tilstede i skolen for å kalle utdanningen moralsk. Kort gikk dette ut på at elevene må oppleve at skolen er et lite samfunn med alt det innebærer, og at sosial kompetanse, oppfatninger og interesser kun kan utvikles i genuint sosiale omgivelser. Han beskrev dette som et trygt miljø der elevene kan gi og ta for å bygge opp felles erfaringer og få felles innhold til begrepene som brukes. Han nevnte i denne sammenheng spesielt at elevene kan lære begreper mekanisk (som i drill), men at innholdet i begrepene internaliseres og kommer til uttrykk først når de brukes i en sosial kontekst (Dewey, 1916), som i «*learning by doing*».

Disiplin, kultur, sosialt samvær, personlig utvikling og forbedring av karakter er faser i menneskelig utvikling og som kommer som resultat av det Dewey kaller «*balansert erfaring*»: «*And the education is not a mere means to such a life. It is such a life*» (Dewey, 1916, s. 196). Dewey (1916) skrev videre at relasjonen mellom kunnskap og atferd er den viktigste utfordringen for moralundervisning i skolen. Han uttrykte tydelig at det blir meningsløst å se på det moralske som det overordnede målet i utdanningen dersom læringen ikke samtidig påvirker elevenes personlighet. Distinksjonen mellom teoretisk og praktisk læring, og dermed distinksjonen mellom kunnskap og moral, mente Dewey var skillene mellom ytre og indre motivasjon. Dewey (1916) mente all utdanning som utvikler evnen til å delta i samfunnslivet, er moralsk.

I Deweys syn på utdanning ligger også at utdanningen skal legge til rette for valgfrihet og samtidig utdanne den enkelte til respekt for andres valgfrihet i forhold til evner, anlegg og interesser (Dewey, 1916).

Democracy and education avsluttes med å skrive at all utdanning som utvikler kraft for å dele erfaringer i det sosiale livet er moralsk og fortsetter med å slå fast at denne utdanningen «*It forms a character which not only does the particular deed socially necessary but one which is interested in that continuous readjustment which is essential to growth. Interest in learning from all the contacts of life is the essential moral interest.*» (Dewey, 1916, s. 196).

Skolens klare mål om å skape like muligheter for alle, uavhengig av herkomst, økonomisk status, rase, tro eller hudfarge, er spesielt viktig for Dewey og han mente at skolen kan «*skape individer som med sitt intellekt forstår ideens konkrete betydning, som med sitt hjerte slutter varmt opp om den, og som i sine handlinger er i stand til å kjempe for den.*» (Dewey, 1930(2000), s. 260).

Dewey påpekte at demokrati er en måte å leve sammen på der «*makt og konkurranse settes til side til fordel for positiv samhandling og kommunikasjon som gir retning til en demokratisk bevegelse*» (Dewey, 1930(2000), s. 260). Han mente denne positive samhandlingen, vennskap, skjønnhet og kunnskap, må vernes om og at dette gir et utgangspunkt når begrepet demokrati skal fylles med innhold. Han håpet også tilstrekkelig mange lærere kunne gå inn for å finne svarene som denne demokratiske ideen og dette målet gir (Dewey, 1930(2000), s. 260).

Dewey (1909) håpet troen på at utdanningen skulle redusere medborgeren til en effektiv og serviceytende person, der kropp og sinn var under kontroll, snart forsvant fra diskusjonen om utdanning, og han håpet at alle deler av medborgeren ville bli utviklet gjennom utdanningen.

3.3.3 John Dewey om begrepene medborger og medborgerskap

Begrepene medborger (citizen) og medborgerskap (citizenship) er innbakt i Deweys ideer om demokrati, samfunn og utdanning, og hvordan det skal legges til rette for å utdanne individer til demokratiske medlemmer i det demokratiske idealsamfunnet. Dewey brukte flere begreper når han snakket om medlemmer av, og i, samfunnet, der medlem (member) kanskje er det mest brukte. Han brukte også *human* og *human beings* flittig når han mer generelt beskrev mennesker, medfødte instinkter og menneskelige handlinger. Citizen og citizenship nevnes

flere steder, for eksempel der personlige egenskaper som kan sies å tilhøre den aktive og reflekterte medborgeren er nevnt. Dette, blant annet, i sammenheng med at han mente menneskelig mangfold er det eneste som skaper endring og progresjon. Han skrev også om medborgeren på en litt negativ måte i forhold til «*Civic efficiency, or good citizenship*» (Dewey, 1916, s. 67). Han påpekte her egenskaper som gjør individer til mer medgjørlige og ukritiske medborgere i politisk betydning (Dewey, 1916, s. 67).

I heftet *Moral Principals in Education* fra 1909 gjorde Dewey på en kortfattet måte rede for innholdet i begrepene medborger og medborgerskap i forhold til moralske prinsipper i skolen og skolens ansvar i dette prosjektet: «*The child must be educated for leadership as well as for obedience. He must have power of self-direction and power of directing others, power of administration, ability to assume positions of responsibility.*» (Dewey, 1909, s. 9).

Videre mente Dewey at å trekke ut formelle kjennetegn ved godt medborgerskap fra systemet av relasjoner dette i praksis er innvevd i, ikke er veien å gå: «*to suppose that there is some one particular study or mode of treatment which can make the child a good citizen*». (Dewey, 1909, s. 9). Han konkluderte med at det ikke er en oppskrift eller behandling som gjør den enkelte til et fullverdig medlem av samfunnet og påpekte samtidig at det er utdanningens oppgave å legge til rette for, men opp til den enkelte å delta ut fra evner, behov, interesser og anlegg. Han fremhevet valgfriheten den enkelte skal ha, ut fra indre motivasjon. I motsatt fall mente han den enkelte blir sosialisert inn i å forholde seg passivt til predestinasjon eller statlig styring, ytrestyrt motivasjon (Dewey, 1909). Han fremhevet også at medborgeren ikke bare er en velger og et rettssubjekt, men også medlem av familien, arbeidstaker og nabo, og at egenskaper som selvstendighet, selvrespekt, holdninger og verdier er noe samfunnsmedlemmet tar med seg inn i alle deler av livet, og også bidrar med i forhold til andre (Dewey, 1909).

Demokratiske idealer for den enkelte blir av Dewey beskrevet som kunnskap, frihet, rettferdighet, harmoni og personlig vekst og utvikling. I tillegg viste han til faktorer som fri kommunikasjon, respekt, refleksjon og kritisk sans, som fører til ny kunnskap og ny erkjennelse. I den gjensidigheten Dewey mente må være tilstede når individer samhandler, ligger også «*sensitiveness to the rights and claims of others—conscientiousness*» (Dewey, 1916, s. 134). I dette ligger også den respekten Dewey mente vi må ha for andres valg i livet i forhold til at demokratiet skal utvikles i en positiv retning. I forhold til Kants innflytelse på Dewey kan det også nevnes at han fremhevet den «*gode vilje*» ved å fremheve «*Kantian*

insistence upon the good will as the sole moral good, the will being regarded as something complete in itself, apart from action and from the changes or consequences effected in the world.» (Dewey, 1916, s. 190). Dewey (1916) mente man skal ta utgangspunkt i det gode i samhandling med andre mennesker fordi det er en plikt.

Videre mente Dewey (1916) at moralske og sosiale egenskaper kommer til uttrykk gjennom handlinger og at moral ikke kan skilles fra personlighet eller handlinger mennesker utfører. Han anså at det ikke finnes noe skille mellom sak og person, vi er våre handlinger, selv om han mente alle mennesket har krav på å bli behandlet godt, uansett.

I forhold til at vi er våre handlinger, mente Dewey (1916) at vi gjennom vaner forsterker eller reduserer egenskaper vi er født med eller behov vi har. Det ser ut til at Dewey (1916) var av den oppfatning at de fleste mennesker har det som kalles moralske egenskaper, som ærlighet, vennlighet og elskverdighet, men at ingen kan vite når vaner kan påvises i samhandling med andre. Han var også av den oppfatning at å bli kalt moralsk forutsetter at moralske egenskaper kommer til uttrykk sammen med andre egenskaper og handlinger. Man kan anta Dewey her mente at moralske egenskaper må komme til uttrykk gjennom handling for at man skal kunne kalle mennesker moralske, at man ikke kan anses som et moralsk vesen fordi man kan snakke om moral.

Ut fra hans teorier og ideer kan man trekke slutninger om at Dewey mente skolesystemet skulle legge til rette for å utdanne kritiske, intelligente og reflekterte medborgere, som en motvekt til det tradisjonelle, dogmatiske og feudale synet på medborgeren som predestinerte. Man kan også trekke slutninger om at han mente utdanning til medborgerskap medfører utdanning til aktivitet, handling og deltakelse hos den enkelte medborger (Dewey, 1916).

I forhold til medborger og medborgerskap, mente Dewey at endringene i synet på utdanning utover 1700- tallet førte til at mennesker ble underordnet «staten» og «staten» ble substitutt for menneskeheten (humanity). Sentralt i dette anså Dewey «*To form the citizen, not the "man," became the aim of education.*» (Dewey, 1916, s. 53), og omtalte også her citizen i det som kan tolkes som en litt negative tone. Samtidig skrev han at Rousseau mente at den institusjonaliserte idealistiske filosofien fra 1800- tallet: «*formed neither the citizen nor the man.*» (Dewey, 1916, s. 56). Dewey mente både mennesket og medborgeren kom i skyggen av, og ble et instrument, for gjennomføring av «statens» behov og at dette var for å støtte opp om «statens» makt og integritet. Praksis ble å utdanne elevene til patriotiske medborgere, med

«staten» som overordnet, og målene i utdanningssystemet ble preget av disiplinær trening til «statens» beste (Dewey, 1916, s. 53).

Dewey mente deltakelse, kommunikasjon og felles erfaringer er grunnleggende for å kunne utvikle forståelse for demokrati, en demokratisk livsform og demokratiet i seg selv. Han mente videre at disse faktorene igjen forutsettes av faktorer som utdanner den aktive og deltakende medborgeren med egenskaper som kritisk sans, evnen til refleksjon, vite forskjell på rett og galt og evnen til å handle eller si fra om rett og galt. Dewey tok også opp det han kalte personlige kvaliteter som ærlighet, elskverdighet, utholdenhet og lojalitet og satte dette i sammenheng med estetiske verdier, som skjønnhet, og «*the golden rule in morals*» (Dewey, 1916, s. 129). Den gyldne regel handler for øvrig om å være mot andre som du vil at andre skal være mot deg (Carls, 2015). Alle disse faktorer og egenskaper skaper til sammen det samfunnet Dewey mente er det ideelle og egalitære demokratiet (Dewey, 1916).

Den frie medborgeren ble, av Dewey (1916, s 140) definert som en som «*devotes himself to the public life of his community, sharing in the management of its affairs and winning personal honor and distinction, lives a life accompanied by reason.*».

3.3.4 En modell av John Deweys tanker og ideer om demokrati og utdanning

Bredden i John Deweys filosofiske ideer og arbeider strekker seg fra poesi og estetikk til utdanning, politikk, etikk og moral. Dersom en systematiserer Deweys tanker og ideer vil man se at han hadde et helhetlig, systemøkonomisk, perspektiv på demokrati. Han drøfter individet og samfunnsutviklingen ut fra fire dimensjoner, med selve livet og livslang læring som en femte dimensjon.

Dewey så først og fremst på hvert individ som selvstendig subjekt, med individuelle rettigheter for et verdig liv, og hvor Staten er legitimert ved et bestemt sosialt ideal, å legge til rette for det gode for alle sine medlemmer, med utgangspunkt i naturretten og samfunnskontrakten. Dette ble av Dewey konkretisert ved at han mente alle medlemmer av samfunnet har forpliktelser overfor andre og samfunnet i seg selv, alle mennesker har lik verdi(likhet), Kants morallover og politiske filosofi og at opplæring til handling i forhold til

selvstendige moralske vurderinger må til. Han mente grunnlaget for at Staten tar dette ansvaret er gjennom et skolesystem som bidrar til at alle samfunnets medlemmer når sitt optimale potensial for utvikling, mestring, identitetsdannelse, kommunikasjon, og deltakelse.

Deretter satte han individet inn i en sosial kontekst, et hvilket som helst fellesskap, der individet utvikles i direkte samhandling med andre. I denne konteksten så Dewey individets egen utvikling som like viktig som de bidrag hvert individ gir til utviklingen av andre, og med det til utviklingen av det fellesskapet individet er en del av.

Som en tredje dimensjon fremhevet Dewey det overordnede samfunnet. Han så her også på humaniteten, hele menneskeheten og menneskets ansvar for alt på kloden, som overordnet i et demokratisk perspektiv. I Deweys demokratiperspektiv er det ikke rom for «vi» og «de andre», vi er alle del av hele menneskeheten i et globalt perspektiv. Han påpekte hvilken etikk og moral hos den enkelte og samfunnet som helhet som er nødvendige for det ideelle, sekulære og egalitære samfunnet, demokratiet. For å legge til rette for en utvikling mot det demokratiske idealsamfunnet, som han også mente aldri blir ferdig definert eller utviklet, mente Dewey at kritisk tenkning, refleksjon og evne til handling må være tilstede.

På eksepsjonelt vis bandt han alt dette sammen ved å vise til den gjensidige påvirkningen disse nivåene har på hverandre gjennom felles erfaringer, kollektiv intelligens og sosial ansvarlighet. Ut fra hans teorier var dette både forutsetninger for og deler av prosessen mot sosial endring til beste for alle samfunnets medlemmer, at mennesker må leve og utdannes i samfunn hvor praksis er i tråd med kriterier Dewey satte opp for det demokratiske idealsamfunnet. Denne gjensidige påvirkningen, interrelasjoner, gjennom felles erfaringer, kan ses på som fjerde nivå og limet mellom de andre nivåene i Deweys teorier.

Dewey begrunnet alt dette først og fremst i målet om at individene skal nå sitt personlige, optimale potensial som autonome, reflekterte og kritiske individer og demokratiske medborgere. I tillegg fremhevet han individenes ansvar for å bidra til at også andre skal nå disse målene og samtidig bidra til å videreutvikle og muliggjøre idealsamfunnet, demokratiet.

Man kan selvfølgelig bare spekulere i hvorfor Dewey ikke selv satte opp en slik modell for sine teorier, men ut fra hans tydelig uttrykte aversjon mot dogmer, dualismer og lister kan man kanskje anta at han hadde en mening med å flette alt i hverandre, slik han gjorde gjennom hele sitt forfatterskap. Den eneste modellen Dewey presenterte var fremgangsmåten ved kritisk refleksjon og analyse, en modell som ikke presenteres i denne oppgaven.

Kapittel 4 Sosialisering

I dette kapitlet setter jeg gjennomføringen av skolens samfunnsmandat og anerkjennelse av elevene som rettssubjekter i den demokratiske rettsstat inn i en sosiologisk ramme. Dette gjør jeg ved å se nærmere på den gjensidige påvirkningen mellom individ og samfunn, det som kalles sosialiseringprosesser.

Jeg søker først å vise hvordan mennesker sosialiseres, påvirkes, utdannes, oppdras og formes, inn i etikk og moral som gjelder for det samfunnet individet er en del av, et hvilket som helst samfunn.

Videre gjør jeg rede for atferd som bryter med retten til anerkjennelse som rettssubjekt i den delen av den demokratiske rettsstat den norske offentlige grunnskolen er. Jeg gjør her rede for vold i skolen på et generelt grunnlag, statistikk og omfang, og deretter spesielt om vold i skolen ved å se nærmere på begrepene mobbing og antisosial atferd. For å løfte vold i skolen ut fra et individuelt problem til også å være et strukturelt og kulturelt problem, og dermed et overordnet demokratisk problem, gjør jeg her også rede for vold generelt.

Jeg ser til slutt på hvilke konsekvenser redusert kvalitet på gjennomføringen av skolens samfunnsmandat og brudd på retten til anerkjennelse som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat kan antas å få for den enkelte, den enkelte som del av mindre samfunn, som skoleklasser og skoler, og vårt overordnede samfunn, demokratiet.

4.1 Sosialisering generelt

Forskere, filosofer og teoretikere har gjennom historien forsøkt å beskrive og forklare sosialiseringprosesser, det som til sammen fremmer og hemmer individuell og samfunnmessig utvikling og *det gjensidige forholdet mellom dem*. Jeg beveger meg i dette kapitlet inn på fagområdet sosiologi, det Anthony Giddens i boken *Sociology* beskriver som: «*the study of human social life, groups and societies*» (Giddens, 1989(1997)). Sosiologi henviser til et sosialkonstruktivistisk syn på læring, at mennesket konstrueres til, og i, den sosiale virkeligheten mennesket er en del av. I tillegg henviser det gjensidige forholdet

mellom individuell og samfunnsmessig utvikling til et sosiokulturelt perspektiv der det blir lagt vekt på at samfunnet barnet sosialiseres inn i er formet gjennom historiske og kulturelle prosesser over tid, og at identitetsutviklingen til den enkelte skjer i nært samspill med alt som har foregått og foregår på alle arenaer i dette samfunnet.

Sosiologer tar utgangspunkt i at uansett hvilke egenskaper mennesker er født med, blir vi også sosialisert inn i det samfunnet vi er del av, og til den grunnleggende identiteten og personligheten vi har utviklet når vi blir voksne og det livet vi lever som voksne. Christian W. Beck skrev i *Hypersosialisering* at vi helt grunnleggende kan si at sosialisering handler om å lære alle de formelle og uformelle lover, normer, regler og holdninger, etikk og moral, som gjelder for det samfunnet eller det fellesskapet individet er en del av (Beck, 2009). I *Sosialisering, Kunnskap og Identitet* fremhevet Anton Hoëm at når individet har tatt opp i seg de normer, regler, verdier og holdninger som samfunnet, eller de mindre fellesskap, på forskjellig vis forventer og krever, og individet lever og handler i samsvar med disse, kan vi si sosialiseringen har vært vellykket (Hoëm, 2010).

Hoëm beskriver sosiale fenomener ved at man i sosialiseringsteorier ser på alle individer i en sosial kontekst og i et utviklingsperspektiv (Hoëm, 2010). I henhold til Hoëm er kultur en av de viktigste sammenbindende krefter i samfunnet. Han mener videre sosialisering er forutsetning for videreføring av verdier, fenomener og faktorer som til sammen kalles kultur (Hoëm, 2010). Dette foregår ved at omgivelsene behandler oss på bestemte måter i sammenheng med bestemt atferd, og vi sosialiseres inn i og til å fylle bestemte roller (Hoëm, 2010). Det vil si at mennesker oppdras og utdannes for å tilpasse seg de reglene og verdiene samfunnet bygger på. I følge Hoëm (2010) kan opplæringen også ha som mål å gjøre menneskene i stand til å tenke selv, være kritiske og oppfinnsomme, og delta aktivt og kreativt for å forbedre samfunnet. Giddens (1989(1997)) beskriver også sosiale fenomener og definerer samfunn og kultur som to forskjellige begreper/ størrelser. Samfunnet er, ifølge Giddens(1989(1997), s 18), «*a system of interrelationships*» et system av strukturer for samfunnsoppbygning med gjensidig påvirkning. Videre definerer Giddens (1989(1997) kultur som alt det som gjør oss til mennesker og forskjellig fra dyrene. Både Giddens og Hoëm er opptatt av den sosiologiske meningen av kultur som noe mennesker som lever i samfunn må ha for å kunne forholde seg til hverandre gjennom språk, gester, normer og regler (Giddens, 1989(1997)) (Hoëm, 2010).

Beck trekker frem kjente teoretikere, Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Basil Bernstein, Anton Hoëm, Axel Honneth, Peter Berger og Thomas Luckmann. I følge Beck (2009) beskriver alle sosialiseringprosesser som forholdet mellom individet og omgivelsene, det som blir kalt sosial struktur eller kultur. Det som påvirker sosialiseringprosesser kalles sosialiseringbetingelser (Beck, 2009). Hoëm (2010) er tydelig på at sosialiseringbetingelser er noe han anser som hemmende og fremmede i sosialiseringen. I henhold til Beck (2010) beskriver disse teoretikerne også, på hver sin måte, hvordan positiv sosialisering og identitetsdannelse preges av anerkjennelse og gjenkjennelse for at individet skal føle seg anerkjent og verdsatt og sett som et individ i fellesskapet. Motsatt kan vi tenke oss at vold kan føre til det vi kan kalle negativ sosialisering og identitetsdannelse.

Felles for disse teoretikere er at de alle fremhever språk som en sosialiseringbetingelse og samtidig anser språk som grunnleggende for alle andre sosialiseringbetingelser. De fleste teoretikere er enige om at menneskelig sosialisering ikke kan finne sted uten et felles språk (Beck, 2009). Språk er i denne sammenheng alt som kan relateres til kommunikasjon mellom mennesker og kommunikasjon i samfunnet. Ut fra disse teoriene kan man anse både demokrati og vold som deler av språk og kultur i et samfunn. I forhold til hvordan vold i skolen kan tenkes å påvirke individer og samfunnet kan man ut fra dette også tenke seg at det påvirker vårt «demokratiske» språk. Moralspråk er et begrep Kenneth Strike har drøftet i *Etiske dialoger og pluralitet*. Han påpeker at vi må ha et felles etisk og moralsk språk som gjenspeiler etikk og moral i vårt overordnede samfunn (Strike, 1997). Strike utdyper vårt felles demokratiske moralspråk, som han kaller et «liberal-demokratisk språk» (Strike, 1997, s. 222). Han anser at dette må ha sitt utgangspunkt i 5 punkt (Strike, 1997, s. 223), som jeg tolker til å ha sitt utgangspunkt i naturretten og samfunnskontrakten. Vi må anta at Strike mente språket må være i samsvar med disse for å kunne kalles et liberal- demokratisk språk. Når elevene lærer at «vi» og «de andre» har forskjellige rettigheter, som beskrevet over, gjenspeiler dette holdninger og verdier som er uforenlige med et demokratisk moralspråk. I tillegg er et språk, verbalt og non- verbalt, som er preget av vold, som dehumanisering, latterliggjøring, håning, slag og spark, uforenlig med skolens samfunnsmandat og retten til anerkjennelse som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat. Strike påpeker også at et felles liberal- demokratisk språk krever at vi ikke har toleranse for alle andre moralspråk, og anser at «*virkelig toleranse ikke springer ut av epistemologisk likegyldighet.*» (Strike, 1997, s. 242).

I dagens teorier om sosialisering, og dermed også om hvordan vi utvikler oss til moralske vesener, er Georg Herbert Mead kjent for sine teorier om utviklingen av selvet. Han var av

den oppfatning at det er først når signaler eller stimuli man sender ut gir respons fra signifikante andre at det man gjør gir mening for en selv (Beck, 2009). Når Mead, Hoëm og andre snakker om signifikante andre mener de personer i barnets omgivelser som gir tilbakemeldinger som barnet kan og ønsker å forholde seg til (Beck, 2009). Lærere, medelever og andre i skolen må ses på som signifikante andre, forutsatt at elevene kan og ønsker å forholde seg til dem. Det må her tilføyes at det er vanskelig å se for seg at elever gjennom 10 år i grunnskolen ikke kan eller ønsker å forholde seg til medelever og ansatte i skolen som signifikante andre, man må heller snakke om mer eller mindre signifikante. Det kan synes som urealistisk at elever kan velge denne signifikansen bort.

Beck trekker frem den innvirkning Emile Durkheim har hatt på senere teoretikere og dagens forståelse av begrepet sosiologi (Beck, 2009). I følge Beck var Durkheim av den oppfatning at når individer samhandler i grupper skjer det noe annet enn når hvert enkelt individ foretar seg noe alene (Beck, 2009). På nettstedet *International Encyclopedia of Philosophy* (IEP) er det skrevet en avhandling om Emile Durkheim av Paul Carls. Det følgende om Durkheim og hans teorier er hentet fra denne siden, og fritt oversatt av meg.

Durkheim innførte begrepet sosiale fakta, som noe som eksisterer i mennesker og i samfunnet rundt menneskene, men samtidig uavhengig av menneskene. Han mente man kan se på sosiale fakta som en kraft som består av alle samfunnets lover, regler, ideer, tanker, påbud, forbud og sanksjoner skapt av menneskene, men som likevel ligger utenfor det enkelte individ å kontrollere. Durkheim så på sosiale fakta som samfunnets totale påvirkningskraft i forskjellige retninger, ut fra emne eller tema, og kalte denne kraften *kollektiv bevissthet* (Carls, 2015). I forhold til oppgavens tema og problemstilling kan man, ut fra Durkheims teorier, se på demokrati og antidemokrati, og alt som følger med disse ideologiene, som del av samfunnets kollektive bevissthet. I dette perspektivet kan vi se på vold i skolen som et, av mange, bidrag til en kollektiv bevissthet som trekker i retning av det antidemokratiske samfunnet.

Durkheim argumenterte for at individets tanker og ideer blir påvirket av samfunnet, både generell miljøpåvirkning og gjennom språklige begreper og kategorier. Durkheim kalte dette logiske strukturer for deltakelse i samfunnet og at de hjelper mennesket til å skape orden og mening og sikrer at medlemmene av samfunnet har en, mer eller mindre, homogen forståelse av samfunnet og hvordan det fungerer. Durkheim mente at uten denne felles forståelsen ville menneskelige samfunn ikke være mulig. Han mente videre at alle samfunn må ha regler og

normer for deltakerne og at medlemmene må sosialiseres til å følge disse normene og reglene (Carls, 2015). Durkheim fremhevet at dette følges av at ingen samfunn har levd i totalt kaos, det vi kaller anarki eller nihilisme, men at det i alle samfunn er forskjellige regler og normer som knytter samfunnsmedlemmene sammen til en enhet, et samfunn (Carls, 2015). I skolesamfunnet kommer dette til uttrykk som del av den kollektive bevisstheten på den sosialiseringsarenaen skolen er. Man kan tenke seg at i skolesamfunn hvor vold preger skolemiljøet eller forekommer regelmessig er vold en del av språket og kulturen. Medlemmene kan sies å være sosialisert til å forholde seg til vold på forskjellige måter, og man kan også se på volden som normer og regler som gjelder, og del av de sammenbindende kreftene i skolesamfunnet.

I henhold til Durkheim utvikler hvert individ personlige karaktertrekk som språk, verdier og religiøs tro, og i ytterste konsekvens- tendenser for selvmord, gjennom kollektiv bevissthet (Carls, 2015). Giddens(1989(1997)) har senere bekreftet Durkheims syn på selvmord som kulturelt betinget. Selvmord ser jeg nærmere på senere i oppgaven.

Språk som kulturbærer blir av Durkheim fremhevet ved at han påpekte at språket spiller en aktiv rolle i å strukturere individets oppfatninger av virkeligheten, og at språket inneholder alt i kulturen til det samfunnet mennesket er medlem av (Carls, 2015). I forhold til vold i skolen kan man tenke seg at dersom skolespråket er preget av vold, gjennom latterliggjøring, håning, ukvemsord, avvisning, dehumanisering og grovere vold, som slag og spark, blir dette del av elevenes språk og kultur, og dermed også del av individenes oppfatninger av virkeligheten. Språk, kultur og oppfatninger det er stor sannsynlighet for at elevene tar med seg videre i livet. Dette, sammen med Durkheims teorier om kollektiv bevissthet, kan gi antakelser om hvorfor vold i skolen blir så fundamentalt galt, for individet og samfunnet. Vi kan anta at individer som sosialiseres i et miljø preget av vold lærer å se seg selv og andre med øyne som dehumaniserer, latterliggjør, håner og nedvurderer. Vi kan ut fra dette anta at vold i skolen gjør noe med menneske- og verdisynet til de som får sin utdanning i dette miljøet, et menneske- og verdisyn som ikke harmonerer med et demokratisk menneske- og verdisyn, skolens samfunnsmandat og anerkjennelse av andre som rettssubjekter i den demokratiske rettsstat.

Durkheim mente videre at kraften, kollektiv bevissthet, begrenser oss på to måter (Carls, 2015). Først gjennom ytre begrensninger, ved at samfunnet straffer oss når vi gjør noe uakseptabelt i henhold til normer og regler i det samfunnet vi oppholder oss i. Vi kan her

slutte at dersom man er hyggelig i et samfunn som er preget av vold vil man bli straffet, på samme måte som man vil bli straffet for å være uvennlig i et samfunn som er preget av vennlighet. I henhold til Durkheim kan straff være stygge blikk, negative kommentarer og sosial utestengelse (Carls, 2015). Straff i denne sammenheng må ikke forveksles med vold slik det gjøres rede for vold senere i oppgaven.

Den andre begrensningen er, i henhold til Durkheim, at vi også blir påvirket gjennom indre begrensninger, ved at samfunnets normer, verdier og roller er internalisert i oss og at vi da forholder oss automatisk til disse (Carls i IEP, 2015). Vi kan her tenke oss at alle som utdannes i et skolemiljø preget av vold, eller der vold forekommer regelmessig, får disse holdningene og verdiene internalisert i seg på forskjellig vis og at de senere, kanskje resten av livet, handler automatisk ut fra det de har lært. Det må her tilføyes at ut fra Hoëms teorier om forsterkende sosialisering, de- og resosialisering og skjermet sosialisering (det Hoëm senere kalte ikke-sosialisering) må det antas at elevenes andre sosialiseringsarenaer kan antas å dempe eller forsterke det vi kan kalle negative konsekvenser av vold i skolen (Hoëm, 2010).

I følge Durkheim springer moral ut av både sosiale og historiske fenomen, og at disse utvikles og endres over tid (Carls, 2015). Ut fra dette kan vi anta at vold i skolen, uansett form, over tid vil påvirke felles oppfatninger av rett og galt, etikk og moral, i samfunnet.

Durkheim var også av den oppfatning at normer og regler for forskjellige samfunn varierer enormt (Carls, 2015). Giddens (1989(1997), s. 23) uttrykker det samme ved at han påpeker at variasjoner mellom samfunn «*can vary dramatically from one society to the next, with each society creating for itself moral principles that are more or less adequate to its existential needs.*». Giddens (1989(1997), s. 22) utdyper dette: «*The diversity of human culture is remarkable*». Holocaust og slavetiden er bare to, av mange og grusomme, historiske eksempler på hva mennesker kan sosialiseres inn i. Disse forskjellene i kultur, som gir store utslag i måten mennesker behandler både egne medlemmer og andre på er ikke fordi menneskene er født forskjellige, men fordi de er født og sosialisert inn i forskjellige kulturer med svært forskjellige normer og regler for oppførsel (Giddens, 1989(1997)).

For Durkheim var et fundamentalt element i moralitet individenes følelse av forpliktelse til å følge de moralske kodene i det samfunnet individet er en del av. Individet som med viljen aksepterer forpliktelsene, normene eller reglene gjør det fordi de ser på dem som fordelaktige (Carls, 2015). Dette korresponderer godt med samfunnskontrakten det er gjort rede for tidligere i oppgaven. I forhold til når vold preger skolemiljøet kan man se på vold som del av

de moralske kodene, og også forpliktelser, elevene må forholde seg til for å være del av skolemiljøet, ellers risikerer de kanskje selv å bli utsatt for vold eller utstøtt av fellesskapet. I dette bildet er det ikke vanskelig å tenke seg at elevene ser på det å uttrykke seg med vold, eller forholde seg passivt når andre blir utsatt for vold, som fordelaktig.

Durkheim påpekte skiller mellom individets egen personlige og subjektive moral og samfunnets felles moral som eksisterer som objekt utenfor individet (Carls, 2015). I tillegg mente han det er umulig for hver enkelt presist å oversette moralske koder, som fører til personlige måter å uttrykke felles moral. Han fremhevet at selv der det ser ut til å være fullkommen moralsk konformitet, vil individer og mindre samfunn legge sin personlige tolkning til det overordnede samfunnets moralske koder (Carls, 2015). Deler av forskjellene som kommer frem i forskjellige undersøkelser om norsk skole kanskje kan forklares ut fra disse teoriene. Det er allment kjent at man mellom klasser på samme skole, eller samme klasse med forskjellige lærere, der det tilsynelatende er stor enighet om de moralske kodene, kan se store variasjoner i praktisk utførelse av moralske koder, og dermed variasjoner i elevenes atferd.

Individuell autonomi og endringer av moralske koder ble av Durkheim beskrevet som at samfunnet kan profitere på at individer kritiserer eller nekter å følge kodene. Han mente dette legger grunnlag for samfunnsutvikling (Carls, 2015). Det må her tilføyes at samfunnet kan utvikles i positiv eller negativ retning, avhengig av om kritikken eller protestene er av positiv eller negativ karakter i forhold til det overordnede samfunnets koder (min tilføyelse).

Samfunnets og individenes gjensidige påvirkning blir ofte satt inn i en sosioøkologisk forståelsesramme, kalt økologisk systemteori. Denne teorien setter individet i sentrum og beskriver hvordan kontekstuelle faktorer påvirker individet og samfunnet på ulike nivåer, såkalte interrelasjoner. Økologisk systemteori blir nærmere beskrevet av, blant andre, Urie Bronfenbrenner i hans bok *Making Human Beings Human* fra 2005. I denne boken gjør han rede for det han kaller *The Bioecological Theory of Human Development*, fra 1977/1979. På norsk har denne modellen flere navn, jeg bruker begrepene Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell eller bare modellen. Bronfenbrenner ser også på sammenhengen mellom sosial status og struktur og betegner sammenhengen som «*interdependent*» (Bronfenbrenner, 2005, s. 23).

Bronfenbrenner utviklet sin modell som en kritikk til det han anså som en ensidig fokusering på individet, løsrevet fra det dynamiske og gjensidige påvirkningsforholdet mellom utvikling

av individ og samfunn (Bronfenbrenner, 2005). Slik jeg ser det har forskning på vold i skolen tradisjonelt hatt en ensidig fokusering på individet, løsrevet fra det dynamiske og gjensidige påvirkningsforholdet mellom individ og samfunn. De siste årene har individet og vold blitt satt inn i en sosial kontekst, det lille samfunnet, som skolen eller klassen. Det ser likevel ut til at det fortsatt blir behandlet som løsrevet fra det dynamiske og gjensidige forholdet mellom disse nivåene og det overordnede samfunnet, demokratiet.

Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell har for øvrig store likhetstrekk med en systematisert fremstilling av Deweys tanker og ideer. Hvorvidt dette er tilfeldig eller ikke ligger utenfor oppgaven å drøfte.

I likhet med andre sosiologer definerer Bronfenbrenner sosialisering som hvordan mennesker blir et sosialt vesen og et medlem av samfunnet. Han er helt tydelig på at det å bli sosialisert ikke betyr det samme som å bli sivilisert, og bruker naziungdom som eksempel på en form for sosialisering (Bronfenbrenner, 2005). Han fremhever også at familien ikke er den eneste sosialiseringsagenten/arenaen i oppdragelse. Som Durkheim og andre påpeker han at alle påvirker og blir påvirket gjennom straff og belønning som bidrar til utvikling og forming av evner, verdier og atferdsmønstre. Bronfenbrenner peker også spesielt på den påvirkning barnet har på sine omgivelser (Bronfenbrenner, 2005). Dette samsvarer godt med Mead og Hoëm som mener selvet er sosialt bestemt, men samtidig fremhever individets muligheter for påvirkning av egen sosialisering, ved at individet også påvirker og endrer omgivelsene (Vaage, 2000) (Hoëm, 2010).

Videre tar Bronfenbrenner utgangspunkt i barnet og hvordan samhandling og dialog foregår mellom ulike grupper i direkte og indirekte kontakt med barnet (Bronfenbrenner, 2005). I modellen viser Bronfenbrenner hvordan individer sosialiseres inn i en kultur og hvordan hvert nivå, direkte og indirekte, gjensidig påvirker hvert individ og samfunnet i en dynamisk vekselvirkning. Samtidig tar Bronfenbrenner (2005) avstand fra sosiologiens strukturelle forståelse av sosiale fenomener som forutbestemt.

Erfaring er, i henhold til Bronfenbrenner (2005), et grunnleggende element ved definering av modellen. Han beskriver erfaring som resultatet av de sosialiseringsprosessene individet er del av og fremhever erfaring som hvert individs subjektive opplevelse av erfaringene. Han henviser til personlige følelser erfaringene gir, som antipati, fordommer, håp, mistillit eller personlige overbevisninger (Bronfenbrenner, 2005). I skolesammenheng kan vi ut fra dette se

for oss hvordan vold i skolen kan ses på som del av en sosialiseringssprosess som viderefører eller skaper personlige følelser som nevnt ovenfor.

I Bronfenbrenners modell(1977/2005) er det fire nivåer, eller systemer, for påvirkning av menneskelig og samfunnsmessig utvikling, mikro(individ)-, meso(familie, skole, fritid)-, ekso(foreldres arbeid, lokalmiljø)- og makronivået(vårt overordnede samfunn, demokratiet). Når man anser at demokrati må gjennomsyre hele samfunnet og individene i samfunnet, fra hvordan vi snakker med oss selv til hvordan mennesker som representerer «staten» behandler og omtaler individer og grupper i samfunnet, kan demokrati anses som del av alle nivåene i Bronfenbrenners modell. Han tilføyde senere et femte nivå, et tidsperspektiv han kalte kronosystemet (Bronfenbrenner, 2005). Av hensyn til oppgavens omfang presenterer jeg kun makronivået og kronosystemet i denne oppgaven.

I Makronivået beskriver Bronfenbrenner (2005) faktorer som ofte er abstrakte, men innebærer felles forståelser av samfunn og kultur blant medlemmer av samme samfunn. Han mener videre at det på dette nivået foregår ting av betydning for individets liv og utvikling, men påpeker at barnet sjelden eller aldri er i direkte kontakt med faktorer på dette nivået. Eksempler kan være verdier, normer og ideologier på overordnet samfunnsnivå (Bronfenbrenner, 2005). Videre beskrives makrosystemet som overordnede mønstre som består av de andre nivåene i modellen og som igjen består av spesielle kjennetegn i kulturen eller subkulturen. Disse henviser til : «*the developmentally instigative belief systems, resources, hazards, lifestyles, opportunity structures, life curse options, and patterns of social interchange that are embedded in such overarching systems*» (Bronfenbrenner, 2005, s. 101). Bronfenbrenners fremstilling av dette nivået har for øvrig store likhetstrekk med det Durkheim kalte kollektiv bevissthet.

I Kronosystemet beskriver Bronfenbrenner individet i lys av tiden det har levd og erfaringer i denne tiden, som påvirker og endrer individets utvikling og personlighet (Bronfenbrenner, 2005). Videre viser Bronfenbrenner (2005) hvordan hendelser i livshistorien til et individ kan påvirke ett eller flere av de øvrige nivåene. Han mener dette systemet påvirker alle nivåene og personlighetsutviklingen til hvert individ, også læring av aggresjon, motivasjon og språk og oppfatningen av seg selv «*as an active agent in a responsive environment*» (Bronfenbrenner, 2005, s. 143). Bronfenbrenner (2005, s. 143) gir eksempler som traumatiske hendelser eller overordnede samfunnsendringer, som innføring av ny skolereform, som faktorer som kan påvirke individene og de andre nivåene.

I sine teorier tar Bronfenbrenner utgangspunkt i Lev Vygotskis hypotese om at potensialet for den enkeltes utvikling er definert og begrenset av mulighetene tilgjengelige «*in a given culture at a given point in history*» (Bronfenbrenner, 2005, s. 100). Bronfenbrenner definerer videre verdien av et samfunn etter omsorgen den ene generasjonen har for den neste (Bronfenbrenner, 2005, s. 100). Hvordan samfunnsutviklingen kan anta forskjellige retninger uttrykker han ved å påpeke:

If the children and youth of a nation are afforded opportunity to develop their capacities to the fullest, if they are given the knowledge to understand the world and the wisdom to change it, then the prospects for the future are bright. In contrast, a society which neglects its children, however well it may function in other respects, risks eventual disorganization and demise (Bronfenbrenner, 2005, s. 216).

Om skolen, og vold i skolen spesielt, skriver Bronfenbrenner: «*the American school has become a breeding ground of alienation, vandalism, and violence.*» (Bronfenbrenner, 2005, s. 266). Nå skriver riktignok Bronfenbrenner om USA og hans uttalelse kan kanskje ikke overføres direkte til den offentlige grunnskolen i Norge, men det er nærliggende å tenke seg at denne uttalelsen kan passe for enkelte skoler i Norge.

Videre peker Bronfenbrenner på omgivelsenes betydning for utvikling av det han kaller «*developmentally structuring personal attributes*». Blant annet resiliens, individets evne til å håndtere stress og påkjenninger og hvordan individer utvikler forståelse for om individet selv er skyld i om det lykkes eller mislykkes. Bronfenbrenner beveger seg da inn på det Albert Bandura kaller «*self- efficacy*» (Bronfenbrenner, 2005, ss. 142-143).

I *Human Learning* av Jeanne Eillis Ormrod blir Banduras teorier om begrepet og betydningen av «*self- efficacy*», tro på egen mestringsevne, omtalt. Alt nedenfor er Ormrods tolkninger av Banduras teorier.

Begrepet «*self- efficacy*» henger ifølge Bandura nøye sammen med begrepet «*self- esteem*», selvfølelse. Bandura fremhever observasjonslæring og modell- læring i forhold til utvikling av mestringstro (Ormrod, 2009(1990)).

Det som kalles sosial kognisjon innbefatter modell- læring, observasjonslæring, og mestringstro. I 1986 reformulerte Bandura sin teori fra 1977 for å innbefatte de kognitive prosessene som er involvert i observasjonslæring og modelllæring, og ga den et nytt navn: *The Social Cognitive approach* (Bandura 1986 i Ormrod, 2009(1990)). Sosial kognisjon «*focuses*

on what and how people learn from one another, encompassing such concepts as observational learning, imitation, and modelling.» (Ormrod, 2009(1990), s118). Videre beskrives hvordan dette øker eller minsker sannsynligheten for at atferd gjentas, ved at atferd blir forsterket, ignorert eller straffet (Ormrod, 2009(1990)). Ikke bare direkte, men også indirekte gjennom andres mindre tydelige reaksjoner på atferden. Bandura videreutviklet behavioristiske eller atferdsanalytiske prinsipper for individuell atferd, som særlig Pavlov og Skinner har gjort rede for tidligere. Bandura setter disse prinsippene inn i en sosial kontekst og beskriver hvordan omgivelsene også forsterker eller straffer imitasjon og modell- læring (Ormrod, 2009(1990), s 120). Et eksempel er at en guttegjeng med antisosiale tendenser antakelig bare vil akseptere et nytt medlem hvis den nye følger deres antisosiale koder (Ormrod, 2009(1990), s 120).

Bandura er av den oppfatning at det ikke bare er selve handlingen som blir observert og gir grunnlag for læring, men også konsekvensene handlingene gir. I følge Banduras teorier gir dette læring også til de som er tilskuere til handlingene (Bandura 1986 i Ormrod, 2009(1990)). Han peker også på det spesielle med at modell- læring kan påvirke, og også oppfordre, til tidligere forbudt atferd, når modellen har slik atferd (Ormrod, 2009(1990)). Dette harmonerer godt med det Hoëm kaller resosialisering (Hoëm, 2010). Bandura mener handling som følge av læring ved observasjon kan skje umiddelbart, senere eller aldri (Ormrod, 2009(1990)). I følge Bandura kan vi lære en måte å oppføre oss på og hvilke konsekvenser dette har, men ikke nødvendigvis bruke det slik at det kan observeres (Ormrod, 2009(1990)). «*Slik at det kan observeres*» er interessant i forhold til at jeg mener vold i skolen påvirker alle individene i skolesamfunnet, over tid. Disse teoriene bekrefter mine antakelser om at vold i skolen sakte og umerkelig endrer samfunnets kultur og struktur på et overordnet nivå, gjennom at det påvirker det Durkheim kaller kollektiv bevissthet.

Bandura (Ormrod, 2009(1990), s. 125) bruker begrepet «*reciprocal causation*», som kan oversettes med resiprok (gjensidig) påvirkning, og utdyper at atferd hos det enkelte individ både påvirker individet, andre individer og samfunnet. Han betegner samtidig påvirkningen som selvfølgelig.

Videre trekker Bandura (Ormrod, 2009(1990)) frem spesielle kjennetegn ved modeller som har stor påvirkningskraft på andres atferd, effektive modeller. Han mener disse kjennetegnes ved at de virker som de er kompetente, har makt, oppfører seg i henhold til stereotyper eller likner den som observerer. Uten nærmere dokumentasjon kan det slås fast at vi finner alle disse

rollemodellene i alle skolesamfunn. Bandura (Ormrod, 2009(1990)) fremhever tre hovedområder der modell-læring er særlig effektivt: akademiske ferdigheter, aggresjon og moral, og mener dette også gjelder for skolen.

Bandura foreslo en sosial læringsteori spesielt for aggresjon (Ormrod, 2009(1990)). Ut fra at Bandura påpeker hvordan elevene lærer å forholde seg til vold og aggressive modeller er denne teorien interessant i forhold til hvordan vold i skolen kan tenkes å påvirke vårt demokrati. Han mener at vi i vårt hverdagsliv eksponeres for aggressive modeller i familien og i ulike grupper vi er medlem av, som skolen (Ormrod, 2009(1990)). Bandura mener videre at vi lærer aggresjon ikke bare ved selv å erfare dens fordeler og ulemper, men også ved å observere andre, modelllæring, som med annen sosial atferd. Videre mener han at vi også tilegner oss aggresjon ved å observere hvilke konsekvenser andre får på sin aggressive atferd. Han mener barn ser ut til å tilegne seg moral og moralsk vurdering i samhandling med andre delvis ved observasjon og modellering og har påvist dette gjennom flere forsøk.

Bronfenbrenner (2005, s. 204) henviser til et av Banduras forsøk, der Bandura påviser at kun 10 minutter eksponering for aggressive rollemodeller gir signifikant atferdsendring (mer synlig aggresjon) hos forsøkspersonene. Forsøkene gir for øvrig ingen informasjon om endring i usynlig aggresjon, eller det som kalles passiv aggresjon. Vi kan ut fra dette forestille oss hvilken negativ påvirkning det kan ha for de som får sin utdanning gjennom 10 år i et skolemiljø som er preget av vold eller der vold forekommer regelmessig. Vi kan anse dette som å bli eksponert for aggressiv atferd. Ut fra dette synet blir det ikke et spørsmål om vold i skolen påvirker elevene, samfunnet og vårt demokrati, men hvordan og i hvilken grad. Det må her tillegges at også elevenes andre sosialiseringarenaer, som familie, fritidsaktiviteter og samfunnet for øvrig, kan ha stor innvirkning på hvordan vold i skolen påvirker den enkelte, den enkeltes aggressive tendenser og den enkeltes oppfatninger av virkeligheten og språket. I denne sammenheng er Hoëms teorier om forsterkende sosialisering, de- og resosialisering og skjernet sosialisering (det Hoëm senere kalte ikke-sosialisering) (Hoëm, 2007) svært relevant. Av hensyn til oppgavens omfang går jeg ikke nærmere inn på disse teoriene.

I tillegg gjør Bandura (Ormrod, 2009(1990)) rede for self- efficacy (SE), tro på egen mestring/mestringstro og påpeker at denne blir påvirket av mange faktorer, som også innbefatter sosial samhandling og de tilbakemeldingene man får fra andre. Han mener at positive tilbakemeldinger skaper høy grad av SE og motsatt, at negative tilbakemeldinger skaper usikkerhet og et negativt forhold til egen mestringsevne, lav grad av SE (Ormrod, 2009(1990)). Om mestringsevne og sosial påvirkning mener Bandura: «*We cannot ignore the*

social context of the classroom. Students can and do learn from- parents, teachers, and peers- that they see every day.» (Bandura i Ormrod, 2009(1990), s. 147). Vi kan her anta at det å bli utsatt for vold i skolen kan føre til lav grad av SE, som igjen påvirker den enkeltes muligheter for kommunikasjon og deltakelse i samfunnet, som igjen påvirker samfunnet. Andre konsekvenser av vold i skolen blir det gjort nærmere rede for senere i oppgaven.

Bruken av negative merkelapper og den stigmatiseringen som følger av dette er også interessant i sammenheng med vold i skolen og demokrati, ut fra at påføring av merkelapper er mye brukt i sammenheng med å utsette andre for vold i skolen. Giddens er av den oppfatning at merkelapper for de som bryter samfunnets normer skaper kategorier og påpeker at merkelapper stort sett blir gitt av den gruppen som har makt, som majoriteten som setter merkelapper på minoriteter eller de rike som setter merkelapper på de fattige (Giddens, 1989(1997)). Han mener videre merkelapper uttrykker makten i samfunnets strukturer og peker på at når et barn først har fått en merkelapp, som en som bryter samfunnets regler, blir vedkommende ofte sett på som ikke verdig tillit fra lærere og fremtidige arbeidsgivere (Giddens, 1989(1997)). Stigma blir av Giddens beskrevet som «*Any physical and social characteristic believed to be demeaning*» (Giddens, 1989(1997), s. 595). Jeg ser nærmere på dette senere i oppgaven.

Hoëms syn på sosialisering er at det er noe som foregår i sosiale enheter, som skolen. Han fremhever at vi ofte ser at det er mange fellestrekk ved normer og regler for atferd, mens vi like ofte ser variasjoner, som han mener kan skape spenninger, disharmoni og konflikt. Han mener videre at det ser ut til at de fleste mennesker tilpasser seg en del slike variasjoner relativt raskt, men som flere teoretikere påpeker vil høy grad av homogenitet som oftest føre til høy grad av autonomi (Hoëm, 2010). Høy grad av disharmoni vil dermed, ut fra et logisk resonnement, oftere føre til konflikt. I forhold til oppgavens tema og problemstilling, vil det logisk følge av Hoëms teorier at når vold preger skolemiljøet, er det duket for høy grad av konflikt. Ut fra et logisk resonnement vil høy grad av konflikt, sammen med spenninger, disharmoni og aggressive rollemodeller, føre til høyere aggresjonsnivå.

I følge Giddens er det få som forlater et samfunn de ikke kan returnere til frivillig, uansett hvor dårlig samfunnet behandler medlemmene sine (Giddens, 1989(1997)). Dette kommer tydelig til syne når elever kan bli utsatt for vold gjennom hele grunnskolen, uten at de bytter skole, på tross av at det finnes andre skoler i umiddelbar nærhet (ingen dokumentasjon, men vi vet at det forekommer). Giddens (1989(1997)) mener videre at det kan konstateres at de

aller fleste mennesker har medfødte behov for å tilhøre samfunn, med de fordelene et samfunn gir av beskyttelse, mat, reproduksjon og i tillegg kontakt med individer av samme art. Han fremstiller dette behovet som så sterkt at mennesker er villige til å gjøre alt som kreves for å være en del av et samfunn eller en gruppe (Giddens,1989(1997)). Ut fra Giddens teorier kan vi anta at enkelte elever er villige til å gjøre alt, også utsette andre for vold, for å være en inkludert del av skolesamfunnet.

4.2 Skolen som samfunnets største og viktigste premissleverandør for demokrati

I *Hypersosialisering* definerer Christian Beck kort sosialisering i pedagogisk sammenheng som «den prosess som gjør individet til et samfunnsmedlem» (Beck, 2009, s. 15). I denne sammenheng blir da sosialisering den prosess som gjør individet til et demokratisk medlem av vårt demokratiske samfunn. Den offentlige grunnskolen er opplæringsinstitusjon for, til enhver tid, mer enn 600 000 elever (Utdanningsdirektoratet, 2015). Med elevene i grunnskolen følger Norges største arbeidsplass med nærmere 70 000 lærere (Utdanningsdirektoratet, 2015) og et ikke tallfestet antall andre ansatte og skoleledere. I tillegg følger et anselig, ikke tallfestet, antall foresatte som har direkte tilknytning til skolen gjennom sine barn og hvor de aller fleste selv har vært en del av grunnskolen, på et eller annet tidspunkt. I tillegg legger skolens samfunnsmandat og alt som ellers fremkommer av skolens styringsdokumenter opp til at det elevene lærer gjennom 10 år i grunnskolen skal de ta med seg videre i livet, og ut i samfunnet. Ellers ville skolen ikke ha noen funksjon.

Skolen kan ut fra dette ikke ses på som en isolert del av samfunnet, men samfunnets største og viktigste premissleverandør for demokrati, etikk og moral som gjelder i vårt demokratiske samfunn. Videre kan skolen anses som samfunnets største og viktigste premissleverandør for anerkjennelse av alle samfunnets medlemmer som rettssubjekter i den demokratiske rettsstat. Alt som foregår i skolen er med dette av offentlig interesse og må kunne sies å ha påvirkningskraft på resten av samfunnet.

4.3 Atferd som er uforenlig med skolens samfunnsmandat og bryter med retten til anerkjennelse som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat

I dette kapittelet ser jeg nærmere på atferd som kan anses for å bryte med retten til anerkjennelse som rettssubjekt i skolen og ikke er i samsvar med skolens samfunnsmandat. Det er mange og store forskningsmiljøer, nasjonalt og internasjonalt, knyttet til begrepet vold og andre begreper som kan defineres som vold. Uansett hvilken vitenskapelig tilnærming man velger kan man påstå at vold er uforenlig med alt vi i dag vet om menneskelig identitetsdannelse, utvikling, motivasjon og sosialisering. Vi vet i dag også at vold, alene eller sammen med andre påkjenninger, svekker menneskers helse, trivsel og læring.

Først i dette kapittelet presenter jeg et utvalg av forskning generelt om det jeg kaller vold i skolen, herunder mobbing og antisosial atferd. Jeg presenterer her også et utvalg statistikk i forhold til å påvise hvor omfattende vold i skolen er og hva som kan defineres som vold.

Deretter presenteres et utvalg av forskning knyttet til vold i skolen spesielt, mobbing og antisosial atferd.

For å løfte vold i skolen ut fra å være et individuelt problem til også å være et strukturelt problem med kulturelle utfordringer gjør jeg rede for vold som eget, overordnet begrep, uavhengig av hvilken kontekst volden foregår i og uavhengig av årsaksforklaringer. Jeg tar her utgangspunkt i Johan Galtungs teorier om individuell, strukturell og kulturell vold. I tillegg gjør jeg rede for Per Isdal og Galtungs definisjoner og teorier om bruk av begrepet vold. I tillegg blir det Galtung anser som det mest anerkjente teoremet i sosialvitenskapen: «*vold avler vold*» også presentert.

4.3.1 Generelt om vold i skolen

Ut fra tall fra elevundersøkelser de siste årene ser det ut til at skolen, for de fleste elevene, gir et tilfredsstillende tilbud. Samtidig kan vi, ut fra forskning og statistikk, og som viser stabilitet over mange år, konstatere at det er et stort antall elever som får sin utdanning i et skolemiljø som er preget av vold eller der vold forekommer regelmessig. Det må også legges til at disse

miljøene samtidig er preget av positive opplevelser, for de aller fleste elevene. Vi vet at enkelte erfarer et skolemiljø som kun er preget av vold, men vi må håpe og tro at dette gjelder få elever. Når det er sagt må det presiseres at denne oppgaven handler om vold i skolen og derfor blir ikke alt det gode som foregår i norsk skole presentert. I tillegg ligger det i oppgavens natur et syn på at alt det gode som foregår forringes eller ødelegges når vold preger skolemiljøet eller forekommer regelmessig.

I offentlig regi eller med offentlige midler er det forsket på hva vold i skolen, som særskilt voldsfenomen, konkret består i og hva som kjennetegner volden. I sammenheng med dette er det også forsket på og utarbeidet statistikker for hvem som utsetter andre for, hvem som blir utsatt for og hvem som er passive eller aktive tilskuere til vold. Det er også forsket på i hvilke sammenhenger og i hvilket omfang vold i skolen foregår. I tillegg til dette er det også forsket på og utarbeidet statistikker over vold i elevenes fritid, hvor en del av volden kan ses på, og blir sett på, som en direkte fortsettelse eller konsekvens av det som foregår i skoletiden. De siste årene er det også forsket spesielt på vold på sosiale medier og mobil, som nettmobbing og netthets. Kjennetegn her er at volden kan foregå hele døgnet, hele året, og volden kan foregå anonymt. Da jeg er av den oppfatning at også denne volden må behandles og omtales som annen vold gjør jeg ikke rede for vold på sosiale medier og mobil spesielt.

Det er i tillegg regnet på økonomiske og sosiale kostnader for den enkelte personlig, for familier, mindre grupper og samfunnet som helhet.

For å sikre elevene en utdanning i samsvar med det som fremkommer av skolens samfunnsmandat og styringsdokumenter har det foregått betydelig forskning på temaer som god skole, godt psykososialt skolemiljø, godt læringsmiljø, gode lærere og god skoleledelse. Disse temaene omtales ikke i denne oppgaven.

Ut fra omfanget og utvalget av faglitteratur, forskningsrapporter, utredninger og offentlige dokumenter i sammenheng med vold i skolen, og det motsatte, et godt psykososialt skolemiljø, kan det konstateres at omfanget og utvalget kan kalles enormt.

På tross av alt dette og et svært omfattende og detaljert lovverk og skolens styringsdokumenter, med tilhørende dokumenter, som det ble gjort rede for i innledningen og i kapittel 2 i denne oppgaven, konstaterte Trond Welstad og Simen Warp i rapporten *Realisering av elevenes rett til et godt psykososialt miljø og et elevombuds rolle fra 2011* at «*lovgivningen i for liten grad er tilstede i og følges i den praktiske skolehverdag. Denne*

informasjonen gir grunn til å stille spørsmålet om veien fra lovgivning til det enkelte klasserom er lenger enn den burde være.» (Welstad og Warp, 2011).

I tillegg konstaterte Welstad i rapporten *Skolerett og klagesaker- En gjennomgang og analyse av klagesaker for Fylkesmannen i Oslo og Akershus* fra 2011: «Fylkesmennes tilsyn og riksrevisjonens undersøkelse av etterlevelsen av skolelovgivningen hos skoler og skoleeier, gir begge en bekreftelse at det står relativt dårlig til med etterlevelsen av både opplæringsloven og forvaltningsloven i den praktiske skolehverdagen.» (Welstad, 2011).

Elevundersøkelsen 2014 viste at 3.9 % av elevene i grunnskolen oppga å bli mobbet to til tre ganger i måneden eller oftere. I tillegg oppga 15.1% at de opplevde en eller flere krenkelser, det jeg definerer som vold, to til tre ganger i måneden eller oftere (Wendelborg, 2015). Vi kan dermed si at tallene viser at 19%, ca 119 000 elever, oppga i *Elevundersøkelsen* at de ble utsatt for mobbing eller krenkelser på skolen to til tre ganger i måneden eller oftere. I rapporten *Fakta om mobbing blant barn og unge* fra Folkehelseinstituttet blir antallet som utsettes for mobbing fremstilt som: «Til enhver tid mobbes om lag 63 000 barn og unge i Norge.» (Folkehelseinstituttet, 2015). Tallene som fremgår av *Elevundersøkelsen 2014* er svært omdiskutert, da spørsmålene fra årene før er endret slik at det ser ut til å være en kraftig nedgang i antallet som oppgir å bli mobbet. Tallene fra Folkehelseinstituttet harmonerer godt med elevundersøkelser fra før 2014.

Videre fremkommer det av rapporten fra Folkehelseinstituttet at det er ca 80 000 (13,3 prosent) elever i grunnskolen som er involvert i mobbing. Dette er både de som utsetter andre for mobbing og de som blir utsatt for mobbing (Olweus & Breivik, 2015, i rapport fra Folkehelseinstituttet, 2015). Antall aktive eller passive tilskuere til vold i skolen er ikke tallfestet.

Det er i tillegg et relativt stort antall barn som oppgir at de blir mobbet og utsatt for krenkende atferd fra voksne i skolen. *Elevundersøkelsen 2014* viser at 1,7% oppga at de blir mobbet av lærere og 1,0% oppga å bli mobbet av andre ansatte, 2-3 ganger i måneden eller oftere (Wendelborg, 2015). Det vil si at 2,7%, ca 16 000, av elevene oppgir at de blir mobbet av voksne i skolen. Det må her tilføyes at også disse spørsmålene er endret slik at det tilsynelatende er en nedgang i antall i forhold til årene før.

Å finne et samlet og eksakt tall for elever som utsettes for, utsetter andre for eller er aktive eller passive tilskuere til vold i skolen kan synes som en umulig oppgave. Eksakt antall elever

som blir utsatt for, utsetter andre for eller er tilskuere til vold i skolen er ikke relevant for denne oppgaven. Det som er relevant er at uansett hvordan man leser statistikk som omhandler vold i skolen må det konstateres at det er 119 000 elever elever som oppgir at de blir mobbet eller krenket av medelever 2-3 ganger i måneden, eller oftere. Ut fra denne statistikken mener jeg man kan påstå at minst 119 000 elever får sin utdanning i et skolemiljø som er preget av vold eller der vold forekommer regelmessig og at dette tallet med stor sannsynlighet er langt høyere dersom man tar med elever som blir mobbet av voksne i skolen og elever som er aktive eller passive tilskuere. Ut fra teorier gjort rede for tidligere i oppgaven mener jeg man også kan påstå at vold i et slikt omfang reduserer kvaliteten på gjennomføringen av skolens samfunnsmandat og at elevene som får sin utdanning i dette skolemiljøet ikke blir anerkjent som rettssubjekter i den demokratiske rettsstat, uavhengig av hva som ellers foregår i skoletiden. Det er en sannhet i vårt samfunn at en oppvekst i familier der vold og mishandling forekommer regelmessig ikke er god, uavhengig av hva som ellers preger familiens samhandling. Jeg har, naturlig nok, ikke funnet argumenter som taler for at vi skal se annerledes på vold som forekommer i den delen av oppveksten tiden i grunnskolen er.

Usikkerheten ved slike undersøkelser er stor, ut fra at det er subjektive følelser som undersøkes og måles, og selv ved observasjon er det ikke mulig helt eksakt å fastslå omfang, årsaker og typer av vold i skolen. Man kan videre anta at det er få elever som har kompetanse til å vurdere kvaliteten på sitt eget skolemiljø og den begrepsforståelsen som er nødvendig for å formidle sine erfaringer, slik også Welstad gir uttrykk for (ref Welstad i kap 2 i denne oppgaven). Det ser likevel ut til at det i forskjellige undersøkelser, herunder Elevundersøkelser regissert av Utdanningsdirektoratet, forventes at elevene har denne kompetansen og begrepsforståelsen. Disse undersøkelsene, interessen som vises for resultatene og hvordan disse undersøkelsene blir fulgt opp i etterkant kan i seg selv antas å påvirke individenes og samfunnets forhold til begreper knyttet til vold og vold i skolen. Disse problemstillingene blir ikke omfattet av oppgaven.

Tallene som foreligger gir, uansett tilnærming, en viss innsikt i omfanget av vold i skolen og at det er omfattende og uakseptabelt. Det finnes, naturlig nok, ikke anslag på hva som kan anses for et «akseptabelt» nivå av vold i skolen. Selv om vold må anses som en naturlig del av menneskelig atferd, må nulltoleranse for vold i skolen være teoretisk målsetting og visjon. Dette kommer tydelig frem av «*Manifest mot mobbing 2011-2015*», et offentlig dokument med følgende samarbeidsparter: Regjeringen, KS, Utdanningsforbundet, Fagforbundet, Norsk Skolelederforbund, Skolenes landsforbund, Foreldreutvalget for grunnopplæringen,

Foreldreutvalget for barnehager og Sametinget (Kunnskapsdepartementet, 2011). I tillegg har de fleste kommunene i Norge skrevet under på, og dermed forpliktet seg til å følge manifestet. I dette dokumentet står det: «*Vårt mål er at: Alle barn og unge skal ha et godt og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø med nulltoleranse for mobbing*» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 3). Jeg går ut fra at nulltoleranse for mobbing omfatter alle former for vold. Man kan kanskje tenke seg at ordlyden burde vært «*Manifest mot vold*» og «*nulltoleranse mot vold*» for å demme opp for alle typer vold elever og ansatte utsettes for, utsetter andre for eller er tilskuere til i grunnskolen, men dette ligger utenfor oppgaven å drøfte.

I tillegg til statistikk som omhandler elevene oppgir et stort antall lærere at de blir utsatt for mobbing og krenkende atferd, fra elever, kolleger eller overordnede (Folkehelseinstituttet, 2015). Dette kan selvfølgelig også defineres som vold i skolen. Det må kunne forventes at også denne volden påvirker elevenes psykososiale skolemiljø, elevene, de ansattes arbeidsmiljø og den enkelte ansattes helse og livskvalitet. Dette kan igjen føre til sykemeldinger og/ eller at ansatte bytter arbeidssted eller slutter som lærere i grunnskolen. Dette vil igjen føre til økt bruk av vikarer. Det er vanskelig ikke å se for seg at også dette kan påvirke elevenes rett til anerkjennelse som rettssubjekter i skolen og kvaliteten på gjennomføringen av skolens samfunnsmandat. Disse problemstillingene er i seg selv svært relevant for oppgavens tema og problemstilling, men da det foreligger lite dokumentasjon på sammenhenger mellom disse problemstillingene og av hensyn til oppgavens omfang, går jeg ikke nærmere inn på disse.

Det er mange ord, uttrykk og begreper som blir brukt om vold i skolen. Jeg har nedenfor valgt ut en del ord og uttrykk fra litteraturen jeg har brukt i denne oppgaven, de er ikke funnet i en og samme bok. I tillegg til vold, mobbing og antisosial atferd, som det blir gjort rede for nedenfor blir ord som voldtekt, overgrep, plage, krenke, negative handlinger, uvennlige eller negative ord, aggressiv atferd, nedverdige, stygge ord, fornedre, ringeakt, forulempe, ergre, herse, mishandle, trakassere, ignorere og dehumanisere brukt om, eller i sammenheng med, vold (Ogden, 2001(2010)) (Roland, 2007) (Honneth, 1992(2007)) (Giddens, 1989(1997)).

Jeg skal ikke definere hvert enkelt av disse ordene og begrepene, da det i seg selv er en avhandling. Ordene og begrepene nevnt over er delvis overlappende og det er distinksjoner mellom dem, men det er ikke relevant for denne oppgavens problemstilling, tema og formål. Det som er relevant er, ut fra det jeg har funnet hos ovenfor nevnte teoretikere, er at felles for

alle ordene og begrepene er at de beskriver språk og atferd som kan anses som brudd på elevenes rett til anerkjennelse som rettssubjekter i den demokratiske rettsstat og at de alle må kunne forvente å påvirke kvaliteten på gjennomføringen av skolens samfunnsmandat i en negativ retning.

4.3.2 Spesielt om vold i skolen

Fagmiljøer i Norge som forsker på vold i grunnskolen skiller seg i to hovedretninger, ut fra hvilke begreper som brukes. Den ene, blant andre, representert ved Erling Roland og Dan Olweus, bruker nærmest konsekvent begrepene mobbing, mobber og mobbeoffer og tar utgangspunkt i mobbing generelt, ut fra at alle potensielt kan mobbe andre eller bli mobbet. Den andre retningen, blant andre, representert ved Terje Ogden, tar utgangspunkt i mer grunnleggende og alvorlige atferdsforstyrrelser hvor årsakene ofte er sosiale og/ eller medisinske. Ogden bruker begreper som antisosial atferd, problematferd og utfordrende atferd. Elever som utsetter andre for slik atferd kalles av Ogden for problemelever og utfordrende elever. Felles for disse retningene er at de sterkt fremhever faktorer ved klasse- og skolemiljøet som hemmende eller fremmende for ytringer og atferd som kan defineres som mobbing eller antisosial atferd. Begge retningene har utarbeidet programmer for å bedre det psykososiale klasse- og skolemiljøet og på denne måten redusere forekomsten av vold i skolen. Av hensyn til oppgavens omfang gjør jeg ikke rede for programmene.

Nedenfor presenteres først et utvalg av det som foreligger av forskning om henholdsvis mobbing og antisosial atferd i skolen. Til slutt kommer jeg med noen kritiske bemerkninger til språket som blir brukt i sammenheng med mobbing og antisosial atferd i sammenheng med oppgavens tema og problemstilling.

4.3.2.1 Mobbing i skolen

I boken *Mobbingens psykologi, Hva kan skolen gjøre* av Erling Roland blir temaet mobbing beskrevet. Roland henviser til Dan Olweus, som i 1974 ga ut boken *Hakkekyllinger og skolebøller. Forskning om skolemobbing* på norsk, og med den satte mobbing på det pedagogiske kartet i Norge (Roland, 2007).

De fleste definisjoner av mobbing har flere likheter og internasjonalt er det i dag stor enighet om hva begrepet mobbing innebærer. Roland henviser til Olweus som påpeker at felles for definisjonene er at mobbing beskrives som: «*negative, uvennlige eller aggressive handlinger*» (Roland, 2007, s. 23). Roland (2007) påpeker at for folk flest fremstår mobbing som noe ondskapsfullt en tar sterk avstand fra. Videre beskrives mobbing som at det er en felles forståelse av at intensjonen er å skade. Roland henviser videre til Olweus som har følgende definisjon på mobbing: «*Det er mobbing når ett eller flere individer, gjentatte ganger og over tid, blir utsatt for negative handlinger fra ett eller flere andre individer. Partene må ha et forskjellig styrkeforhold, og den som utsettes for de negative handlingene er ute av stand til å forsvare seg.*» (Olweus, 1984; 1992; i Roland, 2007, s 24). I henhold til Roland mener Olweus at en maktkamp mellom to likeverdige parter, selv om den er preget av mange aggressive handlinger, ikke kan defineres som mobbing (Roland, 2007). Ut fra det jeg har gjort rede for tidligere i oppgaven, og den definisjonen av vold jeg senere gjør rede for velger jeg å se på denne type maktkamp som at de involverte utsetter hverandre for vold. Dette anser jeg videre som vold ansatte i skolen har ansvar for å sette en stopper for. Etter mitt syn kan denne type vold også påvirke kvaliteten på gjennomføringen av skolens samfunnsmandat og anses som brudd på retten til anerkjennelse som rettssubjekter i den demokratiske rettsstat.

Roland (2007) tar opp tre forskjellige hovedformer for mobbing: fysisk, verbal og utfrysning/ignorerer, og påpeker trusler og provokasjon som elementer ved all mobbing. Han trekker videre frem det subtile ved mobbing, at det ofte ikke er merkbart for andre enn offeret.

Ensomhet blir ikke definert som mobbing av Roland, ut fra det han kaller begrepets rette betydning (Roland, 2007). Slik jeg ser det vil de som ønsker å være alene logisk nok ikke uttrykke følelser av ensomhet, selv om de er mye alene. Ensomhet kan i tillegg ses på som resultat av utfrysning og ignorerer, som i henhold til Roland går inn under mobbing, som

nevnt over. Jeg ser det derfor som noe underlig å utelate ensomhet fra definisjoner av mobbing.

Videre peker Roland(2007) på at elevenes språk og språkforståelse kan innvirke på hvordan den enkelte hendelsen omtales, og at hendelser kan bli både bagatellisert og blåst opp. Hvordan en hendelse blir fremstilt skriver Roland(2007) har sammenheng med hvem som har hvilken posisjon i gruppen og hvem som har gjort hva. I henhold til Roland(2007) kan den som utsettes for mobbing også frykte gjengjeldelser dersom vedkommende forteller om det som skjedde.

Roland(2007, s 71) bruker begrepet fellesorienteringer i sosiale grupper. Roland kaller mobbing en negativ variant av fellesorienteringer. Han påpeker at det innenfor sosialpsykologien er flere teorier som omhandler forholdet mellom enighet, uenighet og attraksjon mellom gruppemedlemmer. Felles er at enighet øker velværet i gruppen, mens uenighet gjør det motsatte. Han påpeker videre at ingen av teoriene skiller mellom positive og negative fellesorienteringer, de skaper begge attraksjoner, tilhørighet og reduserte spenninger mellom gruppemedlemmene (Roland, 2007).

Begrepet kollektiv antagonisme blir utdypet av Roland. Han påpeker kontraster mellom «vi», positivt, og «de andre», negativt (Roland, 2007). Roland beskriver dette som når noen for eksempel blir gitt en negativ merkelapp, kan det samtidig være underforstått at «vi» eller «jeg» er bedre enn «de» eller «den» som blir negativt omtalt. Han utdyper dette ved å påpeke at den som mobber ønsker bekreftelse på dette(Roland, 2007). Roland(2007) viser videre hvordan denne formen for samhandling skaper avhengighet hos individer med manglende trygghet og behov for bekreftelse i å omtale andre negativt, og at avhengigheten fører til at det hele tiden må utnevnes nye, ytre motstandere, eller fiender.

Roland gjør i tillegg rede for fenomenet makt når mobbing forekommer og fremhever begrepet «personalized power», makt som i seg selv gir tilfredsstillelse for individet som utøver makt, i motsetning til makt som gir mulighet for å gjøre noe godt for andre, «socialized power» (Roland, 2007, s. 73). Roland mener mobbing er å utøve en form for makt som er ubehagelig for den som blir utsatt for det. Han fremhever at det er de negative reaksjonene, som krenkelse, underkastelse eller avmakt, hos den eller de som blir utsatt for mobbing som er målet for utøvelsen av makt (Roland, 2007, s. 74).

Videre påpeker Roland(2007) nedbrytningen av hemninger mot å skade andre. Han utdyper dette ved å fremheve at de fleste opplever ubehag ved å skade andre, og at dette ubehaget reduseres sakte sammen med grensene for hva mennesker utsetter andre for. Jeg antar her at å skade også omfatter ytringer. Videre trekker Roland frem andre trekk ved mobbing, som provokasjon for å skape unnskyldninger for mobbing, og det han kaller legitimering, å tolke gester eller ytringer negativt, for å skape unnskyldninger for angrep og sosial distanse (Roland, 2007).

Når det gjelder ofre for mobbing, mener han det er vanskelig å finne entydige fellestrekk som skiller dem fra de øvrige elevene (Roland 2007). Roland mener likevel det er sannsynlig at risikofaktorer øker sannsynligheten for å bli utsatt for mobbing, og nevner at de som utsetter andre for mobbing finner «heftelser» den/ de er enige om ikke å like (Roland, 2007).

Proaktiv og reaktiv aggresjon blir av Roland trukket frem som egenskaper ved de som utsetter andre for mobbing (Roland, 2007). Roland påpeker at de som mobber andre har egenskaper som passer inn i kollektiv antagonisme. Både «*makt-avmakt og tilhørighet ved felles negativisme ga sterk predikasjonskraft på det å plage andre.*» (Roland, 2007, s. 78).

4.3.2.2 Antisocial atferd i skolen

Terje Ogden gjør rede for antisosial atferd i boken *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Han bruker begrepene antisosial atferd, problematferd, utfordrende atferd og lærings- og undervisningshemmende atferd (Ogden, 2001(2010)). Om elever som har slik atferd eller elever som ikke oppfører seg «slik man kan forvente», bruker Ogden begrepene «problemelever», «de vanskelige elevene» eller elever med «samhandlings- og samspillsvansker». Han skiller mellom sosiale og medisinske(kliniske) årsaker til den negative atferden.

Ogden (2001(2010)) beskriver elever som utsetter andre for det han selv kaller utfordrende atferd, antisosial atferd eller problematferd ved å fremheve trekk ved de som har slik atferd, som manglende empati og anger, impulsivitet og behov for umiddelbar behovstilfredsstillelse.

Han peker videre på kjennetegn som at de er opptatt av makt og kontroll, og at de ofte legger skylden på andre (Ogden (2001(2010))).

Videre mener Ogden (2001(2010)) det er mulig å identifisere enkelte av disse elevene relativt tidlig, allerede ved 3-4-års alder og at stabiliteten i antisosial atferd er svært høy. Han trekker frem at atferden gir signaler om fremtidige vansker, for samfunnet og for individet selv. Han påpeker at disse vanskene kan komme til uttrykk som avbrutt skolegang(frafall), misbruk og utfordringer i arbeidslivet og nære relasjoner (Ogden (2001(2010))).

Ogden konkluderer med at negativ atferd er destruktiv for andre og er av den oppfatning at problematferd er «*uro, bråk, avbrytelser, opposisjon og regelbrudd*» (Ogden, 2001(2010), s. 16). Han konkluderer med at «*all negativ atferd er uforenlig med et godt læringsmiljø*» og presiserer i tillegg at atferdsproblemer «*hemmer elevenes læringsutvikling og vanskeliggjør positiv samhandling med andre.*» (Ogden, 2001(2010), s. 16).

Ogden fremhever det ser ut til at «*Atferdsproblemer i skolen i all hovedsak handler om brudd på skolens regler, normer og forventninger*» (Ogden, 2001(2010), s. 17). Ogden påpeker også at norm- og regelbrudd er sosialt definert og varierer med hvilke toleransegrenser og forventninger skolen har. Han mener videre at «*Det meste av problematferden som registreres i skolen er antakelig en reaksjon på det miljøet som elevene møter der*» (Ogden, 2001(2010), s. 17).

Aggresjon blir tematisert også av Ogden, og han drøfter og konkluderer med at atferdsproblemer bunner i aggresjon som kommer til uttrykk på forskjellige måter som «*...fysisk, verbalt og gjennom andre signaler...*» (Ogden, 2001(2010), s. 28).

Internalisert problematferd blir av Ogden beskrevet som: «*depresjon, sosial angst og tilbaketrekking*» (Ogden, 2010(2001), s. 29) . Ogden (2001(2010)) henviser til Aschenbach(1991) som utdyper internalisert problematferd ved å påpeke at barn kan isolere seg, føle seg verdiløse, ha tankemessige problemer, være passive, føle seg skyldige og ha somatiske plager, som hodepine, vondt i magen og kvalme.

Elever med internalisert problematferd og utfordringer som følger av dette blir av Ogden (2001(2010)) beskrevet som at de er pliktoppfyllende og gjør så godt de kan, at de har dårlig selvfølelse, at de ofte er plaget av stress og at de sjelden skaper utfordringer for lærerne. Videre fremhever han at utfordrende atferd i enkelte tilfeller kan dreie seg om psykiske utfordringer, en vanskelig omsorgssituasjon eller lærevansker. Han påpeker også forbigående

kriser i barnets liv, som å flytte, bytte skole eller foreldrenes skilsmisse, og utfordringer som kan komme som følge av slike bestemte faser fordi barnets begrensede kompetanse fører til at barnet ikke håndterer mestringskravene (Ogden (2001(2010))).

Begrepet antisosial atferd kunne vært et godt utgangspunkt for oppgavens tema, problemstilling og formål. Når jeg likevel har valgt å forholde meg til begrepet vold er dette ut fra at når atferd defineres som antisosial, som kan være hensiktsmessig i et forskningsperspektiv, kan enkelte definere de som utsetter andre for antisosial atferd som antisosiale.

4.3.2.3 Kritiske kommentarer til språket som blir brukt i sammenheng med forskning om vold i skolen spesielt

Forskningen om vold i skolen på individ-, klasse- og skolenivå danner grunnlaget for å kunne løfte vold i skolen ut fra et tradisjonelt individuelt nivå til et overordnet, strukturelt nivå. Det ser ut til at hver stein er snudd, likevel fortsetter fenomenet med uforminsket styrke, også i nye former som ser ut til å bli stadig mer subtile. I sammenheng med oppgavens tema og problemstilling vil jeg her komme med noen kritiske kommentarer til språket som blir brukt i sammenheng med forskning om vold i skolen spesielt. Disse kommentarene passer også til språket som blir brukt om elever i grunnskolen, og da særlig med tanke på elever som omtales som «elever med spesielle behov».

Som nevnt over bruker Roland og Olweus nærmest konsekvent begreper som «mobber» og «mobbeoffer». Ogden bruker nærmest konsekvent begreper som «problemelever» og «de vanskelige elevene». Jeg går ut fra at begrepene som blir brukt i sammenheng med vold i skolen har sitt opphav i at de har vært hensiktsmessige i et forskningsperspektiv. Det man kan anse som en instrumentell opprinnelse for å gjøre forskningsobjektene mer håndterbare, for eksempel er «mobber» enklere enn «elever som utsetter andre for vold». Samtidig må det bemerkes at Norges fremste forskere på vold i skolen bruker begreper som er individrettede og kan kalles merkelapper. Det er opplest og vedtatt at merkelapper kan virke svært stigmatiserende på de som får disse merkelappene hengt på seg, og det er konstatert at det er stor forskjell på å ha en utfordring og å være en utfordring. Å få betegnelsen «mobber»,

«mobbeoffer» eller «problemelev» tidlig i barneskolen, enkelte allerede i barnehagen, kan gi disse elevene store utfordringer, på mange områder, senere i livet, i henhold til sosialiseringsteorier det er gjort rede for tidligere i dette kapittelet. Som Roland selv påpeker er en negativ måte å omtale andre og påføring av merkelapper metoder brukt for å mobbe andre. Språkbruken kan i tillegg anses som brudd på lovverket i sammenheng med det rettslige kravet jeg har presentert i kapittel 2, det Jakhelln og Welstad fremhever spesielt i forhold til inkludering og som går på språkbruk: «*Derfor skal da også elevene hverken behandles eller omtales som «dem» i motsetning til «oss». Det rettslige krav er at det ikke skal benyttes en språkbruk som tar for gitt at «de» er «annerledes» enn «vi».* (Welstad, 2012, s. 153). Dette kan bare tolkes som at elevene ikke under noen omstendighet skal fremstilles med merkelapper av noe slag, av noen, noe sted. Heller ikke mobber, mobbeoffer, problemelever og liknende.

Bruken av merkelapper gjelder for øvrig ikke bare i omtalen av utfordringer i forbindelse med mobbing og antisosial atferd, men kan ses på som en gjennomført språklig brist i pedagogikk og spesialpedagogikk. Dette ut fra at deler av elevgruppen/ elevgruppene blir omtalt som «dem» i motsetning til «oss» eller «elevene med utfordringer», i motsetning til «de normale elevene». Videre blir «vi» eller «oss» ofte omtalt som «normalen» eller «normaleleven». Den logiske slutningen av at noen anses for «normal» er at andre anses for «unormal», som igjen kan anses som bidrag til oppfatninger av «vi» og «de andre». I tillegg kan det anses som bidrag til en kultur der det er akseptert å omtale andre på stigmatiserende og dehumaniserende måter. Av forskere som har tatt opp temaet normalitet er Thomas Hylland Eriksen og Jan Kåre Breivik, redaktører for boken *Normalitet*. Her skriver Hylland Eriksen: «*Ekskludering og utstøtelse finner fremdeles sted, men på stadig mer subtile og usynlige måter.*» (Eriksen & Breivik (red), 2006 (hentet fra nett, ingen sidehenvisning)). Hylland Eriksen(2006) peker også på at norm, som i samfunnets normer, og normalitet har felles opprinnelse. Av hensyn til oppgavens omfang går jeg ikke nærmere inn på disse temaene.

I tillegg kommer bruk av andre ord og uttrykk som kan bidra til sykeliggjøring, dehumanisering og fremmedgjøring av elever og grupper av elever, fremfor å omtale alle elevene i norsk skole på en måte som fremmer det som i styringsdokumenter for skolen omtales som demokratiske verdier, som fellesskapsfølelse, toleranse, solidaritet og inkludering. I tillegg skal alle elevene være sikret et likeverdig tilbud gjennom det som fremkommer av skolens styringsdokumenter. Slik jeg tolker disse er alle elever unike og alle har unike behov som skal dekkes.

Den språkbruk som preger pedagogikk, spesialpedagogikk og forskning om vold i skolen kan, ut fra det som er omtalt over, det som fremkommer av styringsdokumenter for grunnskolen og demokratiske prinsipper anses for å være i konflikt med skolens samfunnsmandat og anerkjennelse av den enkelte som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat. Språket som ligger til grunn for omtalen av enkelte elever og elevgruppers behov kan i tillegg kalles strukturell og kulturell vold. Dette ut fra definisjoner av disse begrepene som det blir gjort nærmere rede for nedenfor, i sammenheng med generelt om vold.

4.3.3 Generelt om vold

For å løfte vold i skolen ut fra et tradisjonelt individuelt perspektiv med grunnlag i pedagogikk ser jeg i det følgende på vold fra et mer overordnet og generelt perspektiv og presenterer et utvalg av henholdsvis Per Isdals og Johan Galtungs teorier om vold.

4.3.3.1 Per Isdal om vold

Per Isdal er anerkjent psykologspesialist, forfatter og grunnlegger av *Alternativ til Vold* (behandlingstilbud for menn med volds- og/ eller aggresjonsproblemer). Han definerer vold i boken *Meningen med volden*. I følge Isdal er: «*Vold er enhver handling rettet mot en annen person, som gjennom at denne handlingen skader, smerter, skremmer eller krenker, får den personen til å gjøre noe mot sin vilje eller slutte å gjøre noe den vil.*» (Isdal, 2000, s. 36).

Isdal forholder seg konsekvent til begrepet vold når han beskriver og definerer vold og er av den oppfatning at «*all vold er problematisk*» (Isdal, 2000, s. 192). Han mener videre at vold er en vanlig del av menneskelig atferd, det kan kalles normalt, men at vi ut fra et etisk ståsted må betrakte all vold som etisk galt (Isdal, 2000, s. 192).

Som vi ser kan Isdals syn på vold som fenomen og begrepet vold være hensiktsmessig å bruke når man beskriver vold som foregår i skolen, uavhengig av hva man ellers kaller volden, som mobbing eller antisosial atferd. Isdal gjør videre rede for andre sider ved begrepet vold som også kan knyttes til vold i skolen. Han konstaterer at vold er en «*umulighet på den måten at*

den er uforenlig med andre ting» (Isdal, 2000, s. 272). Han mener at det er umulig å integrere volden i vår verdensforståelse, en demokratisk verdensforståelse (min tilføyelse), og dette blir da et logisk problem (Isdal, 2000). I Isdals perspektiv vil det være logisk vanskelig å kalle et skolemiljø preget av vold for et godt psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Det vil videre være logisk vanskelig å si at elever som blir utsatt for vold blir anerkjent som rettssubjekter i den demokratiske rettsstat eller at deres utdanning foregår i samsvar med skolens samfunnsmandat, som innebærer atferd som er uforenlig med vold.

Videre mener Isdal det er meningsløst å antyde skiller mellom instrumentell vold (vold for å oppnå noe eller unngå noe) og ekspressiv vold (vold for voldens skyld). Han mener skillet gir volden forskjellig ansikt ved at den ekspressive volden kan bortforklares og bagatelliseres, mens den instrumentelle volden blir sett på som helt meningsløs og fryktelig (Isdal, 2000). Man kan kanskje tenke seg at vold i skolen i en del tilfeller, blant annet ved bruk av begrepet mobbing, blir både bortforklart og bagatellisert.

Isdal definerer også begrepet aggresjon ved å si at det handler om *«utadrettet atferd som har til hensikt å skade noe eller noen.»* (Isdal, 2000, s. 40)). Isdal definerer samtidig mishandling som *«et systematisk mønster av atferd rettet inn mot å krenke, underkue eller ødelegge et annet individ.»* (Isdal, 2000, s. 40). Ut fra dette kan det som defineres som mobbing og antisosial atferd i skolen også defineres som mishandling. Et begrep de fleste har et svært negativt forhold til.

Isdal beskriver videre degraderende og ydmykende atferd og peker på at dette *«rammer sjelen eller ens verdighet»* (Isdal, 2000, s. 52) og mener disse rommer alt som kan devaluere eller ramme et annet menneske. Å få andre til å opptre på ydmykende måter eller stille andre i et dårlig lys kaller Isdal ydmykende. Han presiserer at man kan bli både sint og engasjert uten å ydmyke andre (Isdal, 2000). Ydmykende atferd kan også kalles emosjonell vold, som av Isdal blir beskrevet som atferd som er *«rettet inn mot å få andre til å føle seg små, dårlige eller uviktige, den søker å skape vonde følelser.»* (Isdal, 2000, s. 63). Videre kaller han neglisjering, ikke å holde avtaler, taushet og nedlatende behandling for emosjonell vold (Isdal, 2000, s. 63). Isdal beveger seg her inn på det som med ett ord kalles dehumanisering.

Kontroll er også et begrep Isdal bruker og da om når personer med makt eller trusler tar kontroll over andres liv og innskrenker andres frihet. Isdal ser også på kontroll som en sentral undertrykkelsesform (Isdal, 2000).

Latent vold er, ifølge Isdal vold som styrer atferden til den som blir utsatt for vold på en slik måte at alt handler om å legge til rette for å unngå ny vold, og at volden dermed virker i kraft av sin mulighet (Isdal, 2000). Dette kan knyttes direkte til vold i skolen. Mange elever opplever ikke nødvendigvis fysisk vold regelmessig, men frykten for ny vold styrer atferden, og de befinner seg i en beredskapstilstand. Dette gjøres det nærmere rede for senere i oppgaven i sammenheng med konsekvenser av vold i skolen.

Isdal påpeker også kulturelle og strukturelle forhold ved samfunnet som påvirker bruk av, og synes på vold. Han fremhever at stor økonomisk skjevhet i befolkningen vil gi økte utfordringer med vold, i form av avmakt blant de som er nederst på rangstigen og på grunn av frykt for tap av makt og privilegier blant de rike og mektige (Isdal, 2000, s. 212-213). Han påpeker også at i kulturer der omsorg og solidaritet er grunnverdier vil en finne mindre vold enn i kulturer der konkurranse og personlig realisering anses som høyeste mål (Isdal, 2000, s. 212-213). Dette synet på vold harmonerer godt med teorier om antidemokratiske samfunn, gjort rede for tidligere i oppgaven.

Isdal(2000) mener det er viktig at begrepet vold brukes om vold. Han mener det skapes skiller mellom forskjellige typer vold, den mest alvorlige kalles vold, mens andre grader av vold kalles noe annet, som mobbing og antisosial atferd (min tilføyelse), som ikke umiddelbart gir assosiasjoner til vold og negative konsekvenser av vold. Isdal mener at når man bruker begrepet vold bidrar det til å problematisere viktige sider ved menneskelig samkvem og maktbruk (Isdal, 2000). Han utdyper dette ved å peke på at når man bruker begrepet vold, fremfor å kalle det noe annet og kanskje nøytralt, er det mer i samsvar med de følelsene volden fremkaller hos den som utsettes for vold. Han fremhever at «*vold må gjøres til vold... på individplan og samfunnsplan*» (Isdal, 2000, s. 71).

4.3.3.2. Johan Galtung om vold

I denne oppgaven belyser jeg sammenhengen mellom mobbing og demokrati og søker å løfte mobbing ut fra det tradisjonelle synet på mobbing som et individuelt problem og ut til et overordnet kulturelt og strukturelt problem, og dermed også et demokratisk problem. Johan Galtung (the Father of Peace studies), internasjonalt kjent norsk filosof og fredsforsker og

stifter av *Institutt for fredsforskning* i Oslo. Galtung har forsket på, og skrevet om, vold siden 1950-tallet og forholder seg nærmest konsekvent til begrepet vold når han beskriver vold. Han skapte begrepene *strukturell og kulturell vold*, den volden mennesker utsettes for som en følge av kulturen i samfunnet eller forhold ved samfunnets strukturer i «*systemet*» eller «*Staten*».

Galtung brukte begrepet strukturell vold første gang i 1969 i artikkelen *Violence, Peace and Peace Research* i *Journal of Peace Research* September 1969, vol 6. I følge Galtung(1969) er det ikke nødvendigvis noen som skader andre direkte i det han kaller «*structure*». Han mener vold er bygget inn i samfunnsstrukturene og at volden kommer til syne som ulikheter i makt og dermed «*consequently as unequal life chances*» (Galtung, 1969, s. 171). Han er videre av den oppfatning at når mennesker utsettes for noe som er uunngåelig, noe for eksempel staten kunne sørget for å forhindre, kan det kalles strukturell vold. Galtung bruker også termen sosial urettferdighet for å avlaste bruken av begrepet strukturell vold (Galtung, 2013). Galtung påpeker at strukturell vold, i form av for eksempel sosial urettferdighet, blir ytterligere forsterket når individer med lav inntekt også har dårlig helse, lav utdanning og liten makt/innflytelse og at dette «*is frequently the case because these rank dimensions tend to be heavily correlated due to the way they are tied together in the social structure*.» (Galtung, 1969, s. 171). Slik jeg ser det kan også vold i skolen ses på at det er sterke korrelasjoner ved måten denne volden også kan anses som knyttet sammen med alt annet «*in the social structure*». Sammenhengene mellom fattigdom, lav utdanning, folkehelse, levetid og manglende sosial utjevning blir for øvrig bekreftet gjennom flere offentlige dokumenter, som Riksrevisjonens rapport *Undersøkelse av offentlig folkehelsearbeid* (Riksrevisjonen, 2015), diverse undersøkelser fra SSB og Folkehelseinstituttet.

Den nære sammenhengen mellom instrumentell vold og direkte vold, som rasisme, hatforbrytelser, forfølgelse av homoseksuelle og kvinneundertrykkelse(eller vold i skolen, min tilføyelse) blir også fremhevet av Galtung, og han påpeker gangen fra kulturell vold, via strukturell vold, til direkte vold (Galtung, 2013). Individuell vold foregår på nivået subjekt-verb- objekt, den er synlig for oss og håndterbar når både subjekt og objekt er mennesker og de har en relasjon (Galtung, 2013). Når volden foregår på et nivå der man ikke kan identifisere enkeltindivider kaller Galtung volden for «*Violence without this relation is structural, built into structure*.» (Galtung, 1969, s. 171). Galtung konkretiserer dette ved følgende eksempel: «*Thus, when one husband beats his wife there is a clear case of personal violence, but when one million husbands keep one million wives in ignorance there is structural violence*.» (Galtung, 1969, s. 171). Ut fra Galtungs teorier og statistisk påvist

omfang av vold i skolen kan vi uten tvil kalle den omfattende tilstedeværelsen av vold i skolen for strukturell vold.

Galtung er også kjent for sin definisjon av det han kaller positiv og negativ fred. Han definerer positiv fred som harmoni og et godt liv, og negativ fred for fravær av konflikt og vold, og påviser dermed også distinksjonen mellom dem (Galtung, 1969). Galtungs begreper om positiv og negativ fred harmonerer godt med det som fremkommer av §9a i Opplæringsloven, elevenes rett til et godt psykososialt skolemiljø som *fremmer helse trivsel og læring*. Denne paragrafen skal ikke bare sikre elevene fravær av vold, men også sikre dem et skolemiljø som skal bidra positivt i elevenes liv, positiv fred.

Galtungs definisjon av vold ser slik ut i boken *Pioneer of Peace Research* fra 2013: «*Violence is any avoidable insult to basic human needs, and, more generally, to sentient life of any kind, defined as that which is capable of suffering pain and enjoy well-being.*» (Galtung, 2013, s. 35). Det essensielle i Galtungs definisjon er at den som utfører handlinger som defineres som vold kan velge ikke å utføre handlingene (Galtung, 2013).

Videre skriver Galtung at vold mot mennesker skader «*kropp, sinn og sjel*» og blir den ene av dem skadet blir som regel de to andre også skadet gjennom psykosomatisk overføring (Galtung, 2013, s. 35). Galtung kaller teoremet om at «*vold avler vold*» for et av de mest solide teoremer i sosialvitenskapen og legger til at vold avler vold «*mellom aktørene, i rom og over tid.*» (Galtung, 2013, s. 35). Galtung anser også trusler om vold som vold, i likhet med Isdal og andre forskere, og skriver videre at trusler om vold er «*krenkelser av sinnet og sjelen som skaper forvrengninger og håpløshet gjennom frykt.*» (Galtung, 2013, s. 35). Objekter for voldsutøvelse er, ifølge Galtung, enkeltindivider, grupper eller stater (Galtung, 2013, s. 35).

Galtung mener fravær av vold er fred, ved at fred er negasjon til vold. Han definerer fire grunnleggende former for direkte og strukturell vold ut fra at mennesket har fire grunnleggende behov. Han mener videre at vold påvirker alle disse og at de alle har en negasjon, en motsetning: Overlevelse (negasjon drap, død), velferd (negasjon; nød, dødelighet/morbiditet), frihet (negasjon; undertrykkelse) og identitet (negasjon; fremmedgjøring) (Galtung, 2013, s. 35). Jeg må her tilføye at mobbing ikke har en negasjon som kan beskrive fravær av mobbing med et ord. Antisosial atferd har derimot en negasjon i form av begrepet prososial atferd, som ofte blir brukt i sammenheng med skole. Galtung legger til en femte kolonne for «*sine qua non*» (uten hvilket ikke) for menneskelig eksistens,

og sammenlikner med økologisk balanse i naturen. Han mener mangel på en av disse faktorene fører til menneskelig degradering (Galtung, 2013, s. 36).

Videre mener Galtung dehumanisering, som er mye brukt ved vold i skolen (min tilføyelse), er basert på sosialisering i betydningen internalisering av kultur. Dette bekrefter antakelser det er gjort rede for tidligere i oppgaven om at elever som får sin utdanning i et skolemiljø som er preget av vold eller der vold forekommer regelmessig lærer å dehumanisere andre og at dette blir internalisert i deres kultur.

I følge Galtung vil «*kulturell vold gjøre at direkte og strukturell vold føles og ser riktig ut, eller i det minste ikke feil*» (Galtung, 2013, s. 30, fritt oversatt av meg). Ut fra dette kan vi anta at når vold i skolen, direkte vold, kan pågå over mange år må man anta at en del av de som skulle stoppet dette, ansatte i skolen, skoleeier, fylkesmannen, helsesøster, PPT og kommunepsykolog, ikke opplever volden som «feil». Å tillate vold har dermed blitt en del av deres kultur. Galtung fremhever samtidig at kulturell vold endrer fargene på våre moralske koder og gir ny mening til ord og begreper (Galtung, 2013). Man kan dermed si at kulturell vold endrer språket. I forhold til dette er han av den oppfatning at det blir skapt nye begreper som erstatter kraftige begreper for vold, og at disse er milde nok til at de fleste kan forholde seg til dem, som da slaveri ble erstattet av diskriminering. Jeg går ut fra at Galtung her mener «forholde seg til» i betydningen forholde seg passivt, godta. Han mener I tillegg at: «*Such sanitation of language is itself cultural violence.*» (Galtung, 2013, s. 47). Ut fra dette kan vi anta at ved å bytte ut kraftige begreper som vold og mishandling, med mer abstrakte begreper, som mobbing, gjør det enklere å forholde seg til, i betydningen passivt godta, vold og mishandling. Vi kan videre også kalle erstatningen/ endringen for kulturell vold. Disse teoriene kan også overføres til andre deler av språket som endrer vår oppfatning av begreper knyttet til skolens samfunnsmandat og anerkjennelse av elevene som rettssubjekter i den demokratiske rettsstat.

Også Galtung beskriver aggresjon og påpeker at aggresjon og dominans/makt varierer enormt (Galtung, 2013). Han mener disse avhenger av betingelser i miljøet, også strukturelle og kulturelle betingelser (Galtung, 2013). Han påpeker at dette helt konkret kan komme til syne når man kan identifisere strukturelle og kulturelle faktorer, som for eksempel er egnet til å reproducere evner som er etterspurt i militær aggresjon, som når små gutter blir mobbet i skolen (Galtung, 2013).

4.4 Konsekvenser av atferd som er uforenlig med skolens samfunnsmandat og bryter med retten til anerkjennelse som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat

Konsekvenser av å bli utsatt for, utsette andre for eller være vitne til vold i skolen, er mange, forskjellige og sammensatte, både på individnivå og på samfunnsnivå. Ut fra sosialiseringsteorier gjort rede for tidligere i dette kapittelet kan man se på potensielle konsekvenser for den enkelte, for samfunnet og vårt demokrati som nært knyttet sammen. Man kan også se at forskjellige typer konsekvenser er nært knyttet til hverandre. I forskningen er dette store temaer som ofte blir splittet i flere fagområder, men av hensyn til oppgavens omfang ser jeg på alt dette samtidig.

Uten at jeg går nærmere inn på alle må det nevnes at det er en rekke store forskningsmiljøer knyttet til mental helse, vold og traumatisk stress i Norge. Spesielt kan det nevnes at det er opprettet et *Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress* (NKVT), hvor «*Formålet er å bidra til å forebygge og redusere de helsemessige og sosiale konsekvensene som vold og traumatisk stress kan medføre.*» (NKVT, 2015). Spørsmål som berøres innenfor disse miljøene er hvilke negative konsekvenser vold generelt og vold på særskilte arenaer spesielt, som skolen, potensielt kan føre til for den enkelte, for den enkelte som medlem av samfunnet, for mindre fellesskap og for samfunnet som helhet. Jeg presenterer kun et lite utvalg av den forskning og dokumentasjon som foreligger og tar i denne oppgaven utgangspunkt i Atle Dyregrov og hans forskning ved Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger. Jeg ser også på Axel Honneths teorier om krenkelse av retten til anerkjennelse i den demokratiske rettsstat. Annen forskning nevnes der det er naturlig.

Atle Dyregrov og Ella Maria Cosmovici Idsøe er av den oppfatning at det å utsettes for vold i skolen, som mobbing eller annen antisosial atferd, kan defineres som traumer. Deres forskning om sammenhenger mellom mobbing og traumer omtales i artikkelen *Mobbing gir traumesymptomer* av Aleksandra Halsan. Konklusjonen er entydig, mobbing gir traumesymptomer (Halsan, 2012). Dyregrov og Cosmovici har, ifølge Halsan, vist at forekomsten av PTSD-symptomer er funnet hos mellom 40 og 60 prosent av voksne som ble mobbet i skolen (Halsan, 2012). Det blir videre påpekt at barna lever i konstant beredskap over flere år og at konsekvensene av dette er at de er mer utsatt for PTSD (post-traumatisk

stress-syndrom) enn andre barn, både mens de fortsatt går på skolen og som senskader (Halsan, 2012).

Traumer defineres av Atle Dyregrov i boken *Barn og traumer* som dramatiske hendelser der en selv eller de en er glad i er blitt truet (Dyregrov, 2000). Dyregrov gjør rede for ord som krise, katastrofe og traume og hva slike hendelser gjør med barn og unges utvikling. Han slår fast at de negative reaksjonene er mange og skadene av traumer kan være store. Videre påpeker Dyregrov at det å være tilskuer til vold og overgrep også kan gi alvorlige ettervirkninger og utvikling av sterke symptomer på PTSD (Dyregrov, 2000). Både som en følge av å ha bidratt til, og å ha vært maktesløse tilskuere til, vold og overgrep (Dyregrov, 2000). Isdal påpeker også at det å ha påført andre vold senere kan oppleves som traumatisk og at også disse kan få senskader (Isdal, 2000). Vi kan ut fra dette anta at enkelte elever som utsetter andre for vold gjennom grunnskolen får senskader. Dette betyr at det å utsettes for, utsette andre for eller være tilskuere til vold kan føre til reaksjoner senere i livet.

Dyregrov (2000) gjør rede for forskjellige mentale forsvarsmekanismer som kan utløses når barn utsettes for langvarige traumer og eksempler på dette kan være benektelse, bortskyving og undertrykkelse av følelser og reaksjoner. Videre påpeker Dyregrov (2000) at enkelte barn dissosierer, de lager et skille mellom seg selv og hendelsene. Han mener videre at denne strategien blir tatt stadig oftere i bruk når den først er aktivert. Uansett reaksjoner påpeker Dyregrov (2000) at det kan se ut som om langvarig traumatisering gir emosjonell forflating, de mister sakte evnen til å kjenne på følelser. Konsekvensene er at barnet ikke klarer å forholde seg til følelser og vi må anta at barn bringer dette med seg videre i voksenlivet (Dyregrov, 2000). Undertrykkelse av naturlige følelser og reaksjoner er videre ansett for å være svært skadelig over tid (Dyregrov, 2000). Emosjonell forflatning og undertrykkelse av følelser og reaksjoner harmonerer dårlig, man kan kanskje si det er uforenlig, med retten til anerkjennelse som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat og skolens samfunnsmandat der demokratiske verdier som engasjement, kritisk refleksjon og empati blir fremhevet som positive.

Hva voksne kan gjøre for å redusere traumer etter alvorlige hendelser blir omtalt av Dyregrov. Han bruker ordet anerkjennelse i forhold til å arbeide for at barn skal kunne forholde seg til det som har skjedd og anerkjenne egne følelser, og at voksne kan bidra til å normalisere og legitimere tanker, følelser, ønsker, atferd og opplevelser (Dyregrov, 2000). Når det gjelder vold i skolen som pågår regelmessig og over lengre tid kan man kanskje tenke at det blir

vanskelig for barnet å søke til voksne i skolen i forhold til anerkjennelse av subjektive følelser i forhold til å bli utsatt for vold. Det er de samme voksne som ikke sørger for at barnet opplever trygghet og fravær av vold og dette kan ses på som enda et overgrep.

Barnets følelse, eller manglende følelse, av kontroll, mestring, medvirkning og anerkjennelse går igjen i Dyregrovs bok. Mestring blir definert som «*adferd eller strategier som en person bruker for å møte utfordringer og tilpasse seg omgivelsenes krav.*» (Dyregrov, 2000, s. 83). Dette harmonerer godt med sosialiseringsteorier det er gjort rede for tidligere i oppgaven.

Dyregrov nevner en rekke langtidsvirkninger av traumer og hvordan disse kan påvirke menneskelig utvikling. For eksempel kan personlighet, karakterutvikling, forhold til andre mennesker, moralutvikling, regulering av følelser, selvoppfatning, selvtillit, mestringsevne og læringskapasitet påvirkes. I tillegg påpeker Dyregrov at tanker om fremtiden kan preges av pessimisme (Dyregrov, 2000, s. 37). Det må her legges til at Roland påpeker at barn som blir eller har blitt utsatt for mobbing og plaging er mer utsatt for å utvikle frykt og angst, de har ofte lavere selvbilde, de utvikler ofte sosial angst og tåler ofte sosialt press dårligere enn andre (Roland, 2007). Dette harmonerer godt med Banduras teorier om utvikling av mestringstro, gjort rede for tidligere i oppgaven.

Dyregrov peker på at barn ikke nødvendigvis utvikler alvorlige post-traumatiske utfordringer som en følge av vold. Han påpeker at gode indre ressurser, gode livsbetingelser og et godt omsorgsmiljø kan redusere ettervirkningene av traumer. Når man ser på vold i skolen som pågår over mange år er det vanskelig å se for seg at traumereduserende faktorer Dyregrov gjør rede for, som et godt omsorgsmiljø, er tilstede i skolevirkeligheten i den grad at det bør. Kanskje vil det i en del tilfeller være tvert imot, når ansatte i skolen, som har blitt gjort oppmerksomme på(vet), eller bør vite, at elever utsettes for vold, ikke sørger for at volden opphører.

Dyregrov påpeker videre at mange av barna som ikke utvikler PTSD eller problemer eller symptomer på PTSD, kan få andre reaksjoner som skyldfølelse, depresjon eller atferdsvansker. I ytterste konsekvens kan vi da, helt hypotetisk, tenke oss at elever som blir utsatt for vold i skolen blir feildiagnostisert. Vi kan videre tenke oss hvilke følger dette kan få for den enkelte og samfunnet for øvrig, på kort og lang sikt. Dyregrov påpeker videre at på hvilken måte barnet blir påvirket avhenger i stor grad av om det er en enkelhendelse eller en serie med hendelser, det som kalles kumulative traumer. Dette vil videre gi seg utslag i type, omfang og varighet i senere reaksjoner (Dyregrov, 2000). Når vi vet at enkelte opplever å bli

utsatt for, utsette andre for eller være tilskuere til vold i skolen over mange år, er det ikke vanskelig å tenke seg at dette potensielt kan få store konsekvenser for alle impliserte.

NIFU (Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) skrev i januar 2011 en utfyllende rapport om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering på bestilling fra Utdanningsdirektoratet. Denne rapporten konkluderer med at det som hjelper er systematisk og langsiktig arbeid med læringsmiljøet. Deres konklusjon er at å behandle skader etter mobbing blir som å bruke medisin mot AIDS. Man blir ikke frisk og så snart man slutter med medisinen blusser sykdommen opp igjen (NIFU, 2010).

Ståle Einarsen, Lars Glasø, Tina Løkke Vie og Harald Pedersen (2009) henviser i *Grunnleggende antagelser og symptomer på posttraumatisk stresslidelse blant mobbeofre* til Janoff-Bulmans kognitive teori (1989) om grunnleggende antagelser for å forstå og forklare hvorfor mobbing har en slik dramatisk negativ effekt på en del av de som utsettes for mobbing og annen antisosial atferd over tid. Janoff (1989) hevder «at våre grunnleggende antagelser om verden, andre mennesker og oss selv rystes og kan bli endret som følge av traumer.» (Glasø, Einarsen, Løkke Vie, Pedersen, 2009). I følge, blant andre, Erling Roland, Terje Ogden, Atle Dyregrov og Ella Marie Cosmovici har vold i skolen og i arbeidslivet, og eventuelle senskader som følge av volden, store likhetstrekk (Roland, 2007) (Ogden, 2001(2010)) (Halsan, 2012).

Vi vet at det hvert år er noen som tar sitt liv på grunn av mobbing i skolen. Selvmord, sammen med mord, er de mest dramatiske konsekvensene av vold rettet mot mennesker. Selvmord blir ansett for å være et folkehelseproblem og medfører store psykiske belastninger, både for individene som tar selvmord, og for de etterlatte (Folkehelseinstituttet, 2015). Det finnes ikke et nasjonalt register for selvmordsforsøk (Folkehelseinstituttet, 2015). Utover å forklare og beskrive selvmord generelt, og hvilken påvirkning dette potensielt har på individer og samfunn, finnes det ikke forskning eller statistikk om, og konsekvensene av, selvmord og mord som en følge av mobbing i skolen. Ut fra Durkheim og Giddens teorier om selvmord som sosialt bestemt, kan man likevel anta at når noen tar selvmord på grunn av det miljøet de er en del av kan man gå ut fra at miljøet ikke var, eller er, særlig godt, hverken for eleven som velger å ta sitt eget eller andres liv, for elevene som bidrar til at andre tar sitt liv eller for de elevene som ikke var direkte involvert i selve volden. Ut fra sosialiseringsteorier kan vi også anta at både miljøet selvmord og mord er en konsekvens av og selvmordet i seg selv samtidig påvirker individer og samfunnet, på alle nivåer. I tillegg vet vi at når elever tar livet sitt,

uavhengig av årsak, mister den avdødes nærmeste familie et nært familiemedlem med de konsekvensene det får for familien, lokalmiljøet og samfunnet. Elevene mister en medelev og det lille klasse- eller skolesamfunnet rystes. I noen tilfeller rystes hele nasjonen, som i saken om Odin som tok sitt liv høsten 2014, på grunn av langvarig mobbing (VG, 2014). Samtidig mister både det lille og det store, overordnede, samfunnet et medlem og en fremtidig bidragsyter til samfunnet.

En ikke fullt så dramatisk konsekvens er at en del elever bytter skole som følge av vold i skolen. Forskning om eller statistikk over hvor mange dette gjelder og hvilke konsekvenser dette har for den enkelte, omgivelsene og samfunnet som helhet foreligger heller ikke. Likevel kan vi, ut fra sosialiseringsteorier, anta at dette utvilsomt påvirker alle nivåer i samfunnet i en negativ retning, på en eller annen måte, umiddelbart og over tid, og i større eller mindre grad.

Enkelte som utsettes for vold i skolen slutter på skolen, enkelte av disse får hjemmeundervisning, eller har stort sykefravær som en følge av volden de blir, eller har blitt, utsatt for. Det er allment kjent at det å ta opp utfordringer knyttet til det psykososiale skolemiljøet kan være en stor psykisk belastning, både for elevene og deres foresatte. Det er også allment kjent at det i en del tilfeller fører til store konflikter i klasse-, skole-, og lokalsamfunnet. Statistikk om disse temaene foreligger ikke.

Det har nå blitt dokumentert at mobbing i skolen er en av hovedårsakene til frafall på ca 30% i videregående skole og det blir fremhevet at for noen startet mobbingen allerede i barnehagen (Helsedirektoratet, 2015). Frafall i videregående skole blir videre ansett for å være et stort samfunnsproblem, med store personlige og samfunnsøkonomiske utfordringer og kostnader (Helsedirektoratet, 2015).

Stipendiat Ida Frugård Strøm ved Norsk kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS) står bak en undersøkelse der 7343 norske elever har deltatt. «*Studien viser at elever som går på skoler preget av mobbing i snitt har én karakter lavere enn elever på skoler med lav grad av mobbing.*» (Grønlie, 2013) (Strøm, 2013). Ut fra dette kan man påstå at Når man ser så tydelige sammenhenger mellom vold i skolen og kvaliteten på den faglige opplæringen blir det vanskelig å ikke tenke seg at også kvaliteten på gjennomføringen av skolens demokratiske samfunnsmandat blir forringet.

Det forskes nå også på omgivelsenes betydning for det genetiske arvematerialet, hvordan skader på gener arves og om alvorlige traumer kan endre genene. Dette kalles epigenetikk og

er et forskningsfelt i utvikling. Det er konstatert at alvorlige traumer kan endre gener og arves i generasjoner. Når vold i skolen, enten enkelthendelser eller flere hendelser over tid, kan anses for traumer er dette interessant i forhold til den påvirkning vold i skolen kan tenkes å ha på samfunnet og vårt demokrati. Av hensyn til oppgavens omfang går jeg ikke nærmere inn på dette.

Man kan spørre seg i hvilken grad Odin, hans medelever og andre har fått eller får sin rett til anerkjennelse som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat innfridd og hvilken kvalitet det er på gjennomføringen av skolens samfunnsmandat. Odin svarte kanskje på dette selv, før han tok livet sitt: «*Det hjelper ikke å si fra, de gjør ikke noe uansett.*» (VG, 2014). Når vi vet at lovverket er så omfattende som det er for alle impliserte kan vi si at setningen over uttrykker en subjektiv følelse av kulturell og strukturell systemsvikt og kvalitetsbrist. Når ingen i systemet har evnet eller ønsket å sikre denne elevens og hans medelevers rett til anerkjennelse som rettssubjekter i den demokratiske rettsstat og en utdanning i samsvar med skolens samfunnsmandat kan dette anses som kvalitets- og systemsvikt på alle nivåer i forvaltningen, av alle de menneskene som er ansatt for, og som også har lovpålagt plikt, til å sikre elevenes rettigheter, som det er gjort rede for tidligere i oppgaven. Man kan videre stille spørsmål til hvordan alle disse menneskene er i stand til å sikre andre elevers rett til anerkjennelse som rettssubjekter og kvalitet i utdanningen, når de har sviktet så totalt i denne saken.

I tillegg til det som er nevnt over har det gjennom årene blitt grundig dokumentert andre og svært alvorlige konsekvenser av vold i skolen, som vold i andre sammenhenger, rusmisbruk og kriminalitet. I St. meld 37 (2007-2008) *Straff som virker - mindre kriminalitet- tryggere samfunn* står det at funn fra en rekke livsløpsundersøkelser i vestlige land viser at personer som står for det meste av kriminaliteten, særlig vold, har hatt store atferdsvansker allerede i førskolealder eller tidlig skolealder (Justis, 2008). Det står videre i Stortingsmeldingen at det er langt mindre vanlig at personer som først viser antisosial atferd og kriminalitet i ungdoms-årene eller tidlig voksen alder, begår voldskriminalitet. Også her blir sammenhengene mellom manglende kvalitet i utdanningen og manglende rettshåndhevelse og livskvalitet påpekt:

Det foreligger svært god kunnskap om straffedømtes leveårsproblemer. Det er en kraftig overrepresentasjon av oppvekstproblemer, narkotikaproblemer, psykiske plager, arbeidsløshet, boligmangel, mangelfull skolegang og utdanning. Vi vet også at det er en klar årsakssammenheng mellom disse problemene og kriminalitet. Så

lenge levekårsproblemene består vil tilbakefall til kriminalitet være svært stor. (Justis, 2008, s. 57)

Statens oppgave er å redusere utfordringer som blir nevnt i dette sitatet til et minimum. Det er allment kjent at det gjøres mye på alle disse områdene, men at det også er store mangler ved tilrettelegging og oppfølging. Ut fra Galtungs definisjoner av vold kan man kalle manglende vilje til å bevilge nødvendige ressurser for at alle skal få innfridd retten til anerkjennelse som rettssubjekter i den demokratiske rettsstat, for strukturell vold.

Norge er, som tidligere nevnt, ansett for å være et land med stor sosial mobilitet. Samtidig blir det påvist klare sammenhenger mellom oppvekstvilkår og levestandard og livskvalitet som voksne. Levestandard og livskvalitet som også kan antas å påvirke deltakelse og kommunikasjon i det demokratiske samfunnet. En av de som har redegjort for sosialiseringens innvirkning på reproduksjon av sosial ulikhet og skolens rolle i dette er Erling Lars Dale i *Fellesskolen- reproduksjon til sosial ulikhet*. Her påpekte Dale faktorer som forekommer eller preger skolevirkeligheten, som læremateriell og læreplaner, språk og kommunikasjon, læreres sosiale og faglige kompetanse og skolemiljøet, og som han mente bidrar til å opprettholde sosiale strukturer, det han kaller sosial reproduksjon (Dale, 2008). Man må anta at enkelte elever som får sin primærsosialisering med vesentlige mangler i dekning av grunnleggende behov, heller ikke får dekket sine behov for bistand i forhold til utfordringer vold i skolen kan gi, i forhold til å ta opp slike utfordringer med skolen eller bidra på det følelsesmessige planet for eleven. I dette perspektivet kan man tenke seg at også vold i skolen kan anses som en faktor som bidrar til å opprettholde sosiale strukturer, og dermed også sosial reproduksjon.

I sammenheng med retten til anerkjennelse som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat og konsekvenser av brudd på retten til anerkjennelse har Honneth videreutviklet Habermas begreper om *anerkjennelse i den demokratiske rettsstat*. Honneths forståelse av et solidarisk samfunn er at det tar vare på alle og at ingen blir systematisk nedprioritert. I sammenheng med et skolemiljø som er preget av vold eller der vold forekommer regelmessig kan man kanskje se for seg at alle blir systematisk nedprioritert. Honneth (1992(2007)) påpekte videre at medlemmene av samfunnet må lære å anstrenge seg for å se verdien i andres samfunnsbidrag, det han kaller å se det gode i andre. Dette harmonerer godt med Kants «den gode vilje» som kan anses som deler av grunnlaget for demokrati og som det er gjort rede for tidligere.

Honneth beskrev begrepene anerkjennelse, og det motsatte, krenkelse eller ringeakt, det jeg kaller vold i denne oppgaven, i sin bok *Kamp om anerkjennelse*. Honneths teorier kan ses på som en bekreftelse på det jeg har gjort rede for ovenfor og samtidig gi en annen innfallsvinkel til konsekvenser av vold. Honneth(1992(2007)) beskrev hvordan han mener selvtillit og selvfølelse påvirkes og skades av det han kaller ringeakt eller krenkelser i sammenheng med individet som rettssubjekt. Denne krenkelsen anser han kommer i tillegg til krenkelsen vold i seg selv representerer (Honneth, 1992(2007)). I følge Honneth er individuell identitetsdanning en følge av sosialisering gjennom anerkjennelse, å gi og få aksept eller bli godtatt og godta. Han er av den oppfatning at utviklingen av selvtillit er betinget av erfaringer av anerkjennelse ansikt-til-ansikt, det han kaller kjærlighet. Videre er Honneth av den oppfatning at selvaktelse/ selvrespekt bare utvikles gjennom erfaringen av å bli anerkjent som et prinsipielt likestilt individ i den rettslige sfære.

I tillegg drøfter Honneth (1992(2007), s. 143) sosial verdsettelse, at vi er bidragsytere, givere og mottakere, i et bestemt samfunnsfellesskap og ut fra dette utvikler vår selvverdsettelse: *«Det momentet av anerkjennelse som personen nektes i ringeaktelsen, er derfor den kognitive respekten for personens moralske tilregnelighet, som på sin side bare kan erverves gjennom interaksjonens sosialiseringssprosess.»* Han kaller dette en dannelsingsprosess som begynner med kjærlighet og slutter med selvverdsettelse (Honneth, 1992(2007)).

Honneth (1992(2007)) mener å kunne avgrense tre avgjørende former for det han kaller selvforhold, som kjennetegner en vellykket identitetsdanning: selvtillit, selvaktelse og selvverdsettelse. Han mener videre at dette skjer i tre sfærer som han kaller kjærlighetsfæren, den rettslige sfæren og sosial verdsettelse (Honneth, 1992(2007)). Han påpeker samtidig sammenhengen mellom krenkelser i den rettslige sfære og hvordan individet i *«strukturell forstand ekskluderes fra bestemte rettigheter innenfor samfunnet»* (Honneth, 1992(2007), s. 142). Han forklarer dette nærmere ved å påvise sammenhengen mellom systematisk å bli nektet bestemte rettigheter og at det samtidig uttrykkes at individet *«ikke er moralsk tilregnelig i samme grad som de andre samfunnsmedlemmene»* (Honneth, 1992(2007), s. 142). Man kan anse at alle medlemmene et skolemiljø som er preget av vold eller der vold forekommer regelmessig systematisk blir nektet bestemte rettigheter som fremkommer av skolens styringsdokumenter. Han knytter denne type krenkelser til subjektive følelser av ikke å ha status som fullverdig og likestilt medlem av samfunnet og som kommer i tillegg til innskrenking i personlig autonomi (Honneth, 1992(2007)). I dette perspektivet kan man anta at elevene lærer å forholde seg til «vi», med fulle rettigheter, og «de andre», med begrensede

rettigheter, eventuelt motsatt, «vi», med begrensede rettigheter, og «de andre» med fulle rettigheter. Læring det må antas at elevene tar med seg videre i livet. Som nevnt tidligere i oppgaven er et negativt forhold mellom «vi» og «de andre» ikke ønskelig i et demokratisk perspektiv.

I skolens styringsdokumenter blir demokratiske verdier, holdninger og egenskaper som empati og omsorg for andre ofte nevnt, og det blir fremhevet at disse egenskapene må videreutvikles hos elevene. Et skolemiljø preget av vold eller der vold forekommer regelmessig kan ikke sies å bidra til å fremme empati og omsorg for andre. Når empati og omsorg for andre er fraværende blir begreper som psykopati, psykopatiske trekk, eller moderne diagnoser som dyssosial eller antisosial personlighetsforstyrrelse (disse gjøres det rede for i ICD- 10) ofte brukt. Jeg gjør ikke rede for disse begrepene i denne oppgaven, da dette er diagnoser man ikke stiller eller bruker om barn og betegnelser som dekkes av disse diagnosene skal heller ikke brukes om barn. Enkelte av begrepene som brukes i sammenheng med disse diagnosene og begreper som brukes i sammenheng med mobbing og antisosial atferd i skolen har store likhetstrekk, og kan ses på som enda flere grunner til å fase begreper som kan gi elevene merkelapper ut av språket som brukes i sammenheng med vold i skolen.

I forhold til elevenes juridiske rettigheter og krenkelser av disse er det som nevnt tidligere i oppgaven en rekke systemer som skal sikre at brudd på lovverket avdekkes og håndteres, til beste for elevene. Skoleeier og fylkesmannen har et særskilt ansvar i dette arbeidet. Likevel opplever mange at klagesaker angående skolemiljøet pågår over mange år og håndteres som en juridisk revisjon av lovverket, fremfor at det umiddelbart blir igangsatt pedagogiske tiltak for å bedre det psykososiale skolemiljøet. Dette er ikke dokumenterte påstander, men er allment kjent blant de som har befatning med denne type saker.

Elever i den norske grunnskolen sosialiseres på mange arenaer, som familie, nabolag, fritidsaktiviteter og skole. Sosialisering kan ses på som at den preges av gode, mindre gode og traumatiske opplevelser, naturlige, tvungne og unngåelige, som foregår på alle disse arenaene. I tillegg preges sosialiseringen av medfødte evner, interesser og anlegg, som forsterkes eller dempes av de samme medfødte evner, interesser og anlegg og opplevelsene på alle sosialiseringsarenaene. Årsak- og virkningsforholdene ved sosialisering er svært vanskelige å peke på når alt kan antas å påvirke alt og vi kan snakke om multikausalitet og ekvifinalitet. Det er svært vanskelig å si at vold i skolen alene er årsak til det ene eller det andre.

Likevel kan man trekke noen foreløpige slutninger om konsekvenser av det å få sin utdanning i et skolemiljø som er preget av vold eller der vold forekommer regelmessig. Ser man på de konsekvenser man vet følger av vold generelt og vold i skolen spesielt blir det logisk vanskelig å påstå at elever som får sin utdanning i dette skolemiljøet får sin rett til anerkjennelse i den demokratiske rettsstat innfridd, eller at de får en utdanning i samsvar med skolens samfunnsmandat.

Ut fra det som er presentert over kan vi anta at elevene som har fått sin utdanning i denne type klasse- og skolemiljø potensielt kan få alvorlige reaksjoner senere i livet. Reaksjoner som PTSD, redusert selvfølelse og selvtillit, redusert utbytte av utdanningen, kriminalitet og rusmisbruk. Disse reaksjonene må videre antas å hindre dem i deltakelse og kommunikasjon på like vilkår i vårt demokratiske samfunn. Når mennesker hindres i deltakelse og kommunikasjon er det en logisk slutning at de små samfunnene og vårt overordnede samfunn, demokratiet, vil miste deltakere.

Vi kan i tillegg anta at elevene har lært noe om anerkjennelse av andre som rettssubjekter i den demokratiske rettsstat som ikke harmonerer med det som fremkommer av skolens styringsdokumenter, herunder FNs Menneskerettighetskonvensjon og FNs barnekonvensjon, Norges Lover, skolens samfunnsmandat og skolens formålsparagraf. De sistnevnte er som nevnt laget for at alle skal vite hvilke rettigheter de har og hva målet med utdanningen er. Ut fra at selve grunnlaget for vårt skolesystem er at elevene nettopp skal ta med seg det de har lært videre i livet, kan vi også anta at de tar med seg det de har lært, eventuelt ikke har lært, videre ut i samfunnet etter endt skolegang. Vi kan dermed anta at læringen også påvirker samfunnet, både gjennom individuell påvirkning og gjennom at læringen påvirker vår kultur og samfunnets kultur. I siste instans må det derfor også antas at alt dette vil påvirke vårt overordnede samfunn, demokratiet.

Kapittel 5 Konklusjon

Jeg har i denne oppgaven søkt å belyse hvilken påvirkning vold i skolen kan tenkes å ha på vårt demokrati, ved å svare på problemstillingen: *Hvordan kan brudd på retten til*

anerkjennelse i den delen av den demokratiske rettsstat skolen er, ved at skolemiljøet er preget av vold, tenkes å påvirke kvaliteten på gjennomføringen av skolens samfunnsmandat?

I innledningen gjorde jeg rede for overordnede politiske styringssignaler som kommer frem av politiske dokumenter, som Innstilling 432S (2012-2013) og Stortingsmelding 20(2012-2013) som tilhører sak: *På rett vei, Kvalitet og mangfold i fellesskolen*, om hva skolens samfunnsmandat og overordnede målsetting handler om i dag. Det er liten tvil om at det i det alt vesentlige handler om utdanning til, om og for demokrati, gjennom demokratisk erfaring, og at dette skal gi den enkelte mulighet for kommunikasjon og deltakelse på like vilkår i vårt demokratiske samfunn. Overordnede politiske styringssignaler for skolen er utdypet og konkretisert i styringsdokumentene for skolen. Demokratiske prinsipper, etikk og moral som gjelder i det demokratiske samfunnet og elevenes rettigheter og plikter kommer tydelig til syne i disse dokumentene. Dette ved formuleringer om å sikre elevenes rettigheter og plikter, og kvalitetssikring av disse. I tillegg er en rekke egenskaper, holdninger og verdier hos elevene, og som kan anses som demokratiske i sin natur, trukket frem. Det blir i tillegg fremhevet at «*selvstendige og kritiske mennesker er en viktig forsvarsmur mot antidemokratiske krefter*» og at det er viktig å styrke skolens kompetanse i forhold til det de kaller «*demokratisk beredskap*». Når det gjelder vold må det anses som positivt at skolen skal styrke arbeidet med å «*fremme elevenes holdninger mot vold, krenkelser, seksualisert vold og vold i nære relasjoner.*».

Overordnet styringsverktøy for det som skal foregå i norsk, offentlig, grunnskole, er i dag FNs Menneskerettighetserklæring og FNs Barnekonvensjon, som utvider, legitimerer og konkretiserer naturretten og samfunnskontrakten, som kan anses som grunnlaget for vårt demokrati. Disse er i dag også inkorporert i den norske Grunnloven. Disse dokumentene levner ingen tvil om at elevene skal anses som rettssubjekter over alt hvor de ferdes, at de aldri skal utsettes for noen former for vold, og at de også skal anerkjenne andre som rettssubjekter over alt hvor de ferdes og ikke utsette andre for vold. Disse dokumentene viser i tillegg, med all tydelighet, at alle mennesker er like mye verdt og at alle skal tilkjennes de samme rettighetene.

Videre har jeg sett på de øvrige delene av skolens styringsdokumenter, spesielt formålsparagrafen og §9a, som jeg anser som juridisk sikring av elevenes rettigheter i skolen, og kvaliteten på gjennomføringen av skolens samfunnsmandat. Man kan slå fast at også disse

handler om utdanning til, om og for demokrati, gjennom demokratisk erfaring, og at dette kort kan omtales som retten til anerkjennelse som rettssubjekter i den demokratiske rettsstat.

Elevenes rettigheter og skolens samfunnsmandat, er i tillegg utformet i to dokumenter på én side hver, ved Formålsparagrafen og Læringsplakaten, som kan henges opp i klasserommene og sendes med hjem, slik at ingen skal være i tvil om elevenes rettigheter og plikter, skolens plikter og hva skolens samfunnsmandat, skolens overordnede målsetting og formålet med utdanningen er.

For å understreke hvor omfattende reguleringen av skolens virksomhet og elevenes rettssikkerhet i skolen, i teorien, skal være, har jeg til slutt i dette kapitlet sett på prinsipper for kvalitetssikring av det som foregår i skolen og etterlevelsen av det som er skolens samfunnsmandat. Jeg nevner her kort andre offentlige instanser som også skal bidra til å sikre elevene en utdanning i tråd med intensjonene og lovverket.

I kapittel tre har jeg først gjort rede for hva anerkjente teoretikere er enige om at moderne demokratiteorier handler om. Slik jeg har tolket disse kommer det tydelig frem at naturretten og samfunnskontrakten, som har grunnlag i humanismen og liberalismen, anses som kjernen i moderne demokratiforståelse. Skolens samfunnsmandat, slik det er gjort rede for i innledningen og kapittel 2, har, naturlig nok, store likhetstrekk med mer generelle teorier om demokrati. Naturretten og samfunnskontrakten kan, i Habermas' kortform, anses som retten til anerkjennelse som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat. Ut fra alt det er gjort rede for i dette kapitlet kan man si at dette handler like mye om den enkeltes plikt til å anerkjenne andre som rettssubjekter, som å få egne rettigheter innfridd. Man kan også konkludere med at begge disse er like viktige for at det demokratiske samfunnet skal fungere og videreutvikles, til beste for alle samfunnets medlemmer. Jeg har her også trukket frem spesielle kjennetegn ved demokrati for å se nærmere på trusler mot demokrati og det motsatte av demokratiske samfunn, antidemokrati eller udemokratiske samfunn.

Antidemokrati eller udemokratiske samfunn kalles ofte tyrannier eller diktaturer, og preges av at vold blir brukt systematisk for å kontrollere samfunnsmedlemmene, og alles kamp mot alle, konkurransesamfunnet. Disse samfunnene preges videre av sin uttalte motstand mot demokratiske, humanistiske og liberale verdier. I tillegg har de i dag ofte utspring i nasjonalsosialisme og fascisme, der utgangspunktet kan anses som anerkjennelse av den sterkeste rett, det fundamentalt motsatte av anerkjennelse som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat, der alle har de samme rettighetene. Disse samfunnene kjennetegnes i

tillegg av at de gir privilegier til utvalgte grupper i befolkningen, som i praksis betyr at antidemokratiske samfunn deler befolkningen inn i «vi» og «de andre». Negative skiller mellom «vi» og «de andre» er ikke ønskelig i et demokratisk samfunn. Det blir fremhevet hvordan slike samfunn hindrer sine medlemmer i deltakelse, kommunikasjon og opplysning og hvordan konflikt og demonstrasjoner blir gjort straffbart. Det blir videre påpekt at korrupsjon, kameraderi, maktmisbruk, vold, drap og brudd på menneskerettighetene forekommer systematisk i antidemokratiske og udemokratiske samfunn, men at dette også forekommer i alle samfunn, også demokratiske. Samtidig er disse utfordringene forbudt ved lov og anses som uforenlig med etikk og moral for det demokratiske samfunnet. Til slutt trekker jeg frem antidialog, vold, som et kjennetegn på konfliktløsning ved antidemokratiske samfunn, i motsetning til deliberasjon og kommunikativ rasjonalitet som er anerkjent som strategi for konfliktløsning i demokratiske samfunn.

Til slutt i dette kapittelet har jeg gjort rede for Deweys teorier om sosialisering, etikk og moral, demokrati og utdanning, da hans teorier samler alle trådene i denne oppgaven, til demokrati og utdanning. Ut fra Deweys teorier kan det konstateres at elevene må erfare et demokratisk skolemiljø for at de skal utdannes til, om og for demokrati for at samfunnet skal utvikles i en demokratisk retning, til det beste for alle samfunnets medlemmer. Vold har, ifølge Dewey, ingen plass i demokratiske samfunn, heller ikke i skolen, da han anser vold for å tilhøre antidemokratiske samfunn.

Videre har jeg sett på sammenhenger mellom hvordan mennesker sosialiseres inn i samfunnets etiske og moralske bevissthet, og hvordan samfunnets felles, kollektive og demokratiske bevissthet blir påvirket av alt som har foregått og foregår i samfunnet. Dette for å vise den nære sammenhengen mellom vold i skolen og demokratiske eller antidemokratiske krefter, og hvilken påvirkning vold i skolen dermed kan tenkes å ha på kvaliteten på gjennomføringen av skolens samfunnsmandat. Videre har jeg sett nærmere på vold, atferd som bryter med retten til anerkjennelse som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat og er uforenlig med skolens samfunnsmandat, herunder mobbing og antisosial atferd, og en rekke andre ord, begreper og uttrykk som kan defineres som vold. Atferden og konsekvensene av atferden disse begrepene representerer kan ikke på noen måte påstås å bidra positivt til gjennomføringen av skolens samfunnsmandat. Jeg har her også sett nærmere på det som kalles kulturell og strukturell vold, når vold er bygget inn i samfunnets kultur og struktur. Dette for å vise hvordan vold i skolen påvirker samfunnets overordnede struktur og kultur, som også er del av skolens samfunnsmandat, og dermed også kan sies å påvirke vårt

demokrati. Til slutt i dette kapittelet har jeg sett på konsekvenser av vold, for individer, grupper og samfunnet.

Jeg kan ikke se hvordan elever som senere i livet får alvorlige utfordringer på grunn av det skolemiljøet de har vært en del av, har fått sin rett til anerkjennelse som rettssubjekter i den demokratiske rettsstat innfridd. Jeg kan heller ikke se at kvaliteten på gjennomføringen av skolens samfunnsmandat har vært i samsvar med intensjonene i styringsdokumentene når elever etter endt utdanning, på grunn av skolemiljøet, trenger sterke medisiner og behandling, ikke mestrer livene sine og dermed heller ikke har de samme mulighetene for deltakelse og kommunikasjon på like vilkår i vårt demokratiske samfunn, som elever som har fått sin utdanning i et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. I tillegg til at enkelte elever får alvorlige utfordringer senere i livet er jeg, ut fra det jeg har presentert i denne oppgaven, ikke i tvil om at også alle de andre elevene i skolefellesskap preget av vold eller der vold forekommer regelmessig blir påvirket i en negativ retning, i større eller mindre grad, umiddelbart eller over tid.

Ut fra sosialiseringsteorier presentert i denne oppgaven er jeg ikke i tvil om at vold i skolen må kunne sies å være brudd på elevenes rett til anerkjennelse som rettssubjekter i den demokratiske rettsstat og uforenlig med skolens samfunnsmandat. Vold i skolen må videre antas å påvirke elevenes språk, deres evne til konflikthåndtering og deres forhold til begrepene som brukes i sammenheng med demokrati. Alt det jeg i denne oppgaven kaller brudd på retten til anerkjennelse som rettssubjekter i den delen av den demokratiske rettsstat som skolen er, kan ses på som negative bidrag til det Durkheim kaller kollektiv bevissthet, samfunnets totale påvirkningskraft i forskjellige retninger. Ser man i tillegg på individuell identitetsdannelse, Bronfenbrenners systemøkologiske teorier og Banduras teorier om utvikling av mestringsfølelse, modell- læring og læring av aggresjon er det ikke vanskelig å se for seg at vold i skolen kan bidra til utvikling av antidemokratiske og udemokratiske krefter i samfunnet, på alle nivåer. Dette må kunne sies å påvirke kvaliteten på gjennomføringen av skolens samfunnsmandat i en antidemokratisk eller udemokratisk retning.

Jeg er av den oppfatning at norsk lov, FNs menneskerettigheter og FNs Barnekonvensjon, skolens styringsdokumentene og utdypninger av disse burde gi skolens ansatte et godt grunnlag for å innfri elevenes rett til anerkjennelse som rettssubjekter i den demokratiske rettsstat og god kvalitet på gjennomføringen av skolens samfunnsmandat. Når vi likevel kan konstatere at 119 000 elever får sin utdanning i et skolemiljø som kan anses som preget av

vold, eller der vold forekommer regelmessig, må vi også se andre veier enn til skolens samfunnsmandat, lovverket og styringsdokumenter for skolen for å finne årsaker og løsninger. Det kan se ut til at det er strukturelle og kulturelle årsaker til det høye antallet som blir utsatt for vold i skolen. Når det er mennesker som til sammen skaper kultur og struktur må det dessverre antas at det er menneskene i systemet som er årsak til det høye antallet. Går man videre på denne antakelsen kan man også anta at dersom de som har ansvar forbundet med å sikre elevene anerkjennelse som rettssubjekter i skolen og gjennomføring av skolens demokratiske samfunnsmandat hadde forholdt seg til lovverket og det som fremkommer av styringsdokumentene, ville vold i skolen ikke forekommet i den grad det beviselig gjør.

Jeg ser at brudd på retten til anerkjennelse som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat kan gi ekstra næring til utvikling av det som kan kalles antisosiale og antidemokratiske tendenser, slik disse er gjort rede for i kapitlet om demokrati. I ytterste konsekvens kan slike antisosiale og antidemokratiske tendenser og individenes og samfunnets manglende demokratiske holdninger, normer og verdier, og/ eller overholdelse av disse, bidra til at slike tendenser får gode vekstbetingelser. Styringsdokumenter for skolen fremhever at utdanningen skal bidra til å bekjempe, og være en forsvarsmur, mot antidemokratiske tendenser. Man kan dermed anta at å ikke stoppe/ hindre vold i skolen i ytterste konsekvens bidrar til å rede grunnen for antidemokratiske tendenser. Vold i skolen kan ut fra dette anses som antidemokratiske handlinger. Når vold i skolen er de voksnes ansvar blir de antidemokratiske handlingene å tillate at elever utsettes for, utsetter andre for eller er vitne til vold i skolen. Dette må samtidig anses som ikke å anerkjenne elevene som rettssubjekter i den delen av den demokratiske rettsstat skolen er, med andre ord anerkjenne den sterkeste rett.

Ut fra alt jeg har gjort rede for i denne oppgaven mener jeg å kunne trekke en foreløpig slutning om at det ser ut til at elever som får sin utdanning i et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring også fremmer demokrati, en demokratisk kultur og demokratiske egenskaper hos elevene. En logisk konsekvens av dette må være at det motsatte, vold og alt som kan defineres som vold, fremmer antidemokrati, en antidemokratisk kultur og antidemokratiske egenskaper hos elevene. Ut fra dette og alt som ellers kommer frem i denne oppgaven kan man påstå at elever som får sin utdanning i et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring blir mer demokratiske enn elever som får sin utdanning i et skolemiljø som er preget av vold eller der vold forekommer regelmessig. Det er mulig en slik slutning kun kan trekkes på grunnlag av en longitudinell empirisk undersøkelse. Jeg anså dette som et så stort prosjekt at det ikke kunne foretas innenfor rammene av denne oppgaven.

Etterord

Demokrati er det norske samfunnets største og viktigste dugnadsprosjekt og må pleies med omsorg og varsomhet, og hvor anerkjennelse av hver enkelt deltaker som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat er helt grunnleggende for demokratiets kvalitet og utvikling, til beste for alle samfunnets medlemmer. Anerkjennelse av hver enkelt som rettssubjekt i den demokratiske rettsstat må anses som grunnlaget for kommunikasjon og deltakelse på like vilkår i vårt demokratiske samfunn.

Synet på barn som rettssubjekter har de siste 100 årene gjennomgått en enorm utvikling. Fra et samfunn der barn ikke hadde noen rettigheter til at de nå skal anerkjennes som selvstendige rettssubjekter, på lik linje med voksne, og i tillegg har spesiell beskyttelse gjennom rettigheter nedfelt og konkretisert i FNs barnekonvensjon. I tillegg er lovverket, skolens styringsdokumenter og alt annet som foreligger av forskning på områdene pedagogikk, psykologi, sosialisering og demokrati helt tydelige på barns særskilte behov for omsorg, trygghet og beskyttelse. Man bør stille spørsmål til hvordan det er mulig, og hvorfor, så mange elever i grunnskolen ikke får sine rettigheter som rettssubjekt innfridd i grunnskolen, ved at de utsettes for, utsetter andre for eller er vitne til vold i skolen, på tross av alt som foreligger av dokumentasjon og ressursene som har blitt, og blir brukt, på å redusere vold i skolen, god skole og god skoleledelse de siste 40 år. Kan man stille spørsmål til om det finnes en overordnet hensikt med at det ikke sørges for at elevene får innfridd sin rett til anerkjennelse i den delen av den demokratiske rettsstat skolen er? Slik Dewey mente elevene dresseres som dyr, slik at de blir mer medgjørlike og mindre kritiske til hva som foregår i skolen og samfunnet, og hva som reproducerer sosial ulikhet?

Kjærlighet, vennskap, omsorg og omtanke er det beste vi kan gi våre barn. Å lære barn å forholde seg til samfunnets etikk og moral, samtidig som vi lærer dem, eller lar dem beholde sin medfødte evne til, kritisk tenkning, dekonstruksjon og refleksjon, og lærer dem å løse konflikter på en måte hvor de også anerkjenner seg selv og andre som rettssubjekter, handler også om å gi barna våre det beste vi kan.

Lucy Smith refererte den første menneskerettighetserklæringen som gjaldt barn: *the 1924 Declaration of Geneva*: «*the mankind owes to the child the best it has to give*» (Smith i Høstmæling, 2008, s. 17). Det er alt vi trenger å gjøre.

Bibliografi

- Arbeids-, o. a. (2003). *NOU 2003:19 Makt og demokrati*. Oslo
<https://www.regjeringen.no/contentassets/316f4765f7c44a2c8def9dcdb5da8f30/no/pdfs/nou200320030019000dddpdfs.pdf> Besøkt: 20.11.2015.
- Barne-, l. o. (2011). *NOU 2011:20 Ungdom Makt og medvirkning*. Oslo:
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2011-20/id666389/> Besøkt:
 20.11.2015.
- Barne-, l. o. (2013). *Meld. st. 6(2012-2013) En helhetlig integreringspolitikk*. Oslo:
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/?docId=STM201220130006000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=4> Besøkt: 20.11.2015.
- Beck, C. (2009). *Hypersosialisering*. Opplandske bokforlag .
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human, Bioecological Perspectives on Human Development*. Cornell University: Sage Publications.
- Carls, P. (2015). *Durkheim*. <http://www.iep.utm.edu/durkheim/> Besøkt: 20.11.2015: IEP, Internet Encyclopedia of Philosophy.
- Dahl, R. A. (1982). *Dilemmas of Pluralist Democracy, Autonomy vs Control*. New Haven and London: Yale University Press.
- Dahl, R. A. (2000). *On Democracy*. Yale University Press.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen- reproduksjon til sosial ulikhet*. Cappelen Damm AS.
- Dewey, J. (1909). *Moral Principles in Education(bok)*. Cambridge: Houghton Mifflin Company .
- Dewey, J. (1909). *Moral Principles in Education(ebok)*. Cambridge: Houghton Mifflin Company <https://archive.org/details/moralprinciples01dewegoog> Besøkt: 20.11.2015.
- Dewey, J. (1910 (2009)). *How We Think*. BN Publishing.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Simon and Brown(2011).

- Dewey, J. (1930(2000)). Construction and Criticism. I S. Vaage, *Utdanning til demokrati Barnet, skolen og den nye pedagogikk John Dewey i utvalg* (ss. 233-250). Abstrakt Forlag as.
- Dyregrov, A. (2000). *Barn og traumer, en håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksen, H. T. (2006). *Normalitet*. Oslo: Universitetsforlaget,
<http://hyllanderiksen.net/Normalitet.html> Besøkt: 20.11.2015.
- FN. (1948). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter, Universal Declaration of Human Rights*. <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter> Besøkt: 20.11.2015.
- FN. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen)*.
<http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen> Besøkt: 20.11.2015.
- Folkehelseinstituttet. (2015). *Fakta om mobbing blant barn og unge*.
<http://www.fhi.no/tema/psykisk-helse/mobbing> Besøkt: 20.11.2015.
- FOR. (2006). *FOR-2014-07-01-987 Forskrift til opplæringslova*.
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724?q=forskrift+grunnskolen>
Besøkt: 20.11.2015: Kunnskapsdepartementet.
- Freire, P. (1970). *De undertryktes pedagogikk*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace and Peace Research. I J. Galtung, *Journal of Peace Research September 1969 Vol 6* (ss. 167-191).
<http://jpr.sagepub.com/content/6/3/167.full.pdf+html> Besøkt: 20.11.2015: Sage Journals.
- Galtung, J. F. (2013). *Pioneer of Peace Research*. Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer.
- Giddens, A. (1989(1997)). *Sociology*. Blackwell Publishers Ltd.
- Glasø, L. B. (2009). Grunnleggende antagelser og symptomer på posttraumatisk stresslidelse blant mobbeofre. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening Vol 46, nummer 2, 2009, Side*

153-160 http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=72504&a=3 Besøkt: 20.11.2015.

Grunnloven. (1814). Norges lover.

Grønlie, R. (2013, 02 02). Dårligere karakterer ved mobbeskoler. *Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress(NKVTS) forskning.no*, ss. <http://forskning.no/mobbing-skole-og-utdanning/2013/02/darligere-karakterer-ved-mobbeskoler> Besøkt: 20.11.2015.

Gustavsson, B. (2009). *Utbildningens förändrade villkor*. Stockholm: Liber AB.

Habermas, J. (1999). Kraften i de bedre argumenter. I R. Kalleberg, *Kampen for anerkjennelse i den demokratiske rettsstat* (ss. 265-297). Oslo: Ad Notam gyldendal AS.

Halsan, A. (2012). *Mobbing gir traumesymptomer*. Universitetet i Stavanger: <http://forskning.no/mobbing-skole-og-utdanning/2012/10/mobbing-gir-traumesymptomer> Besøkt: 20.11.2015.

Helsedirektoratet. (2015). *Mobbing i skolen*. <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/psykisk-helse-i-skolen/mobbing-i-skolen> Besøkt: 3.7.2015: Helsedirektoratet.

Hoëm, A. (2010). *Sosialisering, Kunnskap- Identitet»* . Opplandske Bokforlag.

Honneth, A. (1992(2007)). *Kamp om anerkjennelse, Om de sosiale konfliktenes moralske gramatikk*. Oslo: Pax forlag as.

Hoy, T. (1998). *The Political Philosophy of John Dewey*. Westport: Praeger Publishers .

Høibraaten, H. (1998). Demokrati, makt og kommunikasjon. *Vitenskap og virkelighet*, https://www.academia.edu/4492860/Demokrati_makt_og_kommunikasjon._Med_en_gjennomgang_av_Kants_moral-_og_rettsfilosofi Besøkt: 20.11.2015.

Høstmæling, N. K. (2008). *Barnekonvensjonen, Barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Isdal, P. (2000). *Meningen med volden*. Kommuneforlaget.

Justis, o. (2008). *St. meld 37 (2007-2008)*.

Oslo <http://www.regjeringen.no/nb/dep/jd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-37-2007-2008-/7.html?id=527678> Besøkt: 20.11.2015: Justis- og politidepartementet .

Kirke-, u. o. (2013). *Innst. 432 S(2012-2013)*. Oslo <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2012-2013/inns-201213-432/> Besøkt: 30.11.2015: Tilhører sak: På rett vei - Kvalitet og mangfold i fellesskolen.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Generell del (L97)*. Oslo

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/> Besøkt: 17.09.2015: Utdanningsdirektoratet.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Oslo

http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf Hentet 17.09.2013: Utdanningsdirektoratet .

Kunnskapsdepartementet. (2006(1993)). *Læreplan for Kunnskapsloftet*. Oslo:

Utdanningsdirektoratet <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/> Besøkt: 20.11.2015.

Kunnskapsdepartementet. (2007). *NOU 2007:6. Formål for framtida, Formål for barnehagen og opplæringen (Bostadutvalget)*. Oslo

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2007-6/id471461/> Besøkt: 10.9.2015: Utdanningsdirektoratet.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Manifest mot mobbing 2011-2014*. Oslo

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/manifest-mot-mobbing-2011-2014/id632010/> Besøkt: 20.06.2015: Utdanningsdirektoratet .

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kunnskapsloftet, Læreplan i norsk(NOR1-05)*. Oslo

<http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf?lang=nob> besøkt: 20.11.2015: Utdanningsdirektoratet.

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i KRLE(RLE1-02)*. Oslo

<http://data.udir.no/kl06/RLE1-02.pdf?lang=nob> Besøkt: 20.11.2015: Utdanningsdirektoratet.

- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i matematikk(MAT1-04)*. Oslo
<http://data.udir.no/kl06/MAT1-04.pdf?lang=nno> Besøkt: 20.11.2015.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag(SAF1-03)*. Oslo
<http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf?lang=nno> besøkt: 20.11.2015:
Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplanen i norsk(NOR1-05)*.
<http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal?arst=98844765&kmsn=-1974299133> Besøkt: 20.11.2015.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Meld. St 20(2012-2013)*. Oslo : Utdanningsdirektoratet På
rett vei – kvalitet og mangfold i fellesskolen.
- Løvlie, L. (2013). John Dewey Danning til demokrati. I I. S. Straume, *Danningens
filosofihistorie* (ss. 252-263). Gyldendal Norsk Forlag.
- Midgard, K. R. (2004). *Demokrati- vilkår og virkninger*. Fagbokforlaget .
- NIFU, B. L. (2010). *Hvis noen forteller om mobbing, Utdypende undersøkelse av funn i
Eleveundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering*.
<http://www.nifu.no/publications/934459/>.
- NKVTS. (2015). <http://www.nkvts.no/senteret/Sider/Omsenteret.aspx> Besøkt: 10.10.2015.
- Ogden, T. (2001(2010)). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal
Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande
opplæringa(Opplæringslova) LOV-1998-07-17-61*.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Ormrod, J. E. (2009(1990)). *Human Learning*. Pearson Education International.
- Pappas, G. F. (2008). *John Deweys Ethics, Democracy as Experience*. Indiana University
Press.
- Riksrevisjonen. (2015). *Dokument 3:11 (2014–2015) Riksrevisjonens undersøkelse av
offentlig folkehelsearbeid*. Oslo

- <https://www.riksrevisjonen.no/rapporter/Sider/OffentligFolkehelsearbeid.aspx> Besøkt: 30.11.2015: Riksrevisjonen.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi, Hva kan skolen gjøre*. Universitetsforlaget AS.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Straffeloven. (1902). Lovdata, Norges Lover: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1902-05-22-10/KAPITTEL_1-4#KAPITTEL_1-4.
- Strike, K. (1997). Etske dialoger og pluralitet. I E. L. Dale, *Etikk for pedagogisk profesjonalitet* (ss. 218-231). Cappelen Akademisk forlag .
- Strøm, I. T.-L. (2013). *Violence, bullying and academic achievement: a study of 15 year old adolescents and their school environment*.
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23298822> Besøkt: 30.11.2015: NCBI.
- Trygstad, S. C. (2015). Ytringsfrihet i arbeidslivet. *Sosiologisk Tidsskrift 01-02 / 2015*,
https://www.idunn.no/st/2015/01-02/ytringsfrihet_i_arbeidslivet Besøkt: 3.8.2015.
- Udir. (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Oslo : Utdanningsdirektoratet
http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskap_sloeftet/prinsipper_lk06.pdf Besøkt: 30.11.2015.
- Utdannings, o. (2002). *Ot. prop. 72 (2001-2002) Om lov om endringar i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa Om skolemiljøet til elevane*. Oslo
<https://www.regjeringen.no/contentassets/eebd76cc78634ed09a75d271e1e525f5/nn-no/pdfa/otp200120020072000dddpdfa.pdf> Besøkt: 20.11.2015:
Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Grunnskolens Informasjonssystem(GSI)*. <https://gsi.udir.no/>
Besøkt: 20.11.2015.
- Vaage, S. (1998). *Å ta andres perspektiv Grunnlag for sosialisering og identitet Georg Herbert mead i utvalg*. Abstrakt Forlag as.
- VG. (2014, November 8). Derfor trykker vi historien om Odin. ss.
<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/derfor-trykker-vi-historien-om-odin/a/23331302/>.

- Welstad, T. (2011). *Skolerett og elever- En gjennomgang og analyse av klagesaker for Fylkesmannen i Oslo og Akershus*. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for offentlig rett.
- Welstad, T. J. (2012). *Utdanningsrettslige emner, Artikler med utvalgte tema fra skole- og utdanningsrettens område*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Welstad, T. W. (2011). *Realisering av elevenes rett til et godt psykososialt miljø i skolen og et elevombuds rolle*. Oslo: Universitetet i Oslo Det juridiske fakultet.
- Wendelborg. (2015). *Elevundersøkelsen 2014 – mobbing, krenkelser og arbeidsro*. Trondheim <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NTNU/Elevundersokelsen-2014--mobbing-krenkelser-og-arbeidsro/> 20.11.2015: NTNU.