

UiO : **Det juridiske fakultet**

# Elevers forståelse av § 9 A-3 i opplæringsloven

En kvalitativ undersøkelse av ungdomsskoleelevers rettsbevissthet med  
fokus på formidling av lover

Kandidatnummer: 233

Leveringsfrist: 15.06.2020

Antall ord: 30560



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>INNLEDNING</b>	<b>1</b>
1.1	Tema og problemstilling	3
1.2	Metode	4
1.3	Aktualitet og relevans	5
1.4	Oppgavens oppbygning	6
<b>2</b>	<b>TEORI</b>	<b>6</b>
2.1	Språk og juss	6
2.2	Kommunikasjon av lover	8
2.3	Kommunikasjonsmodeller	14
2.3.1	Rørmodellen	14
2.3.2	Helders modell	16
2.3.3	Samarbeid som forutsetning for god kommunikasjon	17
2.3.4	Samarbeid mellom sendere og mottagere i juridiske tekster	17
2.4	Kommunikasjon av lover til lærere og elever	19
2.5	Retts sosiologiske perspektiv	25
2.6	Oppsummering	30
<b>3</b>	<b>SENTRALE BESTEMMELSER</b>	<b>31</b>
3.1	Avgrensninger	31
3.2	Bestemmelsene	31
3.3	Oppsummering	35
<b>4</b>	<b>METODE</b>	<b>35</b>
4.1	Formål med undersøkelsen	35
4.2	Kvalitativ metode, intervjuer	36
4.3	Intervjuer	36
4.3.1	Utvalg	36
4.3.2	Kritiske aspekter ved utvalget	37
4.3.3	Gjennomføring av intervjuer	37
4.3.4	Barn som respondenter	39
4.3.5	Transkripsjon	40
4.3.6	Sortering	40
4.3.7	Tolkning av intervjuer	41
4.3.8	Elevenes kunnskap	41
4.4	Begrensninger ved bruk av kvalitativ metode	42

<b>5</b>	<b>RESULTATER OG ANALYSE .....</b>	<b>43</b>
5.1	Innledning.....	43
5.2	Elevenes kjennskap til regler om skolemiljø.....	43
5.2.1	Skolemiljø og elevinvolvering.....	43
5.2.2	Hvem er ansvarlige for å <i>gjøre noe</i> dersom en elev ikke trives på skolen .....	47
5.2.3	Oppsummering.....	48
5.3	<i>Hvor</i> gjelder reglene.....	49
5.3.1	Oppsummering.....	52
5.4	Terskel for å definere hendelser som innenfor det som bør være lovregulert.....	52
5.4.1	Oppsummering.....	64
5.5	Frykt og skepsis til voksenverdenen/ansvarlige aktører .....	66
5.6	Kommunikasjon .....	68
5.7	Rettsbevissthet.....	70
<b>6</b>	<b>KONKLUSJON.....</b>	<b>72</b>
6.1	I hvilken grad er ungdomsskoleelever klar over at det er en lovfestet nulltoleranse for krenkelser i skolen?.....	72
6.2	Hvilken terskel har de for å definere noe som en «krenkelse»?.....	72
6.3	Hvor henter de sine forståelser fra?.....	72
6.4	Forbedringspotensiale .....	73
<b>7</b>	<b>AVSLUTNING .....</b>	<b>74</b>
<b>8</b>	<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>76</b>
<b>9</b>	<b>VEDLEGG.....</b>	<b>81</b>

# 1 Innledning

§ 9 A-3. Nulltoleranse og systematisk arbeid.

Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering.

Skolen skal arbeide kontinuerleg og systematisk for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av kapitlet blir oppfylte. Rektor har ansvaret for at dette blir gjort.<sup>1</sup>

Denne masteroppgaven tar for seg elevers forståelse av opplæringsloven § 9 A-3. Jeg skal forsøke å finne ut hvordan elever i ungdomsskolealder forstår denne paragrafen. Masteroppgaven faller inn under satsingen på klart språk ved fakultetet.

Jeg tar utgangspunkt i kommunikasjonsteori og redegjør for noen grunnleggende erkjennelser i språk- og kommunikasjonsteori som gir et rammeverk for å forstå hvordan lov og elever kommuniserer. Imidlertid er det ikke vanlig for borgere å oppsøke loven for å avklare sin rettsituasjon. Spesielt ikke når de ikke er i ferd med å løse et konkret problem eller utfordring slik som at de for eksempel er en elev som blir mobbet. På grunn av dette har jeg valgt å undersøke elevenes lovforståelse uten å legge frem loven for dem. Som analytisk verktøy bruker jeg Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og det rettsosjologiske rettsbevisstetsbegrepet (legal consciousness). Oppgaven skriver seg inn i samfunnsvitenskapelig tradisjon og innebærer ingen rettsdogmatisk fremstilling.

Oppgaven sentrerer seg om elevers forståelse av oppl. § 9 A-3. Derfor er temaet ikke basert på konkret problemløsning, men om elevene er klar over at de har en spesiell rettighet. Opplæringsloven i seg selv krever en viss formidling til brukerne i kraft av sitt innhold. Ett eksempel på et slikt krav finner vi i oppl. § 9 A-8 som sier at «Elevane skal få ta del i planlegginga og gjennomføringa av arbeidet for eit trygt og godt skolemiljø».<sup>2</sup> Et annet eksempel er oppl. § 9 A-9 som sier at «Skolen skal informere elevane og foreldra om rettane i dette kapitlet».<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Opplæringsloven § 9 A-3

<sup>2</sup> Oppl. § 9 A-8

<sup>3</sup> Oppl. § 9 A-9

Jeg har utført et kvalitativt intervjuprosjekt hvor jeg har intervjuet sju elever. Dette er hovedutvalget i undersøkelsen. I tillegg har jeg intervjuet en rådgiver som har gitt meg mer kunnskap om hvordan skolen jobber med skolemiljø. Elevene skal ideelt sett ha vært utsatt for en viss kommunikasjon av loven.<sup>4</sup> Det vil i min oppgave ikke være mulig å identifisere hvordan deres forståelser har oppstått, og hvordan de har tilegnet seg informasjonen. Et problem ved dette er at det er vanskelig å skille mellom faktisk rettsforståelse, og det som er mer fornuftige betraktninger og erfaringer med praktisk problemløsning i skolen. Jeg synes derfor det har vært nyttig å inkludere et rettsosialogisk perspektiv. Fordi oppgaven delvis dreier seg om tekst i *kontekst*, kan det være nyttig å bruke rettsosialogisk teori til å beskrive noen av disse kontekstene. Rettsosialoger har teoretisert mye rundt hvordan mennesker sosialiseres inn i en rettskultur, og nettopp slike kulturer vil være en del av rammeverket for hvordan mennesker læres til å forstå en lov. Skolen kan være en viktig arena for utviklingen av barn og unges rettsforståelse.

Problemstillingen for denne oppgaven er: Hvordan forstår elever i ungdomsskolealder opplæringsloven § 9 A-3? For å svare på denne problemstillingen, har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

- I hvilken grad er ungdomsskoleelever klar over at det er en lovfestet nulltoleranse for krenkelser i skolen?
- Hvor henter de sine forståelser fra?
- Hvilken terskel har de for å definere noe som en «krenkelse»?

Jeg tar utgangspunkt i kommunikasjonsteori og rettsosialogi, og ser også til kilder som tar for seg lovspråk og lovkommunikasjon. Til grunn for min inngang til disse spørsmålene ligger en undring om hva en rettighet er og hvordan den blir oppfylt. Én side ved dette er selve lovgivningen, en helt annen er hvordan denne kommer til uttrykk i virkeligheten og om den faktisk blir manifestert.

Undersøkelsen er situert i rettsosialogisk teori. Den tar imidlertid for seg lovteksten som tekstlig fenomen. Da det er uvanlig for elever og lærere å lese lovteksten, ønsker jeg å undersøke hvilken forståelse elevene har av sin rettighetstilstand. Målet er ikke nødvendigvis at barn og unge skal lese lovteksten. Men hvilken forståelse de har av sine rettigheter kan kaste noe lys over forståelsen andre aktører i utdanningssystemet har, som må sies å ha hovedansvaret for at lovens innhold blir formidlet til elevene slik at de er klar over hvilket vern de har.

---

<sup>4</sup> Jf. oppl. § 9 A-9

Kommunikasjonsteori benyttes for å illustrere erkjennelser om kommunikasjon som ligger til grunn for oppgaven. Jeg skal også skrive om utfordringen med krenkelser i skolen for å belyse oppgavens realitet og relevans. Kunnskap om krenkelser og mobbing, er viktig for å kunne sette elevenes tanker om mobbing og regulering i en relevant kontekst.

Kommunikasjonsfokuset tjener som en nyttig påminner om hvor man kan gå videre for å opplyse uttalelsene fra elevene mer, og finne bakgrunn for deres oppfatninger. *Konstruksjonen* av elevenes oppfatninger mener jeg mest sannsynlig er koblet til lovgivers vilje. Skolen i dag er et gjennomregulert sted, med sterke føringer og instruksjoner fra høyere instanser. Rettskulturen i skolen vil etter denne antagelsen være sterkt påvirket av instruksjoner ovenfra. Slik veves retts sosiologi og kommunikasjonsteori logisk sammen for mitt formål.

## 1.1 Tema og problemstilling

Jeg skal hovedsakelig undersøke elevenes forståelse av første setning i opplæringsloven § 9 A-3: «skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering». Jeg skal fokusere på deres faktiske forståelse av innholdet i paragrafen, gjennom en retts sosiologisk, kvalitativ undersøkelse som fokuserer på deres lovforståelse.

Oppgaven er tverrfaglig og vil plassere seg innenfor fagområdene rettsvitenskap, retts sosiologi og språkvitenskap. De to siste fagene i denne opplistingen er tverrfaglige i seg selv. Retts sosiologien plasserer retten som forskningsobjekt i sosiologien. Språklig kommunikasjon er et fag som trekker på innsikter fra andre humanistiske og samfunnsvitenskapelige perspektiver, og plasserer dem i en språklig kontekst. Å blande disipliner på denne måten, kan gi nyttige perspektiver og bidra til at kunnskap fra andre fag får en anvendelse de ellers ikke ville fått. Faren er, spesielt ved et masterprosjekt, at forståelsen av de ulike disiplinene blir for overfladisk og at man ikke er i stand til å bruke de analytiske verktøyene på en hensiktsmessig måte.

Min oppgave tar for seg å beskrive rettforståelsen knyttet til oppl. § 9 A-3 ved kun én skole. Dette vil tjene et illustrerende eksempel for teorien som oppgaven presenterer. Det at jeg bare har intervjuet elever ved én skole innebærer en begrensning for muligheten til å generalisere fra mine funn. Derimot vil det å gå i dybden på et enkelttilfelle være grunnlag for teoriutvikling, og kunne gi resultater som kvantitativ forskning ikke kan gi. Kvalitative intervjuer er egnet til å få frem synspunkter og typetilfeller som ikke nødvendigvis lar seg fange med kvantitative metoder. Oppgaven min legger i tillegg an et tverrfaglig perspektiv, noe som også gir muligheter for teoriutvikling da man på denne måten kan kombinere perspektiver som sjeldent blir satt sammen.

## 1.2 Metode

Et underliggende metodisk spørsmål for undersøkelsen er hvordan man kan finne ut hvordan borgerne forstår en lov eller en rettighet. Mange undersøkelser tar utgangspunkt i lovteksten, men fjerner seg da samtidig fra hvordan mennesker i virkeligheten forholder seg til en rettighet som den vi finner i opplæringsloven § 9 A-3. Noen lover vil de fleste mennesker slå opp i lovsamlingen, eller Lovdata, for å forstå bedre, i tillegg til å lese andre kilder og forhøre seg med andre personer. For noen rettigheter eller plikter vil det derimot ikke være like naturlig å søke informasjon på samme måte, enten fordi man ikke anser det nødvendig, eller fordi man ikke tenker over at dette området kan være lovregulert. Dette vil være tilfelle for en del av de sosiale lovene, fordi prosesser kan settes i gang uten kontakt med jurister eller loven. Da jeg skulle undersøke elevers forståelse av opplæringsloven § 9 A-3 ønsket jeg derfor å finne ut hvilken forståelse elever hadde av den uten å legge loven foran dem fordi å gjøre det ville være en lite virkelighetsnær tilnærming til deres eventuelle bruk av den. Samtidig er det beskrevet i lovens forarbeider at elevene skal gjøres klar over lovens innhold. Det er altså forutsatt fra lovgivers side at loven skal kommuniseres til elevene. Det er derfor særlig interessant å se om elevene har en korrekt oppfatning av akkurat en av disse bestemmelsene. Jeg skriver mer utfyllende om metoden jeg har brukt i kapittel 4.

Som utgangspunkt ligger en antagelse om at elevene utvikler sin lovforståelse i en sosial kontekst. På grunn av dette har oppgaven et rettssosiologisk bakteppe. Sannsynligvis utvikles denne forståelsen til stor del i skolekonteksten da det er her elevene møter den aktuelle problematikken, tar del i skolemiljøet og møter voksne som skal ta ansvar for å fastholde et godt sosialt miljø. I tillegg vil de utvikle forståelse også i den større sosiale konteksten som er hele deres sosiale liv, også utenfor skolen. De lærer av foreldre, venner, bekjente, medier og andre personer og inntrykk de utsettes for også utenfor skolen. Når vi snakker om skolen som en egen kontekst, er det lett å se den for seg som et eget lite samfunn med sin egen kultur. Dette er et nyttig perspektiv for å merke seg at hver skole kan skille seg fra andre skoler på noen områder. Lovens implementering må skje på hver og en av de mange skolene i landet, og det er de forskjellige ansatte på hver og en av disse skolene som må gjøre jobben. Det vil blant annet si at det vil være forskjell fra sted til sted avhengig av hvor interesserte, dyktige, plikt-oppfyllende og kunnskapsrike de ansatte på de forskjellige skolene er. Samtidig er det mye som forener skolene. For eksempel er de alle underlagt samme lov. De mottar mange av de samme instruksjonene og deler oppgaver, mandat og rundskriv. Lærerne er utdannet ved godkjente institusjoner og skal alle ha vært gjennom et fellesartet faglig innhold i sine utdannelser. Det er altså også mange ting som forener skolene og gir de et visst nivå av felles forutsetninger. Samvirkningen mellom ulike nivåer og forskjeller fra sted til sted illustreres ved hjelp av Bronferbrenners utviklingsøkologiske modell. Se pk. 2.2.

Et viktig poeng er at elevene til dels bruker sosiale og psykologiske forklaringsmodeller for sine forståelser. Det er derfor naturlig å dra inn slike perspektiver når man skal studere loven i virkeligheten.

### 1.3 Aktualitet og relevans

Dan Olweus (2013) definerer mobbing på følgende måte: «(1) Mobbing er bevisst negativ adferd som (2) opptrer med en viss hyppighet og (3) utføres mot en person som har vanskelig for å forsvare seg selv.»<sup>5</sup>

Dette er svært likt definisjonen som brukes i Elevundersøkelsen, som lyder som følger: «Med mobbing mener vi gjentatte negative handlinger fra en eller flere sammen, mot en elev som har vanskelig for å forsvare seg. Mobbing kan være å kalle en annen stygge ting og erte, holde en annen utenfor, baksnakke eller slå, dytte eller holde fast».<sup>6</sup>

Mobbing og krenkelser i skolen er et tema som har engasjert i tiår. Det foregår for tiden en stor statlig satsning på skolemiljø. De siste årene er det blitt satt i gang en kompetanseheving i skolene, og i 2017 ble opplæringslovens kapittel 9 A om skolemiljø oppdatert med mål om å gjøre arbeidet mot mobbing og krenkelser i skolen mer effektivt. Samtidig ble begrepet *nulltoleranse* tatt inn i loven med følgende begrunnelse i Prop. L. (2016-2017):

Departementet mener at elevers rett til ikke å bli utsatt for krenkelser er så sentral at det bør lovfestes uttrykkelig at skolen skal ha nulltoleranse mot krenkelser. At skolene ikke skal tolerere krenkelser følger i dag indirekte av § 9a-1 og av at krenkende ord og handlinger utløser en handlingsplikt for ansatte ved skolen etter § 9a-3 andre ledd. Å lovfeste et krav om nulltoleranse, gir et tydelig signal om at skolene ikke skal akseptere krenkelser mot elever.<sup>7</sup>

Opplæringsloven har vært en av fire lover under særskilt klarspråkarbeid.<sup>8</sup> Jeg oppdaget fort da jeg begynte å skrive oppgaven, at å jobbe med lovspråk er mer komplekst enn det meste annet språkarbeid jeg har vært borti. I motsetning til mye profesjonell og offentlig kommunikasjon, bærer lovspråket med seg aspektet at det noen steder skal være vagt, at det bak ord og uttrykk ligger en historikk og et forarbeid som også må være relevant for tolkningen. Dette

---

<sup>5</sup> Olweus 2013, s. 151. Redegjør for egen mobbedefinisjon som ble utformet i 1983 i forbindelse med en nasjonal kampanje mot mobbing. Dette er min egen oversettelse av definisjonen fra en engelsk artikkel.

<sup>6</sup> Elevundersøkelsen 2018.

<sup>7</sup> Prop. L. (2016-2017), s. 14.

<sup>8</sup> Språkrådet.



gjør det vanskelig å se hva som bør være målet med språkarbeidet i loven, og viser også at å tilgjengeliggjøre lover og forståelsen av dem hviler på mye mer enn bare språkarbeid. Det er et samvirke mellom mange forskjellige tiltak, der språkarbeid ikke er uviktig, men heller ikke den eneste redningen.

## 1.4 Oppgavens oppbygning

Jeg kommer til å starte med å gå gjennom teorien: først skal jeg gå gjennom hvorfor borgerne skal forstå lover og hvordan lover kommuniseres (og opplæringsloven spesielt). Så går jeg gjennom oppgavens retts sosiologiske del. Etter disse teoribeskrivelsene går jeg gjennom metoden for prosjektet mitt. Så går jeg gjennom resultatene fra intervjuene jeg har gjort med elevene. Til slutt trekker jeg ut hva svarene deres kan antyde om kommunikasjonen av loven og om det er forståelse av loven eller noe annet som kan stå i veien for at lovens mål skal bli oppfylt.

## 2 Teori

### 2.1 Språk og juss

Språk er ikke bare syntaks og grammatikk, men også semantikk: språket som meningsskapende og grunnleggende del av vår forståelse av verden. Ifølge Høgberg nøyer språket seg ikke med å beskrive virkeligheten, men det former og begrenser også vår forståelse av virkeligheten. Det finnes ingen annen virkelighet tilgjengelig for vår forståelse enn den som er skapt gjennom språket.<sup>9</sup> Dette overlapper med Ludwig Wittgensteins syn på språket som begrensning og ramme for hva som er filosofisk mulig å forstå i *Tractatus Logico-Philosophicus*: "The limits of my language mean the limits of my world".<sup>10</sup>

Innenfor moderne lingvistisk teori, er det et tydelig skille mellom tradisjonell lingvistisk analyse og kommunikative analyser som analyserer teksten i sin kontekst. Visconti (2018) skriver følgende om skillet mellom de to:

Reconstructing the meaning of a text is a complex operation, involving linguistic, situational, inter-textual, cognitive, cultural, and ideological parameters. Due to a well-known polarization in contemporary linguistic theory, the interpretation process spans between an abstract «linguistic» meaning and a con-

---

<sup>9</sup> Høgberg 2012, s. 11.

<sup>10</sup> Wittgenstein 1922.

crete «communicative» meaning. The former is the result of combining the meanings of the lexical units following the rules of syntax and punctuation, while the latter results from inferential processes, where linguistic meaning is taken as a point of departure and enriched with further information. The distinction between linguistic and communicative meaning maps onto the boundary between semantics and pragmatics, which can be seen as the conventional meaning of linguistic units vs the meaning inferred through the interaction of linguistic meaning with context.<sup>11</sup>

Hun beskriver hvordan man kan analysere en tekst gjennom rent språklige analyser, eller tolke de språklige elementene i sammenheng med konteksten de opptrer i. Min oppgave dreier seg om forståelse av lovttekst, og det vil for mine formål være mest relevant å se hvilken mening den har i sin kontekst.

Juss handler i stor grad om å fortolke tekster. I tillegg er tekst juristens fremste arbeidsmetode. For eksempel kan man se subsumsjonen som sammenligning av to tekster. Én tekst som er en språklig tolkning av virkeligheten (faktum) og én tekst som er en språklig tolkning av en norm.<sup>12</sup> Til tross for tekstens plass i jussen har ikke jussen alltid vært i noe symbiotisk forhold med andre forskningsfelt som også sentrerer seg rundt språk i en videre forstand, slik som lingvistikk, retorikk, kommunikasjonsvitenskap, historie, antropologi, sosiologi, statsvitenskap og filosofi. Dette har endret seg de siste tiårene, og språket er nå på vei til å også inngå i rettsvitenskapen i et mer utvidet perspektiv enn man tidligere har hatt.<sup>13</sup> I enkelte andre land har faget rettslingvistikk fått innpass på høyskoler og universiteter. I Norge og resten av Norden har sammenhengene mellom de to grenene – og de andre fagene som også kan innlemmes, særlig dersom man bruker et vidt språkbegrep – blitt studert mer sporadisk, og derfor har heller ikke delingen av kunnskapen på dette feltet i våre land vært særlig systematisk ennå.<sup>14</sup>

Jurister har som gruppe en egen måte å formulere seg på, og bruker til dels ord og uttrykk som ikke er kjente for folk som ikke selv er jurister eller har en spesialinteresse for faget. Dette har i økende grad blitt vurdert som et demokratisk problem. Juristers språk preger oppbygningen av samfunnet vårt, da jurister skriver lover, forarbeider m.m. Dersom den valgte stilen er skrevet i en juridisk fagterminologi, innebærer dette at tekstene er vanskelige å lese for andre mennesker. At det er unødvendig vanskelig å forstå lovttekster, og kildene knyttet til dem som

---

<sup>11</sup> Visconti 2018, s. 117

<sup>12</sup> Høgberg 2011, s. 48

<sup>13</sup> Kjær m.fl. (red.) 2015, s 13

<sup>14</sup> Kjær m.fl. (red.) 2015, s. 17

dommer og forarbeider, gjør at det er vanskelig for folk å være kritiske til selve lovene og kunne delta i ordskifte om hva rettstilstanden bør være.

Juristers stil smitter nedover, og fører til at også andre som skal skrive tekster i byråkratiet låner fra juristenes stil fra primærkildene de bruker for å skrive sine tekster. Dette kan også være et tegn på at de som videreformidler de juridiske poengene ikke selv føler seg trygge på innholdet i dem. En slik usikkerhet vil også kunne føre til språklig uklarhet i neste ledd.<sup>15</sup> Når språket myndighetene bruker er vanskelig å trenge gjennom, begrenser det for hvem som kan forstå tekstene. Dette gjør at det for mange blir vanskelig å delta i demokratiet. Dette gjør også at mange ikke forstår vedtak som angår dem selv, slik som fra Utlendingsnemnda, NAV og plan- og bygningsetaten i kommunen sin. Dette er truende for rettssikkerheten, og kan også føre til ulikhet som følge av at enkelte er mer rustet enn andre til å forstå innholdet i vedtakene.<sup>16</sup>

## 2.2 Kommunikasjon av lover

Jussens og juristenes sentrale stilling i samfunnet gjør at juristenes språk angår oss alle. Det gjelder våre rettigheter og regulerer de fleste deler av våre liv. Det meste av juridiske tekster og kilder formuleres av jurister. Et utilgjengelig språk i forarbeider og lover gjør det vanskelig for allmennheten å debattere innholdet i dem. Videre fører det samme vanskelig forståelige språket og konseptene til at det er vanskelig for borgerne å sette seg inn i egne rettigheter og i rettskildet bildet dersom de havner i en konflikt eller skal løse et problem med juridiske rammer. Dette har også den konsekvens at det oppstår ulikhet mellom dem som kan navigere lovverket og dem som ikke kan. Det innebærer et mulig rettighetstap for personer som ikke er klar over at de har en rettighet, eller som opplever at det som skal til for å kreve rettigheten er for krevende å sette seg inn i.<sup>17</sup>

Det at språket er utilgjengelig kan også virke støtende for noen brukere. Disse brukerne kan føle på en avmakt og fremmedgjøring. Dette igjen kan føre til at brukerne ikke føler seg respekterte og som følge av dette opplever mindre tillit og forpliktelse til lover, regler og institusjoner.<sup>18</sup> Satt i sammenheng med opplæringsloven er det etter dette viktig at loven oppleves tilgjengelig for lovens brukere. For elevene vil de ansatte i skolen i stor grad utgjøre lovens brukere. En lov som for eksempel lærere har tillit til vil kunne føre til at den også blir mer

---

<sup>15</sup> Se for eksempel Sarangi 2010.

<sup>16</sup> Se f. eks. Kjær m.fl. 2015, s. 30

<sup>17</sup> Adrian & Rosenmeier 2015, s. 30.

<sup>18</sup> Adrian & Rosenmeier 2015, s. 30.

tilgjengelig for elevene ved at lærerne i stor grad ønsker å oppfylle og følge denne loven. Det er klart at det er flere ting som påvirker dette enn bare språket.<sup>19</sup>

At loven er tilgjengelig for borgerne er en grunnpilar for det moderne demokratiet.<sup>20</sup> Andersen (2009) skriver:

Det er således en forudsætning for overhovedet at kunne tale om demokrati, at alle har lige adgang til retssystemet, at alle kan forstå (eller i hvert fald få opplyst), hvilken ret og hvilke rettigheter de har, og at alle (i det mindste via demokratiske valg) i ét eller andet omfang kan være med til at påvirke udviklingen af retten.<sup>21</sup>

Videre argumenter han for at denne tilgjengeligheten i noen grad blir tatt for gitt. Det moderne samfunnet er blitt så komplekst og vanskelig å få oversikt over at mange ikke forsøker å se hvordan de enkelte bestanddelene henger sammen. I tillegg er det en påtagelig kontrast mellom *den demokratiske idealtilstanden* og mange *menneskers erfaringer* og møter med retten. Det er på bakgrunn av dette vesentlig å forsøke å finne ut hvor tilgjengelig retten er og på hvilken måte. Dersom retten ikke er tilgjengelig for alle borgere risikerer man at enkeltpersoner eller grupper faller utenfor det vi regner for å være det tillatte eller vanlige samfunnet slik at retten kan ende opp med å fastholde, forsterke eller skape et utenforskap.<sup>22</sup>

Den amerikanske naturrettsteoretikeren Lon L. Fuller er også inne på et lignende poeng når han kommer til at en av de viktigste faktorene for lovens gyldighet er kravet om *klarhet* (legislative clarity). Han mener at en god måte å oppnå klarhet på er å bruke standarder fra virkeligheten utenfor rettssystemet i utformingen av rettslige standarder.<sup>23</sup> Etter dette vil altså en lov som korresponderer med folks oppfatninger om hva retten er være klarere og dermed mer gyldig, demokratisk og tilgjengelig for borgerne. Dette er også beslektet med den østerrikske retts sosiologen Eugen Ehrlichs standpunkt om at lover som er i samsvar med uformelle sosiale normer virker bedre.<sup>24</sup>

---

<sup>19</sup> Adrian & Rosenmeier 2015, s. 30 Lovens innhold bør for eksempel også stemme overrens med det brukerne anser for rimelig og i tråd med deres faglige skjønn.

<sup>20</sup> Andersen 2009, s. 1.

<sup>21</sup> Andersen 2009, s. 1.

<sup>22</sup> Andersen 2009, s. 2.

<sup>23</sup> Lon L. Fuller 1969: *Morality of Law*, 2. rev. ed., Yale University Press, s. 63: "The desideratum of clarity represents one of the most essential ingredients of legality. [...] Yet it is obvious that obscure and incoherent legislation can make legality unattainable by anyone, or at least unattainable without an unauthorized revision which itself impairs legality" som beskrevet og sitert i Evald 2009, s. 40

<sup>24</sup> Ehrlich 1922.

Som Andersen (2009) poengterer lever vi i en kompleks virkelighet. Er det realistisk at alle mennesker skal kunne lese og forstå alle lover?

For de fleste elever er det ikke et reelt valg å ikke være på skolen. Opplæringsloven har betydning for de aller fleste mennesker i landet på et eller annet tidspunkt i livet. Først når vi selv er barn og senere når vi eventuelt har egne barn. Å skulle oppfylle lovens rettigheter for alle elever krever altså en lov som er tilgjengelig og forståelig for brukerne. Viktigheten av at elevene kjenner til egne rettigheter påpekes av Elevorganisasjonen i NOU 2019: 23.<sup>25</sup>

Ordet *kommunikasjon*, kommer av det latinske ordet *communicare*. Det betyr «å gjøre felles».<sup>26</sup> Å gjøre felles vil i denne sammenheng vise til å skape et felles forståelsesrom,<sup>27</sup> slik at det vi snakker om blir tydelig for alle deltagende parter. «Å gjøre felles» er ikke helt ulikt hva myndighetene ønsker å oppnå med sitt prosjekt «Klart lovspråk» og å undersøke hvordan en lovttekst kommuniserer med sine tenkte brukere, er én måte å forsøke og se om man har oppnådd det man ønsket da man vedtok den.

Som vi har sett er det av demokratisk viktighet og for rettslig legitimitet viktig at borgerne er klar over sin rettsstilling (eller at de i hvert fall kan bli det). Fordi § 9 A-3 sier noe om hvordan skolemiljøet *skal* være, mener jeg at det må finnes en forståelse av hvordan dette *skal* være blant borgerne for at de skal kunne vite at dersom de opplever brudd på denne tilstanden som *skal* være så er dette et brudd mot loven og dermed også hvordan det er bestemt at samfunnet skal være. Et slikt brudd vil føre til at man har krav på en viss prosess, og at man eventuelt kan ta i bruk ytterligere rettslige midler. I tillegg vil det at elevene har en viss forståelse og kunnskap om sine rettigheter kunne gjøre dem rustet til å kritisere både utøvelsen av loven på skolen de går på og selve loven.

Et forståelig språk er første bud for at loven skal være tilgjengelig for borgerne. Men i tillegg til dette må også formidling av loven finne sted for å nå et særlig stort antall mennesker. Vilhelm Aubert skriver i sin bok "Rettens sosiale funksjon":

---

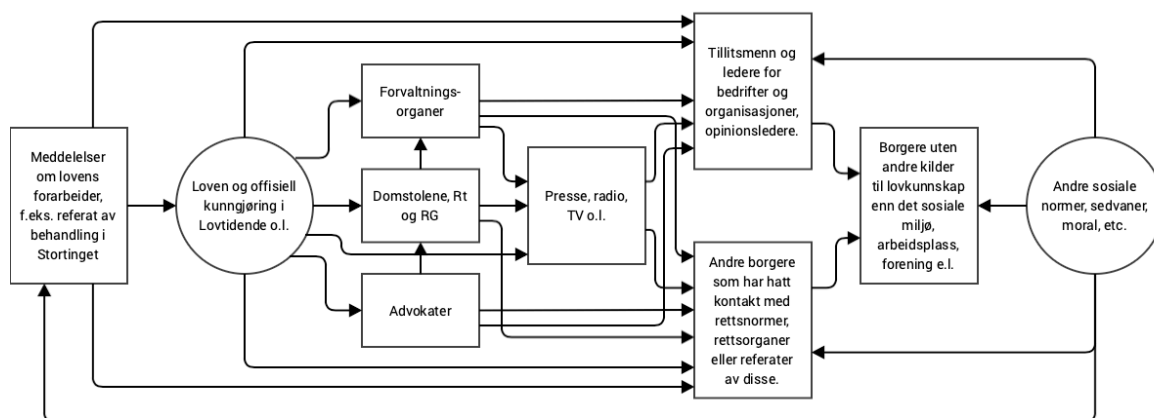
<sup>25</sup> NOU 2019: 23, s. 121: "For at opplæringsloven skal forstås, er det en forutsetning at loven er tilgjengelig. Med tilgjengelighet menes at de som har rettigheter eller plikter etter loven, kan skaffe seg oversikt og finne fram til hvilke regler som gjelder for dem. Elevorganisasjonen har i møte med utvalget framhevet at det er viktig at elevene kjenner til hvilke rettigheter de har. Dersom elevene ikke vet hvilke rettigheter de har, kan de heller ikke kreve dem".

<sup>26</sup> Svennevig 2009, s. 51.

<sup>27</sup> "Felles forståelsesrom" er et begrep som er introdusert av psykologvisten Ragnar Rommetveit (1974). Det henviser til at alle parter i kommunikasjon må gjøre det som trengs for at man skal kunne forstå hverandre. I en konkret situasjon omtales dette som å opprette et "midlertidig delt forståelsesrom".

Uansett om en lov anviser bruk av tvangsmidler eller fordeler ressurser, så må den nå ut til adressatene om den skal ha noen virkning. Og dette gjelder enten loven er preget av verdiformuleringer eller av mer presise adferdsnormer. Et avgjørende problem i behandlingen av lovgivningen blir i alle fall hvorvidt og under hvilke omstendigheter loven fungerer som et effektivt meddelelsesmiddel.<sup>28</sup>

Som vi ser i sitatet over anser Aubert kommunikasjon av loven å være essensielt for virkningen av den. Han skriver videre at undersøkelser om formidling av lover bør utføres for å oppnå økt kunnskap om virkninger av lover. Han peker på samspillet mellom ulike måter å formidle lover på som en mulig nøkkel for forhøyet forståelse av lovers virkninger. Han presenterer en modell med noen mulige mønstre for formidling, men presiserer at denne alltid må justeres noe for å passe et bestemt prosjekt eller situasjon.<sup>29</sup>



30

Fig 1: Auberts rettslige kommunikasjonsmodell

Også Thomas Mathiesen (2011) har skrevet om at å gjøre folk klar over sine rettigheter er et formidlingsarbeid. Han skriver om lærdommer fra noen av rettshjelpsundersøkelsene:

For det tredje viser flere av undersøkelsene vi har gjennomgått at *kommunikasjon av lovstoff* er en viktig betingelse for at lover skal virke etter sin hensikt. Sambandet mellom kommunikasjon av lovstoff og tilsiktet virkning av lovgivningen er klar i forbindelse med noen av rettshjelpsundersøkelsene, som John-

<sup>28</sup> Aubert 1976, s. 128.

<sup>29</sup> Aubert 1976, s. 128-129.

<sup>30</sup> Fig 1. Auberts kommunikasjonsmodell, se s. 129 i boken hans "Rettsens sosiale funksjon" (1976).

sens undersøkelse av rettshjelp til samer, men det fremtrer også for eksempel i forbindelse med undersøkelsene av hushjelploven, selv om rimelig god kommunikasjon der tydeligvis bare forbedret resultatet litt.<sup>31</sup>

Vi kan se for oss formidlingen fra lovtekst til brukere som en utgave av hviskeleken. De første i kjeden har godt grep om lovens innhold, men på veien ned til elevene smuldrer noe bort. Når de skal uttrykke sine oppfatninger, vil noe være igjen av det man begynte med, eller får vi høre noe helt annet? Eller er deres forståelse kanskje uavhengig av denne kjeden likevel i overensstemmelse med loven fordi den samsvarer med hva de mener er rett?

Kjeden av lovformidlere kan forenklet uttrykkes på følgende måte:

Lovgiver → Lovsamling → Utdanningsdirektoratet → Skoleeiere → Skoleledere → Lærere → Elever

Min studie snur lovtolkningen på hodet ved å sette sluttbrukeren, eller verneobjektet, under lupen istedenfor lovteksten. Det er altså elevene som er midtpunktet for min analyse. Istedenfor å vise hvordan og gjennom hvilke kanaler lovteksten kommuniseres for å til slutt eventuelt komme frem til elevene, kan vi ta utgangspunkt i eleven og hvordan denne opererer i samspill med omgivelsene. En nyttig modell for et slikt perspektiv kan være Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Denne er opprinnelig laget for å forklare barns utvikling i et sosialpsykologisk perspektiv, men er også nyttig for å forklare hvordan individer formes av og påvirker samfunnet for andre formål.<sup>32</sup> Modellen var i utgangspunktet både en kritikk av strømninger i psykologien og sosiologien, hvor begge glemte det andre perspektivet (for sentrert rundt individet uten å ta konteksten i betraktning eller for sentrert om det sosiale uten å ta individet i betraktning). Den opprinnelige modellen består av fire systemer som beskriver ulike nivåer av påvirkning:

Mikrosystemet: De nære sammenhengene med personer som barnet har kjent over lengre tid og som barnet ofte er i kontakt med. Eksempler på dette kan være hjemmet, skole, venner og fritidsaktiviteter.

---

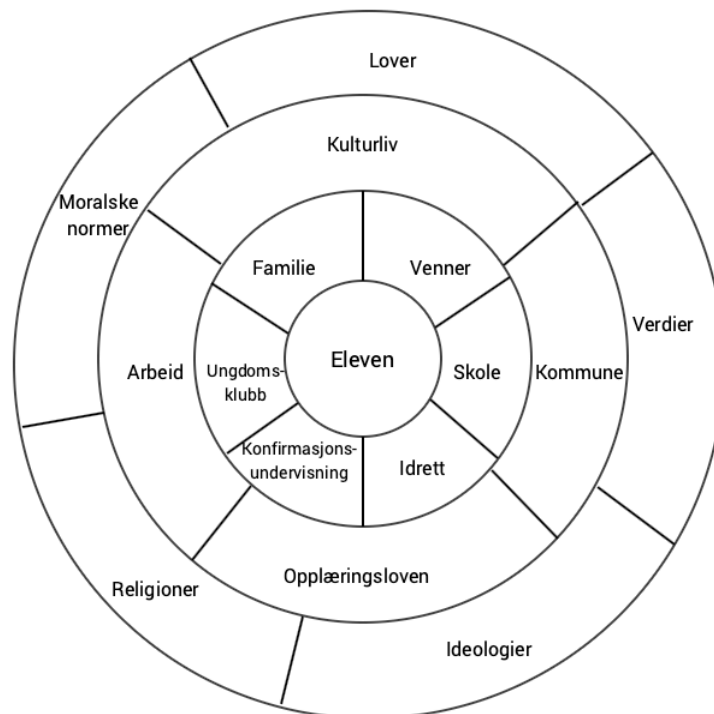
<sup>31</sup> Mathiesen 2011, s. 77, original utheving.

<sup>32</sup> Modellen brukes av Støen, Fandrem og Roland i kapittel 1 "Mobbing i et systemperspektiv" i boken "Stemmer i mobbesaker - Resultater og erfaringer fra Stigma-prosjektet (2018)", s. 12. Den brukes her for å illustrere betydningen av hvordan aktører i de ulike nivående påvirker arbeidet i en mobbesak. Selv om denne ser på mobbearbeid fra en litt annen vinkel enn mitt prosjekt, er det i stor grad overlapp mellom bruken av modellen siden begge prosjektene er sentrert rundt krenkelser i skolen og skolen som system.

Mesosystemet: Relasjonene mellom de ulike delene av barnets mikrosystem. Det vil si forhold mellom andre personer som indirekte påvirker barnet. Eksempler på dette kan være venners forhold til andre venner og foreldres kontakt med skolen.

Eksosystemet: Faktorer som barnet selv ikke er i direkte kontakt med, men som likevel kan ha en påvirkning på barnets liv uten at det selv deltar i dem slik som interesseorganisasjoner, media, politikere og organisasjoner.

Makrosystemet: Et overordnet nivå for faktorer som ofte er abstrakte, men som individet deler med deltagerne i samme samfunn som gir en felles forståelse for samfunn og kultur blant deltagerne i samme kultur slik som moralske normer, ideologier, verdier, og lover.<sup>33</sup>



34

Fig 2: Utviklingsøkologisk modell

Modellen brukes for å vise hvordan eleven påvirkes av de sosiale systemene hun inngår i. I tillegg viser den hvordan hun påvirkes av forholdene mellom disse systemene. Dersom arbeidsplassen til en av foreldrene hennes må kutte kostnader, kan det føre til at forelderen hennes blir permittert og familien får mer tid sammen, men dårligere råd. En nabo som ivrig klager på støy fra ballbinge kan føre til reduserte idrettstilbud. Gjennom de nærmeste systemene

<sup>33</sup> Andersson 1985, s. 22.

<sup>34</sup> Fig. 2. Brenfenbronnens utviklingsøkologiske tilpasset mitt prosjekt. Se en annen versjon hos Støen, Fandrem og Roland (2018), s. 12.



påvirkes hun også av systemer lenger ut. En ideologisk strømning kan føre til ny lovgivning som fører til tiltak i nærmiljøet som fører til direkte endringer for barnet. Slik kan vi forestille oss at det går bølger fra det ene systemet i modellen til det andre. Disse funksjonene kan gå begge veier og på tvers av nivåer og relasjoner.<sup>35</sup> Det er en systemisk modell. Det vil si at en endring ett sted vil påvirke og endre de andre delene. Bronfenbrenner mente heller ikke at barnet er passiv "mottager" i sosialiseringen, men aktivt påvirker og tar for seg av sine omgivelser mer og mer etter som hun vokser til.<sup>36</sup>

Vi kan forsøke å se nærmere på opplæringslovens påvirkning på eleven ved hjelp av modellen. Opplæringsloven kan vi plassere i eksonivået. Den er ikke en del av elevens nærmeste sammenhenger, men skolen som eleven går på blir instruert av opplæringsloven. Av elevens nærmeste sammenhenger virker det dermed sannsynlig at den først og fremst støter på opplæringsloven i skolesammenhengen. Samtidig når den også ut til andre deler av barnets liv. En venns forelder jobber i skolevesenet og er engasjert i skolemiljø slik at personen snakker om dette i elevens nærvær eller eleven får høre om det via vennen sin. En annen venn har en konflikt med en lærer på skolen og gjennom dette reflekterer eleven over hva som egentlig er tillatt for voksne som jobber i skolen. Slik møter eleven fragmenter av opplæringsloven gjennom flere relasjoner og nivåer i modellen. Dette vil gi opplæringsloven sammenlagt større bevegelser inn mot eleven. Etter som tiden går blir eleven utsatt for flere og flere slike inntrykk og vil å bakgrunn av dette kunne få en fornemmelse og bevissthet om hvilke rettigheter elever har i skolen.

## **2.3 Kommunikasjonsmodeller**

For å se hvordan vi kan plassere lovteksten inn i kommunikasjonsteori, vil jeg presentere noen kommunikasjonmodeller.

### **2.3.1 Rørmodellen**

Den enkleste måten å illustrere kommunikasjonsprosesser på, er med den såkalte rørmodellen:

---

<sup>35</sup> Imsen 1991, s. 287-291, Andersson 1985, s 22, Støen, Fandrem og Roland 2018, s. 12.

<sup>36</sup> Gulbrandsen 2006, s. 52-53.

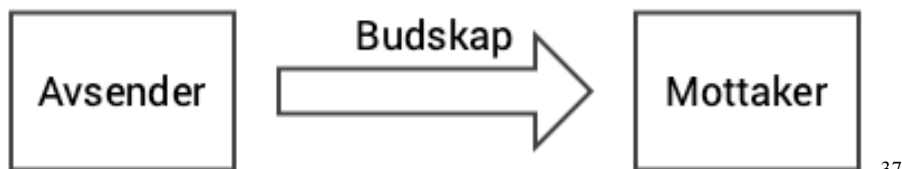


Fig 3: Rørmodellen

Denne modellen har imidlertid ofte blitt brukt til å illustrere hva kommunikasjon *ikke* er. Kommunikasjon er ikke at et budskap overbringes fra en sender til en mottager uten støy på linja. En tekst har mange flere mulige tolkninger enn det budskapet avsenderen har ment å kommunisere. Det er ikke slik at mottageren nødvendigvis forstår det samme som avsenderen har tenkt.<sup>38</sup> Spesielt vil man vel påstå at dette ikke gjelder i situasjoner hvor sender og mottager står så langt fra hverandre som er tilfelle for kommunikasjon mellom for eksempel lovgiver og allmennheten. Modellen kan likevel være nyttig for å illustrere hvilke deltagere i en kommunikasjonsprosess man vil fokusere på i en analyse.<sup>39</sup> Jon Bing brukte en lignende modell i sin doktorgradsavhandling fra 1982. I hans versjon er det tre bokser, og på den tredje står det istedenfor «budskap» «informasjonssystem».<sup>40</sup> Bing fokuserer på denne midterste boksen. Min oppgave omhandler hvordan senderens budskap blir oppfattet av det vi kan kalle en sekundær gruppe mottagere: elever.

Hvis vi bruker lovgiver som sender, og lovteksten som budskap, vil dens primære mottagere være personer som aktivt oppsøker og bruker loven som kilde. Dette er i stor grad profesjonelle brukere i form av jurister. Fra disse personene igjen kommuniseres tolkninger, forståelser og forklaringer til sekundære grupper. En stor del av dem som bruker opplæringsloven i sin profesjon henter også sin informasjon fra andre kilder enn lovteksten, slik at disse også kan være sekundære brukere. For å avgjøre hvem senderen er, må man identifisere hvilke personer eller hvilken enhet som er ansvarlige for budskapet.<sup>41</sup> For profesjonelle tekster, slik en lovtekst er, kan man definere senderen som den som har bestemt at kommunikasjon skal finne sted.<sup>42</sup> I min oppgave vil jeg definere lovgiver som sender.

<sup>37</sup> Fig 3. Rørmodellen.

<sup>38</sup> Svennevig 2009, s. 20, Seljeseth 2013, s. 16.

<sup>39</sup> Tønnesson 2004.

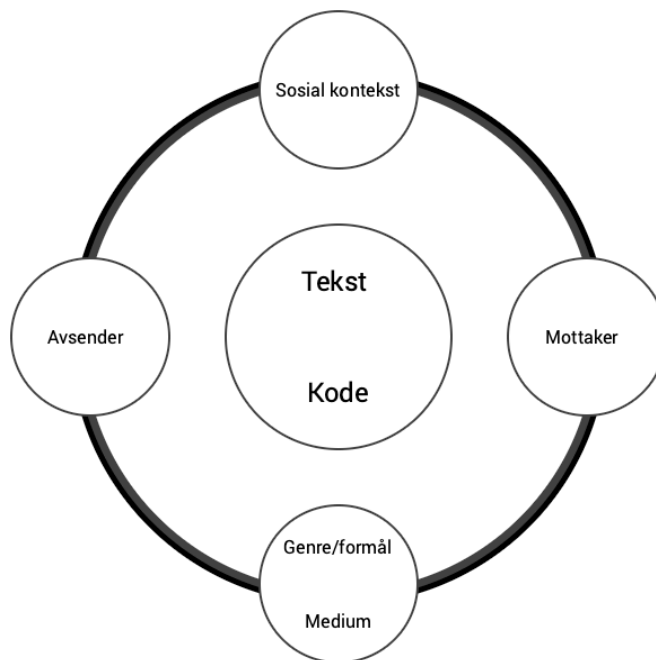
<sup>40</sup> Bing 1982, s. 15.

<sup>41</sup> Helder 2011, s. 13.

<sup>42</sup> Helder 2011, s. 14 Det er sjeldent relevant å identifisere personer som har skrevet selve teksten som sendere når man skal analysere profesjonelle tekster, dersom forfatteren ikke regnes som ansvarlig for innholdet i teksten utad. Når det er snakk om tekster med identifiserte forfattere i for eksempel et tidsskrift, vil det gi mening å dele inn i primær sender (forfatter) og sekundær sender (tidsskrift) fordi disse to sendere kan ha litt

### 2.3.2 Helders modell

En annen måte å illustrere kommunikasjon på, finner vi i følgende figur for profesjonell kommunikasjon av Helder<sup>43</sup>:



44

Fig 4. Helders modell

Dette er en ganske typisk tekstlig kommunikasjonsmodell. Den viser teksten i midten med en sender og mottager på hver side. Under "tekst" står det "kode" som viser til at sender og mottager må snakke samme *språk* for at ting skal gå slik det er tenkt. Teksten regnes altså her for å være kodifisert, slik at den gis to dimensjoner. Den ene er *budskapet (tekst)* og den andre er *formen (kode)*. I sirkelen med sender og mottager finner vi også den sosiale konteksten og en siste todelt boks hvor sjanger/formål er satt over medium. Dette illustrerer at det er et samvirke mellom de fire som utgjør forhandlingen om mening. En tekst både oppstår og må forstås i en kontekst. Sjangeren den inngår i og mediet<sup>45</sup> den publiseres i påvirker også denne forhandlingen. Tønnesson skriver at det ikke er snakk om å sette opp *én* enkelt modell for å forklare kommunikasjon. Alle er forenklinger og gir ulike muligheter til å illustrere en prosess.<sup>46</sup>

---

ulike mål med kommunikasjonen, og det også kan være mulig for lesere å komme i kontakt med den faktiske tekstforfatteren.

<sup>43</sup> Helder 2011, s. 10.

<sup>44</sup> Fig 4. Avtegning av modellen i Helder 2011, s. 10.

<sup>45</sup> Det samme som Jon Bing kaller "informasjonssystemet".

<sup>46</sup> Tønnesson 2004, s. 64.

### 2.3.3 Samarbeid som forutsetning for god kommunikasjon

Det første steget i enhver kommunikasjonsprosess er alltid senderens valg om hvilket budskap den skal forsøke å kommunisere.<sup>47</sup> Det er dette stadiet som kalles *inventio* i klassisk retorikk.<sup>48</sup> Mottagerens kommunikative funksjon er å være ansvarlig for *konstruksjonen* av teksten. Det er mottageren som i en kommunikasjonssituasjon konstruerer meningen, og ideelt sett slik den var intendert av senderen.<sup>49</sup> For vårt formål vil lovgiver være sender, og mottager vil være enhver leser av loven.

Tønnesson skriver:

(...) vitenskap er ikke noe som først og fremst skal formidles, i betydningen "transporteres" til publikum som et ferdig produkt, men at kommunikasjonen er avhengig av skaperkraft hos alle parter. At det er uomgjengelig viktig for den som skal skape en god historievitenskapelig tekst å gjøre teksten relevant for sine medskapende lesere, er den styrende tanke bak hele avhandlingen: Den gode, historievitenskapelige teksten er ikke en ferdig fasit, men et partitur som leserne må "framføre" med sine egne stemmer.<sup>50</sup>

Han understreker her viktigheten av at både sender og mottager i tekstlig kommunikasjon aktivt deltar i teksten for kommunikativ vellykkethet. Den som skriver må stille seg inn på hvordan teksten skal leses, og den som leser må selv aktivt gå inn for å forstå teksten. Tønnesson skriver om lengre historievitenskapelige tekster, men poenget om forutsetninger for en god tekst og god lesning står seg. Heller ikke lovtekster kan eller bør presenteres som ferdige fasiter, men må aktivt gis mening av lesere i form av rettsanvendere. Juristen vet til hvilke kilder hun må se for å finne ut hva lovteksten innebærer. Nå er det ikke slik at disse tolkningene nødvendigvis er riktige, selv om de for leseren av lovteksten virker rimelige. Like fullt er det forsøkt å gjennomføre god kommunikasjon. Kommunikasjonen har bare ikke lyktes.

### 2.3.4 Samarbeid mellom sendere og mottagere i juridiske tekster

Et rikt teknisk vokabular er vanskelig for ikke-jurister å forstå, men er nødvendig for å kunne kommunisere juridiske konsepter og prinsipper som man må ha en jussfaglig forståelse av for

---

<sup>47</sup> Helder 2011, s. 12.

<sup>48</sup> Helder 2011, s. 14.

<sup>49</sup> Helder 2011, s. 15.

<sup>50</sup> Tønnesson 2004, s. 16.

å kunne ta innover seg betydningen av. Dette i kombinasjon med hyppig bruk av faste gammelmodige uttrykk, står i veien for at juridiske tekster skal kunne kommunisere effektivt med sine lesere.<sup>51</sup>

Syntaktisk kompleksitet virker å være en uunngåelig følge av noen grunnleggende målsetninger for juridisk kommunikasjon: presisjon og klarhet.<sup>52</sup> Modifiserende uttrykk som «tilnærmet», «til en viss grad» o.l. blir hyppig brukt for å presisere innholdet i en setning blant personer som jobber med lovforberedelse. De ønsker gjerne å sette slike uttrykk nærmest mulig ordet de er ment å kvalifisere også når dette strider mot hvordan en setning vanligvis formuleres. Dette er en konsekvens av ønsket om å oppnå høyest mulig presisjon, men bidrar til å gjøre teksten ugjennomtrengelig for andre lesere.<sup>53</sup>

Further syntactic characteristics of the legal sub-language that might underlie comprehension difficulties include: (1) the use of complex conditionals; (2) high incidence of prepositional phrases that are placed in unexpected syntactic locations (Charrow and Charrow 1979: 1322; Swales and Bhatia 1983), (3) massive use of the passive tense and nouns in subordinate clauses; (4) the prominent use of nominalizations that are often more difficult to process than their corresponding verb forms (Charrow and Charrow 1979: 1321-2, 1325-6, 1336; Maley 1985: 25).<sup>54</sup>

I tillegg til dette vises det til en betydningsforskyvning i uttrykkene *may*, *shall* og *can* i konstruksjoner hvor *must* ville vært enklere å oppfatte betydningen av for utenforstående.<sup>55</sup> En tilsvarende tendens ser vi også i norske lover hvor uttrykk som *skal* og *bør* i noen tilfeller kunne vært erstattet med *må*. Azuelos-Atias (2018) viser også til bruk av doble og triple nektelser som eksempel på syntaktisk kompleksitet i lovspråk. I tillegg til *not*, *never* og ledd som *-un* og *-in*, inkluderer hun konjunksjoner som *unless* og *except*. Dessuten ord som *absent*, *excluding*, *avoid*, *less*, *minority* og *few*. I tillegg utelates gjerne relative pronomener som *who*, *which*, *that*.

Å jobbe for å unngå slike hindre for forståelse som er nevnt eksemplene ovenfor, vil gjøre det enklere for ikke-jurister å forstå lovspråk. Azuelos-Atias (2018) identifiserer i tillegg til rikt teknisk vokabular og syntaktisk kompleksitet, en siste årsak til at juristers språk kan være

---

<sup>51</sup> Azuelos-Atias 2018, s. 103.

<sup>52</sup> Azuelos-Atias 2018, s. 103. Det jeg her omtaler som "klarhet" blir i artikkelen jeg refererer til omtalt som "avoidance of ambiguity".

<sup>53</sup> Azuelos-Atias 2018, s. 104.

<sup>54</sup> Azuelos-Atias 2018, s. 104.

<sup>55</sup> Azuelos-Atias 2018, s. 104.

ugjennomtrengelig for ikke-jurister. Denne tredje variabelen er intertekstuelle og interdiskursive *linker*.<sup>56</sup> Lovene viser til andre juridiske tekster og forståelser, både eksplisitt og implisitt.<sup>57</sup> Denne hindringen for forståelse lar seg ikke overkomme ved omformuleringer slik som de to andre utfordringene. Azuelos-Atias argumenter for at dersom det blir gjort tydelig for en leser hva slags juridisk kunnskap hun må ha for å kunne forstå en lovtekst, og denne formuleres på en tilgjengelig måte, vil en kompetent og motivert ikke-jurist kunne forstå lovteksten.<sup>58</sup>

I tilfellet opplæringsloven, er den type tilpasninger som denne tredje utfordringen krever for at loven skal kunne forstås, forsøkt dekket av for eksempel Udirs nettsider. De tilbyr for eksempel verktøyet ReFlex hvor profesjonelle i skolen kan sjekke om deres praksis er i overensstemmelse med reglene blant annet når det gjelder det psykososiale miljøet og kravet til formidling.<sup>59</sup> Dessuten har Udir nettsiden nullmobbing.no som inneholder informasjon til elever og foreldre om regelverket og skal være skrevet på en sånn måte at 10-åringer kan forstå det.<sup>60</sup>

## 2.4 Kommunikasjon av lover til lærere og elever

Innenfor kommunikasjonsteori er det vanlig å si at *bakgrunnskunnskap* er en essensiell del av vår tekstforståelse.<sup>61</sup> Elisabeth Halskov Jensen skriver følgende:

Lige før hørte vi, at det er ordenes leksikalske betydninger, som skaber sammenheng i en tekst. Men en lige så stor rolle spiller vores forforståelse - eller vores viden om verden. I den kognitive sprogteori inddeler man den viden, vi aktiverer, når vi læser, i viden om sproglige strukturer og viden om faktiske forhold - også kaldet baggrundsviden. Siden 1980'erne har forskere fokuseret meget på baggrundsviden som den afgørende faktor for forståelse. Baggrundsviden har fx indflydelse på en persons evne til at uddype den information, der fremgår explicit af en text. Hvis man fx beder folk om at genfortælle en text om dyrkning av køkkenhaver, vil de personer, der selv har have, fortælle mere end de, der ikke har have.<sup>62</sup>

---

<sup>56</sup> Azuelos-Atias 2018, s. 107.

<sup>57</sup> Azuelos-Atias 2018, s. 106.

<sup>58</sup> Azuelos-Atias 2018, s. 114. Hun presiserer at dette vil kreve en viss kognitiv innsats fra leseren, men at det er mulig å forstå dersom disse tre hindringene blir gjort overkommelige gjennom omarbeidelse av lovspråket.

<sup>59</sup> Udir 2019.

<sup>60</sup> Udir 2016.

<sup>61</sup> Jensen 2003, s. 28.

<sup>62</sup> Jensen 2003, s. 27.

Som vi kan lese i sitatet ovenfor, kan man dele vår mulighet til å forstå en tekst inn i kunnskap om språklige strukturer og i bakgrunnskunnskap. Dette poenget illustreres godt av at det i Norge tar fem år å bli utdannet jurist på normert tid. Selv om man også i løpet av studiet tilegner seg kunnskap om hvordan forstå juridiske tekster, er det innlysende at det normalt krever en del bakgrunnskunnskap for å kunne forstå juridiske tekster på en god måte.

Kunnskapen man får når man studerer juss, har de fleste lærere og elever i ungdomsskolen åpenbart ikke. Dette vil med basis i teorien om betydningen av bakgrunnskunnskap gjøre deres eventuelle lesninger av loven annerledes enn for mer profesjonelle brukere. Lærere er profesjonelle i skolen, og vil sannsynligvis være klar over opplæringslovens innhold på en annen måte enn elever. Lærere har også mer bakgrunnskunnskap som for eksempel de fleste jurister ikke har, slik som pedagogisk utdanning, kurs og praktisk erfaring med arbeid med skolemiljø og håndtering av krenkelser. Avhengig av hvilken interesse for temaet, og opplæringen læreren har fått om innholdet i opplæringslovens kapittel 9 A er det nærliggende å tro at læreren umiddelbart har flere bakgrunnskunnskaper knyttet til temaet enn den jevne jurist.<sup>63</sup> Elever har på den andre siden ikke noe profesjonelt ansvar for miljøet ved skolen, og har ikke noen profesjonell forpliktelse til å være oppdaterte på lovens innhold. De *må* altså ikke ha noen kunnskap om temaet. Imidlertid er skolene forpliktet til å jobbe aktivt med skolemiljø. Gjennom skolens arbeid med dette, kan det tenkes at elevene tar til seg noe kunnskap om rettigheter som stammer fra loven. Foreldre og elever skal også etter lovens ordlyd informeres om sine rettigheter knyttet til paragrafen.<sup>64</sup> Elever som er involvert i episoder med krenkelser som blir fulgt opp av skolen, vil også gjennom denne erfaringen kunne tilegne seg kunnskap om lovens innhold. Forståelser som stammer fra slike erfaringer vil likevel ikke gi elevene kunnskap om lovens faktiske eksistens, men de kan ane at det som skjer handler om at noe er regulert.

Videre i dette kapitlet skal vi se hva noen tidligere undersøkelser og rapporter viser om hvordan opplæringsloven brukes og leses.

En evaluering av opplæringsloven kapittel 9 A utført av Deloitte viser at skolene stort sett er i gang med systemer og rutiner for implementering av det nye lovverket. De færreste av skoleeierne som ble intervjuet i denne undersøkelsen, hadde vært klare med implementeringen da skoleåret 2017/2018 startet, men de fleste mente de var i gang i løpet av det første året. De som hadde vært tidligst ute, hadde også i stor grad rukket å få evaluert og endret på opplegget

---

<sup>63</sup> Jeg mener her en jurist som ikke jobber med spørsmål knyttet til denne loven til daglig.

<sup>64</sup> Opplæringsloven § 9 A-9: "Skolen skal informere elevane og foreldra om rettane i dette kapitlet. Skolane skal òg informere om aktivitetsplikta etter §§ 9 A-4 og 9 A-5 og om høvet til å melde saka til Fylkesmannen etter § 9 A-6".

ved sine skoler i løpet av det første året. Det kom også frem at kapittel 9 A og skolemiljø ofte var tema på møter og andre samlinger med ansatte av forskjellige typer, rektorer, lærere, sosialarbeidere m.m. De fleste oppga også å ha innført rutiner for å informere alle de forskjellige ansatte om aktivitetsplikten. Derimot ble informasjon til elever trukket frem av flere rektorer som et område med klart forbedringspotensiale.<sup>65</sup>

Oxford Research har evaluert opplæringsloven og tre andre lover som er en del av satsingen på klart språk i staten. De skriver:

Kartleggingen viser at brukerne ikke leser loven direkte. I de tilfellene de eksponeres for loven, er det som regel indirekte i form av utdrag som er plassert i vedtaksbrev eller lignende, eller de blir fortalt noe om loven fra en rektor, inspektør eller venner og familie. Mer spesifikt viser kartleggingen at borgere i liten grad leser lovteksten direkte. Intervjuene indikerer at foreldre som regel ikke har kjennskap til eller leser loven. I de tilfellene rektor og skoleeiere har fått spørsmål direkte fra foreldrene om elevenes rettigheter, har det ofte vært fra en forelder med juristbakgrunn.<sup>66</sup>

Lovteksten blir altså sannsynligvis ikke kommunisert direkte til elevene. Dette innebærer at de må bygge sin rettighetsforståelse på andre kilder. Ideelt sett har de kanskje fått noe informasjon om dette på skolen.<sup>67</sup> For å favne dem må vi altså utvide vår kommunikasjonsmodell slik at mottageren (person som har lest loven) blir et ledd foran elevene. Budskapet formidles ikke til dem direkte fra kilden, men via denne personen. For at det skal kunne bli riktig, må altså personen som formidler kunnskap om loven ha forstått den riktig. Imidlertid kan vi ikke regne med at en enkeltperson er elevenes eneste kilde til forståelser om sine rettigheter knyttet til oppl. § 9 A-3. Gjennom sin skolegang og sitt familieliv blir elevene utsatt for en del kommunikasjon knyttet til disse temaene. Det er altså ikke mulig gjennom min analyse å si *hvor* de har fått sin forståelse fra. Det vil heller ikke være mulig å ettergå hvilken kvalitet det har vært på formidlingen eller om den har vært bygd på riktige forståelser i utgangspunktet. Jeg vil kun kunne si om de forståelsene de legger frem samsvarer med det som faktisk er *lov*. Det kan være at deres forståelse ikke er bygd på noen formidling knyttet til loven i det hele tatt, men at eventuelle likheter skyldes at elevene er utstyrt med samme sunne fornuft som de som har vært med å utvikle loven.

---

<sup>65</sup> Deloitte 2019, s. 27

<sup>66</sup> Oxford Research 2018, s. 61.

<sup>67</sup> Jf. oppl. § 9 A-9.



I Deloitte's undersøkelse er det trukket noen slutninger om i hvilken grad skolene har informert elevene om kapittel 9 A. Ved mange skoler skal kontaktlærerne informere om kapittel 9 A ved skolestart. Noen skoler har også informasjon om dette på hjemmesiden til skolen og/eller på infoskjermer som henger på skolens område. Enkelte skoler har også en «mobbeknapp» som elever kan trykke på hjemmesiden til skolen for å anonymt varsle om saker.<sup>68</sup> Intervjuene med elevråd avdekket imidlertid at elevene i stor grad oppga å ikke være kjent med det konkrete innholdet i kapittel 9 A, og at dette ble sjeldent snakket om på skolen. De var heller ikke kjent med rettigheten de har til et trygt og godt skolemiljø, og mulighetene de har for å melde saker til fylkesmannen.<sup>69</sup>

I boken «Retten i skolen», legges i 8. kapittel<sup>70</sup> resultatene av en spørreundersøkelse som er gjort blant rektorer ved videregående skoler i fem fylker og blant grunnskolerektorer i fem kommuner innenfor disse fem fylkene frem. Spørreundersøkelsen fokuserte på «å kartlegge rektorenes egne oppfatninger av og holdninger til utforming og bruk av regelverket, hva de sier at de gjør for å ivareta elevenes rett til et godt læringsmiljø og rett til spesialundervisning og hvordan skolen arbeider for å gi tilpasset opplæring til alle elevene».<sup>71</sup> Slik oppsummeres en del av funnene i spørreundersøkelsen:

De aller fleste rektorene synes å ha et godt grep om opplæringslovens bestemmelser når det gjelder retten til spesialundervisning og et godt skolemiljø. Men det er ikke godt nok at bare skoleledere kjenner lovverket. Det er lærerne som står i den daglige kontakten med elevene. De er gjerne de første til å registrere hva som skjer, og til å utove et skjønn om hvor tiltak må settes inn. Derfor er det grunn til bekymring at 40% av skolene ikke har noen formaliserte systemer for å sikre at lærerne oppdateres fortløpende på lovverkets bestemmelser.<sup>72</sup>

Undersøkelsen viste altså at det ved 40% av skolene ikke var noen fastlagte rutiner for at lærere ble informerte om og opplærte i lovens bestemmelser. Dette betyr riktignok ikke at det ved disse skolene ikke ble snakket om eller gitt opplæring i loven. Resultatene sier heller ikke noe om kvaliteten eller nytteverdien ved de 60% skolene som hadde slike rutiner.

---

<sup>68</sup> Deloitte 2019: s. 75.

<sup>69</sup> Deloitte 2019: s. 75.

<sup>70</sup> Andenæs & Møller 2016, s. 161-198. "Rektors blikk på opplæringslovens rettslige regulering" i *Retten i skolen*.

<sup>71</sup> Andenæs & Møller 2016, s. 161-162.

<sup>72</sup> Andenæs & Møller 2016, s. 177.

Støen og Jahnsen (2018) skriver at det er grunnleggende for et godt mobbearbeid at alle de ansatte i skolen vet hva de skal gjøre dersom det oppstår en mobbesak. Lærere har ofte en god forståelse av hva som kjennetegner et godt skolemiljø, og at det er det sosiale miljøet i klassene som må forbedres for å stoppe mobbing. Likevel mangler de ofte kunnskap om hva de konkret bør gjøre når de har avdekket en mobbesak. Støen og Jahnsen har utført en undersøkelse der har intervjuet fire lærere på en skole om deres arbeid med samme mobbesak i forbindelse med Stigma-prosjektet.<sup>73</sup> De oppsummerer problemene med at lærerne ikke hadde noen klar forståelse av hva de skulle gjøre dersom det oppstod en mobbesak:

Skolen hadde ingen felles plan eller strategi, og lærerne var usikre på hva de skulle gjøre, noe som resulterte i tilfeldige tiltak som hadde liten eller ingen effekt. Det ble ikke foretatt noen grundig evaluering og revidering av tiltakene, og dette ble heller ikke etterspurt av ledelsen. Studien understreker betydningen av at skolene setter temaet mobbing på agendaen og har en grundig opplæring av de ansatte. Krenkelser av barn og unge er alvorlig og må håndteres på en effektiv måte, ikke overlates til enkeltlæreres tilfeldige kunnskap.<sup>74</sup>

Støen og Jahnsen finner i sin undersøkelse at alle de intervjuede lærerne definerte mobbing på lignende måter: "gjentatte negative handlinger og et ujevnt styrkeforhold mellom offer og utøver".<sup>75</sup> Likevel hadde lærerne på denne skolen problemer i arbeidet med en mobbesak fordi de var usikre på hvordan de skulle gå videre etter mislykkede forsøk til forbedring og fordi de mistet elevens tillit underveis i prosessen. De manglet ikke kunnskap om hva mobbing er, men hadde ikke noen felles forståelse og plan for hvordan slike saker skulle løses.<sup>76</sup> Eksempelet tjener til å vise at det ikke nødvendigvis er nok å kjenne til begreper og å kunne identifisere problemer dersom man ikke også har tilgang på et verktøy for å løse slike problemer.

En annen undersøkelse av regeletterlevelsen i skolen viste at lærerne i liten grad utvekslet rettslig kunnskap og kompetanse mellom kolleger og at de heller ikke jobbet med utgangspunkt i bestemte paragrafer. I stedet benytter de sine egne fagtermer og erfaringer fra praksis.<sup>77</sup> For lærerne kan aktivitetsplikten i § 9 A-4 oppleves som at den ikke tar tilstrekkelig

---

<sup>73</sup> Stigma-prosjektet var i regi av Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger. Prosjektets målsettinger var: "A: avdekke sentrale psykososiale prosesser, B: undersøke hvordan ulike aktører/systemer rundt individet påvirker arbeid med mobbesaker, C: utvikle modeller for å løse mobbesaker, D: utvikle metoder for rehabilitering, E: identifisere hvordan kultur påvirker skolens arbeid i mobbesaker". Sitert fra Støen, Fandrem og Roland 2018 s. 24.

<sup>74</sup> Støen & Jahnsen 2018 i "Retten i Skolen", s. 112.

<sup>75</sup> Støen & Jahnsen 2018 i "Retten i Skolen", s. 111.

<sup>76</sup> Støen & Jahnsen 2018 i "Retten i Skolen", s. 112.

<sup>77</sup> Mausethagen m.fl 2019, s. 93.

hensyn til lærernes egen faglighet og vurderinger knyttet til dette. De strenge føringene er begrensende for lærernes handlingsrom. Spesielt blir dette aktualisert når det gjelder balansen mellom individ og kollektiv i klasserommet.<sup>78</sup>

Et annet problematisk aspekt er når sendere (myndigheter) og mottagere (profesjonelle brukere) av lovteksten oppfatter den på ulike måter. I NOU 2019: 23 vises det til at "flere kommuner som utvalget har møtt, har (...) gitt uttrykk for at den forståelsen som Utdanningsdirektoratet og fylkesmennene legger til grunn for sine tolkninger, ikke alltid er den samme som kommunen selv har lagt til grunn".<sup>79</sup> Det vises til mangel på utdanningsrettslig forskning som en mulig grunn til at disse misforståelsene oppstår.

Det kan være flere mulige årsaker til at statlige myndigheter og aktørene i opplæringssektoren forstår loven ulikt. Én mulig årsak kan være at aktørene bruker ulike kilder og framgangsmåter for tolke regeltekstene. Statlige myndigheter og til en viss grad også kommunene har mer juridisk kompetanse og bruker dermed trolig forarbeider og andre rettskilder i større grad enn for eksempel rektorer og lærere. Rektorer og lærere, og også mange kommuner, forankrer forståelsen i selve lovteksten eller støtter seg til veiledningsmaterieell og tolkninger fra enten statlige myndigheter eller kommunen. En annen forskjell er at rektorer og lærere skal anvende loven i en kompleks virkelighet hvor de må ta raske avgjørelser og ivareta ulike hensyn, mens statlige myndigheter sitter lenger fra praksisfeltet og gjør gjerne en grundigere, men kanskje også mer teoretisk, tolkning av reglene.<sup>80</sup>

Kristian Andenæs og Jorunn Møller mener at debatten i senere tid angående rettsliggjøring av skoleverket antyder at lovverket har fått en større plass i utdanning og at problemer og konflikter i større grad får en rettslig innramming. Det betyr blant annet at lærere, rektorer og andre ansatte i skolene i større grad må begrunne sine handlinger med referanse til lovverket. Kompetente og informerte foreldre er klar over sine rettigheter og vil kreve disse for egne barn. I tillegg til problemer med rettsanvendelsen i skolen som følge av at de ansatte vanligvis ikke har juridisk bakgrunn, er også den faglige innstillingen grunnleggende ulik. Jussen handler ofte om individuelle rettigheter, mens den ansatte i skolen i stor grad forholder seg til en avveining mellom hensynet til enkelteleven og til klassen som helhet.<sup>81</sup>

---

<sup>78</sup> Mausestagen m.fl. 2019, s. 94.

<sup>79</sup> NOU 2019: 23, s. 125

<sup>80</sup> NOU 2019: 125

<sup>81</sup> Andenæs & Møller 2016, s. 15-20.

De som står nært eleven som skal forklares rettigheten burde ha best forutsetninger til å tilpasse informasjonen til eleven.<sup>82</sup> Dette er gjerne læreren. Imidlertid forvanskes dette av at læreren ikke selv er en rettsanvender slik at det kan variere mye hvor godt læreren har forstått stoffet. En lærer som selv ikke vet helt hva rettstilstanden er vil nok sjeldent formidle særlig mye om den til elevene. Ved uteblitt opplæring til lærerne må formidlingen eventuelt utføres av andre som jobber i skolen. Denne formidlingen vil da kanskje måtte bli ganske kort eller komme i form av et brev. En slik formidling vil av forståelige grunner heller ikke føre frem til eleven. Som illustrert med Bronfenbrenners modell vil eleven selv om hun ikke har fått loven formidlet til seg, likevel bygge seg en form for bevissthet om hva som gjelder gjennom sine uunngåelige, men mer diffuse møter med loven gjennom de forskjellige systemene hun inngår i.

## 2.5 Rettssosiologiske perspektiv

Rettssosiologi er en vitenskap hvis navn er satt sammen av navnene på to andre vitenskapelige grener - sosiologi og rettsvitenskap. Rettssosiologi har samme studieobjekt som rettsvitenskapen, nemlig *retten*. Imidlertid henter den sine hovedsakelige metoder og teorier fra sosiologien. Derfor kan man også se rettssosiologi som et nisjeområde innenfor sosiologien som helhet. Rettssosiologibegrepet kan av og til også brukes i bredere forstand om samfunnsvitenskapelige studier av retten.<sup>83</sup> Denne definisjonen blir aktuell når jeg bygger på en bredere samfunnsvitenskapelig tilnærming enn den rent sosiologiske. Rettssosiologi kan omtales som studiet av hvordan retten og samfunnet påvirker hverandre.<sup>84</sup> I motsetning til rettsvitenskapen, konsentrerer rettssosiologien seg ikke om juridiske metoder for å tolke rettssystemenes innhold og implikasjoner. Rettssosiologien befatter seg med teorier og metoder for å analysere den sosiale virkeligheten og rettens delaktighet i denne helheten.<sup>85</sup> Plasseringen av faget varierer fra land til land og fra institusjon til institusjon.<sup>86</sup> Der rettsdogmatikken søker detaljerte beskrivelser og tolkninger av rettstilstanden, vil rettssosiologiske studier gjerne være mer opptatt av generelle trekk ved rettsreglene og forholdet mellom disse og sosiale årsaker og virkninger.<sup>87</sup>

***Rettsbevissthet*** (legal consciousness) er et teoretisk rammeverk som brukes for å analysere hvordan mennesker snakker om og handler på grunnlag av rettslige konsepters inntreden i den

---

<sup>82</sup> Danielsson 1993, s. 47.

<sup>83</sup> Dalberg-Larsen & Kristiansen 2014, s. 19.

<sup>84</sup> Mathiesen 2011, s. 25.

<sup>85</sup> Mathiesen 2011, s. 23.

<sup>86</sup> Dalberg-Larsen & Kristiansen 2014, s. 19.

<sup>87</sup> Dalberg-Larsen & Kristiansen 2014, s. 52.

sosiale virkeligheten. Det er et analytisk verktøy som kan brukes til å beskrive hvordan formelle institusjoner og uformelle sosiale miljøer krysser hverandre og deler noen kognitive og språklige forståelser.<sup>88</sup> Innenfor slike studier fokuserer man gjerne på det vanlige livet og det ofte nesten usynlige aspektet ved folks oppfatninger av retten, rettslige institusjoner og rettslige aktører. Gjennom slike studier prøver man å beskrive bakgrunnsforståelser og antagelser om det rettslige som påvirker folks tanker og handlinger i det daglige livet.<sup>89</sup> Silbey (2015) skriver:

The phrases 'legal culture' and 'legal consciousness' are used analytically to identify the meanings of law that circulate in social relations. The prefix legal characterizes an aspect of the general culture that is associated with law, legal institutions, legal actors, and their behaviors. Legal culture refers to an aggregate (macro or group) level phenomenon; legal consciousness usually refers to micro-level social action, specifically the ways in which individuals mobilize, invent, and interpret legal meanings and signs.<sup>90</sup>

Når man studerer rettsbevissthet er det viktig for presisjonen at man definerer forståelsen av henholdsvis kultur og rett i sin analyse. Også om man ser på rettslig kultur som noe fundamentalt annerledes enn kultur i seg selv er av betydning. Noen teoretikere ser på rettens påvirkning av samfunnet som hvilken sosial normerende funksjon som helst, men andre mener at rettens formelle makt gjør den til noe vesentlig annerledes enn andre krefter i samfunnet.<sup>91</sup>

Studier innenfor feltet rettsbevissthet analyserer vanlige menneskers erfaringer med retten, og forståelsen av den. Dette skal kunne vise hvilken makt loven har, og hvordan vanlige mennesker gjennom sitt liv, sine forståelser og sine handlinger også er med å forme hva loven og makten er.<sup>92</sup> Et problem er at borgerne i mange tilfeller ikke har noen entydig holdning til spesifikke rettsspørsmål, slik at det i noen tilfeller kan være lite å hente ved å tilnærme seg retten på denne måten.<sup>93</sup> Min påstand er at nulltoleranse mot krenkelser i skolen ikke kan eksistere dersom elevene ikke selv har tatt inn over seg denne rettstilstanden. Deres forståelse av dette er slik med på å forme hva som er den faktisk *gjeldende* loven og rettstilstanden i skolen.

---

<sup>88</sup> Silbey 2015, s. 726.

<sup>89</sup> Halliday & Morgan 2013, s. 1

<sup>90</sup> Silbey 2015, s. 726.

<sup>91</sup> Silbey 2015, s. 727-732.

<sup>92</sup> Silbey 2005, s. 335.

<sup>93</sup> Dalberg-Larsen & Kristiansen 2014, s. 40.

Jeg vil fokusere på forståelsen av retten, og ikke erfaringer per se. Likevel vil erfaringer kunne være en del av denne forståelsen. Jeg har latt elevene jeg har intervjuet begrunne hvorfor de sier det de sier og latt dem snakke seg frem til løsninger når de har vært i tvil. På denne måten har jeg kunnet høre hvordan de resonnerer seg frem til svarene og da også fått noen av erfaringene deres på kjøpet.

Ibragimova m.fl. (2018) poengterer at å gi studenter juridisk kunnskap, også er et holdnings- skapende arbeid. Rettsbevissthet hos unge er en rørlig og foranderlig rettslig kunnskap basert på emosjonelle og kognitive elementer i rettskulturen. Med opplæring i juridiske tankemåter manifesteres slike forestillinger. Gjennom viljens påvirkning blir kunnskap omgjort til rettsli- ge overbevisninger. Dersom man har kunnskap om retten vil dette kunne gi opphav til rettslig verdiorientering og holdninger som gir en mulighet til å bli mer bevisst lovlydige borgere.<sup>94</sup> De skriver:

A teacher, giving students an opportunity to obtain legal knowledge, should not forget that a student not only "hears" this knowledge, but also internalizes legal information, makes an opinion about legal processes, the degree of protection and respect for the rights and legitimate interests of a person and citizen in society, in order to be able later to transform knowledge and emotions related to knowledge into lawful behavior.<sup>95</sup>

I sitatet over ser vi at Ibragimova m.fl poengterer at når man tilegner seg juridisk kunnskap, vil man internalisere informasjonen, og samtidig gjøre seg opp en mening om den. Senere i artikkelen skriver de at de fleste studenter blir mer lovlydige som følge av dette fordi de når de kommer i en situasjon som involverer den kunnskapen allerede har tatt stilling til hva de mener om den. Slik kan juridisk opplæring også være en opplæring i verdier. For noen kan det likevel få motsatt effekt, ved at de i det de lærer om retten, ender opp med å ta stilling *mot* at den er viktig å overholde.<sup>96</sup> Overført til elevenes skolehverdag, kan det vise betydningen av at elevene får en opplæring i sine rettigheter i at det samtidig kan gjøre dem bedre i stand til å respektere hverandres rettigheter fordi de har internalisert hvordan en del situasjoner skal løses og oppdatert sitt verdisystem deretter. Samtidig vil man kunne få problemer med at enkeltelever ved bevisstgjøring av rettene vil bli mer motstandsdyktige fordi de i samme prosess har blitt overbeviste om at de er motstandere av innholdet i loven.

---

<sup>94</sup> Ibragimova m. fl. 2018, s. 1.

<sup>95</sup> Ibragimova m. fl. 2018, s. 1.

<sup>96</sup> Ibragimova m. fl. 2018, s. 3.

Ibragimova m.fl sitt poeng om at studenter internaliserer kunnskap og omgjør den til mer håndfaste holdninger kan kanskje også settes i sammenheng med det tidligere beskrevne<sup>97</sup> forholdet mellom moralstandarder og rettslige standarder som en god måte å gjøre loven forståelig for borgerne. Det vil også kunne gjøre at borgerne er mer innstilte på å overholde den enn en lov de synes er urimelig. Dette har også en viss parallell til Foucaults teoretiseringer om at mennesker som skal styres, ofte adopterer dette som et uttrykk for selvstendig valgte handlemåter slik at en ytre styring er blitt omgjort til en indre selvstyring.<sup>98</sup> I NOU 2019: 23 fremkommer det også et lignende perspektiv, der man tenker at diskusjon om hva "krenkels-er" er med elever og foresatte kan virke "oppdragende":

For at kravet om at skolen ikke skal godta krenkels-er skal ha ønsket effekt, er det avgjørende at rektor og de ansatte på skolen drøfter hva som faller innenfor og utenfor betegnelsen «krenkelse». Det er viktig å høre hva elevene mener, og det kan også være nyttig å involvere foreldrene. I tillegg til at det kan gi nyttige innspill om hva som skal regnes som krenkels-er, kan god involvering av elever og foreldre både være oppdragende og bidra til å avklare forventninger til skolen.<sup>99</sup>

Papendorf (2012) skriver i boken *Rett for alle? Rettsliggjøring og rettsfjerne personers mulighet til å mobilisere retten* om "svake" gruppers muligheter til å få rett:

Norsk rettsosnologi har i stor grad vært fokusert på virkningsforskning og spesielt på virkningene av lovgivning samt rettslige tiltak overfor svake grupper. Spesielt har svake gruppers mulighet til å nå frem til retten vært gjenstand for forskning. Helt generelt kan det fastslås en stor mangel på *kunnskap* om egne rettigheter for samtlige befolkningslag. Kunnskapsformidling er en sentral oppgave for lovgiveren. Denne forskningsrapporten viser at dette kunnskapsproblemet forverres når det er snakk om rettsfjerne befolkningsgrupper som innvandrere, rusmiddelbrukere eller sosialklienter. Jeg kaller disse gruppene for rettsliggjøringstapere fordi de bare i liten, liten grad vil evne å innføre sine krav om forskjellige rettigheter. I denne sammenhengen er en sentral oppgave for velferdsstaten, som rettsstat, å skape større grad av likhet mellom forskjellige befolkningsgrupper.<sup>100</sup>

---

<sup>97</sup> Se pk. 2.2

<sup>98</sup> Dalberg-Larsen & Kristiansen 2014, s. 98.

<sup>99</sup> NOU 2019: 23, s. 451.

<sup>100</sup> Papendorf 2012, s. 18.

Dette er et relevant perspektiv også med tanke på elever. Barn fra alle sosiale lag med ulike bakgrunner og utfordringer deltar i skolen. Tiltagende kompleksitet innenfor loven og rettslige systemer fører til at det blir vanskeligere for befolkningen å bruke retten for sine behov. Dette går verst utover gruppene som inngår i begrepet *rettsfjerne personer*.<sup>101</sup> Papendorf (2012) mener at for å gjøre rettsfjerne personers vanskeligheter med å mobilisere retten, må opplæring i bruk av retten skje i form av et obligatorisk skolefag.<sup>102</sup> Også for opplæringsloven spesielt er tilgjengeligheten for rettsfjerne personer en bekymring. En gjennomgang av klagesaker vedrørende spesialundervisning i Oslo som ble mottatt i 2008-2010 viste at av 98 klagesaker, var kun to saker sendt inn på vegne av elever med minoritetsspråklig bakgrunn. På dette tidspunktet utgjorde elever med minoritetsspråklig bakgrunn nærmere 40 % av elevmassen i Oslo. Mange av disse hadde krav på spesialundervisning eller særskilt språkopplæring<sup>103</sup>, slik at et så lavt antall klagesaker er spesielt illevarslende. Man kan ikke konkludere med at fravær av klager er det samme som at rettighetene ikke blir oppfylte. Det er heller ikke nødvendigvis slik at fravær av klager betyr at folk ikke er klar over klageadgangen. Det er likevel grunnlag for å spørre om rettighetene, skolens ansvar for oppfyllelsen av dem og klageadgangen er formidlet godt nok til alle elever og foresatte.<sup>104</sup> Welstad (2012) spør om elever med rett til for eksempel spesialundervisning kanskje heller bør kalles *rettsnære* enn *rettsfjerne* personer da de i egenskap av denne retten står nærmere å få hjelp til sine spesielle behov i skolen enn mange andre.<sup>105</sup> Denne presiseringen er ikke på samme måte relevant i forbindelse med § 9 A-3 siden elevenes rett til et godt skolemiljø gjelder for alle elever uten noen kvalifisering.

En problematisk side ved dette kan være at ressurssterke familier "krever" oppfølging av saker på vegne av sine barn på en slik måte at skolen ikke har mulighet til å følge opp mer alvorlige krenkelser mot barn fra mindre ressurssterke hjem på en tilfredsstillende måte.

Rettenns ikke-tilsiktete virkninger kan man også kalle rettenns *latente* funksjoner<sup>106</sup>. En mulig slik latent funksjon av lovgivningen er det som av Mathiesen blir kalt en *tilslørende funksjon*<sup>107</sup>. Dette beskriver når lovgivningen gir inntrykk av at tilstanden er bedre enn den egentlig er. Eksempelet som brukes i boken er arbeidsmiljølovens bestemmelse om usaklig oppsigelse. Denne er blitt kritisert for å bare gi et tilsynelatende vern, men samtidig ved sin tilste-

---

<sup>101</sup>

<sup>102</sup> Papendorf 2012, s. 263.

<sup>103</sup> I 2010 hadde man ikke mottatt en eneste klage på retten til særskilt språkopplæring i Oslo og Akershus siden den ble innført i 2003 (NOU 2010: 7 omtalt i Welstad 2012, s. 22-23).

<sup>104</sup> Welstad 2012, s. 22.

<sup>105</sup> Welstad 2012, s. 27.

<sup>106</sup> Mathiesen 2011, s. 84.

<sup>107</sup> Mathiesen 2011, s. 90.



deværelse også et inntrykk av at et slikt vern er tilstrekkelig på plass. Denne kritikken kan også løftes om formuleringen «det skal være nulltoleranse mot krenkelser». Det skal være nulltoleranse, men samtidig viser Elevundersøkelsen at det forekommer mange ulike krenkelser i den norske skolen. Slik beskriver lovteksten en idealtilstand, som er egnet til å gi et til-litsvekkende inntrykk av rettsvernet, men som er i konflikt med hva man faktisk har oppnådd og kanskje også med hva som er mulig å oppnå noensinne. Silbey og Ewick (1992) påpeker at det er hvordan en lov brukes som definerer innholdet i den. For å vite virkningen av en lov må man ikke bare se hvem som bruker den og hvordan, men også hvem som *ikke* bruker den og hvorfor. En viktig del forståelsen av hvordan en lov fungerer er hvordan vanlige mennesker opplever og forstår den, og via dette velger å bruke den, å unngå den eller slåss mot den.<sup>108</sup>

Tolkning eller forståelse av lovtekst er ikke et kjerneområde for retts sosiologien. Den type direkte bruk av lovtekst som underlag for undersøkelsen, hører tradisjonelt hjemme i rettsvitenskapen. Å fokusere på tekster har innenfor retts sosiologien vært kritisert.<sup>109</sup> En av grunnene til dette er at mange teoretikere mener at empiriske undersøkelser i for liten grad blir gjort. Deltagende observasjon hvor man observerer rettens plass i folks faktiske liv, regnes for å være mer tro mot fagets motiv. Et lovtekstlig underlag for analyser tar bort noe av virkeligheten fra forskningen, og man mister noe av det som skiller retts sosiologien fra rettsvitenskapen. For en del handler dette også om at man ikke ser det som heldig å gjøre forskning som skal sentrere seg rundt det sosiale på rettsvitenskapens premisser. Når man tar utgangspunkt i jus-sens interne forestillinger, vil man se verden fra lovgivers sted og mange retts sosiologer ønsker å være en motvekt til et slikt perspektiv.<sup>110</sup> Jeg mener likevel at det er nyttig å se elevenes forståelser i § 9 A-3 i lys av begrepet rettsbevissthet, da de klart kan si noe om hvordan vanlige unge mennesker reflekterer og forholder seg til en av lovene som omgir deres daglige liv.

## 2.6 Oppsummering

Gjennom teorikapitlet så vi hvorfor det er viktig at lover som angår borgernes rettigheter er forståtte. Videre så vi i hvordan formidling av lover til brukere må gjøres mer aktivt enn at de publiseres i lovsamlingen for å i tilstrekkelig grad bli tilgjengeliggjorte for borgerne. Opplæringsloven leses stort sett ikke av elever. Disse må få sin kunnskap om loven formidlet til seg på andre måter dersom de skal ha forståelse av den. Elevene omgås i liten grad jurister slik at loven kan være tolket i flere ledd unna en originalkilde før elevene får den presenter for seg. Viktige kilder for denne forståelsen kan være skolen og foreldre. En eventuell spesialisert forståelse kommer sannsynligvis fra en av disse, men i tillegg vil elevene ha kunnet tilegne

---

<sup>108</sup> Silbey & Ewick 1992, s. 737

<sup>109</sup> Nelken 2009, s. 220.

<sup>110</sup> Nelken 2009.

seg mer fragmentarisk kunnskap fra venner, medier og i andre sammenhenger de er i. Deretter gikk vi gjennom oppgavens retts sosiologiske analyseverktøy: rettsbevissthet. Jeg legger en systemisk forståelse<sup>111</sup> av kommunikasjon og sosialisering til grunn for det følgende. Ved å intervjuer elevene om deres forståelser uten å legge frem lovteksten for dem, vil vi samtidig få tak på noe av rettsbevisstheten deres.

### **3 Sentrale bestemmelser**

#### **3.1 Avgrensninger**

Jeg kommer bare til å presentere den sentrale paragrafen og paragrafer som blir aktualiserte gjennom utformingen av undersøkelsen og svarene fra elevene. Dette er snakk om opplæringsloven §§ 9 A-1, 9 A-3, 9 A-4, 9 A-6, 9 A-8 og 9 A-9. Jeg kommer her ikke til å gå gjennom historikk eller rettspraksis.

#### **3.2 Bestemmelsene**

Temaet er opplæringsloven § 9 A-3:

Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering.

Skolen skal arbeide kontinuerleg og systematisk for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av kapitlet blir oppfylte. Rektor har ansvaret for at dette blir gjort

Nulltoleranse anviser med sin ordlyd et sterkt vern mot krenkelser. Videre følger en liste over mulige krenkelser. Det gis i paragrafen eksempler på hva "krenking" er. Dette er ikke ment å være en uttømmende liste, noe som presiseres i Prop. 57 L (2016-2017): "Begrepet krenkelser omfatter direkte handlinger og verbale uttrykk rettet mot eleven, for eksempel hatytringer. I tillegg omfatter begrepet mer indirekte krenkelser som utestenging, isolering og baksnakking. Begrepet krenkelser skal tolkes vidt. Det er likevel ikke slik at enhver kritisk ytring eller uenighet mellom elevene er ment å være omfattet. Det er en del av skolens samfunnsmandat å lære elever å tenke kritisk og til å kunne akseptere og respektere ulike meninger og overbevisninger." Loven skal ikke omfatte "enhver kritisk ytring eller uenighet" slik at det ikke er snakk om en rent subjektiv terskel. I NOU 2019: 23 som nå er på høring understreker utvalget

---

<sup>111</sup> Eksemplifisert med Bronfenbrenners modell.

at "den enkeltes subjektive opplevelse av å bli krenket alltid utløser en aktivitetsplikt. Så selv om det ikke har skjedd en krenkelse objektivt sett, har skolen plikt til å sette inn tiltak som kan bidra til at eleven får det trygt og godt. I slike tilfeller kan tiltaket handle om å veilede elevene om hvordan man bør opptre, og hvordan handlinger og ytringer kan oppleves".

Også den foregående paragrafen 9 A-2: "Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring"<sup>112</sup>, viser til at man skal ha et bedre miljø enn bare at det er fritt for mobbing og krenkelser. Det er også tilstrekkelig at eleven ikke har "eit trygt og godt skolemiljø" for at aktivitetsplikten i § 9 A-4 skal utløses, jf. § 9 A-4 første ledd.

For å sørge for at rettigheten blir fulgt opp er det innført en aktivitetsplikt, jf. oppl. § 9 A-4. Aktivitetsplikten i § 9 A-4 innebærer at "alle som arbeider på skolen, skal følge med på om elevane har eit trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering dersom det er mogleg". Aktivitetsplikten er delt inn i fem delplikter:

- 1 - Plikt til å følge med
- 2 - Plikt til å gripe inn
- 3 - Plikt til å varsle
- 4 - Plikt til å undersøke
- 5 - Plikt til å iverksette tiltak og evaluere<sup>113</sup>

Elevens beste skal alltid være et grunnleggende hensyn, jf. § 9 A-4 femte ledd.<sup>114</sup> § 9 A-4 innebærer også en dokumentasjonsplikt som jeg ikke skal gå inn på her.

Den skjerpede aktivitetsplikten i § 9 A-5 blir ikke aktuell for min oppgave.

Når det gjelder *hvor* reglene gjelder er utgangspunktet er oppl. 9 A-1: "Kapitlet her gjeld for elevar i grunnskolen og den vidaregåande skolen. Kapitlet gjeld òg for elevar som deltek i leksehjelpordningar og i skolefritidsordningar, med unntak av §§ 9 A-10 og 9 A-11".<sup>115</sup>

Virkeområdet for kapittel 9 A, er det samme som loven for øvrig. Et spørsmål blir hvor nært noe må være koblet til skolen for at det skal være omfattet av loven. Elever omgås utenfor skolens område og på fritiden på måter som kan innebære krenkelser. I følge Prop. 57 L 2016-

---

<sup>112</sup> Oppl. § 9 A-2.

<sup>113</sup> Prop. L. (2016-2017), s. 34, jf. oppl. § 9 A-4.

<sup>114</sup> Oppl. § 9 A-4. Dette følger også av Grunnloven § 104 og Barnekonvensjonen art. 12.

<sup>115</sup> Oppl. § 9 A-1.

2017, er ikke reglene for det psykososiale skolemiljøet begrenset til det som skjer i skolen i skoletiden. Det "omfatter det som skjer på skolens område i skoletiden, men også skoleveien, turer og arrangementer i skolens regi i og utenfor skoletiden, samt krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering som skjer utenfor skoletiden, og som har sammenheng med skolen."<sup>116</sup> Proposisjonen henviser til NOU 1995: 18 og rundskriv Udir-2-2010 for utdypninger om hva sammenheng med skolen er.

I NOU 1995: 18 heter det:

Mer tvilsomt er det i hvilken utstrekning ordensreglementet vil kunne fastsette bindende regler for elevenes atferd i fritiden. Utgangspunktet må her være at skolen bare kan gi regler med virkning utenfor skolen så langt det kan begrunnes direkte i skolegangen. Ordensreglementet vil således kunne ha bestemmelser om elevenes atferd på vei til og fra skolen, men ikke om elevenes opptreden i fritiden for øvrig.<sup>117</sup>

Etter dette kan skolen ikke regulere hvordan elever skal oppføre seg utenfor skolens sammenhenger, men likevel slik at de kan gi regler som gjelder utenfor skolens fysiske område og utenfor skoletiden så lenge det har direkte med skolegangen å gjøre.

I oppdatert rundskriv, Udir-3-2017, heter det:

Kunnskapsdepartementet har likevel presisert at «selv om skolens aktivitetsplikt knytter seg til om eleven har det trygt og godt på skolen, er den ikke begrenset av årsaken til at eleven opplever ikke å ha det trygt og godt. Dersom forhold utenfor skolen, for eksempel på skoleveien, gjør at en elev ikke opplever at det er trygt og godt å være på skolen, har skolen like fullt en plikt til å hjelpe eleven», jf. Prop. 57 L (2016-2017) punkt 8.2.4. Når det gjelder tiltak, har Kunnskapsdepartementet i brev datert 26.10.2017 uttalt: «Det er heller ikke tvil om at tiltak som settes inn for å sikre en elevs rett til et trygt og godt skolemiljø kan ha skoleveien som virkeområde, f.eks. følgegrupper, trafikkvakter, tilsyn eller annet».

---

<sup>116</sup> NOU 2015: 2, s. 30.

<sup>117</sup> NOU 1995: 18, s. 298.

Rundskriv har lav vekt som rettskilde, men kan nok ha stor betydning for den praktiske virkeligheten da det i stor grad brukes av profesjonelle i skolen.<sup>118</sup> I NOU 2019: 23, hvor ny opplæringslov foreslås står det:

De ansatte i skolen har ingen plikt til å følge med på at elevene har det trygt og godt utenfor skolens område, for eksempel på skoleveien, og har ikke samme mulighet eller plikt til å gripe inn der. Plikten til å sette inn tiltak når elever ikke har det trygt og godt på skolen, gjelder derimot uavhengig av hva årsaken er. Dersom forhold utenfor skolen, for eksempel på skoleveien, gjør at en elev ikke opplever at det er trygt og godt å være på skolen, har skolen en plikt til å hjelpe eleven. På grunn av skoleveiens særstilling og nære tilknytning til skolegangen må skolen dessuten i større grad også kunne forventes å sette inn tiltak på selve skoleveien, for eksempel tilsyn på bestemte plasser. Denne forståelsen er i samsvar med det som er lagt til grunn i forarbeidene til dagens lov.<sup>119</sup>

Elevene skal ha et godt og trygt skolemiljø. Hendelser som påvirker dette negativt kan utløse aktivitetsplikten selv om de skjer på internett, skoleveien eller i fritiden. Slik jeg tolker det kan skolen ha begrenset plikt og mulighet til å undersøke og sette inn tiltak utenfor skolens område og timeplan grunnet praktiske hindringer, men skal strekke seg så langt de kan for å hjelpe utsatte elever uavhengig av hvor og når krenkelsene skjer så lenge de påvirker skolemiljøet. Dette skal også være i samsvar med dagens lovgivning.

Retten til å få melde saken til fylkesmannen følger av oppl. § 9 A-6, første ledd: "Dersom ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø, kan eleven eller foreldra melde saka til Fylkesmannen etter at saka er teken opp med rektor".<sup>120</sup>

Det følger av andre ledd i § 9 A-6 at det fylkesmannen skal vurdere er om aktivitetsplikten i § 9 A-4 og § 9 A-5 er oppfylt. Saken skal avvises dersom den ikke er tatt opp med rektor på skolen eller dersom det er under en uke<sup>121</sup> siden den ble tatt opp.

Jf. § 9 A-9 første ledd skal skolen informere "elevane og foreldra om rettane i dette kapitlet. Skolane skal òg informere om aktivitetsplikta etter §§ 9 A-4 og 9 A-5 og om høvet til å melde saka til fylkesmannen etter § 9 A-6".<sup>122</sup>

---

<sup>119</sup> NOU 2019: 23, s. 450.

<sup>120</sup> Oppl. § 9 A-6.

<sup>121</sup> En uke tilsvarer fem arbeidsdager, jf. Prop. L 2016-207, s.

<sup>122</sup> Oppl. § 9 A-9.

### **3.3 Oppsummering**

Hovedspørsmålet for undersøkelsen er hvilken forståelse elevene har av opplæringsloven § 9 A-3. Noen andre paragrafer kan også belyse elevenes forståelse av denne rettigheten, slik som hvor loven gjelder jf. § 9 A-1, hvem som er juridisk ansvarlige for det psykososiale skolemiljøet jf. 9 A-3 og hvilke undersøkelser og tiltak som skal settes i gang i tilfelle brudd på regelen om nulltoleranse mot krenkelser jf. §§ 9 A-4 og 9 A-5. I tillegg skal elevene være informerte om rettighetene sine etter loven jf. 9 A-9.

## **4 Metode**

### **4.1 Formål med undersøkelsen**

Undersøkelsen skal forsøke å vise hvilken forståelse elever i 10. klasse har av oppl. § 9 A-3. At det er nulltoleranse for krenkelser i skolen kan ikke gjelde dersom elevene ikke er klar over dette. Jeg skal analysere hvor god forståelse elevene har av sin rettstilstand, og dernest hvor godt kjent innholdet i paragrafen er for dem. Slik kan jeg undersøke hvordan lovteksten faktisk har gjort sin virkning ute i verden etter at den ble vedtatt, og få et innblikk i hvordan elevene har fått kjennskap til lovens innhold gjennom andre kilder enn selve lovteksten. Elevene deltar i samfunnet, og er i kjernemålgruppen for loven. For at loven skal kunne virke etter sin hensikt, er elevene nødt til å være klar over dens eksistens. Om ikke i sin konkrete form, så etter hva de vet om sine navigerings- og handlingsmuligheter i møte med krenkelser i skolen. For å benytte seg av det vernet som loven legger opp til, må de på et eller annet nivå ha erkjent noe av dens eksistens.

Jeg kommer i min undersøkelse å legge opp til å undersøke elevenes forståelser av sine rettigheter sammenlignet med innholdet i oppl. § 9 A-3.

En lovtekst er ikke ment å stå alene, og det er derfor vanskelig å analysere den som et frittstående objekt. Vår rettstradisjon bygger på at vi skal se til andre kilder før vi lander på hvilke tolkningsmuligheter vi skal velge når vi forsøker å forstå en lov. Det er derfor også urimelig å kreve at loven skal kunne forstås av «vanlige» mennesker som slår opp i Norges lover når de har havnet i en situasjon som krever at de finner frem til relevant lov. Men man kan undersøke hvordan menneskene som leser loven tolker for eksempel et begrep i lovteksten og se hvordan denne tolkningen samsvarer med den tolkningen vi kan finne frem til i andre rettskilder. Dette vil kunne gi svar på om begrepene som loven anvender, betyr det samme for befolkningen som for lovgiver. Hvis man finner en avstand mellom disse to, kan dette være et

argument for å endre lovens begrepsbruk og også et bidrag til forskningen om hvordan folk leser lover som igjen kan bidra til å lette det språklige arbeidet med andre lover i fremtiden.

Slik jeg ser det, må man for å undersøke hvor godt språket fungerer, koble dette sammen med hva loven ønsker å gjøre. Språket er instrumentet som skal bære denne intensjonen ut i verden.

## **4.2 Kvalitativ metode, intervjuer**

Fordelen med et kvalitativt intervju sammenlignet med en kvantitativ undersøkelse, er at det kvalitative intervjuet gir mulighet til grundigere svar som gjør at forskeren bedre kan forstå hvordan forskningsobjektet forstår et spørsmål. Det gir også mulighet til å følge opp det som intervjuobjektet svarer. Dette gjør at selv om man bruker samme intervjuomal, vil de ulike intervjuene forløpe seg forskjellig etter hva respondentene svarer. «Det som utmerker et kvalitativt intervju, er at man følger opp det intervjupersonen tar opp og som kan kaste lys over vedkommendes forståelse av det aktuelle temaet».<sup>123</sup> En av grunnene til at jeg ønsket å bruke kvalitative intervjuer som metode, var at jeg ønsket å få vite fra elevene selv hva de tenkte og kunne. Disse innsiktene er ikke oppnåelige gjennom et forhåndsbestemt kvantitativt spørresett. Gjennom samtaler med elevene kan jeg få frem ting som jeg selv ikke ville kommet på å spørre om.

## **4.3 Intervjuer**

### **4.3.1 Utvalg**

Jeg har valgt å intervjuere elever fordi det er dem som loven søker å verne. Jeg har intervjuet elever i ungdomsskolealder fordi de da er kommet i en alder hvor de både er bedre i stand til å forstå lovens innhold, og fordi de i større grad enn før er selvstendige individer. Samtidig har mange av dem fortsatt flere år igjen på skolebenken, slik at jeg har undersøkt forståelsen deres mens det ennå er tid igjen å bruke kunnskapen.

Jeg har som en forberedelse for elevintervjuene, også intervjuet en rådgiver ved en annen skole i Oslo enn elevene går på, for å finne eksempler på noen typer krenkende situasjoner i skolen som anses som typiske for en som jobber i skolen. Slik har jeg kunnet utvikle intervjuemalen for intervjuene med mer kunnskap om hva som kan være relevant problematikk for elever i dag.

---

<sup>123</sup> Widerberg 2001, s. 16.

Jeg fant frem til deltagerne i undersøkelsen ved hjelp av nettverk. En jeg kjenner som har jobbet på en skole spurte på mine vegne om en tidligere kollega kunne bidra. Denne kollegaen var rådgiver på en ungdomsskole i Oslo. Rådgiveren fortalte meg om hvordan de jobbet med skolemiljø, både forebyggende og i etterkant av hendelser. Hun ga meg også opplysninger om hva som var de største utfordringene med skolemiljø ved deres skole, og hvor hun oppfatter at grensen for krenkelser ligger.

Jeg spurte en annen bekjent som jeg vet har barn i samme alder som dem jeg ville intervjuer til min undersøkelse om hun kunne hjelpe meg å finne frem til elever jeg kunne snakke med. Hun satte meg i kontakt med en lærer som jobber på en ungdomsskole i bydelen jeg bor i. Jeg kontaktet ham, og han hjalp meg med å rekruttere elever til intervjuer og innhente godkjenning fra foresatte. Da jeg skulle snakke med ungdom under 16 år, er grunnregelen at delttagelse i forskningsprosjekter skal være godkjent av foresatte.

#### 4.3.2 Kritiske aspekter ved utvalget

Jeg har intervjuet elever og lærer ved kun én skole i Oslo. Det vil si at analysen av svarene fra elevene ved denne skolen ikke nødvendigvis kan si noe om hvordan de samme spørsmålene ville blitt besvart på en annen skole, eller generelt på skoler. Studien gir heller ingen mulighet til å si noe om forholdene ved denne skolen på noen måte er typiske, eller om skolen i sitt arbeid med skolemiljø er en unntaksskole.

Utvalget av elever er rekruttert av en lærer ved skolen. Læreren fikk fritt spillerom til å velge ut kandidater til intervjuene, og det er mulig at læreren har valgt elever han selv har en god relasjon med. En del av dem som har god relasjon til én lærer har kanskje jevnt over gode relasjoner til voksne ved skolen. Denne tesen styrkes også av at av elevene jeg intervjuet, var fire elevmentorer<sup>124</sup> og én vara til elevrådet. Elevmentorene velges blant annet på bakgrunn av ansattes anbefalinger. Elevrådsmedlemmer velges ved avstemming blant elevene i klassene. De elevene som når opp til disse vervene og melder seg for dem, kan nok antas å være spesielt veltilpassede elever. Denne veltilpassheten vil igjen påvirke deres blikk for tematikken.

#### 4.3.3 Gjennomføring av intervjuer

---

<sup>124</sup> Elevmentor er en elev som er engasjert i skolens skolemiljøprosjekt "Drømmeskolen" som presenteres litt nærmere i pk.



I forkant av intervjuene hadde elevene fått med seg skjema hjem hvor de og foreldrene ble informert om hva deltagelse i prosjektet ville innebære. Det fremkom tydelig at deltagelse var frivillig og krevde samtykke fra foreldrene. Det kom også frem at det ville bli brukt lydopptaker, og at disse filene ville bli slettet ved prosjektets avslutning. Det ble også informert om at man når som helst kan trekke seg fra prosjektet dersom man angrer et eventuelt samtykke. Alt dette er i tråd med anbefalinger og regler for forskningsprosjekter. Jeg brukte NSDs standard-skjema med de tilpasningene som var nødvendige og naturlige for mitt prosjekt. Min versjon av dette skjemaet, og prosjektet som helhet, er godkjent av NSD. Skjemaet inneholdt også kontaktinformasjon til meg, veileder, UiOs personvernombud og NSD dersom noen hadde spørsmål knyttet til deltagelsen.

Av de rekrutterte elevene var én bortreist, og en annen møtte ikke opp til avtalt tid for intervjuet. En siste elev ble rekruttert på skolen, og hans far godkjente deltagelsen samme dag. Totalt har sju elever deltatt i intervjuene. Jeg intervjuet dem to og to, med unntak av én som jeg intervjuet på tomannshånd. Læreren jeg hadde avtalt med var syk den dagen jeg skulle intervjuer elevene, men det var andre ansatte på skolen som tok seg av inndelingen i par og som bestemte rekkefølgen for intervjuene.

Jeg begynte hvert intervju med å informere deltagerne om at jeg kom til bruke lydopptaker under intervjuene, men at det bare var jeg som kom til å høre på opptakene. Jeg presiserte også at de nå kunne trekke seg fra undersøkelsen dersom de ønsket det.

Intervjuet hvor jeg bare intervjuet en deltager er mer ordknapt enn de resterende, og inneholder flere svært korte svar i kategorien rene ja/nei-svar. Dette kan tyde på at deltagerne generelt syntes det var mer komfortabelt å gi mer utfyllende svar når de var flere sammen. Elevene som ble intervjuet to og to hadde også hjelp av hverandre når det gjaldt å komme på eksempler, og hadde to persons kunnskap å lene seg på når de skulle svare på de spørsmålene som gikk på kunnskap og refleksjon.

Dynamikken ble også annerledes mellom meg og intervjudeltagerne når de var flere enn meg, og de tok mer styring selv og kunne bygge videre på hverandres resonnementer. Av de tre parene jeg intervjuet, var det også forskjeller i dynamikken mellom deltagerne. To av parene virket å være venner med hverandre, og hadde sammenfallende syn på mange ting. Dette kan selvsagt ha blitt forsterket i intervjuene ved at de for eksempel ønsket å fremstå med samlet front, eller var redde for å ytre noe de trodde den andre ikke ville like eller være enig i. Det siste paret jeg intervjuet virket ikke som de var venner utover å gå i samme klasse, og den ene oppga for eksempel å ikke ha den andres nummer. I dette intervjuet var det en person som snakket betraktelig mer enn den andre deltageren. Den deltageren som snakket mest, var også etter transkribering den som viste seg å være mest ordrik av alle deltagerne i undersøkelsen,

så det kan også ha påvirket til skjevheten. I tillegg til denne skjevheten i hvor mye de ytret seg, var de også uenige på mange punkter. De hadde ulik opplevelse av hva som er ønsket adferd, ulik oppfattelse av miljøet på skolen og ulik oppfatning om hva målet bør være når det gjelder elevers skolemiljø. Som intervjuer forsøkte jeg å støtte intervjuobjektene, uten å være førende. Det vil si at jeg ved hjelp av støtteord som «mm» og lignende forsøkte å få dem til å utdype mer, uten å vurdere innholdet i det de hadde sagt. Når to elever hadde helt forskjellig syn gjennom store deler av intervjuet, ble denne rollen vanskeligere da en oppfordring til den ene til en viss grad virket som motstand til den andre.

Begrepet «krenkelse» har vært viet stor oppmerksomhet i pressen og offentlig debatt de siste årene, også utenfor lovenes verden. Noen oppfatter at mange mennesker er for krenkbare, og at krenkelser i ordskifte, kulturarbeider som for eksempel humorshow og musikk får for store eller unødvendige etterspill. Dette begrepet har vært et av de mest omtalte begrepene den siste tiden, noe som kan ha påvirket folks forståelse av ordet på nye måter. Det er som om bruken av ordet i seg selv, trigger en respons hos mange som hører det da det er så tett bundet opp mot samfunnsdebatten og hvor man plasserer seg i landskapet over hva som kan «godtas» av innspill og responser i den offentlige debatten.

Intervjuguiden jeg har utviklet og brukt i denne undersøkelsen er delt inn i tre underkategorier. I første del spør jeg om elevenes kunnskap når det gjelder regulering tilknyttet skolemiljø. Her spør jeg også om de har lært noe om dette på skolen. Etter denne delen går jeg videre til å spørre om hvor og når dette regelverket gjelder. I siste del spør jeg om de mener forskjellige eksempler på oppførsel og situasjoner som kan oppstå i skolen er innenfor eller utenfor det som er regulert etter loven. Intervjuguiden har en oppbygning som gjør at elevene blir ganske komfortable med situasjonen og meg som intervjuleder før de kommer til delen hvor de skal rangere forskjellige hendelser. I alle intervjuene jeg gjorde opplevde jeg at elevene var lette å snakke med, og ble mer og mer pratsomme utover i intervjuet før de kunne bli litt slitne mot slutten igjen og ikke lenger være like engasjert i å drøfte problemstillingene. Jeg holdt intervjuene forholdsvis korte, hver av dem varte fra 22 minutter til 51 minutter. Det lengste intervjuet hadde et par avbrytelser underveis og den faktiske intervjutiden var derfor noe kortere.

#### 4.3.4 Barn som respondenter

Når man skal intervju barn, er det formålstjenlig å forsøke å forstå hvordan verden ser ut for barn. Man må ta hensyn til deres modenhet og utvikling, og sette seg inn i hvordan barn oppfatter og beskriver sin verden for å slik få bedre nytte av og forstå resultatene fra undersøkel-

sen man gjør bedre.<sup>125</sup> Å bruke barn i forskning i spørsmål som angår dem er viktig, også for å oppfylle barns rett etter FNs barnekonvensjon til å bli sett og hørt, og få sine tanker og erfaringer videreført.<sup>126</sup> Barn som deltar i forskning skal gis mulighet til å være aktiv deltaker og selv få ta styring over det de formidler.<sup>127</sup> Det er ingen spesielle metodiske regler knyttet til å bruke barn som respondenter i kvalitative intervjuer, men det kan likevel være hensiktsmessig å gjøre noen særskilte grep i møte med barn.<sup>128</sup> Dalen (2011)<sup>129</sup> fremholder at det for mange intervjuere har vist seg spesielt viktig å forholde seg formelt når man intervjuer barn. Mange barn føler seg tatt på alvor nettopp når de møter en formell intervjuer. Å følge allmenne metoderegler strengt kan hjelpe til å holde egne oppfatninger om hva barn kan forstå og hvordan de er, på avstand.<sup>130</sup> En fordel med barn som respondenter er at de gjerne er mindre fastlåste i sosiale normer og opplevde krav til høflighet enn voksne er, slik at de i mindre grad holder tilbake som følge av konvensjoner.<sup>131</sup>

#### 4.3.5 Transkripsjon

Intervjuene ble transkribert ord for ord ved at jeg lyttet til lydfilene samtidig som jeg skrev. For at alt skulle bli gjengitt korrekt, måtte jeg høre alle dialogene flere ganger for å få med meg det som ble sagt på en nøyaktig måte. Jeg har valgt å ikke bruke tegn for å markere humor, tempo og andre talemårkører. Jeg har brukt vanlig tegnsetting for å markere pauser, og har noen steder satt ord i kursiv dersom elevene har lagt veldig trykk på det. Da jeg selv har utført intervjuene og transkribert dem var jeg godt kjent med tonen til de ulike elevene. Utvalget var så lite at jeg hadde god kontroll på dette. Det ble aldri et særlig tema under analysen heller om noe for eksempel egentlig var ment som et humoristisk innspill. Dette kan bero på feiltolkninger fra min side, men de er etter min oppfatning i så fall oppstått før transkripsjonen.

#### 4.3.6 Sortering

Etter at jeg hadde transkribert alle elevintervjuene, begynte jeg arbeidet med å sortere svarene og sette dem sammen for å kunne finne frem til hva som utpekte seg som konsensus, og hvor deltagerne hadde hatt større variasjoner mellom seg. Jeg satt alle spørsmål som hadde gått

---

<sup>125</sup> Jensen 2002, s. 77.

<sup>126</sup> Jensen 2002, s. 77.

<sup>127</sup> Jensen 2002, s. 78.

<sup>128</sup> Dalen 2011, s. 36.

<sup>129</sup> Dalen 2011, s. 36.

<sup>130</sup> Dalen 2011, s. 36.

<sup>131</sup> Dalen 2011, s. 37.

igjen i alle intervjuene inn i et flytskjema, og satt svarene jeg hadde fått fra de fire intervjuene i hver sin boks ved siden av hverandre. Slik fikk jeg oversikt spørsmål for spørsmål hvordan de forskjellige gruppene hadde forholdt seg. Jeg benyttet en fast intervjuguide, men stilte også oppfølgingsspørsmål etter som samtalen utviklet seg for å komme mer i dybden på de ulike synspunktene. På grunn av vendinger samtalen tok, og de ulike måtene elevene hadde å gripe spørsmålene an på, stilte jeg også enkelte spørsmål i noen grupper som jeg ikke stilte i andre. Også hvor ordrike elevene var i sine svar, påvirket hvor mange spørsmål jeg rakk å stille dem. Jeg hadde mulighet til å intervju dem innenfor en klart definert del av skoledagen, og måtte forsøke å bli ferdig med alle intervjuene innenfor dette tidsrommet. Også av hensyn til elevenes lyst og energi til å svare på spørsmålene var det et poeng å holde intervjuene forholdsvis korte. Tilleggsspørsmålene jeg stilte satt jeg også inn i skjemaet, men de hadde da ikke like mange svar som de andre spørsmålene. Da noe av tematikken var kryssende mellom de ulike spørsmålene, eller ble det som følge av måten elevene svarte på, laget jeg etter dette et nytt skjema hvor jeg kategoriserte svarene etter tematikk for å se om det gjorde at jeg så flere sammenhenger enn jeg gjorde tidligere.

#### 4.3.7 Tolkning av intervjuer

Haavind (2000) oppfordrer til å tørre å være skapende og dristig i bruk av kvalitativ metode og i analysen fremfor å herme etter tidligere prosjekter. For å hindre teoretisk ensretting innenfor et fag er det avgjørende med ulike innganger til stoffet.<sup>132</sup>

#### 4.3.8 Elevenes kunnskap

Fordi jeg har intervjuet elevene uten å legge frem lovteksten for dem, var det en risiko for at de ikke ville kunne svare på spørsmålene jeg stilte. Jeg har derfor vært varsom med å spørre dem ut om temaer de hadde lite kunnskap om. Når de ikke visste svaret, eller ikke trodde noe, lot jeg dem fortelle hva de synes er rimelig. Jeg fryktet at en ren kunnskapstest ville virke skremmende og minne om en prøvesituasjon. Jeg ville unngå at de følte at de ikke var flinke nok, noe jeg mener ville ført til en mindre åpen intervjusituasjon. Jeg fokuserte derfor på deres meninger, men forsøkte å stille spørsmålene på en slik måte at de kunne vise kunnskap der de hadde det. Det var også interessant for meg om elevenes intuisjoner samsvarte med lovens innhold. Det ville også vise at det er godt samsvar mellom lovreguleringen og elevenes egen opplevelse av hva som bør være retten i skolen.

---

<sup>132</sup> Haavind 2000, s. 26-27.

#### 4.4 Begrensninger ved bruk av kvalitativ metode

Kvalitative metoder er en form for datainnsamling og databehandling som uunngåelig preges av forskeren som utfører prosjektet. Selv om det er et ideal å forsøke å se forbi sine egne oppfatninger er det ikke til å komme i fra at forskerens egne oppfatninger, idealer og erfaringer vil påvirke hva som blir resultatet av undersøkelsen. Samspillet mellom forskeren og deltagerne i studien kan aldri bli fullstendig kontrollert, og et kvalitativt prosjekt kan ikke nøyaktig replikeres av en annen forsker.<sup>133</sup> Dette gjør det vanskelig for lesere av en studie å kunne si noe om reliabiliteten til forskningen som er utført.<sup>134</sup> Men dersom studien hadde blitt utført i helt kontrollerte former ville det heller ikke lenger vært snakk om et forsøk på å beskrive virkeligheten.<sup>135</sup> Det er derfor mest riktig å se på resultatene som *mulige forklaringer* enn som håndfaste svar. Til gjengjeld kan funnene i kvalitativ forskning være teoriutviklende, og forklaringer som lanseres i kvalitative prosjekter kan for eksempel, dersom de er egnede, senere brukes i kvantitative prosjekter. Kvalitativ metode gir mulighet til å belyse *hvorfor* og *hvordan* personer svarer på spørsmål og utfører handlinger på en måte kvantitativ metode ikke kan.<sup>136</sup>

For å øke reliabiliteten er det også mulig å angripe dataene fra flere forskjellige vinkler innenfor kvalitativ metode. For å gå dypere, kan man for eksempel etter å ha kodifisert og analysert en mengde med kvalitativ data, samle inn mer på bakgrunn av teorier som har oppstått som følge av dataene man har samlet inn. Å jobbe på denne måten over lang tid og med integritet, vil dersom man ikke begår feil i tolkningene føre til bedre reliabilitet.<sup>137</sup> Siden mitt prosjekt er et masterprosjekt, er det for begrenset både tidsmessig, ressursmessig og kunnskapsmessig til at prosjektet kan sies å ha nådd nivået av presisjon som det kunne ha fått med andre midler, flere forskere, mer kunnskap og bedre tid.

Når teori blir brukt aktivt for å belyse resultatene, er kvalitative prosjekter også en mulighet til å formidle sammensetninger av ideer som ikke har vært gjort før og kan slik føre til nye erkjennelser hos både forskeren selv og leserne som kan brukes i senere prosjekter.

---

<sup>133</sup> Shipman 1988, s. ix.

<sup>134</sup> Shipman 1988, s. x. Metod delen i et kvalitativt prosjekt bør være grundig beskrevet for at leseren skal kunne vurdere utførelsen av det på en god måte.

<sup>135</sup> Shipman 1988, s. ix.

<sup>136</sup> Haavind 2000.

<sup>137</sup> Corbin & Strauss 2015. Måten jeg beskriver hvordan man kan jobbe videre med dataene, er hentet fra den populære kvalitative forskningsmetoden "Grounded theory", som beskrives i Corbins & Strauss' refererte bok. Grounded theory kan på norsk kalles *databasert teoriutvikling*.

## 5 Resultater og analyse

### 5.1 Innledning

I det følgende vil jeg presentere resultater og funn fra intervjuene, og illustrere dem med en del eksempler fra teori og transkripsjoner.

Jeg vil begynne med å vise noen kilder til elevenes oppfatning av rettigheten, for så å gå videre til en del der jeg sammenligner elevenes svar med gjeldende rett og ellers forsøker å kontekstualisere svarene deres på en god måte ved hjelp av rettslige kilder og undersøkelser som er gjort på temaer som dukker opp i intervjuene.

Ingen av elevene i utvalget hadde direkte kjennskap til opplæringsloven eller spesifikt oppl. § 9 A-3. Samtalene er derfor bygd rundt om det finnes lovregler for hvordan barn skal ha det på skolen, hva disse går ut på og forsøk på å sette opp noen grensdragninger for hva som er oppførsel som går under det elever skal være vernet mot etter loven. Om alt dette hadde elevene mange forestillinger som viste seg å sammenfalle ganske godt med lovens innhold.

Elevene i utvalget oppgir jevnt over at de opplever at de har et godt klasse- og skolemiljø, noe som mest sannsynlig vil skille deres betraktninger en del fra elever som ikke mener det samme.

### 5.2 Elevenes kjennskap til regler om skolemiljø

#### 5.2.1 Skolemiljø og elevinvolvering

I intervjuene jeg gjorde, var de eneste som svarte bekreftende på at de visste noe om hvordan skolen jobbet med skolemiljø, elever som var engasjert i dette arbeidet personlig på en eller annen måte. Fire av elevene oppga at de var såkalte «elevmentorer» og hadde et spesielt ansvar for å sette i stand sosiale arrangementer i skoletiden, og på enkelte tidspunkter være tilgjengelige for 8. klassinger som hadde behov for å prate med dem.

Utdrag fra intervju 1 (1 og 2 er elevene i intervjuet, mens I er intervjueren):

2: Det blir jobbet mest med det i 8. klasse fordi da skjedde det veldig mye. Men det har jo da blitt tatt hånd om da. Eller sånn, bak teppet da hvis man kan si det. Sånn at vi ikke visste helt hvordan, fordi det er ikke noe som blir jobbet så mye felles i klasserommet. Det er mer sånn elev til lærer.

2: Og kanskje sånn en liten gruppe mennesker

I: Så hvis det er skjedd noe konkret så har det -

2: Ja.

1: Da skjer det nok ofte sånn i mindre grupper. Hvis det er store hensyn som liksom går ut over hele klassen så kan det være det blir tatt i plenum. Men vi hadde vel noen klasseregler.

2: Men de er borte.

1: De er borte. De ble ... Jeg gikk i en annen klasse før så de ble laget da.

1: Men jeg og [2]. Og flere andre som du skal intervjuer tror jeg er jo sånne elevmentorer.

1: Som er sånn løsning vi har på skolen hvor 10. trinn. De som vil og de som blir valgt ut av lærerne og sosiallæreren er sånn mentorer for 8. trinn. Så vi lager mange aktiviteter for dem

1: Så jeg føler egentlig det er et av de største grepene som vi gjør for å bedre miljøet hvert fall

2: Ja

1: Føler nok elevene gjør mer enn lærerne på en måte

I første sitat i intervjuet som er sitert over, er det eneste gang noen av elevene i utvalget gir inntrykk av å vite noe utover det de har møtt i arbeidet som elevmentorer på skolen. Den ene nevner at det er blitt jobbet med dette spesifikt i deres klasse etter hendelser i 8. klasse. Når det er sagt, er det andre elever som nevner samtaler som lærere har hatt med elevene senere i intervjuene uten at de koblet dette til spørsmålet om hvordan det jobbes med skolemiljø på skolen.

Utdrag fra Intervju 2:

2: Vi har jo sånne elevmentorer

1: Ja, vi er elevmentorer

2: Begge vi to er det. Det er sånn. Da jobber vi liksom, vi arrangerer ting på skolen for miljøet da og mye for 8.klassinger også så de føler seg velkommen og vi passer på at alle har noen å være med og.

1: Da er det sånne storefriaktiviteter. At vi, i storefri så er det mulighet for å gå inn og være et sted og så kan 8. klasse eller 9. eller hvilket trinn de går på komme og snakke med oss og hvis de trenger noen å snakke med og sånn. Så det er jo en måte.

2: Og så har vi også jobbet sånn med i starten, eller de 8. klassene da, på starten av skoleåret når det er ny klasse og sånn så har vi liksom prøvd å få til sånn bra klassemiljø og sånn og ja.

En elev i intervju 4 nevner at han er elevrådsrepresentant, og at det der diskuteres en del om skolemiljø. Samtidig presiserer han at han er vara, og derfor ikke er tilstede i elevrådet særlig ofte.

Utdrag fra intervju 4:

1: Nei, det har jeg dessverre ikke noe info om. Men i hvert fall som jeg vet, de tar ikke noe særlig åpent «å, nå skal vi drive og sette nye regler for det og det og det». Jeg er med i elevrådet der det blir snakket om. Men jeg er elevrådsvara, og, men han personen som er, er nesten alltid tilstede. Han er også elevrådsleder, så.

Senere i samme intervju:

I: Har dere ikke lært noe om det på skolen?

2: Om hva da?

1: Om skolemiljø. Hvordan vi skal ha, om vi har lært om hvordan vi skal ha det på skolen. Om hvordan vi skal oppføre oss mot hverandre.<sup>138</sup>

2: Det har vi lært ja.

I: Kan du nevne noen sånne regler?

2: Hvordan vi skal oppføre oss mot andre?

I: Ja

2: Være hyggelige, rekke opp hånden, ikke bråk i timen. Være omsorgsfulle.

1: Vel, jeg hadde nok sagt at det er ikke faste regler. Jeg har allerede gått gjennom dette en gang men jeg ville ikke sagt det er noe særlig faste regler.<sup>139</sup>

2: Nei

1: Altså regler er slik at hvis du ikke gjør det, så får du anmerkning. Det er ikke sånn at vi får anmerkning for å ikke være omsorgsfulle. Men det er mer moralske regler kan du si, som man skal helst følge.

2: Ja

---

<sup>138</sup> [1] i dette intervjuet ville flere ganger "hjelpe" meg som intervjuer ved å forklare spørsmålene mine for [2]. Dette kan ha ledet til en viss føring for intervjuet som helhet. Det at [2] kom for sent, kan også ha gjort at [1] følte at jeg og han var etablerte i samtalen mens [2] hele tiden var litt etter oss også etter at vi hadde gjentatt spørsmålene han hadde gått glipp av.

<sup>139</sup> [2] i dette paret kom sent, så det ble noen gjentakelser i dette intervjuet.



Som helhet ser vi fra disse utdragene at de av elevene som har fått oppgaver i form av elevmentor eller elevrådsrepresentant (vara), i større grad opplever at de til en viss grad er informerte om hvordan skolen ivaretar deres sosiale skolemiljø. Slik har arbeidet som elevmentorer og elevrådsrepresentanter en spesielt pedagogisk virkning for dem som deltar. Det viser også at de av elevene som har deltatt i slike ordninger opplever at vervene har en betydning. Særlig elevmentorene virker å se på dette som en grunnleggende funksjon når det gjelder ivaretagelsen av miljøet på skolen.

Jeg spurte også elevene om de visste noe om hvordan skolen jobbet med eller mot mobbing. Dette svarte alle benektende på. [2] i intervju 1, sier: «Nei, det har vi vel ikke? Da hadde nok klassen vårt vært veldig annerledes» på spørsmål om skolen har noe mobbeprogram. [1] i intervju 2 nevnte at «Altså, vi har jo hatt sånne dager. For eksempel verdensdagen for psykisk helse og da er det liksom sånn dere kan ringe det nummeret her hvis dere føler at dere blir mobbet. Det er litt, egentlig bare det.» I intervju 4 svarte [1] at det var mange spørsmål om mobbing i Elevundersøkelsen, men at han ikke visste om eller hvordan resultatene av denne ble behandlet av skolen.

Svarene når det gjelder kunnskap om hvordan skolen jobber med mobbing, tyder på at mobbing i liten grad har vært et samtaletema på skolen mellom voksne og elever. Skolen har heller ikke noen rutiner eller varslingsystemer for mobbing som er kjent blant elevene i utvalget.

Å ha elevmentorer er et verktøy som brukes av skoler som inngår i prosjektet «Drømmeskolen» i regi av organisasjon «Voksne for barn», som jobber «for barns oppvekstvilkår og psykiske helse».<sup>140</sup> Programmet har som mål å «skape et læringsmiljø hvor elevene opplever trygghet og tilhørighet. Der de får brukt ressursene sine og hvor den psykiske helsen til den enkelte elev fremmes».<sup>141</sup> Programmet skal etablere et helhetlig psykososialt arbeid som omfatter hele skolen, og som er etablert i et helsefremmende perspektiv.<sup>142</sup> Etter programbeskrivelsen virker det å inneholde mange ting som bidrar til at elever kan trives bedre på skolen, uten at det for den saks skyld er en opplæring i kap. 9 A da prosjektet har en annen inngang enn loven.

Skolen i undersøkelsen har altså innført et program for arbeid med skolemiljø. Det er ikke et mobbeprogram, som har vært vanlig på mange skoler tidligere, men et system for en helhetlig satsning på positivt læringsmiljø for alle skolens elever. Læreren til elevene oppgir også at skolen har satset på høy voksentetthet på alle skolens fysiske arenaer for at de skal kunne få

---

<sup>140</sup> Voksne for barn.

<sup>141</sup> Voksne for barn.

<sup>142</sup> Voksne for barn.

med seg mer av hva som skjer, og eksemplifiserer blant annet at de har begynt å ha en lærer i friminuttene som observerer utenfor butikken når elevene handler i friminuttet.

### 5.2.2 Hvem er ansvarlige for å *gjøre noe* dersom en elev ikke trives på skolen

Alle elevene peker først og fremst ut læreren som ansvarlig dersom enkeltelever ikke trives på skolen. Dernest er det *medelevene* som blir hyppigst nevnt. Når andre elever kommer opp foretar likevel de fleste en drøftelse der de kommer frem til at elevene ikke er pliktig til å gjøre noe, men at de bør. Helsesøster og rådgiver blir også ofte nevnt som ansvarlige. Én person nevner rektor. Et eksempel på en slik drøftelse av ansvarsfordelingen kan ses i sitatet nedenfor:

[1] i intervju 4 uttaler:

1: Lærere og så videre som er ansvarlige og foreldre, de mener jeg har en plikt og et ansvar til å ta vare på disse elevene.

(...)

Medelever så mener jeg det er litt annerledes. Jeg hadde ikke sagt at det er deres plikt å gjøre det, å drive å ta ansvar for det. Men jeg hadde nok sagt at det er hvert fall etisk riktig å gjøre det.

Det virker som elevene tar utgangspunkt i sin nærhetssirkel når de skal avgjøre hvem som er forpliktet overfor dem når det gjelder deres trivsel. Dette stemmer godt overens med Bronfenbrenners modell og barnets primære miljø i mikrosystemet. At de ikke nevner aktører høyere opp i systemet handler derfor ikke nødvendigvis om mangel på kunnskap. Svarene er kanskje likevel egnet til å si noe om hvem de først og fremst tenker at de kan kontakte i en slik situasjon. Medelevene spiller nok også en hovedrolle i elevenes oppfatning om hvem som påvirker skolemiljøet for dem, og det er naturlig at de kommer inn på hvilket ansvar de har for å opprettholde det.

De fleste som oppgir at de er blitt mobbet i Elevundersøkelsen 2018 oppgir å ha blitt mobbet av medelever. Dette utgjør 59,8 % av tilfellene, mens andelen som er blitt mobbet av voksne er 18,8 %.<sup>143</sup> At medelevene utgjør den største gruppen av mulige mobbere, kan være en forklaring på at de er blant de første elevene tenker på som *ansvarlige* dersom en elev ikke tri-

---

<sup>143</sup> Wendelborg 2019.

ves. Skolens bruk av elever som elevmentorer som jobber aktivt med skolemiljø og som elever blir oppfordret til å ta kontakt med dersom de opplever problemer med skolemiljøet, kan også ha bidratt til at elevene ved denne skolen tenker at elever har et stort ansvar for trivselen.

At læreren pekes ut som den elevene først og fremst tenker er ansvarlig, kan handle om at læreren er den som elevene har definitivt mest kontakt med av voksne på skolen, og at de grepene lærerne tar kanskje blir mest synlig for elevene. Deres oppfatning av hvem som er ansvarlig virker da ikke å ha noen sammenheng med hvem som er ansvarlige etter loven, men om skolens organisering og det arbeidet elevene har observert blitt gjort. At de ser læreren som ansvarlig er likevel praktisk, da læreren både kan informere dem om regler, melde saker videre i systemet og ofte er tilgjengelig for dem dersom de ønsker å melde fra om noe. Det er nok også ofte læreren som i størst grad kan følge med på en elev som ikke trives på skolen.

At rådgivere og helsesøstre er tilgjengelige for elevene dersom de trenger å snakke med noen, kan vi anta at er godt kommunisert for de fleste elever.

### 5.2.3 Oppsummering

Av det som kommer frem i dette delkapitlet, ser vi at elevene i liten grad har kunnskap om hvordan skolen jobber med skolemiljø. De har heller ikke kjennskap til hva skolen gjør i mobbesaker, eller hvordan de jobber for å forhindre mobbing. Siden skolen bruker programmet «Drømmeskolen» hvor man har en videre tilnærming til skolemiljøet, kan det være at dette brukes istedenfor et tradisjonelt mobbeprogram. En god ting ved dette er at man jobber med skolemiljø på en positiv måte, og setter et mer ambisiøst mål for trivsel enn at skolen skal være fri for mobbing. Dette ville også være i tråd med oppl. § 9 A-2 som sier at elevene har rett på et skolemiljø som "fremjar helse, trivsel og læring". Dersom det stemmer at de ikke har fått noen informasjon om bestemmelsene i oppl. kap. 9 A, vil dette være i konflikt med § 9 A-9. En mulighet er at informasjonen er gitt på en slik måte at elevene ikke kan huske det. I så fall vil formålet være tapt.

Etter oppl. § 9 A-8 skal elevene «få ta del i planlegginga og gjennomføringa av arbeidet for eit trygt og godt skolemiljø».<sup>144</sup> Dette gjøres til en viss grad, men det er først og fremst de elevene som er utnevnte elevmentorer som virker å ha fått ta del i planlegging og gjennomføring. De av elevene som har verv, kan bare redegjøre for den delen av arbeidet med skolemiljøet som angår deres verv. Også i Deloittes evaluering av opplæringsloven, kom det frem at de av elevene i deres undersøkelse som var kjent med det konkrete innholdet i kap. 9 A, hadde

---

<sup>144</sup> Opplæringsloven § 9 A-8

fått det i forbindelse med opplæring de hadde fått i forbindelse med verv som tillitsvalgte. De som visste om fylkesmannens håndhevingsrolle, hadde kunnskap om dette som følge av behandling av egne mobbesaker.<sup>145</sup>

Elevene holder læreren for å være mest ansvarlig dersom en elev ikke trives. De vil også ansvarliggjøre hverandre, men mener at dette er et *bør* og ikke et *må*. Etter § 9 A-3 er det *rektor* som er ansvarlig for at skolen arbeider "kontinuerleg og systematisk for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av kapitlet blir oppfylte". Lærerne har likevel også ansvar for elevenes ve og vel etter loven i form av aktivitetsplikten i § 9 A-4 og 9 A-5, som forplikter alle ansatte ved skolen til å følge med på elevenes skolemiljø og gripe inn mot krenkelses dersom det er mulig. Elevene har derfor også rett når de sier at læreren er ansvarlig dersom en elev ikke trives etter en hverdagslig forståelse av ansvar.

### 5.3 *Hvor gjelder reglene*

Jeg har spurt elevene om hvor loven gjelder. Dette for å forsøke å få til spørsmål der de måtte trekke noen fysiske grenser for loven. Dette kan egne seg til å vise hvor godt grep de har om hvilke deler av deres tilværelse opplæringsloven er ment å regulere.

Elevene var samstemte i at loven også må gjelde utenfor skolens område dersom man oppholder seg utenfor skoleområdet som en del av skoledagen. Dette samsvarer svært godt med opplæringsloven, da den er ment å følge elevene så lenge de deltar i skolens "virksomhet" og ikke etter noe fysisk sted.<sup>146</sup>

For eksempel sier [1] i intervju 3:

1: Ja, eller, ja ... Ja, til en viss grad da. Eller hvis det er sånn på en måte i skolesammenheng eller hvis det er med bare elever på skolen tilstede

Elevene mener også at loven gjelder etter skoletid dersom man oppholder seg på skolens fysiske område.

---

<sup>145</sup> Deloitte 2019, s. 76. Mer kuriøst kan nevnes at en gruppe barn i undersøkelsen kjente til loven som følge av å ha sett et NRK Super-innslag i en matpause på skolen.

<sup>146</sup> Prop. 57 L (2016-2017), s. 21: "Departementet sikter dessuten til virksomheten som skjer i henholdsvis skolen, SFO eller leksehjelpen, ikke til hvor opplæring og aktiviteter rent faktisk skjer. Det kan være på skolens område og anlegg eller på tur eller utenfor skolens fysiske område".

For eksempel sier [1] i intervju 4:

1: Ja, hvis man er innenfor skoleområdet så har, selv om det ikke er i skoletid og så videre, så har lærerne ansvar for det som foregår innenfor skoleområdet, så da mener jeg også at de reglene bør gjelde for elever som går der.

Lærerne har etter loven ikke ansvar for hva elevene gjør etter skoletid, men skulle det oppstå noe som påvirker skolemiljøet negativt er det riktig at skolen skal gjøre det de kan for å løse problemene.

Når det kom til om loven gjelder på skoleveien sa for eksempel [2] i intervju 2:

2: Ja, det tenker jeg kanskje fordi det er jo. Eller, hvis man går til skolen så har jo på en måte skolen ansvaret for deg. Eller sånn, om det skulle skjedd noe på veien.

Og [1] i intervju 4:

1: Jeg husker ikke helt, men jeg tror det er fra du går ut av døra og til du er hjemme igjen så er det skolen som har ansvar for deg. Hvis jeg ikke tar feil, det kan være jeg tar feil her. Men da mener jeg også at skolen har et ansvar for det som skjer på vei til skolen.

Det er riktig at skolen har ansvaret for det som skjer på skoleveien dersom de er truende for at eleven skal ha et godt og trygt skolemiljø. I Prop. 57 L (2016-2017) er det lagt til skolen i den grad det er mulig også å rette opp i forhold utenfor skolen dersom disse gjør at en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø. Departementet bemerker at fordi skoleveien er så tett knyttet til det å gå på skole, må man forvente at skolen strekker seg langt for å trygge veien for elever som er utrygge på skoleveien.<sup>147</sup> Det vil si at i den grad det er mulig skal skolen sette i gang tiltak for slike elever, og tiltakene kan om nødvendig være *på* skoleveien slik som for eksempel en ansatt som holder oppsyn med veien.

Jeg spurte også elevene om de mente reglene gjaldt hjemme hos dem selv eller hos medelever hvis de var sammen med medelever. Det var det ingen av elevene som trodde, men noen av dem sa også at det kunne bli tatt opp på skolen dersom det skjedde noe som påvirket klasse-

---

<sup>147</sup> Prop. 57 L (2016-2017), s. 26.

miljøet. Dette samsvarer med lovens forarbeider ved at skolen ikke kan regulere hva som skjer på barnas fritid dersom det ikke er knyttet til det psykososiale miljøet eller

Når det gjaldt ting som skjer på internett var elevene samstemte om at skolen kunne gripe inn dersom de hadde problemer med andre elever på skolen. På samme måte som i punktene over, har skolen ansvar for å sette inn passende tiltak dersom en elev opplever ting på nettet som går utover elevens opplevelse av å ha et trygt og godt skolemiljø.

Intervju 1:

1: Da tenker jeg vi beveger oss over i en litt annen kategori. Men mye av det som skjer hvis man opplever hets og mobbing og sånt på internett så er det jo gjerne fra folk man kjenner og da er det jo som oftest fra skolen. Så jeg ville kanskje bragt det videre til sosiallærer sånn at de kunne tatt det opp hvis det var noen fra skolen eller fra klassen.

Intervju 2:

1: Jeg tror skolen, hvis det er noe som er skjedd på sosiale medier for eksempel så kan jo skolen være med å hjelpe til og fikse opp i problemet hvis det er noe som har skjedd.

2: Ja, hvert fall hvis det går utover klassen og sånn.

Noen av elevene viste tegn til at de ikke har særlig tiltro til at skolen kan gripe inn i slike tilfeller.

For eksempel sier [1] i intervju 3:

1: De burde jo kanskje gjøre noe med hvis det skjer, men det er jo ikke. Eller på internett, det er jo litt vanskelig for de å følge med på hva som skjer der hele tiden, så det kan jo være litt vanskelig.

Og [1] i intervju 4 sier:

1: Jeg er en person som mener at man bør ikke ta ting som blir sagt og gjort mot deg på internettet (...) særlig personlig. Jeg har da spilt veldig mye videospill opp gjennom tidene og folk har snakket, sagt veldig mye negativt om meg, men det er bare rett og slett slik at internettet ... det er ikke noe særlig.

(...)

1: Jeg mener hvis de ikke er ironisk, men de faktisk mener det og går aktivt etter deg for å drive å konstant trakassere deg på nettet så mener jeg at det bør tas noen tiltak mot det og at det bør snakkes om. I hvert fall snakke da med lærere, foreldre og så videre om det som skjer.

Elevundersøkelsen 2018 viser at digital mobbing er et forholdsvis lite problem. 1,9% av respondentene oppgir å ha opplevd digital mobbing 2-3 ganger i måneden eller mer. Dette er hyppigheten Elevundersøkelsen legger til grunn for sin mobbedefinisjon. I samme undersøkelse er det 7,9% som oppgir å ha opplevd digital mobbing en sjelden gang.<sup>148</sup> Tatt i betraktning hvordan digitale spor er uforgjengelige sammenlignet med tradisjonell plaging i skoletiden, er det slik jeg ser det kanskje ikke helt treffende å bruke samme hyppighet for å definere noe som mobbing på tvers av de to kategoriene. Internett gir mulighet til å krenke noen på en måte som ikke går over med stort publikum og eventuelt med anonym avsender. I tillegg er det ikke mulig å "gjemme seg" slik at en utsatt elev ikke har noen steder den kan være trygg fra de som krenker.

### 5.3.1 Oppsummering

Elevenes oppfattelse av hvor loven gjelder er stort sett ganske treffende. De har rett i at loven gjelder utenfor skolen så lenge de gjør noe i regi av skolen. Når det gjelder skoleveien, internett og det som skjer hjemme hos dem selv eller andre har de også mange oppfatninger som samsvarer med det som står i Prop. L 57 (2016-2017). Det vil si at loven ikke gjelder på disse områdene i seg selv. Men dersom noe hender elever på noen av disse stedene som påvirker deres opplevelse av å ha det trygt og godt på skolen på en negativ måte, skal skolen sette inn tiltak med de verktøyene den har tilgjengelig jf. § 9 A-4.

## 5.4 Terskel for å definere hendelser som innenfor det som bør være lovregulert

Tidlig i intervjusettet, er det én av elevene som nevner krenkelser uoppfordret som svar på hva barn etter loven skal slippe å bli utsatt for på skolen. Det er [1] i intervju 3:

1: det må være krenkende ting da.

I: Ja og hva er det da?

---

<sup>148</sup> Wendelborg 2019, s. 16.

1: Nei, hvis noen slenger ut kommentarer eller hvis noen ... og hvis det skjer gjentatte ganger liksom hvis det skjer mobbing

For å peile inn om elevene mener at det skal være nulltoleranse mot krenkelser, spurte jeg dem om det er greit etter norsk lov om noen få elever ikke trives på skolen. I tre av intervjuene presenterer elevene en *tro* på at dette ikke er tilfelle. I det siste intervjuet uttaler en av elevene en mer sikker holdning til at dette ikke er akseptabelt.

Intervju 1:

1: Nei, det tror jeg ikke. Jeg tror det står at alle elever skal trives på skolen.

Intervju 2:

1: Altså, ingen vil jo at noen skal ha det ille på skolen liksom. Men jeg vet ikke om det er en lov som sier at alle skal ha det bra på skolen, sånn sett. Det er ikke noe som er straffbart.

Intervju 3

1: Nei, jeg vil jo ikke tro det.

Intervju 4:

1: I teorien så skal det jo ikke være greit, men i praksis så er det da, hvis det er bare noen få så hadde jo det vært et veldig godt fremskritt av hva det har vært. Så ja, hvis det skulle vært i teorien så hadde jeg sagt nei, at det ikke er lov. Fordi, ja, i teorien er det sånn at alle skal ha det bra på skolen. Det er det som er ideen.

Elevene i undersøkelsen har litt ulike tilnærminger til hva som gjør en handling eller situasjon uakseptabel. Den enslige deltakeren i intervju 3 sier:

1: Nei, man burde jo ikke bli utsatt for noen ting synes jeg

Eleven bruker ordet burde i sitt svar. Spørsmålet hun svarte på var imidlertid hva slags oppførsel man må tolerere som elev i norsk skole. Jeg oppfatter at denne eleven mener at alle former for adferd hun definerer som negativ ikke egentlig heller er tillatt. Denne eleven er også klar på at hun mener de som utøver krenkelser mot andre stort sett burde være klar over



dette, og at de overfor henne ikke kan gjemme seg bak at de ikke oppfattet at det de gjorde kunne være krenkende for andre. Videre i intervjuet forklarer hun:

1: Man bør kanskje tenke gjennom det man gjør da. Hvis man tenker gjennom det så skjønner man at det ikke er greit, at det kanskje ikke er lurt å gjøre mot andre. Så er det jo lurt å bare ikke gjøre det.

En annen av elevene er opptatt av at mye oppførsel som ellers ikke er akseptabel, likevel kan være det mellom venner. Han har tidligere fremhevet at han selv mottar mange kommentarer på kropp og væremåte fra kompisar, men at han ikke er plaget av dette. Deltager [1] i intervju 4 sier:

1: (...) Jeg hadde nok sagt, kommer an på. Først er det da forholdet mellom deg og eleven. Hvis dere er veldig gode venner, så mener jeg at man bør kunne tåle det meste, med mindre det er noe veldig personlig.

Når det gjelder *utestengelse* er elevene opptatte av at det ofte er en *grunn* til at noen blir holdt utenfor. Her mener de at voksne ikke alltid forstår hvorfor en person blir utestengt, at det kan ha med kvaliteter hos denne personen å gjøre og at det kanskje er den som blir utestengt som må endre seg.

Utdrag fra intervju 1:

2: Men så kan det også være fordi at sånn at vi ikke vil ha med den eleven fordi at den er dårlig innflytelse eller noe sånn da

1: Ja

2: Men så tenker ikke lærerne over det, bare sånn, ja men dere skal inkludere alle sammen uansett og så blir det bare sånn dårligere miljø på grunn av at vi tvinger noen andre inn på en måte i en vennegruppe da

1: Ja. Fordi ofte når man hører om at folk blir ekskludert så tenker man å, det er et mobbeoffer eller det er en person som ikke har noen venner. Men ofte kan det også være at det er en person som

2: mobberen

1: som er en som mobber eller som er den som skaper dårlig stemning i gruppa.

I: Så på en måte, at de voksne på skolen ikke forstår helt dynamikken?

1: Ja, og da må man finne en annen løsning enn å bare gjøre det til sånn påtvungent vennskap synes jeg.

1: Men jeg tror nok lærerne ikke, de tror nok at de ser veldig mye, og så ser de egentlig ikke alt.

2: Nei. Vi merker jo hvis vi nevner noe så er det veldig mye de lærerne ikke ser

Og utdrag fra intervju 4:

1: Det er en ... det er et veldig vanskelig spørsmål. Fordi det kommer veldig an på hva situasjonen er. Jeg mener at kommer an på hva slags grunner som er bak det. Det kan godt hende hvis det bare er at de stenger deg, hvis det er at de stenger deg ute for å, fordi de ikke liker deg som en person så mener jeg at det ikke bør være helt greit. Men hvis du er en veldig elendig, sånn kjip person kan man si som driver hele tiden og driver hele tiden og snakker dritt og hele tiden og er veldig kjip mot dem og da har de ikke lyst å være med deg, så kan jeg skjønne at det er forståelig. Men da mener jeg vel at man bør da kunne ha en samtale om det. Og finne ut hvordan denne eleven kunne forbedre seg til å være da en bedre medelev slik at den ikke blir utestengt. Men hvis det også er at disse elevene utestenger en person med vilje fordi de har lyst, de driver og mobber den personen så mener jeg at det ikke bør. Da mener jeg ikke at man bør få en anmerkning for det, men jeg mener at skolen bør ta å ha en samtale med elevene om det.

Alle elevene mente at negative *kommentarer på skolearbeid* fra medelever var greit. De er opptatte av at det er viktig som hjelp for at de skal kunne bli bedre. De syntes ikke det var greit dersom noen skulle gi bare negativ kritikk, men uttrykte ikke at dette var noe problem i det hele tatt.

Utdrag fra intervju 2:

1: Det er litt, vi gjør egentlig litt det i timen. For hvis vi har hatt en presentasjon så spør alltid læreren har noen tilbakemeldinger? Og da kommer folk med, de fleste kommer med positive tilbakemeldinger, men det er alltid noen som kommer med en negativ kommentar som de mener at du burde bli bedre på. Jeg vet ikke, noen tar det som [å] bygge deg opp til å bli bedre, men andre tar jo det som en negativ kommentar.

2: Men det er kanskje mer sånn der. Du sier ikke sånn, presentasjonen din var dårlig. Du kunne kanskje gjort bedre, kanskje sagt litt mer om det, eller så jeg vet ikke om det er negativ tilbakemelding, men det er noe man kan gjøre for å bli bedre.

I: Så tenker dere at det kan være ... hvis dere vet at personen som holder presentasjonen kommer til å ta det ille opp, er det greit?

1: Man skal jo på en måte gjøre det samme til alle

2: Men hvis det er en sånn du vet tar det ganske ille opp eller det er jo forskjell, noen synes kanskje det er greit sånn at andre elever eller læreren kommer med tilbakemeldinger som også er negative, men som, hvis det er noen som tar det ganske ille opp så kan jo kanskje ha litt mildere tilbakemeldinger da.

Utdrag fra intervju 3:

1: Ja, hvis det er liksom konstruktivt ... for at jeg skal bli bedre. Men det er jo, hvis det bare er, hvis det bare er negativt, hvis du prøver å rakke ned på personen så er det jo ikke bra

Og utdrag fra intervju 4:

1: Altså hvis man bare hadde gitt positiv feedback, så kunne man aldri blitt bedre. Kunne man aldri forbedre skolearbeidet sitt og materialet sitt.

Når det gjaldt *blikking*<sup>149</sup> var elevene enige om at det ikke er greit. Samtidig ser de vanskeligheter med å fange opp og gjøre noe med det dersom det skulle skje.

Utdrag fra intervju 1:

1: Neei. Altså

2: Men det er vanskelig å komme seg unna det

1: Ja, det er vanskelig å komme seg unna det. Folk får jo på en måte gjøre hva de vil, men det er jo likevel

2: Men så tror jeg også klassen vår i alle fall, vi er på en måte blitt så godt kjent alle sammen så det blir ikke noen sånne stygge blikk, det blir mer sånn haha, så du det som skjedde

Utdrag fra intervju 2:

---

<sup>149</sup> "Blikking" viser her til å bruke blikket for å markere negativt mot andre personer. Å se på noen på en stygg måte. Se for eksempel Språkrådet 2018.

2: Nei. Altså jeg tror ikke det er en lov, men det er også litt sånn ting man ikke skal gjøre.

1: Det går litt sånn liksom hvis det er noen som gir deg blikk hele tiden så går det jo innenfor mer psykisk mobbing også egentlig, for det er jo ikke. Et blikk er jo egentlig ikke en handling, eller det er jo på en måte bare noe du får tanker om for den sier jo ikke noe til deg sånn sett. Det er vel fortsatt mobbing, tenker jeg.

2: Hvis du ser det mange ganger.

Utdrag fra intervju 4:

1: Kommer an på hvor lite du liker disse blikkene. Hvis det er sånn noen driver hele tiden, prøver å ... altså, det er ikke noe særlig skolen kan stoppe elever fra å gi ansiktsuttrykk. Og så man, det hadde vært en veldig absurd situasjon, og jeg hadde sett det negativt om man hadde fått anmerkning fordi å du så på den eleven med et stygt blikk. Da hadde det gått altfor langt. Så igjen, det jeg mener at man skal med disse sakene at man skal ikke ta å gi en anmerkning for det eller gi de fysiske konsekvenser, men heller ha en samtale om det. Eller snakke om det, komme til en løsning diplomatisk. Fordi igjen, det kommer veldig an på situasjonen hvis en elev driver og bare så på en litt stygt så har ikke det så mye å si.

Jeg spurte også elevene om hva som er grensene for hvordan lærere kan opptre overfor elevene. Med noen få tilpasninger gikk spørsmålene på de samme temaene som spørsmålene om hvordan elevene kan oppføre seg mot hverandre. Lærerne har en spesiell posisjon som leder i klassen. Læreren kan tillate seg mer i form av at personen har en lederrolle for klassen og bestemmer aktiviteter og setter tonen for hvordan det skal være i klasserommet. Samtidig stilles det strengere krav til upartiskhet og korrekt væremåte for læreren enn elevene i klassen.

[1] i intervju 1 sier:

1: Der synes jeg ikke man skal godta så mye. Jeg synes vi har flere lærere som jeg synes kan bli litt for grove

(...)

1: Men jeg tror hvert fall den læreren og kanskje noen til noen ganger kanskje lar det gå litt langt med den humoren i klassen og kanskje blir litt for revet med. Kan man si.

Elevene forholder seg litt annerledes til krenkelser fra lærere enn fra medelever. Lærere har en strengere ramme å forholde seg til når det gjelder profesjonalitet, og det er verre om de skulle begå krenkelser som utestengning, stygge kommentarer og nedlatenhet overfor elever. Samtidig anerkjenner elevene at lærerne har en videre adgang når det gjelder korreksjoner, slik som å gripe inn i situasjoner mellom elever og bruke egnede virkemidler for å oppnå ønsket klassemiljø. Læreren har en lederrolle, og i denne inngår det en viss autoritet som elevene ikke på samme måte vil godta fra medelevene.

[1] i intervju 4 sier for eksempel:

1: Nei, da hadde jeg sagt det kommer veldig an på situasjonen igjen. Hvis læreren går inn for å stoppe en slåsskamp for eksempel, og må da bruke sånn ikke fysisk vold, men stoppe deg, må ta i deg for å stoppe deg fra å slå en annen som [lærer] må ha gjort flere ganger. Det er jo helt greit for å roe ned en situasjon og så videre. Og, det er veldig mye som lærere gjør som må være greit. Jeg mener at det ikke er greit hvis lærerne selv begynner å snakke dårlig om en elev, begynner da å gjøre ... Altså, læreren vår gjør jo også narr for veldig mye saker og så videre, men det er jo bare på moro skyld. Og han går ikke så langt at det er faktisk sårende, det er jo bare tull og vi alle ler om det. Så det mener jeg er greit, hvis det er sånn bare morsomt. Men hvis det er sånn at læreren begynner aktivt (...) det er flere ganger at lærere har gått sånn aktivt etter en elev og mobbet den eleven da. Alltid driver og snakker negativt om den, åh den eleven er så dårlig ikke vær som ham og så videre. Det mener jeg ikke er greit.

Helt til slutt i intervjuet informerte jeg elevene om at det skal være nulltoleranse mot krenkelser i skolen. Deretter spurte jeg dem om de mener at det i realiteten er det. De fleste elevene mente at det ikke er nulltoleranse mot krenkelser i skolen. Begrunnelsene var litt delte. Noen mente at det er forståelig at de ansatte i skolen ikke får med seg alt som skjer, og at det derfor ikke er mulig å få til en nulltoleranse. Andre mente at det ikke ble gjort nok for at det skal bli en realitet ved deres skole.

[1] i intervju 4 sa:

1: Det skal være nulltoleranse, ja, men jeg føler at skolen ikke tar noe særlig sterke grep mot dette.

[1] i intervju 3 var nølende, men noe mer overbevist om at det faktisk *er* nulltoleranse mot krenkelser i skolen:

1: Ja. Eller. Det er vel ingen av lærerne som tolererer at noen på skolen ... Ja ...  
Ja, jeg vil si det.

Deltager [2] i intervju 2 utdyper hvorfor hun ikke tror at det er mulig å gjøre skolen fri for krenkelseser:

2: Det er at noen folk har mer respekt for andre og mindre respekt for noen, og det er jo ikke så mye man kan gjøre med på en måte.

Jeg har gjennom å sortere dataene i forskjellige temaer, identifisert tre parametre som peker seg ut som elevene i utvalget benytter for å definere noe som oppførsel som ikke er *lov* at forekommer i skolen. Disse tre kategoriene er:

*Nærhet* - Relasjonen mellom partene anses som avgjørende for hvor grensen går for akseptabel oppførsel fra medelever og lærere. En av elevene oppgir også at han synes det er morsomt at han og kompisene hans slåss, og at de stoler mer på hverandre som resultat av slåssingen.

Et eksempel på dette er når [1] i intervju 4 sier:

1: Hvis dere er veldig gode venner, så mener jeg at man bør kunne tåle det meste, med mindre det er noe veldig personlig. Så hadde jeg sagt at i hvert fall hetsing for fysiske hemmelser, det mener jeg at ikke bør tolereres hvis de ikke er gode venner og medeleven synes det er greit.<sup>150</sup>

*Sårbarhet* - At man vet at en medelev har en spesiell sårbarhet trekkes av mange av deltagerne frem som noe som gjør det mindre greit «å gå på» denne personen. Eksempler på det motsatte kommer imidlertid også frem, der noen mener at man skal oppføre seg like bra mot alle og at alle skal tåle det samme.

Et eksempel på dette er når [2] i intervju 2 sier:

2: Men hvis det er en sånn du vet tar det ganske ille opp eller det er jo forskjell, noen synes kanskje det er greit sånn at andre elever eller læreren kommer med

---

<sup>150</sup> Kommentren er gitt som en generell uttalelse om hva som er uakseptabel oppførsel fra medelever.

tilbakemeldinger som også er negative, men som, hvis det er noen som tar det ganske ille opp så kan jo kanskje ha litt mildere tilbakemeldinger da.<sup>151</sup>

*Hyppighet* - Det som kan passere en sjelden gang blir noe annet når det gjentas ofte. Spesielt gjaldt dette negative kommentarer og blikking.<sup>152</sup> Blikking ble ansett av alle å være noe man overser eller tolker i beste mening for engangstilfeller, men som ikke er tolererbart ved gjentatte tilfeller. Jeg oppfatter det slik at elevene mener mindre alvorlige krenkelser må opptre med en viss hyppighet før de må tas tak i.

Et eksempel på dette er når [1] i intervju 2 sier:

1: Altså, hvis det er en gang så kan det jo være tull eller ert. Hvis det skjer flere ganger så er det jo mobbing.

Som sagt, når det gjelder punktet *sårbarhet* er elevene litt mer tilbakeholdne. Jeg oppfatter at de er enige om at dersom noen har en kjent sårbarhet i form av et kompleks eller noe annet, er det ikke greit dersom medelever trykker på det punktet. Samtidig uttrykker de at en del skjuler sin sårbarhet, og at man derfor skal være *varsom* med å tenke at noen elever er «helligere» enn andre.

Et eksempel på dette er når [1] i intervju 4 sier:

1: Hvis det er gode venner og driver og tuller med det og så videre, så mener jeg at det bør være helt greit. Med mindre, det er jo mange som driver og skjuler følelsene sine og har ikke lyst å være helt åpne om det at de faktisk blir såret av det og så videre. Så da mener jeg også at lærerne som bør være veldig flinke på å kunne se, og kunne ha sånne samtaler med elevene, å blir du faktisk såret over dette og så videre. Prøve å bruke noen sosiale grep for å kunne finne ut om eleven faktisk er såret eller ikke.

Også [1] i intervju 3 har en betraktning om dette når hun sier:

1: Det er jo like dumt å gjøre noe mot alle, selv om man vet at noen andre har altså, en mindre grense på en måte enn en annen grense på en måte  
I: Men er det verre å trå over den grensen?

---

<sup>151</sup> Kommentaren gjelder hva slags tilbakemeldinger det er greit å gi på medelevers skolearbeid.

1: Det blir vel kanskje det da, hvis den tar det enda mer innover seg. Men det blir jo, eller du skal jo ikke ha bedre rettigheter på en måte til å si noe dumt til noen andre som ikke har

Hun poengterer altså at hun mener man ikke har *rett* til å oppføre seg dårligere mot enkelte elever enn mot andre fordi de setter opp færre grenser for andres oppførsel enn andre gjør. Dette tyder på en forståelse av

På konkret spørsmål om hva en krenkelse er, er elevene opptatt av det man kan uttrykke som *trusler mot verdighet*. Deres definisjoner av krenkelser går på å få negative tilbakemeldinger basert på personlige karakteristikker som diagnoser, religion m.m. Flere av elevene uttrykker en beskrivelse av hva krenkelse er som kommentarer basert på kjennetegn ved en annen elev som den eleven ikke kan endre på noen enkel måte.

For eksempel sies det i intervju 2:

2: Hvis du blir sagt til eller noe som du føler. Eller liksom, noe om deg selv liksom som du ikke liker. Som du synes er nedlatende om deg selv.

1: Det er også litt det å se ned på en person for enten kjønn, religion, seksualitet. Ja, og liksom si noe dumt om. Det kan også være en krenkelse, tror jeg, hvis noen sier æsj til maten din kanskje.

Noe lignende kommer frem i intervju 4:

1: At noen sier noe negativt mot en annen mot noe de ikke kan hjelpe seg med.

2: ... gjøre med

1: Ja, noe de ikke kan gjøre noe med. Det er hvert fall slik jeg har forstått definisjonen. For eksempel gjør narr av lillebroren min fordi de sier han har dysleksi og så videre slik som han ikke kan noe for. Man kan liksom ikke gjøre noe med ... fordi man er dårlig til å lære matte og så videre. Som er noe de ... eller gjør narr av noen fordi de er fattige og så videre mener jeg er krenkelse.

Som vi ser av svarene, tenker elevene her først og fremst på det som er angrep på veldig personlig nivå, og på slike områder der man kanskje føler seg underlegen andre.

Et par av elevene forteller også at elevene bruker krenkelsesbegrepet som humor i klasserommet. Det er vanlig å rope for eksempel "krenka!" som svar på tullekommentarer fra andre. På elevenes beskrivelse får jeg likevel ikke inntrykk av at det har ført til noen problematiske situasjoner eller at det kan være usikkerhet om hva som menes.



Flere av deltagerne oppfatter at det på skolen forekommer en forskjellsbehandling av jenter og gutter i klassen. Dette var ikke noe jeg som intervjuer tok opp da jeg ikke hadde planlagt å ha med dette perspektivet i undersøkelsen. Men flere av elevene nevnte dette uten påvirkning fra meg da jeg spurte dem om læreren har lov til å behandle noen elever dårligere enn andre. Forøvrig svarte alle elevene i utvalget «nei» på spørsmålet om læreren har *lov* til å forskjellsbehandle elever. Utdrag fra intervju 1:

1: Nei, og jeg synes jo det kan skje av og til. Jeg tror mange av guttene hvert fall føler at det er noe som skjer

2: Bare på grunn av hvordan de har oppført seg tidligere

1: På grunn av hvordan de har oppført seg tidligere, at hvis en gutt i klassen sitter og bråker og sier stygge ting og så gjør jeg det samme akkurat da så er det han som får anmerkning og kjeft fra læreren.

1: Og jeg synes jo, det er fint for meg på en måte, men det er jo allikevel fælt å se at det er sånn. Så jeg synes ofte guttene kan bli behandlet annerledes, og at folk generelt kan bli behandlet annerledes basert på litt sånn forhistorie som de har med læreren. Og jeg synes noen lærere lar humøret sitt eller det de, den relasjonen de allerede har med en elev gå litt utover, kanskje ikke vurderingen de får, men hvordan de behandler dem og tolker spørsmålene deres og sånn.

Utdrag fra intervju 2:

1: Det blir fort litt synlig hvis en lærer gjør det

2: Det er ganske synlig, hvis det er en som prater og får kjeft, men så er det andre som prater som ikke får kjeft, da kan man føle sånn at hvorfor fikk bare jeg kjeft og hvorfor ikke de andre og sånn

1: Det kan bli også litt mer sånn, det her kan bli litt mer kjønnsdiskriminerende også egentlig. Fordi at det er veldig ofte guttene som blir utsatt for å få mer kjeft enn jentene.

Noe som er interessant med disse svarene er at alle disse elevene selv er jenter. De mener at forhistorie mellom en lærer og en elev ikke bør påvirke hvordan læreren behandler denne eleven senere. I den grad noen gutter uttalte seg om dette, mente de at det er forståelig at læreren møter en elev som har oppført seg på en uønsket måte tidligere på en annen måte enn andre elever.

[1] i intervju 4, som er gutt uttaler:

1: Nei, da mener jeg at det er greit hvis den eleven har, ikke har hatt noen forbedring på orden og adferd. Og de viser ikke noen forbedring så mener jeg at læreren bør kunne ta noen tiltak for at den eleven skal forbedre seg.

Det kommer også frem gjennom alle intervjuene at skolen har et problem når det gjelder voldshendelser mellom guttene på skolen. Selv om jentene forteller om dette, virker det ikke som dette er noe som preger hverdagen deres eller som om de personlig på noen måte føler seg involvert i hendelsene. Guttene jeg intervjuet hadde mye sterkere følelser om dette temaet uavhengig av om de selv deltok i vold eller ikke. Det fikk meg til å tenke at de i større grad hadde reflektert over temaet og måttet ta en aktiv beslutning for om dette var noe de ville delta i, eller var inkludert i. Den ene gutten fortalte at han gjennom å slåss knyttet sterkere bånd til kompisene sine, og at de stolte mer på hverandre som følge av at de slåss mot hverandre. Å være en gutt som ikke deltar i dette vil da kanskje kunne oppleves som en eksklusjon selv om adferden er uønsket av voksne fordi den er så essensiell for det sosiale samspillet mellom andre gutter ved skolen. Denne eksklusjonen kan tenkes å være både selvvalgt og ufrivillig. Rådgiveren jeg intervjuet, kommenterte også at fysisk vold på ungdomsskoletrinnet fortsatt for mange er en lek og en måte å forsterke relasjoner på. Hun sa:

R: Det er jo ofte deres måte å gi en klem på nesten. Jeg vet ikke når det går over, på videregående kanskje. Jeg synes de knuffer mye på hverandre i 10. ennå, og i 9.

Jentene i intervju 1 snakket også om at stygge kommentarer mellom guttene noen ganger er en markør for nærhet mellom dem, og ikke det motsatte. De sa:

1: Nei, det er som regel humoristisk for de fleste i klassen har ganske lik humor. Men guttene mellom, de sier jo masse stygge ting til hverandre som jeg aldri kunne sagt til noen.

2: Men det skaper ikke dårlig miljø av det heller da

1: Nei. For det er liksom bare sånn de guttene som er veldig nærme bare sier masse stygge ting til hverandre. Jeg bare sånn, hva er det her 'a, okei. Men så, det gjør dem ikke sånn uvenner eller noe sånn det er bare sånn måten de kanskje sånn sier at de er venner på en måte. Og da kan tulle med det.

En del gutter har altså en måte å være sammen på som fra utsiden kan virke krenkende, men som ikke oppleves slik for de involverte. Slik adferd kan kanskje likevel være uheldig på grunn av for eksempel signal-, smitte- og normaliseringseffekt.

Signaleffekt - Andre elever som observerer adferden, får inntrykk av at dette er oppførsel som ikke blir slått ned på fra skolens side. Dette kan lede til at de selv ikke vil melde fra om de selv eller andre havner i tilsynelatende like situasjoner.

Smitteeffekt - Dersom dette oppleves som normal omgangsform på skolen, kan det føre til at flere begynner å vise denne praksisen slik at det blir et større antall elever som inngår i gruppen som «knuffer» på hverandre.

Normaliseringseffekt - Elever som tidligere har vært av oppfatningen at det ikke er greit med knuffing og dytting, får justert sin virkelighetsoppfatning på en slik måte at de bytter ut denne oppfatningen med en forståelse av at dette er normal oppførsel som ikke er uønsket.

Det kan også argumenteres for at det er en del av skolens mandat å plukke av elever slik adferd, da den tilhører en type adferd man forventes å vokse fra og som ikke fungerer godt i voksenlivet. En amerikansk studie som tok for seg gutter mellom 13 og 19 år, viste at det var høy korrelasjon mellom det å være vitne til vold og å selv utføre vold for guttene i studiens utvalg.<sup>153</sup> Samtidig kan man argumentere for at det å hindre elever fra å delta i denne typen sosial omgangsform, gjør at de ikke får testet grenser på en måte som kanskje er viktig for dem både relasjonelt og utviklingsmessig. Det kan tenkes at det er en type læring i dette som det ikke er til deres beste å gå glipp av. Gutter har mindre rom for å være fysiske med hverandre på enn jenter, og inntil man eventuelt får endret på dette er dette en av få måter de kan være nære hverandre fysisk.

En elev mente det kunne gjøres mer for å forhindre voldshendelser ved skolen i form av tidligere inngripen. Han mente det var en unnfalighet ved skolens handlingsmåter i disse situasjonene der lærere i for stor grad tillot lekeslåssing som det for ham virket som var åpenbare forløp til vold hvor en eller flere parter ikke lenger definerte det som lek. Han mente også at omfanget av vold ved skolen var forstyrrende og slitsomt for ham selv om han unngikk å delta i dem selv.

#### 5.4.1 Oppsummering

Elevenes syn på hva som er uakseptable handlinger, overlapper til en viss grad med tradisjonelle mobbedefinisjoner. Det er mulig at de trekker på ubevisste kunnskaper om dette i sine resonnementer. Elevene har mest sannsynlig kunnskap om mobbing både fra skolen, medier

---

<sup>153</sup> Miller m.fl. 2020. Studien omhandler korrelasjonen mellom å være vitne til vold mot jenter og kvinner og å selv være voldelig mot andre personer.

og hjemmet, da dette inngår som en del av allmennkunnskap. Elevene blir også minnet om dette når de svarer på Elevundersøkelsen. Denne både definerer mobbing, og instruerer elevene i form av hvilke spørsmål som blir stilt da de spørsmålene som er valgt vil gi elevene knagger å henge mobbebegrepet på.

Lovens krenkelsesbegrep er imidlertid ment å favne videre enn dette. Jf. Prop L. 57 (2016-2017) omfatter begrepet krenkelser "direkte handlinger og verbale uttrykk rettet mot eleven, for eksempel hatytringer. I tillegg omfatter begrepet mer indirekte krenkelser som utestenging, isolering og baksnakking. Begrepet krenkelser skal tolkes vidt. Det er likevel ikke slik at enhver kritisk ytring eller uenighet mellom elevene er ment å være omfattet. Det er en del av skolens samfunnsmandat å lære elever å tenke kritisk og til å kunne akseptere og respektere ulike meninger og overbevisninger."<sup>154</sup>

Elevene oppfatter utestengelse, blikking og negative kommentarer på skolearbeid som potensielle krenkelser, men tar jevnt over forbehold slik at ingen av kategoriene regnes som udiskutable krenkelser for dem. Når det gjelder utestengelse er de opptatt av at det kan være gode grunner til at en person er utestengt, nemlig at den utestengte oppfører seg krenkende mot andre. Her ser vi et tilfelle hvor to krenkelser kan stå mot hverandre. En elev føler seg krenket som følge av at den er utestengt av en annen elev eller gruppe. Løsningen på dette blir fra skolens side at andre elever blir bedt om å inkludere denne person, men har problemer med å etterkomme dette fordi de tidligere er blitt krenket av denne eleven. I slike tilfeller mener elevene at utestengelse må være et nødvendig onde, men at voksne ikke alltid ser eller er enige i dette. Når det gjelder negative kommentarer på skolearbeid er elevene skjønt enige om at dette er helt ok og viktig for at de skal kunne forbedre læringen sin. Bare i tilfeller hvor det er snakk om utelukkende negative kommentarer eller hvor en tilbakemelding blir gitt med dårlig intensjon vil elevene definere det som uakseptabelt. Dette ble i alle tilfellene kun nevnt etter at jeg fulgte opp spørsmålet med et "hva hvis", slik at elevene til å begynne med ikke så noe potensielt krenkende ved dette. Elevene i utvalget er altså ikke særlig krenkbare når det gjelder tilbakemeldinger som blir gitt for at de skal kunne forbedre skolearbeidet sitt.<sup>155</sup> Når det gjaldt blikking var elevene av den oppfatning at det kunne være krenkende, og de ga uttrykk for å like det dårlig. Samtidig mente de det var vanskelig å avdekke, slik at det ofte ikke vil være lett å påberope seg et vern mot dette.

Noen av elevene har observert at det foregår en viss skjevhet når det gjelder hva slags oppmerksomhet gutter og jenter i klassen får fra enkelte læreres side. Disse mener at noen av gut-

---

<sup>154</sup> Prop. L 57 (2016-2017), s. 14.

<sup>155</sup> NOU 2019: 23

tene får en mer negativ respons på det de gjør enn andre elever i klassen når de oppfører seg på samme måte. Elevene mener at dette har å gjøre med tidligere oppførsel fra disse guttenes side, og at lærerne ikke alltid henger med i at personer har forandret seg og ikke evner å møte nye hendelser med blanke ark. Guttene har også generelt en mer voldsom måte å være sammen på som observeres av både rådgiver og medelever. Dette kan ha positive effekter for dem personlig i relasjonsbygging seg imellom. Imidlertid fører dette en del ganger til faktiske voldsepisoder på skolen, og andre elever føler seg utrygge som følge av dette.

## 5.5 Frykt og skepsis til voksenverdenen/ansvarlige aktører

Noe som går igjen i alle intervjuene er at elevene på spørsmål om hvem som kan hjelpe dersom en elev har det vanskelig på skolen eller er blitt utsatt for noe krenkende, først og fremst svarer helsesøster og rådgiver. En elev presiserer at man kan snakke med en lærer «hvis det er noen lærere som du personlig er glad i og du stoler på».<sup>156</sup>

Elevene er samstemte i at den hjelpen de kan få dersom noe er vanskelig for dem, først og fremst er noen å snakke med. Både lærere og foreldre oppgis som mulige hjelpere, men alle presiserer at det krever tillit om at det som blir sagt ikke blir sagt videre til andre personer.

[1] i intervju 1 svarer:

1: Det er mere det å ha noen å snakke med. Jeg snakker jo mye med foreldrene mine om det. Ja, det kan nok. Jeg tror nok det er mange som ikke snakker så mye med foreldrene sine fordi de opplever at hvis de sier å, det var en som rev i buksa mi i dag eller ett eller annet og så blir foreldrene helt sånn kjempesinte og vil ta det opp på skolen

(...)

1: Jeg tror jeg også kanskje, det er jo ikke noen sånn problematikk som jeg kjenner meg igjen i for jeg forteller jo foreldrene mine om de tingene som skjer. Men jeg tror kanskje også noen kan synes at det er litt flaut. Sånn hvis noen har gjort noe mot deg som bare var ment som tull og så oppfatter du det som truende eller fælt og sånn og så sier du det til noen hjemme og så vil de ta det videre og da blir det du som liksom ikke er med når det er tull og tar alt veldig seriøst.

---

<sup>156</sup> Elev [1] i intervju 4.

På grunn av denne tendensen i svarene, fulgte jeg opp med å spørre om det var noe ansatte på skolen kunne gjøre for å avhjelpe situasjonen, annet enn å være noen å snakke med. Til det var det enighet om at man oftest ikke ønsker å bli identifisert som offer, eller som en som tar ting ille opp. Dersom skolen skulle gripe inn, måtte dette skje på en så diskret måte at den som hadde et problem med skolemiljøet ikke kunne identifiseres. Elevundersøkelsen 2018/2019 viser at 37% av elevene som oppga å være mobbet, mente at ingen ansatte på skolen var klar over at de var mobbet.<sup>157</sup> Rådgiveren jeg intervjuet, oppga også at alle tiltak de satte inn mot enkeltelever var anonymiserte på den måten at de jobbet med miljøet for hele klassen og ikke utpekte noen for å være den som ikke trivdes i klassen. Konkrete konflikter mellom enkeltpersoner kunne noen ganger lede til samtaler mellom partene.

Betydningen av å ikke peke ut enkeltelever verken som ofre eller mobbere fremholdes også av Alberti-Espenes (2012). Han kritiserer menneskesynet som er lagt til grunn av tidligere mobbeforskere, og som senere er tatt i bruk i handlingsplaner og mobbeprogrammer.<sup>158</sup> Den uønskede adferden blir her beskrevet som *ondsinnnet*. Han argumenterer for at det ikke er positivt for arbeid med skolemiljøet å definere mobberne på denne måten. Dessuten argumenterer han for at uønsket adferd, spesielt hos barn, ikke trenger å ha noen ondsinnnet motivasjon.<sup>159</sup> Han fremholder også at mobbing sett som krenkelse, som etter loven skal ha en subjektiv forankring hos mobbeofferet, med de rådende mobbedefinisjonene gir de krenkede elevene adgang til å definere de som krenker som *ondsinnede elever*.<sup>160</sup>

På måten rådgiveren beskriver arbeidet med krenkelser, virker det som en forståelse av at man bør unngå å fokusere på barn som ofre og ondsinnede mobbere har vunnet frem i den moderne Osloskolen. Istedenfor personfokus, rettes det tiltak inn mot klasser som opplever slike problemer med fokus på å skape positive opplevelser for alle elevene i klassen, for slik å kunne skape økt samhold og opplevd trygghet. Dette er også i tråd med anbefalinger fra for eksempel Oslos mobbeombud.

Merk at det er forskjell på alvorlighetsgraden i konflikter, og at andre og mer inngripende personrettede konsekvenser også er mulige når det er nødvendig. Det er også viktig å skille mellom mindre alvorlige krenkelser i skolen, og hendelser i skolen som beveger seg inn på det strafferettslige området slik som kroppskrenkelser, seksuelle overgrep med mer.

---

<sup>157</sup> Wendelborg 2019, s. 12.

<sup>158</sup> Alberti-Espenes 2012.

<sup>159</sup> Alberti-Espenes 2012.

<sup>160</sup> Alberti-Espenes 2012.

At elevene ikke ønsker at skolen skal gå videre med det de opplever som krenkende, kan tyde på at elevene ikke har tillit til at skolen kan løse situasjonen på en god måte. Det kan også handle om å kunne overbevise seg selv om at man ikke er et offer. De færreste elever ønsker å se seg selv slik. De fleste ønsker å bli oppfattet av venner, familie og lærere som en person som mestrer skolen og det sosiale miljøet. Dette stemmer også overens med beskrivelsene Søndergaard (2015) gjør på bakgrunn av kvalitative intervjuer der hun fant at en del ofre anser det å ikke være nok å vinne på å stå frem som offer i forhold til hva man taper.<sup>161</sup>

## 5.6 Kommunikasjon

Elevene har bygd sine forståelser av lovens innhold eller sine oppfatninger tilknyttet denne til noen kilder som man kan spore ut fra hva de har svart i intervjuene. En del av kildene har elevene selv vist direkte til med sine svar, mens andre er kilder som oppfatninger *kan* stamme fra. Dette kommer ikke til å være en uttømmende liste over mulige steder for elevene å få sin informasjon fra. Jeg har heller ikke spurt dem direkte om hvor de har lært noe,<sup>162</sup> men bygger på det som naturlig er kommet frem i samtale om temaet med elevene.

Kildene jeg har kunnet identifisere ut fra samtalene med elevene er:

Klasseregler - Flere av elevene nevner at klassen i fellesskap og styrt av kontaktlærer har utarbeidet regler for klassen. Dette er et eksempel på elevmedvirkning i arbeid med skolemiljø,<sup>163</sup> og kan også være en naturlig mulighet for læreren å fortelle om overordnede regler i skolen. Klasseregler er også en måte å operasjonalisere overordnede regler til klassenivået.

Elevundersøkelsen - Elevundersøkelsen nevnes noen ganger i intervjumaterialet. Gjennom Elevundersøkelsen blir elevene kjente med mobbebegrepet, og blir stilt mange spørsmål både om mobbing og krenkelser på skolen. Slik får de informasjon om en del typer oppførsel de kan anta at er uønsket fra det offentliges side. Gjennom å delta i elevundersøkelsen, får elevene presentert en rekke spørsmål om skolemiljø. For 10. trinn høsten 2019 stilte Elevundersøkelsen mange spørsmål knyttet til trivsel på skolen. Disse var i stor grad knyttet opp mot Olweus mobbedefinisjon, men ikke alle. Størsteparten av spørsmålene i Elevundersøkelsen var knyttet til trivsel og skolemiljø.<sup>164</sup> Undersøkelsen går i dialog med elevene. Fordi den spør om elevenes egne erfaringer, må elevene gå i aktiv dialog med seg selv for å kunne svare på

---

<sup>161</sup> Søndergaard 2015, s. 74.

<sup>162</sup> Med ett unntak, der jeg spør om de har lært noe om dette (regler om skolemiljø) på skolen.

<sup>163</sup> Jf. oppl. § 9 A-8.

<sup>164</sup> Udir 2019

spørsmålene.<sup>165</sup> Dette utgjør en slags påtvungen refleksjon, og det er naturlig at elevene blir bevisst på holdninger og meninger de måtte ha til situasjonene som de må sette seg inn for å gjennomføre undersøkelsen. Det at det stilles så mange spørsmål, gjør også at elevene må fokusere på og tenke over egen trivsel og oppførsel over ganske lang tid.

Lærer - Elevene mener at de ikke har fått noen informasjon fra læreren om oppl. kap. 9 A. Det blir nevnt at kontaktlæreren ved flere anledninger har snakket med dem om hvordan de bør oppføre seg mot hverandre. Elevene som nevner dette tolker disse utlegningene som frakoblet loven, men som moralske oppfordringer til hvordan man bør oppføre seg. Det er likevel ikke utelukket at læreren bygger på informasjon som er knyttet til loven i sin kommunikasjon med elevene.

«Drømmeskolen» - Skolen elevene går på har valgt å delta i prosjektet «Drømmeskolen» som skal gi skolen et bedre psykososialt miljø. I arbeidet har skolen engasjert en del av elevene som «elevmentorer». Disse arrangerer sosiale samlinger for alle skolens elever i for eksempel friminutter. Mentorene skal også kunne oppsøkes av elever som heller vil snakke med dem enn ansatte på skolen dersom de har problemer de vil snakke om. Mentorene har også egne samlinger med ansatte på skolen, slik at de kan fremme synspunkter og hendelser som ansatte kanskje ikke har samme mulighet til å få med seg. Særlig de som er engasjerte som mentorer vil få en del informasjon om hva som er ønsket fra skolens side. Prosjektet vil nok også gi andre elever innspill om hvordan barn helst skal ha det på skolen.

Felles reglement for Oslos skoler<sup>166</sup> - Spesielt en av elevene i utvalget er veldig opptatt av hva man kan få anmerkninger for i sin sontring mellom lovlige og ulovlige forhold i skolen. Anmerkninger brukes gjerne når noe er regnet som et brudd på ordensreglementet. Skolen elevene går på henviser til det felles reglementet for Oslos skoler som sine ordensregler. Oppfølgingen av slike reglementer kan altså bidra til elevenes oppfatninger om hva som er tillatt og ikke.

Foreldre/familie - Noen av elevene uttrykker at de selv eller andre de kjenner *ikke* ville snakket med foreldrene sine dersom de hadde en negativ opplevelse knyttet til skolemiljø. Dette fordi de tror at foreldrene ville satt i gang en prosess hvor de tok kontakt med skolen og forsøkte å få dem til å gjøre noe. Dette kan peke på at elevene har snakket med foreldrene om

---

<sup>165</sup> Jeg forutsetter her en elev som svarer på undersøkelsen på en seriøs måte. Man kan tenke seg tilfeller der noen kjapt og uten å sette seg inn i spørsmålene trykker seg gjennom den, da den er en kvantitativ nettbasert undersøkelse hvor alle spørsmål kan besvares med et klikk.

<sup>166</sup> Oslo kommune 2018.



hvordan man kan løse problemer på skolen, eller at de har tidligere erfaringer med hvordan foreldrene har forsøkt å løse en situasjon.

Allmennkunnskap - Elevene trekker på sin tilgjengelige kunnskap, hvor en del vil være kunnskap de fleste i tilsvarende gruppe har. Gjennom samtaler med medelever, familie og ansatte ved skolen, kulturell forståelse og tilegnelse av informasjon fra medier, bøker, sosiale medier m.m. har de erfart mange ting som til sammen bygger en base de kan trekke slutninger fra.

Som vi har sett<sup>167</sup>, mener elevene at de ikke er blitt informert om rettighetene sine etter opplæringsloven. Dette strider mot skolens informasjonsplikt etter oppl. § 9 A-9. Et annet alternativ er at informasjonen er gitt på en slik måte at elevene ikke kan huske at de har fått den. Man kan tenke seg for eksempel et informasjonsskriv som er blitt delt ut i en skoletime. Det står i fare for å ikke bli lest, og dersom det leses er det kanskje ikke i stand til å engasjere. Som tidligere beskrevet må både sender og mottager samarbeide for å oppnå god kommunikasjon.<sup>168</sup> For å oppnå forståelse kreves mer enn dette.

Ibragimova m.fl. viste hvordan det å lære om lover og regler også fører til økt rettsbevissthet i form av at man gjennom læringen også vil ta stilling til lovens innhold. Når man har gjort det vil man i møte med en konkret situasjon kunne ha lettere for å handle etter sin overbevisning fordi den er blitt tydeliggjort for en. At elevene får en engasjerende innføring i rettighetene kan altså ha en god effekt både for forståelsen og adferden.

## 5.7 Rettsbevissthet

Som utgangspunkt for analysen ligger begrepet rettsbevissthet (legal consciousness).<sup>169</sup> Jeg har med mine spørsmål undersøkt elevenes rettsforståelse utenom en konkret situasjon. De er også stilt uten å legge frem loven for elevene. De er altså egnet til å belyse elevenes rettsforståelser og tanker om retten koblet til deres vanlige liv uten spesielle rettslige erfaringer eller behov for retten.

Når det gjaldt blikking, trakk elevene noe på om dette var en krenkelse (uakseptabel handling). Dette begrunnet noen med at det er skjult og vanskelig å oppdage. Slik foregriper de bevissituasjonen, og viser en praktisk tankegang om retten. De tenker ikke først og fremst på om rettigheten finnes, men om det er mulig å få den oppfylt slik at den vil få en faktisk virk-

---

<sup>167</sup> Se pk. 6.1.2.

<sup>168</sup> Se pk. 2.3.

<sup>169</sup> Se pk. 2.5.

ning. Det samme kunne vi se når det gjaldt krenkelsers på internett. Her var de fleste elevene enige om at det ikke var noe skolen kunne gjøre.

Slik jeg tolker det er elevene til daglig ikke bevisste på at de inngår i en lovlig regulert virksomhet og at de har *rett* til et trygt og godt skolemiljø uten krenkelsers. De har likevel klare oppfatninger om hva som ikke er tillatt å gjøre mot andre elever. De har også forestillinger om hvordan de vil bli møtt dersom de tar opp en sak, og har erfaringer med hvordan lærerne og andre voksne på skolen jobber med slike saker. Deres tanker og væremåter blir altså påvirket som følge av reguleringen, men på en mer lavmælt måte enn at de direkte tenker på den og bruker den for å hevde sin rett. De vet når og hvor de er under skolens regler, men de vet også når det er trygt å bryte dem.

Paragraf 9 A-3 er med sin gode intensjon også en lov som for å få full virkning etter ordlyden må bli fullstendig internalisert av elevene. Dersom det ikke skal forekomme krenkelsers, må elevene få en indre styring som gjør at de ikke utfører krenkelsers. Noen typer krenkelsers kan observeres enkelt av utenforstående slik som fysisk vold og stygge ord. Andre krenkelsers er skjulte og vanskelige å oppdage. I tillegg forteller elevene at ikke alt som ser ut som en krenkelse, er det. Utestengelse kan være et resultat av tidligere krenkelsers.<sup>170</sup> Stygge ord kan være sjargong blant venner.<sup>171</sup> Motsatt kan dagligdagse ord oppleves hånlige for de som er innvidd i en spesifikk kontekst. Kan det være at man ved å ta bort de tydelige krenkelsene skaper grobunn for mer kreative uttrykk hvor den onde hensikten ikke er åpenbar og vanskeligere å avsløre?

Jentene i undersøkelsen reagerer på forskjellsbehandling mellom gutter og jenter. Gjennom dette viser de en bevissthet om verdier som likestilling, og en forståelse av at skolen bør være fri for diskriminering. Elevene orienterer seg også ut fra rollene som for eksempel elever og lærere og viser til at mulighetsrommet er ulikt for hvordan man kan opptre. Lærere forventes å legge gamle forhold bak seg og møte elevene på en likestilt måte til tross for tidligere erfaringer med enkeltelever. Elevene selv vil ikke omgå elever de oppfatter som krenkende. Noen av elevene mener også at lærerne kan gå for langt med humoren sin. Samtidig mener elevene at lærerne har større adgang til maktutøvelse i form av å gripe inn, definere en situasjon og gi tilbakemeldinger på oppførsel og prestasjoner.

---

<sup>170</sup> Se pk. 5.4.

<sup>171</sup> Se pk. 5.4.

## 6 Konklusjon

### 6.1 I hvilken grad er ungdomsskoleelever klar over at det er en lovfestet nulltoleranse for krenkelser i skolen?

Elevene i undersøkelsen er ikke klar over at det skal være nulltoleranse for krenkelser i skolen etter loven. På grunn av dette er elevenes følgende betraktninger ikke et utslag av manifest kunnskap, men basert på hvordan de opplever at det er og hvordan de tror det er. Til stor grad også basert på hvordan de synes det bør være. De er likevel bevisste på at krenkelser er uønskede i skolen. De har også god forståelse for hva lovens virkeområde er. Siden de ikke hadde noen bevissthet om paragrafens faktiske eksistens, kan samsvaret mellom loven og elevenes øvrige svar peke på at loven slik den er samsvarer godt med moralstandarder eller sosiale normer i skolen.<sup>172</sup>

### 6.2 Hvilken terskel har de for å definere noe som en «krenkelse»?

For de mindre alvorlige krenkelsene er de bekymret for håndhevelsen, noe som kan ha påvirket dem i svarene de ga. Mobbing, vold, trakassering og diskriminering faller klart inn under det de definerer som krenkelser. Når det gjelder å avgjøre om en type krenkelse ikke er tillatt har jeg funnet ut at de for å definere en handlingsmåte som akseptabel eller ikke vurderer *nærhet* (hvor gode venner man er), *sårbarhet*<sup>173</sup> (om man vet at noen tåler mindre enn andre) og *hyppighet* (om det skjer ofte) i sine forklaringer.<sup>174</sup>

### 6.3 Hvor henter de sine forståelser fra?

Elevene mener at kunnskap om loven ikke er blitt direkte formidlet til dem i skolen. Kildene jeg har identifisert at de henviser til for sine tanker om deres rettigheter er klasseregler, lærer, felles reglement for Oslos skoler, Elevundersøkelsen, "Drømmeskolen", foreldre/familie og allmennkunnskap/bakgrunnskunnskap.<sup>175</sup> Som jeg har vist ved bruk av Bronfenbrenners modell, påvirkes eleven av alle endringer i systemene rundt seg. Ofte bare bittelitt, men dersom påvirkningen går på tvers av flere systemer blir muligheten for merkbar påvirkning større. At

---

<sup>172</sup> Se pk. Fuller 1969 og Ehrlich. For mer om kjennskap til loven, se pk. 6.1.2. og for mer om nulltoleranse, se pk. 5.4.

<sup>173</sup> I Rt. 2012 s. 146 la Høyesterett vekt på nettopp det at en elev var merkbart sårbar gjorde at skolen burde ha satt ekstra oppmerksomhet inn mot ham.

<sup>174</sup> Se pk. 5.4.

<sup>175</sup> Se pk. 5.6.

opplæringsloven kommuniseres på flere nivåer og fra flere personer i elevenes nærhet om enn på fragmentariske måter vil sannsynligvis sette noen spor i elevenes bevissthet.

#### 6.4 Forbedringspotensiale

Elevene kan i stor grad trekke på sin fornuft når det gjelder hvordan det bør være på skolen og hvordan de selv og andre helst skal oppføre seg. De kommuniserer gode kunnskaper og holdninger overfor meg når det gjelder dette. De viser ikke kunnskaper om at de kan drive en prosess eller kreve sin rett dersom de ikke skulle få god oppfølging av de ansatte på skolen. De ser på dette som læreres og foreldres ansvar. De er mer orienterte mot personer de har nærmere relasjon til enn dem med mer juridisk ansvar.

Som vist til i kapittel 2, mener Papendorf (2012) at for at rettsfjerne personer skal kunne få sine rettigheter oppfylte bedre enn i dag, må juridisk opplæring inngå som obligatorisk skolefag.<sup>176</sup> En innvending mot dette forslaget er at måloppnåelsen i dette faget og dermed hvor nyttig det er for individet fortsatt vil være skjevt. Jeg vil likevel argumentere for at en mindre opplæring i reglene om godt skolemiljø i opplæringsloven kanskje vil kunne styrke også den generelle rettsforståelsen blant borgerne. For eksempel kunne klagemuligheten til fylkesmannen inngå, noe som er aktuelt i mange andre former for forvaltningssaker som de kan bli aktuelle for dem senere i livet. Som beskrevet om lærerne som godt visste hva definisjonen av mobbing er, men var usikre på hva de skulle gjøre i en konkret situasjon kan kanskje det samme problemet også gjelde elevene. Elevene i min undersøkelse vet godt hva mobbing er og har fornuftige refleksjoner om hva som er grensen for krenkelser. De melder likevel om egen og andres skepsis til å snakke med voksne om slike hendelser. Dersom de visste helt konkret hvordan skolen ville angripe en slik sak ville de kunne ta mer bevisste valg om de ønsker å melde fra om en sak på egne eller andres vegne.

En annen mykere form for opplæring der elevene felles får ansvar for deler av skolemiljøet og slik lærer gjennom praktisk og aktiv deltagelse kan kanskje også være en idé. Dette er også ønsket fra lovgivers side, jf. oppl. § 9 A-8.<sup>177</sup> Elevene som svarte ja på spørsmål om de visste hvordan skolen jobbet med skolemiljø, var alle engasjerte i dette i form av verv. Dette er positivt for forståelsen blant elevene som deltar, men utelukker andre elever fra den samme læringen. Et problematisk aspekt ved slike ordninger der noen elever er "voktere" av skolemiljøet er tilfeller hvor disse elevene selv er plagsomme for andre elever. Da kan veien til hjelp

---

<sup>176</sup> Papendorf 2012, s. 263.

<sup>177</sup> Opplæringsloven § 9 A-8, første ledd: "Elevene skal få ta del i planlegginga og gjennomføringa av arbeidet for eit trygt og godt skolemiljø".

bli lengre for de utsatte elevene. Utnevnelsen kan også bidra til å definere enkeltelever som "gode" på en måte som har negative konsekvenser for andre elever.

## 7 Avslutning

Undersøkelsen viser at elevene ikke hadde kjennskap til opplæringsloven eller oppl. § 9 A-3 i konkret forstand. De hadde likevel formening om at det finnes en lov for hvordan barn skal ha det på skolen. Denne forestilte loven har mange treffpunkter med den faktiske loven.

De mente at det nok ikke er lovlig at noen barn ikke trives på skolen. De definerte konkrete krenkelser på en måte som samsvarer godt med de pekepinnene forarbeidene gir på hva dette begrepet skal inneholde.<sup>178</sup> Når de skulle definere krenkende oppførsel, var de opptatt av *relasjoner* (man kan tåle mer fra venner), *sårbarhet* (noen elever vet man at tåler mindre enn andre, kan variere hvem fra situasjon til situasjon) og *hyppighet* (mindre alvorlige krenkelser blir uakseptable dersom de forekommer oftere).

Min undersøkelse kan kun si noe om oppfatninger elevene fremførte til meg som intervjuer. *Hva* som har ført til at de har disse oppfatningene er ikke mulig å gi svar på med den valgte metoden. Resultatet utelukker dog heller ikke at det har foregått god lovkommunikasjon. Jeg har også ført noen av uttalelsene til elevene tilbake til konkrete kilder. Det er viktig å påpeke at de sannsynligvis bygger sine forståelser på flere kilder, også i de tilfellene jeg har kunnet finne en kilde til kunnskap eller oppfatning. Krenkelser og skolemiljø er et stort tema som angår mange og som for elevene er helt sentralt for deres liv. Dette gjør at de tilegner seg informasjon fra enormt mange steder. Jeg har bare beskrevet dem som ettertrykkelig er kommet frem i intervjuene. Som ved alle fremstillinger av virkeligheten er det noe som forsvinner på veien.

Elevene manglet ikke kunnskap om at de kunne snakke med lærere, men alle viste en viss tilbakeholdenhet med å gjøre det. I den grad de tenkte på at slike problemer skulle drøftes med andre, både voksne og medelever, var de ikke opptatt av at dette skulle føre til løsning av problemet, men på at de ville finne støtte i form av noen å snakke om problemet med. Dette viser en vanskelighet med å gjennomføre nulltoleranse mot krenkelser. Til tross for loven, blir

---

<sup>178</sup> Prop. 57 L (2016-2017), s. 14: "Begrepet krenkelser omfatter direkte handlinger og verbale uttrykk rettet mot eleven, for eksempel hatytringer. I tillegg omfatter begrepet mer indirekte krenkelser som utestenging, isolering og baksnakking. Begrepet krenkelser skal tolkes vidt. Det er likevel ikke slik at enhver kritisk ytring eller uenighet mellom elevene er ment å være omfattet. Det er en del av skolens samfunnsmandat å lære elever å tenke kritisk og til å kunne akseptere og respektere ulike meninger og overbevisninger."

de fleste krenkelser ikke gjort noe med<sup>179</sup>, og elevene er oftest ikke komfortable med å involvere voksenpersoner i problemer knyttet til skolemiljø. De har altså ikke tillit til at metodene som brukes når man skal forsøke å rette opp i eller minke krenkelser ikke vil være skadelige. De understreker at dersom de skal snakke med en lærer om slike ting, må det være en voksen de *stoler* på. Dette viser betydningen av gode relasjoner mellom lærere og elever. En mulig uønsket virkning ved at skolen skal bli mer offensiv i arbeidet mot mobbing er at elever bevisst velger å holde mer skjult i frykt for at skolen skal sette i gang uønskede tiltak.

Elevene opplevde at det er et teoretisk prinsipp at man ikke skal bli utsatt for krenkelser i skolen. Samtidig opplevde de på ulike måter at dette ikke finner sted. Elevene unnskyldte lærerne og hadde forståelse for at det er vanskelig å få med seg alt som skjer.

---

<sup>179</sup> Wendelborg 2019.

## 8 Litteraturliste

### Litteratur

- Adrian, Lin og Morten Rosenmeier, *Introduktion til sektion I: Hvad er godt juridisk sprog Kommunikation og forståelighed* i Retten i Sproget - Samspillet mellem ret og sprog i juridisk praksis, Kjær m.fl. (red.), Jurist- og Økonomforbundets forlag, København: 2015, s. 27-32.
- Alberti-Espenes, Jostein, *Krenkelse i skolen - Mobbingens bakteppe*, Gyldendal Akademisk, Oslo: 2012.
- Andenæs, Kristian og Jorunn Møller (red.), *Retten i skolen - mellom pedagogikk, juss og politikk*, Universitetsforlaget, Oslo, 2016.
- Andersen, 2009, *Indledning – om rettens tilgængelighed* i Om rettens tilgængelighed, Jurist- og Økonomforbundets forlag, København: 2009, s. 1-9.
- Aubert, Vilhelm, *Rettens sosiale funksjon*, Universitetsforlaget, Oslo: 1976.
- Azuelos-Atias, Sol, *Making legal language clear to legal laypersons* i Pragmatics and Beyond New Series, Vol. 288, 2018, s. 101-116.
- Corbin, Juliet & Anselm Strauss, *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*, 4. utgave, Sage, Thousand Oaks, CA: 2015.
- Cutts, Martin, *The Plain English Guide*, BCA, London: 1995.
- Dalberg-Larsen, Jørgen & Bettina Lemann Kristiansen, *Lovene og livet - En rettsociologisk grundbog*, 6. utgave, Jurist- og Økonomforbundets Forlag, København: 2014.
- Dalen, Monica, *Intervju som forskningsmetode - En kvalitativ tilnærming*, 2. utgave, Universitetsforlaget, Oslo: 2011
- Danielsson, Anders, *Rättspedagogik - finns det?*, Juristförlaget, Stockholm: 1993.

- Ehrlich, Eugen, *The Sociology of Law*,
- Evald, Jens, *Lovsprogets tilgængelighed* i Om rettens tilgængelighed, Jurist- og Økonomforbundets forlag, København: 2009, s. 33-51.
- Finne, Johannes, Erling Roland og Frode Svartdal, *Relational rehabilitation: Reducing harmful effects of bullying* i Nordic Studies in Education, nr. 4, 2018, s. 352-367.
- Fuller, Lon L., *Morality of Law*, 2. udgave., Yale University Press, New Haven: 1969.
- Gulbrandsen, Liv Mette, *Oppvekst og psykologisk utvikling - Innføring i psykologiske perspektiver*, Universitetsforlaget, Oslo: 2006.
- Halliday, Simon og Bronwen Morgan, *I fought the law and the law won? Legal consciousness and the critical imagination* i Current Legal Problems, Vol. 66, 2013, s. 1-32.
- Haavind, Hanne (red.), *Kjønn og fortolkende metode - muligheter innenfor kvalitativ forskning*, Gyldendal Akademisk. Oslo: 2000.
- Helder, Bodil, *Textual Analysis - An approach to analysing professional texts*, Samfundslitteratur, Frederiksberg: 2011.
- Høgberg, Alf Petter, *I språkets bilde - Elementære logiske emner i juridisk kontekst*, Universitetsforlaget, Oslo: 2012.
- Ibragimova m.fl., *Legal Value Orientations as Basic Category of Law Students' Legal Culture* i SHS Web Conferences, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20185001068>
- Imse, Gunn, *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi*, 2. utg., TANO Forlag, Otta: 1991
- Jensen, Bente, *Sundhed og sårbarhed - Store børns beretninger om sundhed og hverdagsliv*, Hans Reitzels Forlag, København: 2002.
- Jensen, Elisabeth Halskov og Jenny Anneberg Olesen, *Tekstens univers - En introduktion til tekstvidenskab*, Klim Forlag, Århus: 2003.



- Kjær, Anne Lise m.fl. (red.), *Retten i sproget – Samspillet mellom ret og sprog i juridisk praksis*, Jurist- og Økonomforbundets Forlag, Højberg: 2015.
- Mathiesen, Thomas, *Retten i samfunnet – En innføring i retts sosiologi*, Pax Forlag, Oslo: 2011.
- Miller, Elizabeth m.fl., *Male Adolescents' Gender Attitudes and Violence: Implications for Youth Violence Prevention* i *American Journal of Preventive Medicine*, Volum 58, nr. 3, 2020, s. 396-406.
- Nelken, David *Beyond Law in Context - Developing a Sociological Understanding of Law*, Ashgate Publishing Limited, Farnham, England: 2009.
- Olweus, Dan, *School Bullying: Development and Some Important Challenges* i *Annual Review of Clinical Psychology*, Vol. 9, 2013, s. 751-780.
- Papendorff, Knut, *Rett for alle? Rettliggjøring og rettsfjerne personers mulighet til å mobilisere retten*, Novus forlag, Oslo: 2012.
- Sarangi, Srikant Kumar, *Healthcare interaction as an expert communicative system: An activity analysis perspective* i *New Adventures in Language and Interaction*, Jürgen Streeck (red.), John Benjamins Publishing Company, Austin: 2010, s. 167-198.
- Seljeseth, Ida, *Gratulerer, vi har avslått søknaden din om arbeidsavklaringspenger! - en studie av klarspråk arbeidet i NAV april til juni 2012, masteroppgave, Universitetet i Oslo: 2013.*
- Silbey, Susan S., *After Legal Consciousness* i *Annual Review of Law and Social Science*, Vol. 1, 2005, . 323-368.
- Silbey, Susan S., *Legal Culture and Legal Consciousness* i *International Encyclopedia of the Social and the Behavioral Sciences*, James D. Wright (red.), 2. utgave 2015, s. 726-733.
- Silbey, Susan S. og Patricia Ewick, *Conformity, contestation, and resistance: an account of legal consciousness (For Mary Joe Frug: A Symposium on Feminist Critical Legal Studies and Postmodernism* i *New England Law Review*, Vol. 26, nr. 3, 1992, s. 731-749.

- Silverman, David, *Interpreting Qualitative Data*, 5. utg., SAGE Publications Ltd, London: 2014.
- Schriver, Karen og Frances Gordon, *Grounding plain language in research* i Clarity – Journal of the international association promoting plain legal language, nr. 64. 2010.
- Shipman, Marten, *The Limitations of Social Research*, 3. utg., Longman Publishing, London & New York: 1988.
- Støen, Janne, Hildegunn Fandrem og Erling Roland (red.), *Stemmer i mobbesaker - Resultater og erfaringer fra Stigma-prosjektet*, Fagbokforlaget, Bergen: 2018.
- Svennevig, Jan, *Språklig samhandling - innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*, Cappelen Damm, Oslo: 2009.
- Søndergaard, Dorte Marie, *The dilemmas of victim positioning* i Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics, nr. 3, 2015, s. 36-79.
- Tønnesson, Johan, *Tekst som partitur, eller Historievitenskap som kommunikasjon: nærlesning av fire historietekster skrevet for ulike lesergrupper*, doktoravhandling, Universitetet i Oslo: 2004.
- Visconti, Jaqueline 2018.
- Welstad, Trond, *Språklige minoriteter og rettsfjerne grupper – om likhetsprinsipper i opplæringsloven* i Kritisk juss, Volum 38, nr. 1, 2012, s. 9-28.
- Widerberg, Karin, *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*, Universitetsforlaget, Oslo: 2001.
- Visconti, Jaqueline, *Interpreting or in legal texts* i Legal Pragmatics (Dennis Kurzon & Barbara Kryk-Kastovsky red.), John Benjamins, 2018, s. 117-129. Amsterdam: 2018.
- Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*, 1922.

## Rettskilder

1814	Grunnloven.
1998	<i>Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).</i>
Barnekonvensjonen	<i>FNs konvensjon om barns rettigheter, New York, 02.09.1990.</i>
NOU 1995: 18	<i>Ny lovgivning om opplæring — "... og for øvrig kan man gjøre som man vil".</i>
NOU 2015: 2	<i>Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø.</i>
NOU 2019: 23	<i>Ny opplæringslov.</i>
St.meld. nr 35 (2007-2008)	<i>Mål og mening — Ein heilskapleg norsk språkpolitikk.</i>
Prop. L 57 (2016-2017)	<i>Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø).</i>
RT-2012 s. 146	Mobbedom II.

## Rapporter

- Deloitte: Line M. Johansen m.fl., *Evaluering av nytt kapittel 9 A i opplæringsloven*, <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/evaluering-av-kap.-9a-i-opplæringsloven-2019.pdf>, 2019. Sjekket 14.06.20
- Mausethagen m.fl., *Regelverksetterlevelse i grunnopplæringen*, <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/sved/2.pdf>, Oslo Met: 2019. Sjekket 14.06.20.
- Oxford Research: Tor Egil Viblemo m.fl., *Hvordan fire lover forstås og virker i praksis*, [https://www.difi.no/sites/difino/files/hvordan\\_fire\\_lover\\_forstas\\_og\\_virker\\_i\\_praksis.pdf](https://www.difi.no/sites/difino/files/hvordan_fire_lover_forstas_og_virker_i_praksis.pdf), 2018. Sjekket 14.06.20.
- Wendelborg m.fl., *Elevenundersøkelsen 2018 - Analyse av Elevundersøkelsen og Foreldreundersøkelsen*, <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og->

forskning/rapporter/2019/elevundersokelsen-2018-hovedrapport.pdf, NTNU  
Samfunnsforskning: 2019. Sjekket 14.06.20.

## Nettsider

Oslo kommune, *Regler for orden og oppførsel*, 2018

<https://www.oslo.kommune.no/skole-og-utdanning/elevenes-velferd/ordensreglement/>,  
sjekket 15.06.20.

Språkrådet, *Blikking*, 2018,

<https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt-ord/blikking/>.

Språkrådet, *Opplæringsloven*, ukjent dato,

<https://www.sprakradet.no/Klarsprak/juridisk-sprak/sprak-i-lover-og-forskrifter/ny-metode-i-lovarbeidet/opplaringslova/>

Udir, *Administrere brukerundersøkelser i skole og voksenopplæring*, 2019,

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/administrere-brukerundersokelsene/#sporsmalene-i-undersokelsene>, sjekket 15.06.20.

Udir, *Om nullmobbing.no*, 2016,

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/mobbing/om-nettsiden/>, sjekket 15.06.20.

Udir, *Reflex - hjelp til hvordan du tolker regelverket*, 2019,

<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/tilsyn/egenvurdering/reflex/>, sjekket 15.06.20.

Voksne for barn, *Drømmeskolen*, ukjent dato, <https://www.vfb.no/produkter-og-tjenester/skoleprogrammer/drommeskolen-2/>, sjekket 15.06.20.

## 9 Vedlegg

Godkjenning fra NSD

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Elevers forståelse av opplæringsloven kap. 9 A

### Referansenummer

902086

### Registrert

14.08.2019 av [REDACTED]

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det juridiske fakultet / Institutt for offentlig rett

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

### Prosjektperiode

01.06.2019 - 31.01.2020

### Status

11.06.2020 - Avsluttet

### Vurdering (1)

---

#### 19.08.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 19.08.2019, Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.01.2020.

## BARN I FORSKNING

Deler av utvalget i prosjektet er barn og unge, og det er foreldrene deres som samtykker til deltakelse. Likevel bør barna få informasjon om prosjektet som er tilpasset deres ordforråd. Det er også viktig at barna og ungdommene får informasjon om at de kan velge å ikke delta i prosjektet hvis de ønsker det, selv om foreldrene har samtykket.

## INFORMASJONSSKRIV

Informasjonsskrivene er godt utformet. Men vi vil anbefale at en tar hensyn til punktet 'Barn i forskning' slik fremkommer over her, når det gjelder informasjonsskrivet til foreldre/foresatte og de unge.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)