

Skolemobbing

- fred og ufred i et flerkulturelt
område i Nord-Norge

REIDAR BREIVIK

Master Degree Program in Peace and Conflict Transformation

MPCT 2002-2004

Sammendrag

Dette arbeidet handler om skolemobbing i en lokal kontekst.

De egentlige drivkreftene til mobbing er vanskelig å avdekke i sin helhet, men her kan det fastslås at mobbing er handlinger som må karakteriseres under begrepet vold. Vold er det motsatte av fred. Vold i sin mest ekstreme form er krig. Fredsbegrepet har historisk blitt relatert til krigshandlinger mellom nasjoner.

I min søken etter hvordan mobbing kan stoppes, fokuserer jeg sterkt på konfliktløsningsmulighetene, og den veien som fører til fredsløsninger.

Mobbebegrepet og fredsbegrepet er i denne oppgaven forsøkt knyttet opp mot lokale samisk/ norske forståelsesformer, språk og historie.

Jeg undersøkte mobbeproblematikken over en toårs-periode ved en skole i det flerkulturelle Nord-Norge, preget av det arketypiske tre stammers møte, og har også prøvd å finne ut om strukturelle og kulturelle historiske forhold kan gjøre seg gjeldende i lokal mobbekontekst.

Jeg kan se at det er to prosesser som kan ha virket på hverandre og skapt turbulens i lokalsamfunnet: På den ene siden ”arvede” etterslep av fornorskning som gjorde at samer og kvener i stor grad ble assimilerte nordmenn i løpet av 2 til 3 generasjoner.

På den annen side kan det dreie seg om den etnopolitiske bevisstgjøringen som har utviklet seg de siste 20–30 årene. Dette ble starten på en prosess for å kvitte seg med ”gammel falskhet” på en så grunnleggende måte, at folk flest igjen kunne framstå både med ”innersiden” og ”yttersiden” i signaliseringen av sin etniske tilknytning og tilhørighet i lokalsamfunnet.

Gjennom stille revolusjon og ikke-volds aksjoner oppnådde samene å bli hørt og sett. Samhandling med nasjonalstaten, gjennom juridiske og institusjonelle nyordninger, var kanskje første steget. Dette bevirket til anerkjennelse og myndiggjøring både hos undersåtter og de styrende myndigheter. Her kan det kanskje fastslås at en ny bevissthetsprosess er på gang hos mange mennesker i det flerkulturelle Nord-Norge? Disse mentale bestrebelsene har også ført til motsetninger og uro i flere lokalsamfunn. Kanskje har slike prosesser også hatt innvirkning på mobbetilstanden i enkelte skolesamfunn?

Takk

Den som først og fremst må takkes for at dette arbeidet fremlegges er min kone Søsna. Det var hun som oppmuntret meg til å søke om opptak på Fredsstudiet, og det har vært hun som ga meg ny kraft under arbeidet når ting stoppet opp av ulike grunner.

Mine kollegaer på skolen har vist stor interesse for det jeg har drevet med, og vært imøtekommende ved mine mange påtrengende spørsmål og samtaler. Takk til dere alle. De ansvarlige ved skoleadministrasjonen har hele veien støttet opp om mitt arbeid med rommelige permisjoner og reisestøtte til faglige kurs og kongresser. Mange takk.

Jeg vil takke dere alle på Fredsstudiet, særlig Hildegunn som tok seg av alle tekniske problemer med tidsfrister og oppmeldinger. Jeg fikk også god emosjonell støtte fra min arbeidsgruppe, spesielt; Eirin, Kristin, Mette, Yalve, Ole Henning, Ottar, Klaus og Alvaro. Alvaro holdt meg oppdatert på alt som skjedde første studieåret, både i det sosiale feltet og med forelesninger og notater. Og så er det Klaus, han var med meg hele veien, en aktiv diskusjonspartner og medhjelper som bidro til at jeg gjennomførte distansen og ”stod han av”. Mange takk gode venn.

Som korrekturleser og språkkyndig har min kollega og venn Richard stått meg bi hele veien, takk skal du ha. Det samme kan sies til min datter Cathrine som ble med på sluttspurten. Så til slutt og ikke minst, en stor takk til min veileder Vidar Vambheim. Han har hele tiden fulgt min fredsfaglige utvikling med tålmodighet, gitt meg konstruktiv veiledning og mange gode innspill.

November 2005. Reidar Breivik.

Innhold

Forord	5
Kap. 1. Innledning	7
Mobbing. Et fremmedord.....	7
Hvilken virkelighet avslører språket?	10
Tildekt etnisk historie – og fremmedgjøring.....	13
To eksempler på etnisk sjølførståelse.	14
En moderne samisk verden – Ráfi/Fred.....	15
To program mot mobbing. Olweus og Zero.....	17
Kap. 2. Definisjons tilnærming – teorier om mobbing	23
Olweus mobbebegrep: ”gjentatte ganger og over tid”.....	23
Heinemanns mobbebegrep: ”alle fiskar går till angrep mot en”.....	23
Pikas mobbebegrep: ”ulovlig gruppevold”.....	24
Leymanns mobbebegrep: ”diskriminering med helseskader til følge”.....	25
Mobbesynsvinkler – litt oppsummering så langt.	25
Mathiesens mobbebegrep: ”systemmekanismer og skjult diskriminering”.....	27
Oppsummering.....	29
Kap. 3. Ráfi/fredsskjema	30
Negativ konflikthandtering – direkte vold og indirekte latent vold.....	31
Positiv fred og fredskultur(er).....	33
Kap. 4. Mobbeundersøkelser - spørreskjema	36
Mobbefrekvenser i ráfi-/fredsskjema.	37
Positiv mobbeutvikling ved Dalen skole.....	39
Elevkommentarer om mobbing.....	40
Lokal - /globalkultur og mobbing.	41
Elevuttalelser angående mindre mobbing.....	43
Lokalkultur og oppdragelsesmønstre, nyere forskning.....	44
Signifikansberegning.....	46
Oppsummering.....	46
Kap. 5. Konflikten omkring samisk språk og kultur	48
Samisk rettsproblematikk, internasjonale konvensjoner og norsk rettstilstand.	49
Konfliktløsningsstart gjennom Altasaken.....	52
Innføringen av samepolitiske nyordninger.....	54
Diskusjon og oppsummering.....	60
Kap. 6. Oppsummering/ drøfting	64
Noter	68
Litteraturliste	75
Vedlegg 1. Sammendrag av spørreskjema om mobbing	82
Ungdomsskolen.....	82
Barneskolen 3. – 7. kl.....	86
Vedlegg 2. Signifikansberegning	88
Vedlegg 3. ”Virksomhetsplanen”	89
Vedlegg 4. Forslag på tiltak i et flerkulturelt/ fleretnisk område	97
Vedlegg 5. Samisk-norsk ordliste	100

Forord

Denne oppgaven forsøker å finne fram til hva mobbing er i en lokal flerkulturell kontekst. Min tilnærming til mobbing baserer seg på et flerfaglig masterprogram i fredsforskning. Studien har tilnærming til forståelse av konflikt- og løsningsmuligheter som måtte finnes innenfor en helhetlig forståelse.

Oppgaven tar utgangspunkt i at forandring, også av mobbetilstanden, er mulig ved menneskenes egen inngripen. Man er ikke helt låst fast verken i kultur eller natur. Mennesker har evne til handling selv om mulighetene synes fastlåst. Her inntar jeg nærmest en konstruktivistisk forståelse, at folks erkjennelse av seg selv og sine omgivelser bygger på kulturelle, sosiale og historiske faktorer.

Oppgaven søker også å utforske om det finnes sammenhenger fra kultur og struktur, direkte til volds handlinger; mobbing, slik vi kan se dette utfolde seg blant barn og ungdom i skolen.

For å forstå hva mobbing måtte være, prøver jeg å gjøre bruk av lokal oppfatning, at fenomenet også kan knyttes til en samisk konfliktforståelse og språkbruk. En underliggende ufred eller falsk fred, er på samisk ”beahttálas ráfi”, mens motsetningen er rettferdig fred, ”nana ráfi”, det holdbare og slitesterke. Denne forståelsen ligger også på linje med vanlig bred allmenn forståelse, at fred/ráfi er fravær av all vold, ráfi innehar fullstendig harmoni, med fredfull konflikthandtering som resultat og vedvarende prosess.

Begrepet mobbing og hva det kan dreie seg om, undersøkes gjennom en litteraturgjennomgang med ulike tilnærminger. Innledningsvis i oppgaven fastslår jeg at mobbing er vold, og at denne volden er menneskeskapt, og kan stoppes. Mobbing er definisjonsmessig knyttet opp mot asymmetriske maktforhold mellom enkeltpersoner alene, eller mellom personer i grupper. Mobbing er vanligvis ikke en konflikt mellom likeverdige parter, men handlinger rettet mot en underlegen part.

Jeg har undersøkt utbredelsen og frekvensen av mobbehandling over en toårsperiode ved Dalen skole i et fleretnisk område i Nord Norge. (Skolens navn og

personhenvisninger er anonymisert). De empiriske data er sammenfattet statistisk og analysert ut fra et lokaltilpasset fredsløsningskjema. (Ráfi/fredsskjema).

For å få en bedre forståelse av mulige bakgrunnsfaktorer for mobbing har jeg gått inn i det samepoliske feltet og sett på Alta-saken. Dette var vannkraftsutbyggingen som kom til å starte opp en "stille revolusjon" innenfor samisk rettsutvikling og samfunnsliv. Og som resulterte i eget samisk parlament og institusjoner. Denne utviklingen utløstes av ikke-voldelige aksjoner og førte til positiv samhandling mellom urbefolkningen i Norge og de nasjonale myndighetene. Men den raske samfunnsutviklingen på det samepolitiske feltet førte også til turbulens i mange kommuner i Sápmi.

Masteroppgaven har også som mål å vise at fredelig konflikthandtering ikke bare er ønskelig, men også mulig gjennom målrettede handlinger, både menneske til menneske og gjennom samfunnsinstitusjonene, og da særlig i skolen.

En intensjon med oppgaven slik den foreligger som et sluttprodukt, ved siden av å være et arbeid som Masteroppgave ved Senter for fredsforskning ved Universitetet i Tromsø, er at den også skal kunne gi et lokalt bidrag til fredelig konflikthandtering i lokalsamfunnene i det flerkulturelle Nord-Norge.

Spesielt ønsker jeg at lærere og lokalpolitikere kan ha nytte av å tenke over hva mobbeproblematikken dreier seg om i en lokal kontekst. Her har jeg i samarbeid med Dalen skole, gjennom vedlegg 3 og 4, gitt et lite bidrag til planarbeidet ved skolen, inkludert Tiltaksplan mot mobbing.

Undersøkelses spørsmål.

1. Om elevene i grunnskolen har større evne til konfliktløsning enn hva som blir forventet i skolesamfunnet?
2. Om "dypkulturelle" forhold gjør seg gjeldende i mobbeproblematikken?
3. Er det slik at sentrale læreplaner og lovverk innehar skjulte hindringer for positiv skoleutvikling i fleretniske områder?

Kap. 1. Innledning

Mobbing. Et fremmedord.

Mobbing som fenomen i grunnskolen og i samfunnet for øvrig er ikke noe nytt. Derimot er ordet mobbing av ny dato. Ordet beskriver flere slags negative handlinger som mennesker med vilje kan utøve ovenfor hverandre. Andre brukte ord for mobbeaktiviteter kan være; erting, plaging, uroing, ufreding, krenking, juling, kalling, ryktespredning, utestenging m.fl. Disse handlingene omfatter og beskriver hva mange elever og voksne i ulike sammenhenger har blitt utsatt for. Og i verste fall som resultat; en nedsatt livskvalitet med arr på kropp og sinn. WHO's definisjon på helseskade inkluderer denne forståelsen. (<http://www.who.int/whr/en/>).

I mobbeproblematikk vil ei moralsk vurdering ofte være til stede. Dypest sett dreier det seg om hvordan vi som mennesker lever med hverandre. Hvordan vi etterlever regler og normer, og er i stand til "å se" både oss selv og den/de andre. Gjennom det å kunne ha innlevelse i andres følelser og ta ansvar for hverandre, skapes det gode liv. I kontekstene den enkelte inngår i, formes kontinuerlig de sosiale reglene av deltakerne selv, aktørene. Når menneskene tar i bruk sine medfødte innlevelsessevner kan både egne og andres behov tilgodeses. (Rosenberg, 1999).

Moralsk forstått kan det dreie seg om "det gode og "det onde" som ytre sett kommer til uttrykk i selve handlinga. Det intensjonsmessige bakenforliggende kan ha mange årsaker og mulige forklaringer. I mobbesammenheng kan det være mer klargjørende å snakke om negative og positive sosiale handlinger, mennesker i mellom, enn ensidige skyldspørsmål. Fokus på de positive og konfliktløsende mulighetene er viktigere enn spørsmål om hva, hvorfor og hvordan ting utviklet seg i og omkring en mobbehendelse. Mobberer lever like iblant oss og er like fullt et medmenneske, på tross av negative sosiale handlinger. Også vi kan lett være mobberer om vi ikke passer på.

Sosialisering og oppdragelse skjer i en sosial sammenheng, der skolen inntar en helt sentral plass i de unges liv. "Forebygging av konflikter og evne til konfliktløsning

kan gjennomføres og trenes på mikro- likeså vel som på makronivå”. (Utas-Carlson, 2004:138). (Min oversettelse). Menneskene sjøl har makt til å påvirke og endre sine omgivelser.

Ved hjelp av ordene og språket vi bruker beskrives ”virkeligheten”, slik denne blir sett fra den enkelte aktørs ståsted; ”krenkerens” eller ”krenkedes” posisjon. De som på en eller annen måte er med i ”det sosiale spillet” utgjør til sammen ”deltakerne”.

For den eller de som ser, vet eller føler hva som er på gang, har vi de nøytrale ordene tilskuer, medvitende. Her kan vi utvide begrepene til ”aktiv tilskuer/passiv deltaker”, og da er vi inne i ”mobbspillet” gråsoner, med såkalt ”skjult” eller ”indirekte” mobbing, hvor det i mindre grad er mulig å ”avlese” aktørenes handlinger, som ofte tildekkes i kommunikasjonen. Dette kan skje ved skjulte blikk, kroppsholdning og gester, eller ved omfattende handlinger for å hindre en eller flere fra fritt samvær med andre.

De fleste av de ”eldre plageordene” er fortsatt i bruk, og virker både til forståelse av fenomenet, og til mer konkret språkbruk på hva handlingene konkret går ut på. Hva mobbing fullt ut kan dreie seg om drives det nå omfattende forskning på. Forskere fra de nordiske land er i front når det gjelder mobbing i skolemiljø. Individbaserte tilnærminger har vært mest fremtredende. (Hägglund, m.fl. 2003. Nordisk Ministerråd, Nya forskningsperspektiv på mobbing).

En av mine kollegaer uttrykte det slik: ”Vanlige konflikter gir handlingskompetanse til det å bli et fullt utviklet menneske, mobbing bryter det hele ned”.

Men det gis også håp da nyere forskning viser at konflikt også kan bli oppfattet som en krise eller emosjonelt problem som kan løses gjennom menneskelig samhandling. (Bush B./Folger, 2005). Ordtilfanget i det norske språket baserer seg hovedsakelig på nordisk tilfang, men har også røtter i andre språk.

Slik kan begrepet ”mobbing” spores 300 år tilbake til den franske revolusjonen, dette i følge Hans Edvard Roos, en forkortning av det latinske uttrykket; mobile vulgus, som kan oversettes med; ”den forandrelige, upålitelige hopen”. (Bjørk, 1999:14). På engelsk knyttes ordet mob til sammenstimling av mennesker eller dyr i felles flokk, til oppløp og pøbelopptreden.

”Mobbish” er å være pøbelaktig og rå, og ”mob-law” er pøbeljustis. Ordet mobbing brukes ikke utenfor Skandinavia, men er en anglisisme som ble skapt her og er ikke en oversettelse fra et engelsk begrep. (Gullestad, 2003:84). På engelsk snakker man om ”bullying” når det gjelder barn i skolen, og ”discrimination” når plaging foregår mellom voksne. Andre engelskspråklige ord som ”victimization” peker på at den mobbede kan bli gjort til offer gjennom mobbehandlingen, til en ”syndebukk” i sosial sammenheng, og i bokstavelig forstand bli jaget ut i ”ødemarken”. Veien herfra til demonisering, en umenneskeliggjøring av ”offeret”, er ikke særlig lang. Dette vil i særlig grad gjelde ovenfor en person som ansees å ha utøvd stor urettferdig makt over andre. (Juergensmeyer, 2000: 172). Et ekstremt eksempel her kan være fra Romania i 1989 da N. Ceausescu, partisejef fra 1965 ble tatt ned fra maktens tinde og avrettet sammen med sin kone. Slik som det ble vist på TV fremstod de som stod for ”rettsforhandlingene” og den endelige dommen, ovenfor et helt folks gruppepress på umenneskeliggjøring. Og her var det duket for ett utfall; døden.

Det mest kjente eksempelet på henrettelse ved gruppetrykk er han som ble hengt opp på et kors for knapt 2000 år siden. Den øverste ansvarlige, Pontius Pilatus, romersk landshøvding i Judea og Samaria i årene 26-36 e. Kr. ”renset sine hender” og overlot Jesus til mobben.

Og så har vi de nylig utførte folkemordene i Jugoslavia og Rwanda på 1990 tallet. Her ble latente motsetninger mellom folkegrupper også forsterket ved hjelp av sladder og propaganda, satt i verk av ledere med egen agenda som mål. Når så de umenneskelige handlingene tok til fantes det nesten ingen motkrefter, som kunne stoppe det hele.

I Rwanda var vi som nasjon en passiv deltaker gjennom FNs tilstedeværelse og derved ”tilskuere” til folkemord. Og følelsen av skyld vekkes igjen til live gjennom film og media, hukommelse og refleksjon. Utviklinga i Irak fra krigshandlingene startet i 2003 og fram til i dag viser også hvordan språket infiltreres av maktanvendelsene; ”Er du ikke med, så er du imot”. En vedvarende okkupasjon av USA i Irak søkes fremstilt som ”fredshandlinger” når vitterlig krigshandlinger pågår i landet. Men å trekke seg ut av en gruppe, eller gå på tvers av en gruppes

handlingsadferd er risikabelt. Grappa i seg selv har ingen samvittighet, det har bare individet. Både aktiv deltakelse, og passiv tilstedeværelse søkes ”kamouflert” i grappa. (Larsson, 2001: 77-79).

Hvilken virkelighet avslører språket?

På den andre siden av skalaen ligger fredsløsningsordene, nærmest som et annet språk. Her avspeiles samtidig både den underliggende dypkulturen på mikronivå og massespråket fra makronivå slik det støyende gjennomtrenger våre daglige liv.

Fra en av mine informanter har jeg fått en del opplysninger om samiske forhold; ”På samisk kan man som på norsk snakke om fred i flere sammenhenger. Det vanligste ordet er ”**ráfi**”, fred eller ro. Ordet kunne i følge Konrad Nilsen ordbok 2. opplag 1979 også brukes om fred for ulveplagen. Og da kan vi like så godt være inne i vår egen tids ord mot ”varge” eller ”ulveplager”, i bredere forstand. ”Sann fred” fra Bibelen (Jer.14.13) er; **nana ráfi**. Nana er solid, trygg, holdbar og brukes om solide ting slik som slede og båt, og andre slitesterke bruksgjenstander.

”Sann fred”; nana ráfi, har sin motsetning i en ”falsk fred”. På samisk; ”**beahttálas ráfi**”, en fredstilstand bygd på bedrageri. ”Guds fred”/”Gud gi”; **Ipmil atti**, brukes som svar på en hilsen: **Buorre beaivi** (god dag)”. ”Det brukes også et annet ord for Guds fred, nemlig **büres**, som betyr bra. Det blir stadig oftere å høre at kristne seg imellom hilser **Ipmila ráfi**, for å understreke forskjellen (mellom religiøs og verdslig) og hva man egentlig mener”.

Fred, forsoning og tilgivelse er ord som fortsatt har stor kraft i lokalsamfunnet. (Pedersen og Høgmo, 2004). ”Samisk er blitt betegnet som ”hjertespråket”; **váibmogiella**. Det er direkte oversatt og så vidt meg bekjent et innarbeidet og brukt uttrykk om samisk språk. Jeg tenker at det kanskje har sin rot i at ”forsamlingen” (Den læstadiansk menigheten) var det eneste stedet utenom hjemmet, hvor språkene var likestilte (samisk, finsk og norsk) og at tolking av talene var den eneste mulighet for ”oss” til å få tak i det egentlige innholdet. Tolken eller taleren, dersom han talte på samisk, snakket rett til ”hjertet”.

Og ordet **ándagassi**, som på norsk oversettes til ordet tilgivelse, var alltid mulig å oppnå i ”forsamlingen”. (Den Læstadianske menigheten). Å gi og få tilgivelse, slik ”som Gud tilgir dere”, (2. Kor.2.10, Matt.6.14), var/er nærmest en gammel samisk fredshandling, innebygd i kulturen. (Mer om ”ándagassi” og rørelse/lihkadus i note nr. 1).

Det kan også bære et spørsmål om at bakenforliggende språk og kultur innvirker på det handlingsmønster menneskene utøver. For å ”se” bedre må man være kyndig, både kulturelt og vitenskapelig. (Eidheim og Stordahl, 2004). Derfor er det viktig at lærere og andre ”oppdragere” også reflekterer over egen praksis og ståsted. I det religiøse området fremstår maktforhold tydeligere; Det er bare det positive, en sann fred som er holdbart over tid, det slitesterke, eller på samisk; nana ráfi.

Når det gjelder mobbing, så er man inne i et slags manipulert maktområde, hvor de gode kreftene passiviseres. En bedrageriets fredstilstand, på samisk; beahttálas ráfi. En situasjon som ikke er til å leve med over tid. Dette er en ”skinntilstand” hvor de høyeste formene, den beskyttende -, oppbyggende - og integrerende makt ikke kommer til anvendelse. (May, 1972: 94-101). Kanskje ord parene positiv makt negativ makt kan kontrastere visse sammenhenger som makten opptrer gjennom i mobbinga. Her blir lokal forståelse og tilnærming etter min mening helt nødvendig, skal en kunne lykkes. Gamle ord og uttrykk, og religiøs forståelse bringer med seg en tidsdimensjon, et slags etterslep, et drivanker som holder ”båten opp mot været”, i en hurtig foranderlig tid.

I de lokale diskursene om hvem som styrer verden og derved har makt, fremheves ofte de sentrale nasjonale institusjonene som de som innehar all makt over sine undersåtter. Så lenge makten oppfattes som legitim er den sett som positiv, vi har nana ráfi, vi kan leve under en sann fred. I motsatt fall blir situasjonen; beahttálas ráfi, en fredstilstand bygd på bedrageri. Og negativ maktbruk oppfattes som illegitim. Her kan det også være snakk om tildekt maktbruk, slik som samer og kvener ble utsatt for gjennom fornorskningen. (Note 2).

Over 3-4 generasjoner tok flesteparten over et norsk repertoar av forståelsesformer og språk. (Høgmo, 1986). Nå kan en stå ovenfor en ny situasjon, både for de som

ønsker samisk kultur og språk rehabilitert/vitalisert, og de som ble enhetlig gjort til nordmenn. Alle står ovenfor ei ny tid, med fristilling fra et påført ”indre eksil” og skjulte stigma. (Goffman, 1975 (1963)). Men vi er alle ”i samme båt”, kanskje både fristilt og avhengig av hverandre samtidig. Eller for å sitere Anthony Giddens: ”Frihed forudsætter, at man handler ansvarlig i relasjon til andre, og at man anerkender, at der gælder kollektive forpligtelser”. (Giddens, 1999: 247).

Marianne Gullestad har i sin bok, ”Det norske sett med nye øyne” pekt på at det ligger en fare i til enhver tid å legge all skylda på ”de styrende”. Gjennom en slik forståelse av sin egen situasjon skapes avmakt og handlingslammelse, og posisjonen beahttálas ráfi, bedrageriets tilstand kan gjøre seg gjeldende, negativ makt er da tilstede.

”Begrepet avmakt kan blant annet knyttes til den disiplinering individualiseringen innebærer, og den sårbarhet som dermed følger med. Innenfor denne analyserammen kan både ”overgriper” og ”offer” være avmektige på ulike måter,...”. ”Kampen mot avmakten er en strid for å oppnå former for kunnskap som gjør det mulig å innta nye subjektposisjoner og gå fra handlingslammelse til handling. Det gjelder ikke minst om å kunne fortelle og begrepsfeste egne erfaringer”. (Gullestad, 2003:142-144).

Jeg vil herved antyde ut fra Gullestad at enkeltpersoner og folk har et handlingsansvar, også om mye synes håpløst. Selv om mange uforskyldt er havnet inn i ”den fremmedgjortes” posisjon ovenfor sentrale myndigheter, trenger ikke dette være en fastlåst posisjon.

Her har ungdom fra Gáivuotna Kåfjord i Nord-Troms vist vei nasjonalt og internasjonalt gjennom den årlige urfolksfestivalen, Riddu Riđđu i kommunen.

”Nå er det blitt kult å være kåfjording til og med i Tromsø”, som en 20 åring så kry uttrykte seg. ”Det er status å være kåfjording, takket være blant annet Ridđu festivalen. Man trenger ikke lengre skjule sine røtter”. (Informasjon gitt av etatsleder for oppvekst, 2005).

Eller som Arild Hovland uttrykker det i boka ”Moderne urfolk, samisk ungdom i bevegelse”, at det er bedre å snakke om samisk eller etnisk *tilknytning*, enn de vanlige begreper som ”samisk identitet”, ”samisk bakgrunn”, ”samisk

identitetsforankring”, ”samisk etnisitet” eller ”samiskhet”, når en problematiserer historie, lokalmiljø og de unges omgivelser. (Hovland, 1996: 38-39). ”Likevel er det nå vanligere enn da Hovland skrev sin avhandling å si at ”jeg er same (sjøsamer/kystsamer)”. ” Vi begynner å forstå hvorfor vi er det”. (Lokal informant, 2005). Her vil jeg si at skrittet er i ferd med å tas fra undertrykkelse (både indre og ytre) til en posisjon av ”overskridelse”, en frigjørelse som både fornyer og skaper framtidsmuligheter.

Tildekt etnisk historie – og fremmedgjøring.

I Sápmi dreier det seg også om de flerkulturelle dimensjonene lokalt, som varierer fra nesten enhetlige Samiske samfunn, til områder hvor samene bare utgjør spredte bosetninger i blanding med norsk majoritet. Menneskene i mitt undersøkelsesområde vil jeg heller karakterisere gjennom begrepet, ”et arketypisk tre stammers møte” en prosess som pågikk over mange hundreår. Der hvor samene og kvenene som den svakere part i stor grad ble presset inn i den undertrykte posisjon gjennom den utstrakte diskriminering den norske stat startet opp og vedlikeholdt gjennom fornorskningen.

I læringssituasjoner i skolen må en aktivt søke å avsløre skjult diskriminering og rasisme uansett hvilke kilder slike uttrykk og handlinger måtte ha sitt opphav i. Et nasjonalt kulturbegrep kan her virke tilslørende, om tilhørighet bare knyttes opp mot likhetsprinsippet, at vi alle er nordmenn gjennom nasjonalstaten. Vi er også ulike og likeverdige gjennom det faktum at vi er mennesker, slik det uttrykkes i Verdenserklæringen om menneskerettene. (Karlsen m.fl., 2002:17-19). Her ligger hovedfundamentet for forståelsen av hva likeverd begrunner seg i. Hovedproblemet lokalt, og for så vidt i store deler av Sápmi, er at bakenforliggende etnisk historie har vært et forhold som er blitt underkommunisert over lang tid.

”Den nordnorske selvfornektelsen av sin samiske fortid har hengt som en forbannelse over den nordnorske selvforståelsen”. (Nergård, 1994:32). Barna er uforskyldt havnet inn i en ”tildekket posisjon”. De samisk/ kvenske slektene fra nærområdet ble tatt for gitt, men lite snakka om. Heller ikke ble røttene fra Nordkalotten aksentuert, men derimot at en oldemor/tippoldefar kom som innflytter sørfra, og at ”norskhet”

ble arvet fra dem. (Bråstad-Jensen, 1991). Dette er en realitet som ikke kan underkommuniseres lenger, i hvert fall ikke i skolen.

Begrepet om enhet og likeverd blir understreket i Det Samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. ”Innebygd i forståelsen av likeverd ligger ikke bare likeverdet mellom ulike kulturer, men også forutsetningen om fellesskap mellom mennesker fra ulike kulturer”. (L97S: 58). Slik blir det å være flyktning, innvandrer, same eller kven en fordring som får utspille seg gjennom en åpen anerkjennelse av ”den man er” ovenfor ”den andre/de andre”, hvor et ”felles vi og oss” blir det bærende.

Men dette er ikke så enkelt å få til fullt ut, en slags fremmedgjøring er til stede. Mange av oss sitter med blindfelter skapt gjennom tidligere generasjoners fornorskning, og nåværende medietrykk har lett for å fremstille ”Den Andre” som fremmedkulturell i en nasjonal kontekst. Sannheten om ”seg selv” og ”den/de andre” lever videre på tross av at ny kunnskap avslører at den gamle forstillingsverdenen nok kan være en ”falsk tilstand” i dag. ”Det skal sterk argumentasjon til for å overbevise nordmenn om at Norge *ikke* er sånn som de vet at det er, men faktisk annerledes”. (Fredrik Barth i samtale med Ottar Brox i ”På norsk grunn. Sosialantropologiske studier av Norge, nordmenn og det norske.” (1989: 203). Floyd W. Rudmin har også pekt på samme fenomen, at man ikke vil anerkjenne sannheten, selv om alle kjensgjerninger vitterlig er dokumentert tilstede. (Questions of U.S Hostility towards Canada. Cognitiv History. Copy 304-1, CPS).

To eksempler på etnisk sjølførståelse.

Marianne Gullestad har på bakgrunn i gjennomgang av 630 selvbiografier gitt ut boka ”Hverdagsfilosofier”, hvor hun særskilt analyserer noen av bidragsyterne. Her beskriver hun en kystsame fra en øy i Nord-Troms, som i voksen alder ”egentlig” fant seg selv, men likevel må framstå som norsk ovenfor sine naboer i byen der han har bodd hele sitt voksne liv. Når så han og kona besøker sine utvandrede slektninger i USA kunne han erkjenne sin samisk/kvenske bakgrunn fullt ut. Her tar både han og kona på seg samiske koffer for første og, så langt, siste gang.

Der er den samiske identiteten mindre problematisk enn i nordnorsk sammenheng, og mange amerikanere vil dessuten gjerne være noe mer enn bare amerikanere. ”I alle fall gir uttrykket ”egentlig” en indikasjon på at langt inne eller bak overflaten finnes det noe mer virkelig og mer autentisk enn overflaten. Einars (et oppdiktet navn) oppfatning av selvet er dermed et moderne selv: Han har et klart skille mellom innsiden og utsiden, og hans selvbilde er splittet, fordi innsiden er noe annet enn utsiden.” (Gullestad 1996: 67-69). Når lokaltrykket utenfra fra omgivelsene ikke var der, følte de seg trygge og kunne ”fortelle” hvem de var også gjennom et ytre symbolspråk, den samiske kofta.

Å ta på seg kofta i sjøsamiske områder var problematisk på 1990 tallet. Paul Pedersen/Asle Høgmo uttaler i boka ”Kamp, krise og forsoning”, at... ”Den sterkeste kulturmarkøren som ble utviklet ... var Lyngenkofta.” (Pedersen og Høgmo), 2004: 53). Det var ikke mange som hadde mot til å ta på seg Lyngenkofta de første årene etter at den var ferdig utviklet. En av de mange informantene fortalte om da kofta var ferdig utforma: ”Nei da, det var ingen som ville stille i koften og vise seg. ... la seg fotografere og bli gjengitt i lokal avisen. Det var jo snakk om både Nordlys og Framtid i Nord. Ikke tale om! Så søsteren, kona mi og meg, vi stilte da i kofte der, og det var vel i 1994. På 17. mai samme år tok hun kofta på seg her i ..., men inga kommentara ble viet fra stedets befolkning. Det var akkurat som hun ikke var sett. Ho gikk rundt der som hun var usynlig. Hun sa at det var en merkelig dag. Så det var en kolossal reaksjon mot de samiske symboler”. (Ibid 2004: 53 -54).

En moderne samisk verden – Ráfi/Fred.

Som en liten oppsummering om etnisk sjølførståelse og aksept kan sies at heldigvis har mye endret seg positivt i de 10 årene som er gått. Skolen har også vært en av ”endringsagentene”. Men like mye den ”moderne verden”, med dets ”kunnskapsregimer” har også virket inn. Her har vi også en samisk moderne verden, et felles Sápmi. En rask utvikling, med eget folkevalgt Sameting, institusjoner av ulike slag, som samisk teater, høyskoler og samiske sentra har funne sted. Og frie aktiviteter i musikk, kunst og film med lokale festivaler er etablert mange steder.

Samarbeid på Nordkalotten utvikler seg både gjennom Sameting og ved kontakt mellom kommunene over landegrensene, spesielt i Tornedalsområdet.

Harald Eidheim, som har forsket på samiske samfunn i hele Sápmi siden 1960-tallet definerer utviklinga på kulturområdet som "et master paradigma for samisk sjølføståelse" (min oversettelse). (Eidheim, 1992). Det vil si at samer over et større område har, og føler fellesskap som etnisk gruppe, eller innehar *etnisk tilknytning*, som Hovland har problematisert det. Kontakten ut mot verden gjennom urbefolkningsfora har virket til konsolidering av utviklingen og også bidratt til en utvidelse av samenes sjølføståelse fra den negative dikotomien same/ norsk posisjonen og klient status, til å nå å kunne fremstå som en likeverdig verdensborger på alle arenaer. (Stordahl, 1998:89-100).

I lokalsamfunnet er sannsynligvis skolen aller viktigst, det er her de unge møtes. Her blir læring og oppdragelse til fred og fordragelighet hverdagshandlinger. Redskaper som motvirker overgrep og maktnettverk kan utvikles og læres her, og slik læring må også skje med basis i lokalsamfunnet. Å forstå og kunne se seg selv, og bli fullverdig deltaker i samfunnet må her være en "kontinuerlig" målsetting og prosess. Med Gullestads uttrykk; både "innersiden" og "yttersiden" må gis fulle muligheter. Tildekking av identitet skaper både indre konflikter i personen selv, og ytre observerbare konflikter mennesker i mellom. Negative holdninger og handlinger "maktstjeler" både individ og samfunn. Skal folk kunne gjøre seg gjeldende i "den moderne verden" må all energi måtte brukes konstruktivt. Gjennom det å både være forskjellige og likeverdige blir vi enhetlige og sterke.

Skolen er, som tidligere nevnt, etter min mening den mest vesentlige arena samfunnet har for å utvikle handlingsredskaper hos de unge. Dette gjelder også for konflikthandtering generelt, og spesielt; i skolen kan det etableres en handlingspraksis som også forebygger og hindrer mobbing. Dette skal jeg gå nærmere inn på etter hvert og se på hva mobbing kan dreie seg om ut ifra en lokaltilpasset Ráfi/ Fredsmodell.

To program mot mobbing. Olweus og Zero.

Dan Olweus, er nok den forskeren som har hatt størst betydning for utviklinga av mobbeforskningen i Norge frem til nå. Olweus, som har hatt sin base ved Universitetet i Bergen, er den mest kjente norske mobbeforskeren i utlandet, utenom Norden. Han er professor og leder for Olweus-gruppen, Senter for forskning om helsefremmende arbeid, miljø og livsstil, (Hemil-senteret) ofte kalt bergensmiljøet. Her er det blitt utviklet et omfattende skoleringsopplegg mot mobbing; **Olweus-programmet** mot mobbing og antisosial atferd.

Ved hjelp av statsmidler er det fra 2002 drevet instruktørutdanning, hvor kandidatene etter en 18 måneders periode med 10-12 heldags samlinger oppnår autorisasjon som Olweus instruktører. Disse skal så være tilgjengelige for inntil 5 skoler, for støtte og oppfølging av Olweus programmet. Materiellkostnad for en skole med for eks. 30 deltakere vil beløpe seg til 12-15 000 kroner, mens tidsbruk over 18 måneder vil utgjøre omkring 30 timer pr. ansatt. (Olweus progr. 2003: 8). Det er foretatt vitenskapelig evaluering av tiltaksprogrammet hvor nedgang i antisosiale handlinger på opptil 40-50 % kan registreres fra ett år til neste. (Rapport 2000. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, juni 2000). For mange skoler vil det i disse økonomiske nedskjæringstider være ganske umulig å delta i slik skolering uten full statlig refusjon.

Under en forskningskonferanse i Stockholm 24-25 september 2003 i regi av Nordisk Ministerråd holdt Olweus et lengre innlegg om sin forskning og om tiltaksprogrammet mot mobbing, som nå var på gang i Norge. (Nordisk Ministerråd 2003: 61-80). I spørsmålsrunden stilte professor Solveig Hägglund ved Karlstad universitetet seg positiv til Olweus forskning. Men hun pekte på at det fantes andre kunnskapstradisjoner som i større grad vektla makt, kjønn, (genus), folkehelse og sosiologisk perspektiv. Videre fremholt hun: "Kritikk har framforts mot den forskning som explicit riktas mot mobbningsområdet dar man havdat den teoretisk och "paradigmatisk" har varit alltför homogen och alltför upptagen av individuella aspekter av problemet."..." Problemstillingene omkring mobbing må i større grad kontekstualiseres. Uttrykt på ett annat sätt: att beskriva dess sociala, kulturella,

institusjonella och historiska ekologi.” (Nordisk Ministerråd, 2003: 81-83). Viktig var også at kunnskapen ikke bare ble ”vitenskapelig”, men også skulle inngå i en politisk-ideologisk, og praktisk sammenheng.

Mobbeforskningen til Olweus har inngått i begge disse sammenhengene gjennom at den norske stat har gitt tilsagn om at hans program mot mobbing og antisosial atferd nå innføres i mange grunnskoler i Norge. Det samme gjelder for programmet Zero.

Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd, har som intensjon å ”reduere eller fjerne eksisterende mobbingsproblemer fullstendig både i og utenfor skolemiljøet, og å forebygge oppkomsten av slike problemer”. (Olweus, 1994: 57).

Olweus programmet bygger på noen nøkkelprinsipper:

- Generelle forutsetninger: Bevissthet og engasjement hos de voksne. De voksne i skolen må bli bevisst omfanget av mobbing på den enkelte skole, og de må med alvor og engasjement gå inn for å forandre situasjonen.
- Tiltak på skolenivå: Undersøkelse med anonyme spørreskjema. Studiedag om mobbing. Bedre inspeksjon i friminuttene og opprettelse av samordningsgrupper i skolen.
- Tiltak på klassenivå: Klasseregler mot mobbing, ros og sanksjoner. Regelmessige klasse møter (lærere og elever). Klasseforeldremøter.
- Tiltak på individnivå: Alvorlige samtaler med mobbere og mobbeofre. Samtaler med foreldre til innblandede elever. Bruk av fantasi (lærere og foreldre). (Olweus og Solberg, 1997: 26).

Zero, er det andre nasjonale programmet som har fått statlig økonomisk støtte. Det bygger på Erling Rolands forskning og omfattende virksomhet ved Senter for atferdsforskning i Stavanger (SAF). (Roland og Vaaland, 2003).

Det er ikke så direkte tidskrevende som Olweusprogrammet, da det i større grad kan innpasses i skolens øvrige planarbeid, men har omtrent samme materiellkostnad.

I Zeroprogrammet fremheves nulltoleranse som et hovedprinsipp. Alle i skolesamfunnet skal involveres og få et eierforhold til arbeidet mot mobbing. Et

mobbefritt miljø er noe alle skal arbeide i fellesskap mot, gjennom felles rutiner, holdningsskapende aktiviteter og vedvarende oppfølging gjennom skoleåret.

Zeros nøkkelprinsipper:

- Autoritative voksne: Markere tydelig grensen mellom godartet erting og mobbing. Vise en kombinasjon mellom støtte og kontroll overfor barnet. Voksensamarbeid, konsistensen og kontinuiteten i de voksnes arbeid.
- Tiltak på skolenivå: Overganger og god start. Anonyme elevundersøkelser. God dekning av inspiserende lærere i skolegården. Rektor og kollegiet synlige. Fadderordning, miljøpatrulje og et aktivt elevråd. Handlingsplan mot mobbing.
- Tiltak på klassenivå: Strukturert start i klassen. Sosial støtte til hver elev fra lærerne. Faglig støtte og organisering. Lærerkontroll i klassen og vektlegging av et godt klassemiljø. (Roland og Vaaland, 2003: 20, 29 og 34).

Zero – Olweus, likhet og forskjell.

Når en sammenligner disse to tiltaksprogrammene kan det se ut som om Rolands opplegg i større grad enn Olweus setter læreren i sentrum for måloppnåelsen.

Begge programmene vektlegger anonyme spørreundersøkelser som avdekker deler av ”mobbevirkeligheten”, og åpner opp for ”Forskervennlige strategier for datainnsamling – noe som har vært nødvendig for å i det hele tatt kunne måle resultatene av Zero”. (Sigve Mathisen i Utdanning nr.2, 2005).

Senter for atferdsforskning i Stavanger gjorde fire landsomfattende utvalgsundersøkelser i perioden 1995 til 2004 om mobbing. Fra 1995 til 2001 økte omfanget av mobbing med ca.70 % mens den avtok med ca. 30 % fra 2001 til 2004. (Roland i Dagblad kronikk 22.12.04) Det som er helt essensielt for begge er fellesskoleringa for alle ansatte, og at foresatte skal trekkes med i sterkere grad enn det som tidligere har vært vanlig i skolen. Klasseledelse, og lærernes samhandlinger for bedring av ”klasseklima” er viktig for læring og konflikthandtering. Holdningsskapende arbeid vektlegges. Noe skolen har drevet så lenge den har eksistert, helt fra Pontoppidans dager, uansett skiftende statlig politikk.

Programmene fremstår som mindre påvirkbare ”nedenfra”, fra brukernes side. Men lokale kulturforhold kan selvsagt innarbeides i materialet. Men faren her er at de kan fremstå som sentralt implementerende virkemiddel, hvor deltakerne lett kan overta en heller instrumentell måte å se verden på, om man ikke lokalt passer særskilt på. Den lokale dimensjon i Sápmi har lett for å bli mindre fremtredende. Mobbediskursens lokale forankring tilsløres da gjennom de forståelsesformer som er mest fremtredende og har størst gjennomslag i samtida. Massemedia har lett for å ”avsløre” mobbeskoler og ofte sette mobbere inn i en demonisert bås, man har med umulige unger å gjøre. Det kan se ut som om mobbeforskningen nå kan bevege seg over fra individfokus, til mer og rette seg mot individet i omgivelsene, konteksten. Dokumentasjon fra Nordiske ”mobbekonferanser” både i 2003 og 2004 kan tyde på det.

I begge oppleggene ser det ut som om mobberen i for liten grad taes vare på som et fullverdig menneske. Mobberen skilles ut gjennom sine mobbebehandlinger, mens tilbakeføring til gruppa/samfunnet aksentueres i mindre grad. Hvis de fleste mennesker er i stand til å utføre mobbebehandlinger i en eller annen sammenheng, så gjelder det at alle får en utvidet kunnskap om mobbing som fenomen, og også bedre redskaper for handlinger både på mikro og makronivå. Redskaper for konflikthandtering bør utarbeides også med basis i lokale forhold. Slik sett må gamle måter å se fenomenene og løse problemene på, også få plass i moderne opplegg av i dag.

Arbeid med programmene skal ideelt sett skape større selvinnsett hos lærere, og andre oppdragere, og også kunne gi bedre innsikt i skolemiljøet og kulturell bakgrunn hos enkelteleven. Sist, men ikke minst, at elevene sjøl i størst mulig grad er delaktig i arbeidet mot mobbing. Og slik, gjennom sosiale samspill i skole og hverdag, kunne mestre en fullverdig tilstedeværelse med hele seg, både i skolesamfunnet og i livet. Begge programmene kan medvirke til slike prosesser. Og de kan enda gjøres bedre med hensyn til elevenes lokale tilhørighet og dermed føre til større livsdugelighet.

Økt bevissthet mot fremmedgjøring nødvendig.

I skolesammenheng mener jeg at det er helt nødvendig å bygge elevenes lokale identiteter og en livsverden tuftet i størst mulig grad på egen kultur, samfunn og personlighet. ”I utdanningspolitisk sammenheng er det viktig å presisere at dette er komponenter som burde være fundamentale innenfor alle utdanningssystemer, i skolens undervisning og elevens læring”. (Hovdenak, 2002: 74). Tiltak mot mobbing bør inngå i en helhetstenkning som må være forstått av deltakerne sjøl. Det nye her, mener noen forskere, er at ”nasjonsbygging” nå i større grad knyttes opp mot et økonomisk nasjonalt og internasjonalt undervisningsmarked. Spørsmålet som derfor kan stilles er om de nasjonale programmene mot mobbing, inngår i en slik indirekte dimensjon. Selv om oppleggene er godt anvendelige i skolen, så kan dette lett støtte opp under nasjonal/og internasjonal økonomisk diskurs som er vanskelig å få øye på. (Karlsen, 2002).

Om slike program og nasjonale opplegg pådyttes nedover i systemet kan man stå ovenfor en fremmedgjøringsproblematikk som grenser opp mot en ”falsk bevissthetsproduksjon”. Eller som det uttrykkes i boka: ”Pedagogy of the Oppressed” av pedagogen Paulo Freire fra Brasil:

”There is no such thing as a neutral education process. Education either functions as an instrument that is used to facilitate the integration of younger generation into the logic of the present system and bring about conformity to it, or it becomes “the practice of freedom,” the means by which men and women deal critically and creatively with reality and discover how to participate in the transformation of their world. The development of an educational methodology that facilitates this process will inevitably lead to tension and conflict within our society. But it could also contribute to the formation of a new man and mark the beginning of a new era in Western history.” (Freire, 1996. Forord av Shaull, side 16).

Hvis det er slik at “nøytrale undervisningsprosesser” ikke finnes, må en på skole, lærer, elev og foreldrenivå innarbeide årvåkenhet mot fenomenet i praksisfeltet. Og da ut fra de verdier en begrunner skolevirksomheten i, ikke bare nasjonalt. Men i større grad også lokalt utvikle en større handlingskompetanse, som også må være

kulturbasert. Foreldrene er helt nødvendige samarbeidspartnere her. ”Kampen om hvilke kunnskaper som skal legitimeres ved hjelp av den pedagogiske diskurs vil også i fremtiden utspilles både på den offisielle og den profesjonelle arena.” (Hovdenak, 2002: 64).

Vi har fått nytt kapittel 9a i opplæringsloven som gir lovbeskyttelse for elevene i skolemiljøet, og et statlig Manifest mot mobbing. Det første er blitt godt mottatt i skolekretser, manifestet fra regjeringen har det ikke vært like stort engasjement for utenom da det ble lansert i 2003. På hvilken måte disse tiltakene har hatt innvirkning på mobbebehandlinger, holdninger og konfliktløsning ved Dalen skole, skal behandles nærmere etter hvert, med utgangspunkt i mobbeundersøkelser registrert over en to-års periode.

Kap. 2. Definisjons tilnærming – teorier om mobbing

Olweus mobbebegrep: ”gjentatte ganger og over tid”.

Mobbebegrepet ble i Norge aktualisert for allmennheten gjennom psykologen Dan Olweus forskning omkring aggresjon og antisosial adferd hos elever i grunnskolen i Norge. Boka ”Hackkycklingar och oversittare. Forskning om skolemobbing” fra 1973 fikk stor oppmerksomhet i lærerkretser på 1980 og 1990 tallet. Det ser ut som ”ondsinnnet plaging” og andre ord som bruktes om antisosiale handlinger fikk en bredere ramme da fenomenet ble satt inn i en forskningssammenheng. Hans definisjon er nok den som ennå er mest fremtredende i grunnskolen her i landet;

”En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere personer”. (Olweus, 1994:17. Olweus fokuserer også på styrkeforholdet, asymmetrien i relasjonen; ”Den som er utsatt for de negative handlingene har problemer med å forsvare seg og er forholdsvis hjelpeløs overfor den eller de som trakasserer”. (Olweus, 1994:49).

Begrepet synes og blitt preget av den utbredte individualisme dagens samfunnsformasjon innehar. Ordet mobbing har gått over fra å opprinnelig være en gruppes samlede handlinger ovenfor den ene, til mer å fokusere på handlinger i en til en relasjoner. Mobbebegrepet blir etter hvert mer utflytende, til også å kunne gjelde begge utsagnene; ”Han mobber meg”, og ”hun mobber oss”.

Heinemanns mobbebegrep: ”alle fiskar går till angrep mot en”.

Andre svenske forskere som Peter-Paul Heinemann, Heinz Leymann og Anatol Pikas har gitt vektige bidrag til forståelsen av hva mobbing kan være. Heinemann, utdannet lege, kom opp med mobbebegrepet først på 1970-tallet ut ifra en etologisk tilnærming; ”alle fiskar går till angrep mot en”. (Björk, 1999:21).

Et engangs gruppeangrep mot en person vil ut fra Olweus definisjon få betegnelsen negativ handling, som et hvert skolemiljø og samfunnet for øvrig tar sterk avstand fra

hvis det skjer. Om dette skal få betegnelsen mobbing beror på tidsaspektet, at hendelsen har funnet sted ”gjentatte ganger over en viss tid ...”. Enkelthendelser kommer ikke inn under mobbebegrepet hos Olweus.

Pikas mobbebegrep: ”ulovlig gruppevold”.

Pedagogen, Anatol Pikas har denne mobbedefinisjonen; ”Mobbing er bevisste, ikke-legitime fysiske eller psykiske angrep og/eller utestengninger fra fellesskapet, som rettes mot en underlegen person i en gruppe, hvor medlemmene i interaksjon forsterker hverandres atferd”. (Pikas, 1987). Pikas vektlegger bevisste handlinger, men også at et underliggende moralsk aspekt gjør seg gjeldende. Både individer og grupper agerer mot selvrealisering, og i dette strevet oppstår motsetninger. Slike ”spill om goder” kan finne sted mellom enkeltpersoner, og mellom grupper. Om den ene part har mer makt en den andre, da foreligger det en asymmetrisk konstellasjon med muligheten for at en uenighet kan forsterke konflikten i retning av vold og mobbing.

Pikas reserverer begrepet mobbing til: ”...de tilfeller da en gruppe går løs på et individ som er klart svakere eller uten mulighet for å forsvare seg. Dette er dobbelt asymmetriske tilfeller: Mange mot en og makt mot avmakt”. (Vambheim, 2003. Forelesningsrekke: MPCT, Universitetet i Tromsø.) Han betegner mobbing som ”ulovlig gruppevold”, handlinger et hvert samfunn ser på som uakseptable og ulovlige. Konflikter blir av han sett på som en normal del av kommunikasjonen mellom mennesker, og at slike motsetninger kan overvinnes gjennom samtalens kunst, hvor det moralske aspekt er fremtredende. Her har han utviklet en samtalem metode; Gemensamt Bekymmer-Metoden. (Bjørk, 1999:21). Modellen brukes foruten i skolen også av politiet.

Olweus og Pikas peker på løsninger angående mobbing ved å gå inn med motmakt. Individuelt kan dette være ved direkte inngripen av personer i omgivelsene, der en med mer makt enn de involverte stopper voldstendensene, slik at mobbing ikke finner sted der og da. De vektlegger også at det kan være nødvendig med særskilte tiltak som regler, forordninger og lover for å bringe situasjonen i organisasjonen

under kontroll over tid. Beskyttelse mot overgrep (mobbing) som måtte forekomme blir derved en slags førstehjelp, (og det er viktig) men ikke noen terapi for handlinger i retning av helbred og velvære. (Galtung, DPT modellen, se note 4). Etter min mening kan ikke maktbruk, personlig eller strukturelt annet en endre forholdene på kortere sikt. Å bekjempe det onde ved hjelp av det onde var heller ikke god medisin for 2000 år siden. (Markus 3.22 – 24).

Leymanns mobbebegrep: ”diskriminering med helseskader til følge”.

Den neste forskeren jeg refererer til er den svenske psykologen Heinz Leymann, som siden 1980 tallet har arbeidet med arbeidslivsforskning. Han bruker begrepet ”kameratfortryck” om voksenhandlinger, og omtaler derved omtrent de samme mekanismene som ved barnemobbing i skolen. Men når man står ovenfor voksne kan den enkelte deltaker i mobbinga ansvarliggjøres juridisk. Ordet som brukes her er ”diskriminering”.

Leymann har følgende definisjon på mobbing; ” ...i arbeidslivet regelbundet, og under en langre tid forekommande psykisk våld, som hotar att ge allvarliga konsekvenser.” (Björk, 1999:21).

Her kommer de psykiske langtidsvirkningene inn. Ulike arbeidsplasser kan ha ulike interne handlingssystem, slik at mobbehandlinger fremtrer ulikt med bakgrunn i kontekst. Når mobbing fremtrer som ”regelbundet” knyttet handlingene også til de underliggende strukturene som måtte finnes både på arbeidsplassen, og i samfunnet omkring. Leymann fastslår også konsekvenser fra mobbehandlingene, at mennesker som har vært utsatt for mobbing kan påføres helseskade i form av psykiske ettervirkninger. Dette må i høyeste grad også gjelde for barne- og ungdomsmobbing! Leymann relaterer i noen grad mobbingens opphav til de omliggende samfunnsforhold.

Mobbesyvinkler – litt oppsummering så langt.

Som en konsentrert oppsummering, kan en si at Olweus og Heinemann hovedsakelig opererer ut fra en **individpsykologisk** synsvinkel, mens Pikas i stor grad relaterer

mobbing til konflikt mellom grupper som strever for å realisere seg selv, altså en **sosialpsykologisk** tilnærming. I Sverige brukes nå begrepet; ”Kränkande särbehandling” om plaging blant voksne. Problemet krenkende handling er nedfelt i den svenske arbeidsmiljøloven som derved også tar voksenmobbing på alvor. Dette vil i så fall være en **sosiologisk-strukturell** tilnærming på fenomenet. (Vambheim, 2005). Leymanns synspunkter grenser opp mot denne forståelsen, at maktforhold i det omliggende samfunn i noen grad kan samvirke med grad og frekvens av mobbing.

Det ser ut som om uttrykket også kan få gjennomslag her i Norge, sammen med de løsningsmulighetene som kan finnes innenfor uttrykket; ”gjenopprettende rettferdighet”, Dag Hareide i kronikk i Utdanning 23.09.04. Internettadresse: (http://www2.utdanning.ws/penelope/indexmag.jsp?rtlFP=data/_aufmagazine_agmbz8).

Problemet mobbing er blitt fokusert også av myndighetene. Positivt er det at vi fikk endringer i Opplæringsloven, § 9a, om elevenes fysiske og psykososiale miljø med iverksettelse i 2003. Loven vil sannsynligvis på sikt innvirke på konfliktløsningsproblematikken i skoleverket. Men da er det kanskje nødvendig å ha med alle de fire ovenfor nevnte tilnærmingene, og kanskje også fokusere sterkere på en femte; ”den kulturelle” problemstillinga i mobbe forebyggingen. Loven fastsatte ikke elevenes arbeidsmiljørettigheter på lik linje med voksne arbeidstakere, slik som forarbeidene fremsatte, dette er et eksempel på hvordan statlige myndigheter ikke bruker sin egen strukturelle (positive) innvirkning fullt ut. (Stette 2003: 5 – 14).

Nedslitte uestetiske skolebygg og omgivelser kan etter min mening også gi seg negative utslag i form av økt mobbing. Slike utløsende mobbefaktorer er i så fall hovedsakelig **strukturelle**. (Se note 3).

Alle disse fire nevnte fagpersonene mener jeg har en form for juridisk tenkning omkring hvordan stoppe mobbing og ”handtere” overgriper/offer personen(e) i samfunnet. Men når asymmetriske konfliktrelasjoner balanseres med motmakt for å skape fred, kommer man ganske nær den vel innarbeidede makt- og terrorbalanse tenkningen som er så veletablert i verdenssamfunnet.

Denne tilnærmingen fører til at man beveger seg hovedsakelig på ”overflaten”, løser det ”synlige” med kraftfulle tiltak (lover, politi og annen inngripen), mens innebygde voldstendenser i samfunnsstrukturen og i kulturen underkommuniseres og i verste fall ytterligere tildekkes og sementeres. Dette er i beste fall negativ fred, i følge Johan Galtung. (Galtung, 1996: 223).

Mathiesens mobbebegrep: ”systemmekanismer og skjult diskriminering”.

Den siste forskeren jeg støtter meg på i min mobbeforståelse er sosiologen Thomas Mathiesen. Han har siden tidlig 1960 tallet vært en førende forsker innen retts sosiologi i Norge, og er også internasjonalt kjent. Han var svært fremtredende i den offentlige debatten, spesielt om kriminalpolitikk og fengselsvesenet og startet opp organisasjonen KROM i 1968. Organisasjonen stilte spørsmål om straff og fengsel virket preventivt og i henhold til individets grunnleggende menneskerettigheter. I de senere årene har han også drevet med medieforskning, og fokus på informasjonsteknologi og overvåkningssystemer.

Han har inntatt et nedenfra perspektiv, med særlig forståelse for utstøtte gruppers situasjon. Hans forskning har hatt fokus på strukturelle maktforhold i samfunnet og han mener at det kan finnes tilløp til skjult disiplinering av befolkningen i Norge. (Slik sett er han her på linje med pedagogen Paulo Freire. (Ibid. 1996). Mathiesen mener at der kan finnes innebygde maktstrukturer i samfunnet. Disse virker som ”systemmekanismer” i organisasjonene, og de kan også gjøre seg gjeldende i samfunnets byråkratiske og politiske system.

”Med ”mekanisme” menes her organisatorisk innebygde trekk som settes i funksjon under bestemte vilkår”. ...”Det vil si at det dreier seg om mekanismer som har en disiplinerende virkning på politiske meninger og politiske handlinger”. (Mathiesen, 1978: 54).

Moderniseringsprosessene i samfunnet fører til at ”de gamle” hierarkiske systemene er under endring, på samme tid som en ny ”likeverdighetstilstand” er under

etablering. Samtidig som individuell frigjøring kan finne sted, maksimerer makteliter sin innflytelse i nye konstellasjoner, der synlige påvirkninger og handlinger tildekkes. Og klassestrukturene synes tilsynelatende oppløst, blant annet ved hjelp av utdanningssystemene med økt spesialisering og større horisontal og vertikal mobilitet for individene.

Motsetninger i samfunnet, ... ”en del av selve klassekampen sluses med andre ord inn i organisasjonene og finner sted der, snarere enn i det ”åpne” samfunnsmessige terreng, noe som antakelig har store konsekvenser”. (Ibid. 1978: 53). Motsetninger som måtte finnes i samfunnet tildekkes gjennom en ”absorberende stat”, som har ”det protestdempende potensiale som inneholdes i tendensen til ”å overta” og innpasse målsettinger som i utgangspunktet representerer sterk protest, og videre hvordan statens preg av å være en absorberende mekanisme bidrar til skjult disiplinering, som er reell, forblir skjult”. (Ibid. 1978: 46).

I festskrift til Thomas Mathiesen på hans 70 års dag, har flere forskere grepet tak i hans strukturelle forskningsinnsats gjennom mer enn 30 år. Her er et utdrag fra Håkan Hyden, professor i retts sosiologi ved Lunds Universitetet, fra artikkelen; ”At tänka rätt är lätt, att tänka nytt är svårt. Om at gå från ett idesystem till ett annat”. ”Overbyggende idesystem” er i følge Mathiesen konserverende. Mathisen nevner religion og rett som eksempel på overbyggende idesystem. Mens ...”utviklende idesystem” er slike som utvikler iboende tendenser i faste strukturer gjennom å inngå i en ny syntese med de gamle materielle strukturene”. Men muligheten for grunnleggende endring ligger i et ”opphevende idesystem” som ikke lar seg støte ut gjennom bortforklaringer som ”unormalt, fremmed, absurd, etc.”.

Eksempel på opphevende idesystem som bevirker til transformasjon og ny tilstand er alternative bevegelser som ”arbeiderbevegelsen, kvinnebevegelsen, miljøbevegelsen, fredsbevegelsen m fl.”. (Hyden, 2003: 81-83). (Min oversettelse).

Her er Mathisen og Galtung etter min mening på linje i forståelse av konfliktløsning som overskridende kreativ samhandling mellom to eller flere parter. (Galtung 2003: 176-178).

Oppsummering.

Om man prøver å forstå mobbing som fenomen i lys av at det må gå ant å gjøre noe med det, så er vi inne i det ”opphevende idesystems” muligheter, i området for nyskaping og transformasjon. Det er her jeg mener at Mathiesen gir et viktig bidrag for forståelse av hva utløsningsfaktorer for mobbing kan dreie seg om, at den også kan være innebygd i nasjonale og lokale strukturer.

Jeg er av den formening at antisosiale holdninger hos mennesker, liksom undertrykkende strukturer kan handteres bedre ved åpen kommunikasjon og kunnskap. Mennesker med inngående kunnskaper og erfaring i konflikthandtering lar seg i mindre grad fange opp av manipulerende strukturer. Og ikke minst, de har lært å si kraftig i fra når noe er galt, ikke bare angående seg selv, men også på vegne av ”kollektivet” de inngår i.

Men ofte velges det å se bort fra disse menneskeskapte områdene av tilværelsen, og betrakte dette som et felt som en underforstått tar for gitt. Man kan da lett innfanges av sirkulære prosesser med tildekking, bortforklaringer og ignorering av fremlagte fakta. Dette kan finne sted gjennom posisjonert maktanvendelse, som oftest er lite observerbart for de det måtte gjelde. Slik kan økonomiske ”selvstyrte” system ha forrang fremfor politiske, demokratiske stabile enheter. Mobbeforståelsen inngår bare i deler av helheten, det vil si i den observerbare ”verden”, eller som det blir sagt; ”i virkelighetens verden”, den vi anerkjenner som vår.

Både den som blir mobbet og mobberen selv kan slik lett løsrives fra sin helhetlige kontekst, og defineres mot utkantene av samfunnet, av omgivelsene og i neste omgang av seg selv. Og slik lett fanges inn i ”den utstøttes posisjon”, som en person det er vanskelig å samhandle med, eller i verste fall bli definert som ”et utskudd” ingen vil vite av. Og situasjonen kan ytterligere forverres av selvoppfyllende holdninger og handlinger. ”Utviklinga kan jo ikke stoppes, den er slik,...her finnes det ingenting som kan gjøres”! Ofte legges egenskapsforklaringer ved enkeltmennesket selv til grunn som hovedforståelse på hvorfor personen er en mobber, lovbryter eller kriminell.

Kap. 3. Ráfi/fredsskjema

Konflikthandtering

Negativ/destruktiv handtering av konflikt			Positiv/konstruktiv handtering av konflikt
	Voldshandlinger; ”fysisk/psykisk mobbing”	Fredshandlinger; ”frihet/likeverd/ vennskap”	
Ufred/Ráfëhisvuohta	I	IV	Fred/Ráfi
Falsk fred/ Beahttálas ráfi	II	III	Sann fred/ Nana ráfi
	strukturell vold / kulturell vold; ”undertrykking”	strukturell fred / kulturell fred; ”livskvalitet/kapasitet”	

Felt I, II, III og IV skal til sammen uttrykke og utgjøre hele eksistensen av ”livstilværelsen”. Konfliktforståelsen her bygger hovedsakelig på ”Peace by peaceful means”, av Johan Galtung (Galtung, 1996). Hans definisjon av begrepet fred er knyttet til menneskers handling; ”Fred er ikkevoldelig og kreativ konfliktomforming”. (Ibid, 1996: 9). (Min oversetting).

I mitt oppsett søkes lokaltilnærming oppnådd også gjennom samiske kategorier og min egen kulturforståelse fra lokalsamfunnet, samt samfunnsvitenskapelig tilnærming generelt. Gandhis ikke-voldslære, om ”det handlende menneske”, hvor fred ikke er statisk, men aktiv, er også innkorporert i min forståelse av hva fred måtte være. Her står begrepene *ahimsa*/ ikke-vold sentralt sammen med hva som er målet for ikkevoldshandlinger, å oppnå *satyagraha*. Det vil si å endre strukturene gjennom holdnings- og handlingsendringer hos menneskene i samfunnet, og slik gjennom langsiktig (og kortsiktig) konflikthandtering komme fram til varig konfliktløsning, fred. Handling og mål må i følge Gandhi være i overensstemmelse med midlene som anvendes: ”Det er ingen vei til Fred. Fred er veien”. (Næss, 1960: 36).

I følge Galtung ligger kapasiteten til å omforme konflikter på en akseptabel og bærekraftig måte i selve transformasjonsprosessen. ”Veien er målet”, sa Gandhi. ”Prosesen er målet måtte bli vår formulering; og i det øyeblikket en tror at et stødig forslag er funnet forsvinner det”. (Ibid 1996:90). (Min oversetting).

Fredsbegrepet blir også tradisjonelt forstått og knyttet opp til sin ekstreme motsetning, krig; ”peace is the absence of war”. (Pfetsch & Rohloff, 2000: 29).

Negativ konflikthandtering – direkte vold og indirekte latent vold.

Mobbing som fenomen inngår i felt I, synlig og tilstede som observerbar vold, det vil si **direkte vold**. Her er maktforholdene asymmetriske, der en ”sterkere” part rår grunnen. I **indirekte vold** er handlingene manifestert i ikke erkjente underliggende forhold som kan ha sin årsak med bakgrunn i struktur og kultur, dette inngår i felt II. Så lenge denne labile situasjonen vedvarer, er situasjonen beahttálas ráfi/falsk fred. Underliggende negative krefter i struktur og kultur er virksomme, grader av ”voldskultur” gjør seg gjeldende.

Slike destruktive trekk som kan knyttes til ideologi, religion, vitenskap eller grunnleggende verdioppfatninger sorteres ut hovedsakelig gjennom praksisfeltet. Mentale forestillinger og handlingsmønstre endres også gjennom kollektiv diskurs, men erverving av ny erkjennelse skjer oftest langsomt og med motstand.

Om denne negative tilstanden inneholder ”kimen til fred”, det vil si noe mer enn beahttálas ráfi/ falsk fred, vil muligheten for å komme seg fri av fra den ”falske freds posisjon” foreligge. Det vil si at tilstanden nana ráfi/ sann fred muliggjøres gjennom manifestert økt fredskapitet i felt III, og som synlig positiv konflikthandtering i felt IV. Første steget mot fred er å stoppe volden. Sette inn direkte tiltak, hindre voldsutøvelse og lidelse, da er vi inne i felt I. Det at synlig vold opphører fører ikke over til direkte fred, men til tilstanden *fravær av synlig vold*. Første bevegelse mot nana ráfi/ sann fred er dermed tatt, og en konfliktløsningsprosess er dermed i sin begynnelse.

Kulturelle forhold inngår som oftest i en konflikt, og utspilles på en eller annen måte gjennom frihet eller undertrykningsmekanismer. Slike mekanismer kan også være utviklet innenfra, slik som for eks. intoleranse og frykt for "det fremmede". Men vrangforestillingene med destruktiv konflikthandtering kan også være påført utenfra. Slik det var tilfelle for innbyggerne i mange samisk/kvenske bygder, hvor "falsk bevissthet" om eget opphav og identitet hadde et strukturelt opphav gjennom nasjonalstatens fornorskingspolitikk over mer enn 100 år. (Høgmo, 1986), (Minde, 2002).

Selvforakt for den man er, en person med same/ kven røtter, kan slik være nærmest innebygd i de mentale strukturene og vedlikeholdt gjennom både intenderte og ubevisste handlinger kollektivt og individuelt. Slik kan meninger som har med etnisk tilknytning å gjøre både uttrykkes gjennom taus forakt, eller som nedsettende bemerkinger av dypt sårende karakter. Her kan man kanskje bruke begrepet *reaktiv vold*, hvor negativ kollektiv sjøoppfatning vedlikeholdes gjennom skjult stigma. (Goffman, 1975). (At dette kan holde stikk understrekes enda på revy scenene i hele det fornorskede Sápmi, hvor publikum har ledd av figurlige og språklige uttrykk som ofte var av meget selvundertrykkende art, ja tildels rasistiske).

Mange personer og familier i store deler av Sápmi kan slik ha "ettervirkninger" på grunn av fornorskningen, særlig ved at mange mistet sitt morsmål. Dette kan forstås gjennom det Samiske uttrykket; *beahttálas ráfi*, en falsk fred, som i sin grunn var bygd på manipulasjon, bedrageri og illegitim maktutøvelse. Denne "tilstanden" henger ved mange enkeltmennesker den dag i dag, både i egen sjølførståelse og ved kollektive oppfatninger om andre. (Gullestad, 1996), (Bjørklund, 1985, 2000).

Disse betraktningene omkring struktur/kultur kommer her som en av flere mulige forklaringer på mitt materiale. Dette samsvarer også med Arild Hovlands doktorgradsarbeid fra Gáivuotna/Kåfjord og Guovdageaidnu/Kautokeino på hvordan mentale strukturer vedlikeholdes på sikt, men også kan endre seg over kort tid. Harald Eidheims i arbeider i Sápmi kan også peke i den retningen. (Hovland, 1999). (Eidheim, 1977: 38).

I konfliktløsning blir målet å komme fram til fred/fordragelighet og varig "vennskap". I modellen vil det si over fra **ufred/vold** i felt I, og til **fred** i felt IV. Fra en *negativ*- og over til en *positiv konflikthandtering*. Dette har sin mulighet gjennom en "omformingsprosess/ kreativ konfliktransformasjon" hvor likeverdige deltakere møtes frivillig. (Galtung, 1996: 89-102). I positiv konflikthandtering skjer det et skifte av holdning fra sjølopptatthet til interesse for den/ de andres ve og vel. Utfallet kan så forsterkes gjennom gjensidig anerkjennelse (recognition) av hverandres interesser og holdninger. Samtidig kan det skje en ytterligere myndiggjøring (empowerment) og økning av handlingsevnen hos partene gjennom konflikthandteringsprosessen. (Bush/ Folger, 2005: 41-62). (Rosenberg, 1999).

Så lenge der finnes den minste antydning av voldsutøvelse, skjult eller åpen, forblir posisjonen som partene befinner seg i underlagt en *falsk fredstilstand*. Med minkende vold, er fredskimen økende, og positiv/sann fred muliggjøres. Men så lenge voldstendenser synlig er til stede, befinner vi oss fortsatt i felt I.

Vi er over i felt II, om handlingene er tildekt slik at de ikke kan knyttes til personlige aktører, men bare observeres som virksom i underliggende struktur og kultur. Betegnelse her blir strukturell/kulturell vold, tilstedeværende gjennom prosess og dype trekk i kultur(er) som understøtter undertrykkinga. Dypkultur er forstått som delte kollektive oppfatninger, som også kan være i praksis ubevisst. (Galtung, 1996: 80, 211, 252). Hvordan frigjøre seg fra denne negative posisjon kan også forstås gjennom begrepet "concientization", kritisk bevissthet og evne til kollektiv forståelse og handling. (Freire, 1996), (Se note 4). I lokal kontekst kan det dreie seg om å forstå taus forakt, språklige nedsettende uttrykk, og innebygde handlingsmønster hos en selv og hos andre. Og så gjennom en bevisstgjøringsprosess arbeide aktivt med å komme seg løs fra gamle forståelsesformer og over i den fristiltes posisjon.

Positiv fred og fredskultur(er).

Positiv konflikthandtering og direkte fred, har først sin tilstedeværelse i det volden opphører, når synlige handlinger og de underliggende prosesser er observerbare i felt IV. **Fred** i felt IV kan realiseres og forsterkes gjennom at sann fred/nana ráfi i

underliggende felt III er virksom. Fred inntreer når negative konflikthandlinger fra partene kommer til opphør og går over til positive manifestasjoner som også har basis i underliggende struktur og kultur. Dette synliggjøres i felt IV gjennom at skadelige handlinger motarbeides, ved dialog og samarbeid, ”vi følelse”, og innlevelse/følsomhet ovenfor den/de andre. De sosiale prosessene overviner motsetninger og gjenoppretter tillit. Felles styrke kan gjensidig anerkjennes, og ”livsproblemer” kan håndteres både i fellesskap og individuelt. Felles ”multiplum” for fred/ nana ráfi, er da til stede som fredskultur i felt III og synliggjøres konkret i felt IV gjennom observerbare handlinger.

Direkte fred med basis i det underliggende strukturelle og kulturelle feltet kan realiseres ved at **fredskultur(er)** får råde grunnen. Vi kan si at fred skaper fred. De frigjørende kreftene gir energi, frembringer solidaritet og vilje til å ta sosialt ansvar. Respekt for menneskeverdet, integritet og fellesskapsforståelse forsterker infrastrukturen, og gir bærekraftig fred for menneskene i samfunnet. Dette fører til kjærlighet, rettferdighet og glede. Verdier, holdninger, handlinger og atferd er innrettet både mot individets og kollektivets beste. (UNESCOs definisjon av kulturell fred; <http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk-cp.htm>).

Mulighetene til *direkte fred*, muliggjøres gjennom positiv konflikthandtering, hvor felles erkjennelse gjenvinnes, vedlikeholdes og utvikles; og der også nye felles fremtidsmuligheter etter hvert synliggjøres. Den grunnleggende strukturen blir mer formålstjenlig, og en fredskultur gjøres bærekraftig gjennom vedlikehold av ”det gode”, det positive. Og slik virker ei forebygging mot ”det vonde”, det negative, ytterligere selvforsterkende også på styrking og rotfeste av egen underliggende struktur og kultur.

Noen grader av fred kan være til stede i felt I og II, definert innenfor begrepet *negativ fred*, som reduksjon av voldshandlinger i felt I og av at strukturell og kulturell vold i felt II ikke forsterkes, men holdes under kontroll. Når de ”samhandlendes posisjon” blir holdt ved like av en ytre makt, er tilstanden fortsatt i ulikevekt med følelse av utrygghet og mangel på velvære. Situasjonen kan også være låst i partenes ulike personlighetsstrukturer, tidligere erfaringer og ulike kulturoppfatninger.

Men freden er som en spire som ikke kan slå rot og utvikle seg før prosessen befinner seg over i posisjonen i felt IV/III. Felt IV, baserer seg på likeverd og frie handlinger mellom personer som anerkjenner, myndiggjør og setter pris på hverandres eksistens. I felt III gjør de underliggende strukturene og kulturen seg gjeldende på positiv måte. Åpne linjer og direkte horisontal kommunikasjon er virksomme i organisasjoner og i samfunnet som helhet. Denne tilstanden baserer seg på sann fred/ nana ráfi, ikke-vold og fredskultur.

Kap. 4. Mobbeundersøkelser - spørreskjema

Ved Dalen skole er det de siste årene holdt anonyme spørreskjema undersøkelser om mobbing hvert semester. Resultatet av skolens ”mobbetilstand”, vil jeg prøve å tolke inn i Ráfi/Fredsskjemaet for konfliktløsning. Data gjelder fra høsten 2002 til høsten 2004 i ungdomsskolen, og fra våren 2003 til høsten 2004 i 3.-7. klasse i barneskolen. Undersøkelsene er gjort på klassenivå. Jeg har sammenfattet dette materialet for klassetrinn og kjønn. Dataundersøkelsen skal prøve å avdekke mobbingens omfang og utvikling over tid.

Her vil jeg først ta en gjennomgang av i alt tre av spørsmålene som er felles i begge spørreskjemaene. (Spørreskjemaene og sammendrag av data følger som vedlegg 1).

Mobbedefinisjon som er formulert på spørreskjema er som følgende;

”Det er mobbing når en, eller flere elever sammen, gjør vonde og ubehagelige ting mot en annen elev. Dette kan være å slå, sparke eller dytte. Det kan være å erte eleven på en vond måte, eller å fryse ut slik at han eller hun ikke får være sammen med andre”.

Definisjonen ligner mer på Anatol Pikas formular, som vektlegger det underliggende moralske aspektet i mobbehandlingene, enn på Olweus, som fokuserer sterkere på ”gjentatte ganger og over tid”.

Så spørsmålene jeg tar for meg særskilt;

Hvor ofte dette skoleåret er du blitt mobbet på skolen?

Hvor ofte dette skoleåret har du mobbet andre på skolen?

Har du sett andre elever blitt mobbet dette skoleåret?

Når det gjelder utviklingen over undersøkelsesårene så ser en tydelig at mobbefrekvensen går ned i undersøkelsesperioden, både på barnetrinnet og i ungdomsskolen. Mobbingen avtar også gradvis oppover i skoleårene.

Her er en oppstilling av mobbeundersøkelsen, høsten 2004. I parentes resultatene fra høsten 2002 i ungdomsskolen, og fra våren 2003 i barneskolen.

	<u>Barnesk. %.</u>	<u>Gutter/Jenter %.</u>	<u>Ungd.sk.%.</u>	<u>Gutter/Jenter %.</u>
Blitt mobbet hver dag/ hver uke;	(4) 2	(6) 4 / (0) 0	(9) 0	(9) 0 / (10) 0
Blitt mobbet av og til;	(53) 27	(58) 31 / (48) 22	(19) 8	(19) 9 / (20) 7
Aldri blitt mobbet;	(43) 71	(36) 65 / (52) 78	(71) 92	(72) 91 / (70) 93
Mobbet andre hver dag/ hver uke;	(4) 0	(3) 0 / (0) 0	(16) 0	(18) 0 / (13) 0
Mobbet andre av og til;	(41) 39	(58) 50 / (22) 22	(18) 10	(22) 16 / (13) 0
Aldri mobbet andre;	(55) 61	(39) 50 / (78) 78	(66) 90	(59) 84 / (73) 96
	<u>Barnesk.%.</u>	<u>Gutter/Jenter %.</u>	<u>Ungd.sk.%.</u>	<u>Gutter/Jenter %.</u>
Sett mobbing hver dag/hver uke;	(4) 2	(6) 4 / (0) 0	(0) 0	(0) 0 / (0) 0
Sett mobbing av og til;	(53) 27	(52) 31 / (48) 22	(66) 42	(63) 44 / (70) 41
Aldri sett mobbing;	(43) 71	(42) 65 / (52) 78	(34) 58	(37) 56 / (30) 59

Mobbefrekvenser i ráfi-/fredsskjema.

Hva kan så en sette inn fra spørreundersøkelsen ut fra denne forståelsen? (Først data fra høsten 2004).

Felt 1

Mobbing er direkte vold, og hører til i felt I, det ”synlige” feltet hvor handlingene kan observeres direkte. Posisjonen er ”negativ konflikthandtering”. Tilfellene av daglig/ukentlig mobbing er ganske lav, men er dog tilstede i barneskolen. Sees disse prosenttallene i sammenheng med, ”blitt mobbet av og til”, på hele 27 % for barneskolen, og 8 % i ungdomsskolen, sammen med prosenttallene for, ”mobbet andre av og til”, på henholdsvis 39 % i barneskolen, og 10 % i ungdomsskolen, så har man fortsatt mye å gjøre på området. Spesielt er det tilfelle i barneskolen, hvor fokus på mobbing nok må holdes på minst samme nivå fortsatt, og bør også fornyes med nye tiltak og metodikk etter hvert.

Gutter er i sterkere grad enn jenter involvert i mobbebehandlinger, og har også oftere sett at noen er blitt utsatt for mobbing. I barneskolen har 50 % guttene ”mobbet andre av og til”, mens dette er tilfelle for 22 % av jentene. I ungdomsskolene var tallene

henholdsvis 16 % og 0 %. Prosenttallene for ”sett mobbing av og til” er 31 % for guttene og 22 % for jentene i barneskolen. I ungdomsskolen er tallene henholdsvis 44 % for guttene og 41 % for jentene.

Resultatet av mobbeundersøkelsene viser en positiv utvikling på de som er ”aldri blitt mobbet”, og står nå for 92 % for ungdomsskolen, og 71 % i barneskolen høsten 2004. Det har vært en gledelig utvikling i barneskolen fra 43 % ”aldri blitt mobbet” våren 2003, og i ungdomsskolen fra 71 % høsten 2002. ”Aldri mobbet andre” utviklet seg i barneskolen fra 55 % våren 2003, til 61 % høsten 2004. I ungdomsskolen var tallet her 66 % høsten 2002, og 90 % høsten 2004.

Struktur- og dypkultur innvirkning.

Så skal vi se på hva som kommer inn mellom de siste to feltene, og relatere dette til skolen.

FELT II/ III.

Felt II i modellen skiller ut mobbing som forankret i strukturer hvor ”meninger” om ulikevektige handlinger forsterkes, eller kan avta. Dette er en realitet som også kan henge ved ”skolekulturen” hvor skjulte destruktive trekk, avspeiler underliggende kultur, nærmest usynlig, som en ikke erkjent praksis. Handlingsmønstrene kan være forankret både i kulturen og i strukturen. Lokale ”kulturbriller” tilslører, og profesjonsbrillene strekker kanskje ikke til når lærere strever med å avsløre for eksempel, at skjult mobbing foregår. Bakenforliggende psykologiske mekanismer i kulturen blir ikke oppfattet eller forstått fullt ut. Her kan det både dreie seg om mangelfull kulturell innsikt og teoritilnærming hos lærerne. Slik kunnskap er ennå lite utviklet og tilgjengelig ved lærestedene. (Saus, 2004). Det kan snakkes om hva som er rett og galt å gjøre, både på skolen og i lokalmiljøet. Men det er antakeligvis mye også i mobbefeltet, som det ikke snakkes om, og derfor blir tatt for gitt. Det kan også være slik at lokale kultur/struktur felt er undergitt makt på en så grunnleggende måte at handlingsmønstre vanskelig kan endres, og bare gradvis over tid.

Særlig gjelder dette i felt II, hvor meninger om holdninger og forståelse produseres og omformes i et større kulturområde, underlagt både mikro og makro. Dette gjelder

både på skolen, i hjemmene og i det omliggende samfunnet. Å tenke rett er en ting, men å tenke nytt er vanskelig. (Mathiesen, 1978. Hyden, 2003). Så lenge det foregår fortsatt strukturell/kulturell vold hindres bærekraftig fred, nana ráfi, å utvikles. Uten at fokus rettes mot feltene IV og III, og at det blir arbeidet med henblikk på positive felles muligheter, kan ikke sann fred/nana ráfi oppnåes, heller ikke på kort sikt.

Positiv mobbeutvikling ved Dalen skole.

Dataene fra 2002 til 2004 kan tyde på at en god utvikling er på gang ved Dalen skole. Her er prosenttall fra 2004: De som har sett mobbing av og til er 27 % i barneskolen og 42 % for ungdomsskolen. Dette tyder på at det er mange øyne som ser, og at elevene er oppmerksom på fenomenet. Tallene her var 53 % i barneskolen våren 2003, og 66 % i ungdomsskolen høsten 2002.

Det har funne sted en betydelig positiv utvikling både for barneskolen, og i ungdomsskolen. Vi kan anta at økt fokus på mobbeproblematikken over en to års periode førte til positive utslag i felt I.

En mulig grunn kan være lærernes og skoleledelsens oppfølging og handheving av skolens planstruktur og at elevenes egen handlingskompetanse fikk muligheter for å utvikle seg.

Så en liten tabell som en oppsummering på den positive utviklinga.

	Barneskolen.			Ungd.sk.		
	2003	2004	differanse.	2002	2004	differanse.
	%	%		%	%	
Har blitt mobbet hver dag/hver uke.	4	2	- 2	9	0	- 9
Har mobbet andre hver dag/hver uke.	4	0	- 4	16	0	- 16
Har sett mobbing hver dag/hver uke.	4	4	0	0	0	0

Vi ser at daglig/ ukentlig mobbing rapporteres ned mot null i ungdomsskolen høsten 2004. Det statistiske materialet påviser nedgang i mobbefrekvens for barneskolen fra første måling våren 2003 til målinga høsten 2004. Kategorien sett mobbing hver dag/hver uke reduseres ikke, men står fortsatt på 4 prosent. Her ligger fortsatt en utfordring, selv om prosenttallene som helhet er i tråd med skolerresultater målt andre

steder i landet, etter at mobbe reduserende tiltak er satt inn. Det er en kjensgjerning at struktur og kultur bare langsomt endrer seg ved ytre påvirkning.

Derimot er aktørens synlige handlinger i mobbesammenheng blitt påvirket på kort sikt, det er dette det statistiske materialet viser. Spesielt synes tilstanden i ungdomsskolen å være særlig positiv med rapportering av mobbing på nullnivå høsten 2004. I barneskolen har også mobbefrekvensen blitt redusert betraktelig, men skolen bør nok ytterligere øke innsatsen her.

Elevkommentarer om mobbing.

Når en går inn på elevenes egne kommentarer på spørreskjema om mobbing, kommer slike uttrykk frem i barneskolekommentarene; ”At de som mobber skal slutte”. ”Det er ikke bare vi som plager utlenderne, de gjør det selv også”. ”De som gjør det har dårlig selvtillit”. ”En blir mobbet sjelden, men mobber også sjelden sjøl”. Her uttrykker elevene selv, at de har sett de destruktive tegnene på undertrykking komme opp til overflata. (At ”den sterke og aggressives rett” kan råde grunnen. Vinne eller tape. Er du ikke med oss, så). Men her finnes også konstruktive islett med innlevelse gjennom utsagn slik som; ”mobbing er fælt” og ”det er dumt, tenk om du også selv hadde blitt mobbet”.

I ungdomsskolen ser en kimen til fredelig utvikling sterkt til stede i forslag som; ”Lærerne bør være forberedt på mobbing, de må også vite hvordan de skal forholde seg til personen”. ”Dere burde passe bedre på elever som har blitt mobbet”, og ”gjør noe for de som blir mobbet”. ”Synes skolen gjør en bra jobb for å forebygge mobbing”, blir det også uttalt. Disse siste utsagnene kan inngå i felt III, hvor elever mener at lærerne, som ansvarlige for institusjonen skolen, har stor innvirkning på at livskvaliteten her kan bli den beste. Elevenes utsagn viser at de har forstått hva **fred** kan være, at det å ha det godt i skolesamfunnet dreier seg både om strukturelle tiltak i en administrasjon, og bevisste holdninger og adferd hos lærere og elever. Mange av utsagnene elevene kommer med er direkte fredsskapende.

Lokal - /globalkultur og mobbing.

Når det gjelder utsagnet om elever fra andre kulturer, ”utlenderne”, er det tydelig at her forligger det noe usikkerhet på om hva som er legitimt ovenfor disse elevene. Når de mobber hverandre/andre, så er det vel tillatt å mobbe dem på samme måte? Her foregår det tydeligvis en produksjon av meninger omkring hvem disse utlendingene er, uti fra lokal kulturforståelse; ”kem du er unna”, det vil si slekta di, og ”kor du kommer fra”, altså geografisk fra et område utenfor vårt domene. ”Koffer ser du ikke ut som oss”.

Nasjonalt grums i politiske utsagn om ”fremmedkulturelle” kan også påvirke negativt inn i felt II. Og så igjen direkte virke inn på voldstendensene som synlig utspilles gjennom mobbehandlinger i skolemiljøet. Dette registreres under begrepet vold i felt I. Likeledes hadde man mye turbulens omkring innføringa av Det Samiske læreplanverket i kommunen (L97S). Samtidig var kommuneøkonomien svak og det førte til skoledleggelser hvor noen foreldre protesterte med å holde barna sine borte fra skolen i protest. Denne lokale uroen førte også med seg at noen skoleelever fra bygdene der foreldrene var involvert i protester, hardnet til i sin adferd både mot voksne i skolemiljøet og mot bygdefolk på stedet. (Lokal informant/ observasjoner).

At lokalkultur virker kraftig inn på mobbeforløp/løsningsmuligheter er også dokumentert i en eksamensoppgave ”Veiledning og flerkulturell forståelse”, som to lærere ved Dalen skole gjorde våren 2004. Mobbinga i dette tilfelle var retta både mot elevene på skolen, og mot familien som helhet og pågikk over lang tid. Det ble arbeidet aktivt både innad på skolen og utad mot bygda med konstruktive resultat, spesielt gjennom integrering i sport. Men tilbakeslag oppstod gjennom hendelser i verdenssamfunnet; ”11. september 2001 kom og forholdene ble verre også for ”våre” flyktninger. Særlig at de var fra ... gjorde det ikke bedre”. (Ibid, 2004: 3).

De negative aktivitetene mot familien tok slutt, og mobbinga på skolen avtok etter at saken ble informert om ovenfor hele skolesamfunnet under Internasjonal Uke høsten 2004, der storparten av foreldre, mange bygdefolk og alle elevene og lærerne var til stede. At en slik sak ble tatt opp i felles fora for hele skolekretsen hadde tydeligvis god effekt, i hvert fall på kortere sikt.

Hvordan kollektiv enighet om handlingsmønster har stor kraft, har blant anna blitt tatt opp av Sverre Lysgaard i "Arbeiderkollektivet", (Lysgaard, 1961), og av Erling Roland, spesielt i "Elevkollektivet", (Roland, 1998). Edm. Edwardsen har også behandlet problematikken i artikkelen "Fravær som er tilstede", hvor elevene i en skoleklassen opptrer som rasjonelle aktører, og realiserer selvforsvar eller "kanskje revansj over – den påståelige samfunnsmakta...". (Edwardsen, 1998: 83). Durkheims begrep "organisk solidaritet" har også en anvendelsesmulighet her. (Østerberg, 1974). Slike fenomen kommer hovedsakelig inn under felt II/ III i modellen. Og her kan nok også særegne kulturforhold virke inn, gjennom at det finnes innebygde mekanismer som ikke er direkte observerbar, men som likevel gjør seg gjeldende. (Nergård, 1994: 101-110). (Se også note 1).

I felt III plasseres de bærekraftige konstruktive "kreftene" i struktur og kultur. Heller ikke de prosessene som foregår her er statiske, men influert både av nære institusjonelle omgivelser på mikronivå, og av overordna forhold nasjonalt og internasjonalt. Strukturell fred med muligheter for positiv konflikthandtering (og nana ráfi som prosess) er en grunnleggende forutsetning for bærekraftig sosial og økonomisk utvikling og dermed for vedvarende positiv fred. Dette er understreket i FN dokumenter om menneskerettigheter, og også tatt opp i konferanser der fredsundervisning og likeverd mellom kjønnene har hatt en sentral plass. (Brock-Utne, 1988). Nasjonal agenda i læreplaner og lærebøker kan også ha innvirkning på "fredstilstanden" innenfor nasjonalstaten. (Dumitrica, 2004).

Der kan også finnes en sammenheng mellom direkte "uorganisert vold" på mikronivå og indirekte "organisert vold" på makronivå. Maktforholdene kan her være tildekt og søkes opprettholdt gjennom økonomiske strukturer, oftest kontrollert av menn. (Brock-Utne, 1997). I de senere år er fokus også i sterkere grad blitt rettet mot statenes forpliktelser og individenes sosiale, økonomiske og kulturelle rettigheter som tilhørende minoriteter og urbefolkninger innenfor nasjonalstatene. (Karlsen/Thiis, 2002).

Elevuttalelser angående mindre mobbing.

Jeg ba lærerne stille følgende muntlig spørsmål i 3. til 10.klasse våren 2005; ”Hva tror dere er årsaken til at antallet elever som blir mobbet her på skolen går ned?” Her er svarene i ungdomsskolen: Først 8. klasse: ”Utskifting av elevmasse”. ”Satt inn flere tiltak mot mobbing, slik at flere forstår konsekvensene av mobbing” ”Holdningene til mobbing har endret seg, det er ikke tøft å mobbe”. ”Det har kanskje vært en miljøendring på skolen her”. 10. klasse: ”Elevene er flinkere til å ”se” når noe ikke er som det skal i elevflokket”. ”Elevene tar mer ansvar og ordner opp – gir hverandre tips”. ”Utskifting av elever, noen er ferdige her mens andre kommer til”. ”Årets 10.klasse er mer moden enn 10.klasse i fjor”.

Her formulerte elevene utsagn som viser at man i større grad har forståelse for miljøet omkring seg, følger hverandre opp og ”gir hverandre tips”, og tar ansvar. Mobbing avtar med større modenhet. De årlige utskiftninger av elever kan være en positiv prosess. Og det at skolen har arbeidet mer systematisk mot problematikken, har gjort at holdninger og forståelse av hva mobbing fører med seg, har endret seg slik at det ikke lenger er tøft å mobbe. Vi ser at utsagnene til elevene inneholder forståelse og handlinger som indikerer en bevegelse fra feltene I og II over i feltene IV og III.

Så muntlige kommentarer fra barneskolen. 6./7. klasse våren 2005: ”Det har vært fokusert mye på mobbingen. Bondeviks ... slutt på mobbingen. Lært at dem ikke skal gjøre det. Elevene er blitt eldre og tar mer ansvar. Flinkere å vise hensyn til mindre elever”. 5. klasse: ”Klarere linjer på hva som er mobbing. Elever er snare til å si at knuffing og dytting er mobbing. Lærerne flinke til å ta konflikter alvorlig. Forrige års 7. klasse gått over til u-skolen. Undersøkelsen hjalp”. 3./4. klasse: ”Blitt bedre venner, alle er blitt snille mot hverandre. Bedre å si unnskyld og bli venner igjen. Ikke mange gidder å mobbe lengre, fordi det er blitt kjedelig. Vet ikke. Lærerne er blitt strengere, passer bedre på”. ”Lærerne ikke snille”.

Også i barneskolen formuleres det konkrete utsagn som går på miljøet som elevene selv skaper gjennom sine handlinger; ”blitt bedre venner”, ”si unnskyld”, ”blitt snille mot hverandre”. Men også mer strukturelle forhold pekes det på; at det nå er klarere

linjer på hva mobbing er og at lærerne følger bedre med på det som skjer. Elevene sier fra om knuffing og dytting, slik at de selv hindrer at ting ikke utvikler seg i retning av vold. Elevene forholder seg til en felles forståelse om hvordan man skal ha det godt med hverandre.

Ytre forhold, som mobbemanifestet til statsminister Bondevik, våren 2003, kan også ha virket til en bedring, i følge elevene i 6./7. klasse. Også i barneskolen beveger prosessene av forståelse og handlingsmønster seg i positiv retning, fra felt II og I og over i feltene III og IV.

Lokalkultur og oppdragelsesmønstre, nyere forskning.

Utsagnet om at lærerne ikke er snille er spesielt interessant, og kan peke på underliggende kulturkonflikt eller konflikt mellom kulturfelt og ”oppdragelsesstiler” i enkfamilier/ nabolag og skolen. Eller for den del, her kan samisk/norske mønstre gjøre seg gjeldende. Barneoppdragelse med tilknytning til samisk kultur har vært/er **indirekte** med hva som blir forventet ut fra alder og kjønn. Utprøving av grenser, kapasitet og muligheter blir slik sett, mer overlatt til barnet selv.

Mens typisk norsk har vært/er at det trekkes opp **direkte** klare grenser, slik at slingringsmonnet blir mindre og mer kontrollerbart på det ”handlingsrommet” barnet eller ungdommen er satt til å bevege seg innenfor. (Nystad, 2003). Samiske barn har tradisjonelt blitt oppdratt på en røffere måte enn norske, og har også i mindre grad enn norske barn reagert negativt på dette, med for eksempel utvikling av atferdsvansker. (Javo, 2005). Dette er også min refleksjon både på egne opplevelser og også på utsagn fra andre som levde opp/ fortsatt bor i samisk/norske bygdelag.

Foreldre kan også ha ulike synspunkt på hva skolen skal være for deres barn. Og når forskjellige system ikke etablerer tilstrekkelig samhandling, ”blir skolen ofte en konfliktarena der ulike forventninger tørner sammen”. (Nergård, 1997: 35). Etter de opplysninger som er kommet fram i samtale med lærere, og gjennom egne observasjoner har forholdene på dette område endret seg noe til det bedre de aller siste årene. Dette har skjedd gjennom åpnere lærer elev relasjoner, og også ved at skole/ hjem samarbeidet har styrket seg noe, særlig i barneskolen.

Men det synes også å være klart at bakenforliggende kulturforhold kan ha gjort seg sterkere gjeldende enn det ansatte i skolen hittil har hatt kunnskap om. Og at de mønstrene skolesystemet fortsatt følger i det fleretniske Nord-Norge, også der L97S er gjeldende læreplan, står i fare for å følge ”en skjult norsk læreplan”. Som i verste fall kan gå ut på ubevisst reproduksjon av et norsk kulturinventar, når vitterlig samisk/ kvensk kultur bakgrunn kunne ha skapt både større dybde og variasjon i undervisningen. (Ibid, 1997: 35 – 36).

Det kan derfor være verdifullt å ha en bevisst forståelse for disse fenomenene i skoleverket. Slik at man ikke ”slår ut med badevannet” de praktiske generasjonserfaringene samfunnene i nord overlevde ved hjelp av; stor fleksibilitet gjennom naturtilpasning og sosiale ferdigheter. (Darnell/Hoem, 1996: 252-283).

Ut fra egne observasjoner, og fra kollegaers uttalelser på skolen, ser det også ut som om den siste foreldregenerasjonen er mer usikker på hvordan barna skal oppdraes enn den forrige. Denne usikkerheten kan kanskje begrunnes både i moderniseringsprosesser i vår egen tid og i historiske forhold knyttet til fornorskningen. Barneoppdragelse synes derfor i større grad nå enn tidligere å hvile på institusjonene barnehage og skole. Og fram til nå har slik offentlig virksomhet i stor grad vært tuftet på den nasjonale majoritetens forståelses- og oppdragelsesformer.

Med innføringa av Det Samiske læreplanverket av 1997 (L97S) er mulighetene til stede for utvikling av likeverdighet for alle, uansett hvilke tilknytninger personer eller familier måtte ha i forhold til samisk/kvensk/norsk historie og selvforståelse. Nye innvandrere og flyktninger kan ytterligere bidra til en perspektivutvidelse på hva det er å være et menneske. ”I en flerkulturell gruppe ligger en Sareptas krukke når det gjelder å få innsikt i andre språk, verdier og mestring av andre kulturelle koder enn dem man kjenner selv”. (Hauge, 2005). Her ligger en stor skolemessige utfordringen lokalt. Dalen skole er kommet et godt stykke på vei i positiv retning. Analysen av det statistiske mobbemateriale ved skolen, påviser positiv utvikling gjennom minkende mobbefrekvens og økende positiv konflikthandtering på relativ kort tid. De konkrete uttalelsene elevene er kommet med, mine egne observasjoner

og kollegaenes uttrykte forståelse for hva mobbing kan dreie seg om gir muligheter og fremtidshåp for bedre praksis og mer integrert kunnskap om fenomenet.

Signifikansberegning.

For å se om det innsamlede datamateriale ved Dalen skole er holdbart, og at de konklusjonene som er trukket blir pålitelige, er de tre spørsmålene som er behandlet særskilt i oppgaven databehandlet. Det ble brukt SPSS-program versjon 11.0 for å regne ut Chi-kvadrat test og Fisher`s Exact test ved små antall (Se vedlegg 2).

Det gjelder disse tre spørsmålene;

Hvor ofte dette skoleåret er du blitt mobbet på skolen?

Hvor ofte dette skoleåret har du mobbet andre på skolen?

Har du sett andre elever blitt mobbet dette skoleåret?

Konklusjon

- Signifikant mindre elevtall angir å ha blitt mobbet ved siste undersøkelsen (2004) i begge skoletrinnene separat.
- Signifikant mindre elevtall angir å ha blitt mobbet, å mobbe andre og ha sett mobbing i år 2004 enn i 2002/2003, når begge skoletrinn sammenfattes.
- Signifikant mindre antall jenter mobber andre sammenlignet med gutter, når begge skoletrinn sammenfattes.
- Signifikant mindre antall elever fra ungdomstrinnet enn fra barnetrinnet angir å ha blitt mobbet eller å mobbe andre.

Oppsummering.

Avslutningsvis vil jeg anføre at de registrerte mobbedata fremstår med utgangspunkt i individuelle svar ut i fra kjønn og klassetrinn, og med samledata på barne- og ungdomstrinnsnivå i analysen. Selv om undersøkelsen er statistisk holdbar, så kan ikke tallmaterialet som sådan direkte si hva som er årsaken til mobbing. I forhold til firefeltsskjema for konfliktløsning (Fred-Nana ráfi modellen) vil alle svarene fra undersøkelsen ligge i tilknytning til observasjon i felt I. Det som måtte komme

innenfor de andre feltene i modellen forblir tolkninger. Dette er også i tråd med tradisjonell samfunnsforskning og innenfor Olweus/ Pikas teoretiske tilnærming. I modellen vil dette inngå under negativ konflikthandtering i felt I, som synlige og observerbare voldshandlinger, mobbing. Her registrertes at gutter i større grad var involvert i mobbebehandlinger enn jenter.

Hvorfor det er slik vil jeg knytte til Mathiesens tilnærming til hva mobbing kan være. Hans forklaringer ligger hovedsakelig i felt II/III med basis i struktur(er) som kan bevirke til inndefinering og fornyende transformasjon, eller til utstøting/ absorbering i bestående samfunnssystem.

Positiv konflikthandtering vil ut fra Galtung måtte ligge innenfor felt IV som fredshandlinger. Dette kan finne sted gjennom en frigjørende transformasjonsprosess som virker gjensidig anerkjennende og myndiggjørende på de involverte.

De underliggende dypkulturelle forholdene mobbing også må kunne relateres til, registreres i feltene II/III. Innholdet i disse feltene er ikke direkte observerbare gjennom min statistiske analyse. Men indirekte er også disse områdene av menneskeskapt virkelighet berørt i fremstillingen gjennom siterte personutsagn og mine personlige refleksjoner. Her har jeg i noen grad støttet meg på Thomas Mathiesens m.fl. forskningstradisjon med et nedenfra perspektiv. Ut i fra denne fremgår at vår forståelse av tildekte samfunnsformasjoner og strukturelle maktforhold bare motvillig og langsomt når vår erkjennelse. Først da når erkjennelse er oppnådd kan positiv handling finne sted. Transformasjonsbestrebelsene blir fredshandlinger når en gjensidig anerkjennelse og myndiggjøring finner sted mellom partene.

Samfunnsforholdene er under kontinuerlige endringer, og menneskenes persepsjon av fenomenene oppdateres i følge Mathiesen som et etterslep. Her pågår det en kamp mellom strukturelle tildekningskrefter og individuell/kollektiv forståelse som kan åpne opp for at ”omdannelsen fra de kortsiktige til de langsiktige og strukturoverskridende mål opprettholdes og styrkes”. (Mathiesen, 1978: 26).

Kap. 5. Konfliktene omkring samisk språk og kultur

Jeg har tidligere i oppgaven vært inne på noen de konfliktene som har utspilt seg i Sápmi samfunnet over tid, og som har medført større eller mindre problemer for deler eller hele befolkningen. I dette kapittelet går jeg inn på de historiske prosessene (dypkulturfeltet) der nærhistorien i det flerkulturelle Nord-Norge i stor grad har båret preg av ”kollektiv mobbing” på ulike måter. Kan der finnes en sammenheng mellom lokale/nasjonale konflikter og skolemobbing? Her er de sakene som jeg mener hadde/har størst innvirkning på samfunnsutviklingen lokalt, satt opp i en tidsskisse med årstall opp til nåtid, 2005. Der har jeg tatt opp de viktigste sakene som virker direkte inn i vår egen tid, og angitt tidspunkt for tilblivelse og tidshorisont. Bakenfor disse ligger religion(er), fornorskningen og andre historiske hendelser, som ikke blir tatt opp her, men som også kan gjøre seg gjeldende i kulturfeltet.

Fortida kan man lite gjøre med, men den kan gi oss kunnskap, slik at en diagnose om nåtiden kan stilles. Om fremtida kan en bare prognosemessig uttale noe om de muligheter som måtte foreligge, og slik kunne foreskrive en virksom terapi for tilfellet. Dypkultur bygger i henhold til Galtung ”på fellesholdninger knyttet opp mot det kollektive underbevisste” ... og slike ”faktorer kan her snues i positiv vei ved å løftes opp i dagslyset, og gjøre folk mer oppmerksom på deres signifikans for ikkevold i vårt plagede århundre”. (Galtung, 1996: 80, 124). (Min oversettelse).
(Se også nærmere om DPT og ABC trianglene i note 4).

Tidsskisse for ”fredsløsninger”

<i>Nåtid</i>	Altasaken (1970) 1979 – 1982	(35 år)
	Samisk utviklingsfond 1984/98	(21/ 7 år)
	Grunnloven § 110a, 1988	(17 år)
	Sametinget 1989	(16 år)
	Språkloven 1990	(15 år)
	Læreplanen (L97S) 1997	(8 år)
<i>Fremtid</i>	Samisk barnehage	
	Ny Samisk læreplan	
	Samisk/ norsk likeverdige kultur og språkutvikling	

Samisk rettsproblematikk, internasjonale konvensjoner og norsk rettstilstand.

Samisk rettsproblematikk kom på dagsorden rundt Alta-saken, før 1980 der vannkraftutbygging i Alta- Kautokeino vassdraget avdekket at rettstilstanden i ”Sameland” og for samene som folk ennå ikke var fastlagt i norsk lov og i nasjonal rettspraksis. Dog hadde man fått opprettet Nordisk Sameråd i 1956, med assosiativt medlemskap i Nordisk Råd, men lite var oppnådd. En viss allmenn bevissthet hadde gjort seg gjeldende blant utdannede samer som hevdet at nå måtte statens aktive fornorskningsspolitikk stanses. (Eidheim, 1977). Samekomiteen av 1956 ga i sin innstilling tre år etter klar beskjed om at fornorskningen nå måtte ta slutt.

Men utsagnet; ”Et hvert barn har en menneskelig rett til å få den første opplæring på sitt morsmål”, var et standpunkt som vakte strid lokalt i flere kommuner, spesielt i Karasjok. (Stordahl, 1998: 78 – 84). (Bjørklund, 2000). Inntil da ble ikke samene som folkegruppe betraktet å inneha rettigheter i henhold til ILO konvensjon nr.107 av 1957 om urbefolkninger og stammefolk. Norge ratifiserte konvensjonen i 1972, men først i 1999 ble denne inkorporert i norsk rettssystem gjennom stortingsvedtak. (Minde, 2003: 87-89).

Derimot var Norge det første land i verden til å ratifisere ILO konvensjon 169, i 1990. Dette var en revisjon og videreutvikling av ILO konvensjonen av 1957, hvor den generelle utviklingen omkring menneskerettighetene, også hos urbefolkninger og stammefolk, ble fulgt opp. Som en refleks av internasjonal utvikling på området, og også gjennom den samepolitiske ”status” Alta-saken ga samene i nasjonal sammenheng, var det som om ”demningen brast”. Kraftutbygging, naturvern, rettighetsspørsmål og ”samesak” knyttet til urbefolkningen kom opp i en eneste ”smørje”. Mye så ut til å stå på spill, særlig for de som forvaltet gamle maktposisjoner. At samene som etnisk gruppe, urbefolkning, skulle inneha noen andre rettigheter enn folk flest i Norge, var noe nytt. Særrettigheter til reindrift, ja, men heller ikke mye mer.

Samene hadde fremmet sine krav gjennom ikkevolds aksjoner og sultestreik, samtidig med at åpne samtaler og forhandlinger med myndighetene ble opprettholdt. Dette skapte tillit og tilslutning i brede lag av det norske folk. Urfolksspørsmål kom opp på dagsordenen, og ble kjent gjennom massemedia og folkelige tilslutningsaktiviteter, særlig i naturvernkreiser.

Men mange mennesker, spesielt i Nord-Troms og Finnmark, var skeptiske til samiske urbefolkningsrettigheter. Det dannet seg klare fronter for og imot hele vannkraftutbyggingen som sådan. Spesielt for og mot samenes krav om at inngrepet måtte stoppes på grunn av urbefolkningens særlige rettigheter. Her dreide det seg om at alderstids bruk av landområdene ennå ikke var utredet og fastlagt. Dette ble av utbyggingstilhengerne sett på som utidig krav fra samisk hold. Samfunnsutviklingen skulle ikke kunne stoppes, særlig ikke av samene, de kunne ikke komme her og bestemme over nordmennene, og myndighetene fremholdt jo sterkt at her trengtes elektrisk kraft i Finnmark, noe som ville komme alle mennesker til gode.

Her ble de fredelige aksjonene ved Alta-Kautokeino elva, der demningen skulle bygges, satt i relieff mot statens maktbruk. Først gjennom politiske vedtak, og så iverksetting av utbygging ved hjelp av hundrevis av politifolk og massiv materiell støtte. I flere avisinnlegg ble det hevdet indirekte ”kamouflert” bruk av militært materiell og etterretning da demonstrantene ble fraktet bort fra ”nullpunktet” 15.januar 1981. (Altaposten 15.jan.1981, Dagbladet 10. og 16.januar 1981).

Startsignal for kraftverksutbyggingen ble gitt på senhøstes 1981, uten nærmere konsultasjoner mellom styresmaktene og samene som part i Alta aksjonen. Og det syntes som om et totalt brudd forelå mellom urbefolkningen og nasjonalstaten. (Ibid, 2003: 91). Hendingene skapte oppmerksomhet også utenom landegrensene, og dette kom på tvers av hva Norge holdt som standpunkter i arbeidet med menneskerettigheter i FN fora. I forhandlingene med myndighetene under Alta-saken hadde det blitt gitt gjennomgripende politiske forsikringer om at nå skulle det komme et kraftig løft for samenes saker, og dette kom da også langsomt i gang framover 1980 tallet.

Den gamle segmenterte maktstrukturen myndighetene baserte sin styring av det samepolitiske feltet på, stod for fall. (Ibid, 2003). (Pedersen og Høgmo, 2004: 25-32). Pedersen og Høgmo definerer begrepet segment knyttet til en oppsplittet statlig maktstruktur, og viser her til Egeberg, Olsen og Sætren 1998.

Men dette ”fallet” hadde ikke oppstått av seg selv. Den sterke mobiliseringen av miljøbevegelsen og politiske grupperinger skapte en synliggjøring av den asymmetriske maktkonstellasjonen som fortsatt vedvarte mellom staten og samene. Gjennom medietrykk og ny informasjon ble det tidligere ”usynlige” løftet opp til allment bevissthetsnivå og kunne settes under offentlig debatt. (Minde, 2003: 94). (Minde henviser også til Giddens, 1984: 41-45). Dette er også i henhold til Mathisens strukturteoretiske forståelse med synliggjøring av hvordan maktkonstellasjoner søker å opprettholde makt ved nye tildekkingsbestrebelsler.

Det videre forløp tok derimot plass i et slags nytt samhandlingsklima mellom staten og urbefolkningen, hvor det politiske- og sentrale administrative feltet forsøkte å bøte på gamle synder. I ”full fart” kom en rekke statlige utredninger på 1980 og 1990 tallet. Her nevnes noen av de første; *Vern av urbefolkninger* NOU 1980:53, *Om samenes rettsstilling* NOU 1984:18 og *Samisk kultur og utdanning* NOU 1985:14. Med bakgrunn i blant annet disse utredningene kom ”raske” lovendringer med en egen sameparagraf i Grunnlovens § 110a i 1988, og opprettelse av samenes eget parlament, Sametinget fra 1989. Så kom Språkloven av 21.12.1990 og Samisk læreplan (L97S) i 1997.

Og nå det siste, gjennom Finnmarksloven i 2005, gjøres et forsøk på å fastslå samiske (og andres) rettigheter til bruken av land og vann i Finnmark også med bakgrunn i samenes urbefolkningsstatus. Her kan det dreie seg både om intern rett i landet, og om de folkerettslige forpliktelsene som følger av de internasjonale konvensjoner nasjonalstaten Norge har ratifisert. På 20 år hadde utrolig mye skjedd.

Konfliktløsningsstart gjennom Altasaken.

Som en oppsummering av disse prosessene, satt inn i ”Ráfi/fredsskjema”, kan en si at Alta-saken kom til å sette kraftig lys på den grunnleggende urettferdighet nasjonalstaten Norge hadde utøvd ovenfor samene gjennom svært lang tid. Det hadde dreid seg om *beahhtálas ráfi*, en falsk fredstilstand opp gjennom hundreårene, helt fra da samene ble tvangskristnet, og måtte gi avkall på sin religion. Det fortsatte så gjennom fornorskningstida og helt opp til tusenårsskiftet, og satte også sine mentale spor. (Nergård, 2004). Mentale spor hadde også tyskernes brenning av Nord-Troms og Finnmark satt, hvor hele den materielle kulturarven gikk tapt. (Bjørklund, 2000).

Den store endringen av forståelse om samenes situasjon kom til gjennom en fredsbyggingsprosess, hvor *nana ráfi*, sann fred fikk sin start gjennom massive ikkevolds aksjoner i Alta, og stor folkelig tilslutning også utenfor landets grenser. Og ytterligere konsentrert oppmerksomhet ble det ved at en gruppe samer sultestreiket i lavvu foran Stortinget i Oslo. ”Aksjonistene” hadde opprettholdt kommunikasjonslinjene med myndighetene. Begynnende tillit ble etter hvert opparbeidet fra begge parter gjennom gjensidig anerkjennelse og forståelse. Økende kompetanse til å kunne handtere et omfattende saksfelt etablertes, både på samisk- og på statens side. (Helt i tråd med Gandhis ikkevolds metode).

Konflikten ble løftet ut av det tradisjonelle politiske feltet, der løsninger oftest blir til gjennom kompromiss. I stede skaptes kreative nyløsninger gjennom felles forståelse og handlinger partene i mellom, hvor vinn-vinn utfall ble muliggjort. Dette førte så til en radikal endring av statens samepolitikk med konstruktive raske tiltak, som også gjorde at det videre arbeidet med urbefolkningens rettighets spørsmål kunne få et rolig forløp.

At motsetningene fikk sin løsning gjennom demokratiet ser ut for å ha ført til forsonende prosesser både hos de som deltok da, og for de som stod på sidelinja og hadde sterke meninger om hvordan den norske verdenen og den samiske helst skulle se ut. Den *synlige* (del av) *konflikten* som kunne ha utviklet seg i voldelig retning, beveget seg derimot i retning av *synlige fredsløsninger*. De historiske kjensgjerninger

(den underliggende konflikt) som til dels både kunne være fortrenget og ikke erkjent, var konfliktområder som nå kunne bearbeides gjennom åpne prosesser, og befestes gjennom *fredsbygging*, hovedsakelig i institusjonene. Her var første steg tatt bort fra *beahttálas ráfi* en falsk freds posisjon mot *nana ráfi*/sann fred. Samisk revitalisering av kultur og språk kunne gå sin gang, nærmest som en ”stille revolusjon”, der tradisjon og modernitet hadde mulighet for å gå hand i hand, med generasjonsmotsetninger som underliggende konfliktområde. (Pedersen og Høgmo, 2004).

Muligheter for *nana ráfi* -sann fred- kan utvikle seg videre. Demokratiske prosesser i institusjonene er nå sterkt tilstedeværende. Og nye fredsløsningsmuligheter kan videre åpnes gjennom konflikthandlingsmekanismer mellom samiske demokratiske fora og norske myndigheter.

I selve kraftutbyggingssaken, den mest synlige delen av konflikten, kom samene og støttegruppene ut som en tapende part. I ettertid har flere av de mest sentrale politikerne som var involvert i saken, medgitt at vannkraftutbyggingen ikke hadde vært nødvendig å gjennomføre. Men mye prestisje og makt var involvert, slik at når prosessen først var igangsatt, kunne den vanskelig stoppes. Etter Altasaken, ”entret staten en lærings- og reorganiserings prosess som en gang for alle gjorde ende på den utdaterte segmenterte politiske maktstrukturen knyttet til samiske spørsmål”. (Minde, 2003: 101). (Min oversettelse). Den usynlige delen av konflikten kom over i en *nana ráfi* prosess, sann fred kunne muliggjøres.

Noen synes nå at den samepolitiske utviklingen går altfor langsomt, og at nok krefter ikke settes inn fra statens side, andre mener at det har gått altfor fort, og at man ikke klarer å følge med i svingene. Motsetninger er fortsatt til stede, men løsninger ser nå ut for å finne sted også gjennom demokratiske prosesser som åpner opp for diskurser hvor en kan ha respekt for de beste argumentene, slik at ny kunnskap kan vinnes. Det som har skjedd på feltet i løpet av drøyt to tiår, har i hvert fall fått stor innvirkning på samfunnsutviklingen i de samiske områdene, og for nasjonalstaten Norge.

Innføringen av samepolitiske nyordninger.

De første samepolitiske nyordningene kom på plass i løpet av forholdsvis kort tid etter Altasaken. Men ennå var folk flest mentalt fanget inn av den veletablerte ”offentlige fortelling om samene”. At samene var et eksotisk reindriftsfolk fra vidda, preget av gamle livsformer og tilpasning til vill og vakker natur. Folketellinger opp gjennom tidene hadde heller vist at denne gruppen av samer hadde utgjort høyst 20 % av samebefolkningen. Flertallet av samene levde av andre yrker, og flesteparten bodde spredt utover hele landet fra Hedmark og nordover. Og nå er også mange bosatt i byer og tettsteder over hele landet. ”I dag deltar de aller fleste samer – kanskje 95 % - i det vanlige differensierte yrkesliv i Norge”. (Bjørklund, 2000). Videre bor det samer i Sverige, Finland og Russland, og til sammen utgjør dette hele Sápmi.

Det er mot dette bakgrunnsteppet fra hele området av Sápmi at motsetninger og konflikter angående de nye samepolitiske nyordningene kan analyseres. Men her taes bare opp de motsetnings- og konfliktdimensjonene som utspilte seg i kjølvannet av innføringen av de samepolitiske nyordningene på norsk område av Sápmi. Her tar jeg utgangspunkt i Asle Høgmo og Paul Pedersens utredning og analyse av det som skjedde på 1990 tallet i Gáivuotna Kåfjord i boka ”Kamp krise og forsoning”. Jeg bruker også bakgrunnsfakta fra andre områder i tillegg.

Det var fire saker i det samepolitiske feltet som periodevis vakte mer eller mindre åpen strid i kommunene fra midten av 1980 tallet og fram til 2002/ 2003. Det gjelder tilknytningen til Samisk utviklingsfond, Sametinget, Samisk språkløv og Det Samiske læreplanverket (L97S).

Som en refleks av starten på den samepolitiske utviklingen på nasjonalt plan, kom Samisk utviklingsfond (SUF) på plass som en fast økonomisk ordning i 1984 og ble gjort gjeldende for kommunene Karasjok, Kautokeino, Porsanger, Nesseby, Tana og indre del av Kåfjord. I 1998 kom hele Gáivuotna/Kåfjord med, til glede for mange i den ytre delen av kommunen.

Og det hadde ikke vært helt uproblematisk for folk de første årene å søke om midler fra "Samefondet". De første som søkte og fikk økonomisk støtte til påbygg av fjøs eller til ny båtmotor, ble på denne måten å tilkjennegi at de bodde i et samisk område. Og det å kunne inneha samisk tilknytning lokalt var problematisk nok å forsvare ovenfor sine sambygdinge, men å være "innlemmet i det samiske kjerneområdet" var kanskje enda mer problematisk. Og slik ble den enkelte i en næringspolitisk kontekst å signalisere samiskhet på like linje med samene i indre Finnmark. (Åsli: 1987).

I Kvæningen ble det dokumentert gjennom bygdebokarbeidet som pågikk i første halvdel av 1980 tallet, at samisk befolkningsbakgrunn var omtrent på samme nivå som de andre samekommunene i fondsområdet. Men den politiske ledelsen i kommunen var lite interessert i å arbeide med å få kommunen inn under SUF-ordningen, selv om historisk dokumentasjon forelå og kunne blitt brukt for det den var verd. En flertallsbefolkning av samer (og kvener) kan antas være historisk holdbart for de fleste kommunene i Nord-Troms og Finnmark om en fremskriver folketellingsdata fra 100 år tilbake i tida. (Bjørklund, 2000).

Men en mentalitetsendring angående bruken av fondet skjedde forholdsvis fort utover 1990 tallet. Nå ser det ut som flere og flere næringsdrivende søker toppfinansiering gjennom SUF til produksjonsutstyr, båter, driftsbygninger og nå i den siste tida også til kulturtiltak. Og slik sett er det blitt flere som kan akseptere sin Samiske tilknytning gjennom at de er bosatt i et område og kan gjøre seg nytte av samepolitiske tiltak. Og de kan gjøre det uten nødvendigvis å signalisere etnisk tilhørighet, da fondsmidlene tildeles ut ifra geografisk bosted.

I 2005 ønsker alle kommunene i Nord-Troms å bli del av utviklingsfondets område, og det er flere søkere enn det finnes midler til. (Framtid i Nord 6.september 2005). Gjennom at SUF ble opprettet, kunne de samepolitiske sakene bli løftet opp og synliggjort, og derved kunne de over tid bli ufarlige gjennom sin tilstedeværelse i det offentlige rom. Ved enkeltaktørers synlige handlinger hadde det oppstått en ny "situasjonsdefinisjon" hvor samisk tilknytning kunne aksepteres av flere og flere. Det så ut som at folk ikke lenger trengte å holde sin egentlige identitet skjult ovenfor det norske samfunnet. Samene var i ferd med å opparbeide seg status på lik linje med

andre nordmenn. Her var det en begynnende kollektiv overskridelse på gang, med nye tolkninger og nye konstruksjoner av virkeligheten. (Barth, 1996: 20-21), (Barth, 1966).

Men følelsene og folks holdninger til nyordningene ble også fortsatt hengende fast i gammel forståelse av hvem som var norsk og hvem som var same eller kven. Slik ble innskrivingen i et eget samemantall ved valget til Sametinget i 1989 den første saken etter utviklingsfondet (SUF) hvor menneskene i Sápmi ble stilt ovenfor en utfordring om etnisk tilknytning. Fra å handtere egen identitet som ”skjult eller underkommunisert”, skulle de som ønsket det, nå stå åpent fram med sin samiske tilknytning i et offentlig samemantall. (Goffman, 1975).

Dette så ut til å være problematisk ved de første sametingsvalgene der få nye personer meldte seg inn fra valg til valg. Men situasjonen ser nå ut til å normalisere seg mer og mer, spesielt ved at yngre mennesker har en åpnere holdning og kommuniserer sin etniske tilknytning mer fritt. Kvinneandelen av manntallet jevner seg ut i forhold til mennenes, og utgjør nå 46 % av i alt 12 538 innmeldte. Nå ved siste valget høsten 2005 utgjør kvinneandelen til Sametinget 51 %, 22 av 43 valgte representanter. Patriarkalske maktrelasjoner er kanskje mer på vikende front i det samiske samfunnet enn ellers i nasjonalstaten Norge?

Men i hvert fall ser det ut til at samiske kvinner nå er i ferd med å gjenvinne sin gamle likestilte status ved å etablere seg inn i den nye samepolitiske styringsstrukturen og også kunne utgjøre flertallet av ansatte i institusjonene. Fra forrige sametingsvalg til nå det siste i 2005 økte manntallet med 26 %, og om samme økende tendens holder stand kan manntallet nå 20 000 i løpet av de to neste sametingsperiodene. (Fremtid i Nord, 27.09.05). (Samediggi.no.) Sametinget har nå ved konstitueringen høsten 2005 fått sin første kvinne som president.

Samisk språklov ble innført med virkning fra 1.1.1992 i de samme kommunene der Utviklingsfondet (SUF) var gjort gjeldende fra 1984. Loven gjelder også for fylkeskommunene. Her ble en del gamle rettigheter utvidet, og flere nye påbudt kom gjennom loven. Det dreier seg om tospråklighet i stedsnavn, lovtekster, forskrifter, ulike skjema og i kunngjøringer. Og her er også fastslått en personlig rett til svar på

samisk ved skriftlige og muntlige henvendelser til kommunal tjenesteinstans. All språkkommunikasjon skal kunne foregå på samisk om personen ønsket det, slik som i helsevirksomhet, rettsvesen og ved kirkelige tjenester. Videre fikk ansatte i kommunetjenesten rett til opplæring i samisk, det fikk også andre ansatte i offentlig etater mot bindingstid.

Loven vakte stor offentlig oppmerksomhet. Paul Pedersen og Asle Høgmo som har behandlet ”turbulensen” omkring de samepolitiske sakene i Gáivuotna/Kåfjord på oppdrag fra kommunen, har spissformulert problemstillingene folk stod ovenfor som slik: ”Den privatiserte samiske identitet ble politisert og utstilt i det offentlige rom”.

...”De lokalpolitiske organer og den lokale forvaltning måtte sette samesaker på sin dagsorden og bidra til en samfunnsendring som understøttet utviklingen av samisk kultur og identitet, selv om de som personer var sterkt imot det. Dette har vært konfliktskapende”. (Pedersen og Høgmo, 2004: 5).

Her hadde vi lokalt de samepolitiske aktørene gjennom sameforeninger og andre fora i Sápmi som sterke pådrivere av sin ønskede utvikling. Og på andre side et politisk felt og administrativt ansatte som bare motvillig tok inn over seg hva som hadde skjedd gjennom nasjonale forordninger. Spesielt kunne kommuneansatte lett oppfattes og fremstå som passive og litt motvillige til å innrette seg på en ny tid. Mye skulle også falle på plass gjennom personlige mentale og kollektive prosesser, og slikt tar tid. (Ibid, 2004: 39-40).

Slik fremstod ytterligere de samiske symbolene gjennom tospråklige skilting av offentlige bygg og veier som torn i øyet på mange innbyggere. Og enkeltpersoner stod for ramponering av flerspråklige skilt på offentlige steder og bygninger. Opplysningsskilt ved veier ett par tre steder i Troms og Finnmark ble utsatt for tilgrising og hagelskudd.

Pedersen og Høgmo beskriver i sin rapport at det kunne være vanskelig å skille mellom person og sak. Mange av ”sameaktivistene” ble av ”nordmennene” sett på som forrædere som ikke hadde livets rett. Flere personer som hadde gjort seg gjeldende i det samepolitiske feltet ble utsatt for trusler og også taus forakt og følte

seg presset til å minske sin deltakelse i det sosiale livet utenom heimen til et minimum. (Pedersen og Høgmo, 2004:55). Selv om mange var imot flerspråklig skilting, ser en nå etter et drøyt tiår at de fleste har forsonet seg med utviklingen, dette gjelder spesielt i Gaivoutna/Kåfjord. (Ibid 2004: 56). Men også i andre kommuner utenfor språkområdet hvor samisk/kvenske/norske og annen skilting/navngiing pågår har jeg observert at det er blitt en mindre turbulent utvikling etter hvert.

Likeså ble innføringen av Det Samiske læreplanverket (L97S) en noe smertefull prosess. I juni måned 1997 bestemte Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (KUF), etter tilråding fra Sametinget, at Samisk læreplan skulle innføres i hele forvaltningsområdet for samisk språk fra skoleårets begynnelse samme høst.

Samene hadde i 1967 fått rett til å bli undervist *på samisk*, men fulle rettigheter for alle som ønsket det til også å bli undervist *i samisk* kom først ved L97S. I forordet til planen ble det fastslått at L97S tar utgangspunkt i Grunnloven og i Lov om Sametinget og andre Samiske rettsforhold – sameloven. Videre sies det at denne rettsforståelsen også er forankret gjennom ILO-konvensjonen nr. 169; Om urbefolkninger og stammefolk i selvstendige stater, som Norge hadde ratifisert i 1990 og gjort gjeldende for samene.

Med samisk læreplan kan samisk kunnskapsformidling bli gitt ved hjelp av samisk språk, og derved kan full likeverdighet med majoritetsspråket norsk oppnåes. Og slik videre gis utviklingsmuligheter ved å kunne motta og gi bidrag til språkarven i verdensammenheng. Gjennom å få språket oppe å gå på alle nivå, kan det bevirke til at samenes samfunnsliv og kultur har nye utviklingsmuligheter og slik igjen kan gi en positiv berikelse til hele det norske samfunnet.

Men også her ved innføringen av L97S, som ved de andre tidligere samepolitiske nyvinningene, gjorde ”de gamle stemmene” fra fortiden seg gjeldende. I Porsanger, Tana og Kåfjord fikk man nærmest et opprør blant politikere, lærere og foreldre. De var både imot den raske innføringstakten av læreplanen, og mot de formuleringene planen hadde omkring begrepet samisk identitet.

Enkelte personer varskudde kraftig fra om at man lokalt ikke hadde fått være med å bestemme om planen skulle innføres i deres kommune, det at vanlige demokratiske spilleregler ikke ble fulgt i denne saken.

Andre fremholt at det heller ikke måtte være slik at bare et lite mindretall som stemmer ved sametingsvalgene skulle kunne bestemme over flertallet i kommunene. ”Departementet må i sin iver etter å rette opp overgrep mot den samiske delen av befolkningen, ikke begå et nytt overgrep mot den norske delen av befolkningen”. (Pedersen og Høgmo, 2004: 59). Man ønsket sterkt en valgfrihet til å kunne velge å bruke Samisk læreplan individuelt, eller også ha valgfrihet på kommune eller skolekrets nivå til å kunne velge å bruke den nasjonale læreplanen. Samisk læreplan hadde jo åpnet opp for funksjonell tospråklighet og også for en styrking av samisk identitet hos elevene.

Disse innvendingene fra motstanderne av Samisk læreplan gjorde at KUF gjennomførte en ny høringsrunde til planen på nyåret 1998. Her ble planens intensjon nærmere presisert, spesielt likeverd mellom mennesker og likeverd mellom kulturer. Det ble gjort noen få endringer til prinsippdelen av planen. Her nedtonet departementet begrepet samisk identitet ved å fastslå at dette bare gjaldt for de samiske elevene. ”For samiske elever skal opplæringen som helhet bidra til å fremme samisk identitet”. (Høringsbrevets endring, L97S: 59).

For skole hjem samarbeidet ble det også en ny formulering hvor ordet samisk ble tatt ut; ”Skolen skal støtte hjemmet i oppfostringen av en ny (samisk) generasjon og forberede de unge på oppgaver i samfunnet”. (Ibid: 63). L97S hadde også flere språkvalg enn den nasjonale planen, L97, og la opp til større fleksibilitet i språkvalgsmulighetene.

Høringsbrevet kom så til behandling i kommunene, og man hadde to fronter. De som støttet L97S slik som den var, hvor de fleste også kunne støtte endringene i høringsbrevet. Og motstanderne hvor mange meninger hadde gjort seg gjeldende. Noen av motstanderne mente at planen ble et virkemiddel for aktiv samifisering av nordmenn og ønsket primært den nasjonale læreplanen, L97.

Der ble mye turbulens omkring disse forholdene, og mange harde ord ble sagt og skrevet høsten 1997, og vinteren 1998. I Gáivuotna/Kåfjord ble departementets endringsforslag til planen vedtatt med 11 mot 10 stemmer i kommunestyret 3.mars. Langvarig uro kuliminerte etter tusenårsskiftet, og mesteparten roet seg ned i 2002. (Pedersen og Høgmo, 2004).

Diskusjon og oppsummering.

Dermed var prosessen omkring innføringen av de samepolitiske sakene gjennomført med L97S som den siste av de store nasjonale sakene. Man hadde fått fram ulike synspunkter gjennom demokratiske prosesser i lokale institusjoner, og også gjennom media hadde mange fått sine meninger offentlig luftet. Mye ny kunnskap hadde kommet fram under disse ”motsetningsdialogene”. Og ting som tidligere bare hadde blitt drøftet mer privat i hjemmene var nå blitt synliggjort gjennom de diskusjonene som hadde pågått i all åpenhet for alle.

Naturlig nok følte mange usikkerhet og uro omkring det å kanskje måtte plassere sin egen kulturelle identitet opp mot nye forståelsesformer i et moderne selv. (Gullestad, 1996). Enkelte hadde uttrykt at de gjennom de samepolitiske konfliktene hadde ”fått sår for livet”, mens andre uttrykte ”at de kamper som er utført offentlig mann og mann i mellom, på en måte rensset luften”. (Pedersen og Høgmo, 2004: 91).

Jeg vil her anføre at slike motsetninger kan ha sterkere og dypere drivkrefter enn folk umiddelbart kunne forstå og ta inn over seg. Og at slike konflikter berører dypet av folks følelser og verdiholdninger og kan også gjelde det religiøse område. De sterkeste motsetningene ble uttrykt gjennom trusler om vold mot personer, gjennom ødelegging av skilt, stille slengbemerkinger og tause uttrykk av ulike slag. ”Slike handlinger kan kanskje karakteriseres gjennom begrepet reaktiv vold som utløstes i et strukturelt felt. Handlingene og følelsene var kanskje også knyttet opp mot gammel kollektiv stigmatisering som tidligere var normalisert i kulturfeltet. Ved avsløring gjennom de diskursene som hadde pågått, forstod flere og flere at ingen i realiteten hadde noe å skamme seg over lenger”. (Disse synspunktene utviklet i samtale med Vambheim under veiledning september 2005).

Ting roet seg ned svært fort, kanskje først og fremst fordi man kom til anerkjennelse (recognition) av hverandres standpunkter og identitet, etter hvert. Partene så også at de kunne handtere sine liv og sine oppgaver bedre gjennom samarbeid og felles styrke (empowerment). (Bush/ Folger, 2005). Konfliktløsning var mulig gjennom transformasjonsprosesser som både kunne foregå på strukturelt nivå og på personlig handlingsnivå. (Galtung, 1996: 93 – 96).

Setter en nå disse samepolitiske sakene inn i **Ráfi/fredsskjema** ser en at det kan dreie seg om flere bakenforliggende forhold. De synlige konfliktene i nåtid hadde gjennom konflikthandteringsprosesser både direkte mennesker i mellom og i institusjonene, funnet sine begynnende fredsløsninger. Tar vi først for oss problemstillingene omkring samisk identitet, kan det nå se ut som om en mulig reversering av fornorskningen kan være på gang gjennom åpne politiske prosesser i institusjonene. Og at de mentale hindringene som tidligere var til stede på individnivå, kan være avtagende fordi disse sakene også blir gjenstand for åpnere kommunikasjon. Indre personlige dilemmaer og konflikter kan slik løses opp gjennom dialoger og ny kunnskap. Samhandling kan finne sted under en bredere forståelsesramme, hvor hver og en kan gi sitt bidrag gjennom ”samtalen”.

Gjennom SUF, Sametinget, Språkloven og L97S er det strukturelle samepolitiske feltet styrket ganske formidabelt i løpet av 10 – 20 år. Resultatet av dette kunne for mange etter hvert bli flere legale goder enhver som bebodde område, med stor fordel kunne høste fordeler av og maksimere gjennom sine handlinger og valg. (Barth, 1996). Nye samhandlingsmønstre og situasjonsdefinisjoner var muliggjort ved at konfliktstoffet var synliggjort gjennom ny innramming. (Goffman, 1974).

De underliggende konfliktene (strukturelle og kulturelle) som kan uttrykkes gjennom *beahttálas ráfi/ falsk fred* kan være under opphevelse gjennom nasjonalstatens omlegging av politikken ovenfor samene. (Minde, 2003). Her er en fredsbygging på gang med *nana ráfi/ sann fred* som mulighet gjennom den nye strukturelle oppbyggingen i institusjonene og kulturaktivitetene i de frivillige organisasjonene. Etter min mening kunne denne fristillingen bli muliggjort ved at den gamle selvundertrykkende identitetspraksisen folk hadde levd med, var under omlegging. Trykket innenfra det sosiale feltet avtok, og trykket ovenfra fra myndighetene side

var nesten fraværende. Og *beahttálas ráfi* den falske freds tilstand, som var påført befolkningen gjennom lang tid ved asymmetrisk maktanvendelse fra nasjonalstaten og lokale politiske aktører opp gjennom tidene, synes å være under avvikling.

Situasjonen nå kan åpne opp for at flere etter hvert blir i stand til å utvikle en ny innsikt i retning av frigjøring fra det gamle, gjennom bevisstgjøringsprosesser som gir ny virkelighetsoppfatning gjennom transformativ konflikthandtering. (Galtung, 1996 og Freire, 1996 (1970). På den annen side kunne det også finnes aktører som fortsatt kan være tro mot en status quo situasjon, og vedlikehold av gammel maktstruktur. (Mathiesen, 1978). Det hadde også dreid seg også om menneskets møte med institusjoner, og møte mellom gruppe og myndighet over lange tidsspenn. (Pedersen og Høgmo, 2004:161).

Kampene folk hadde ført mot hverandre omkring etnisk sjølførståelse, kan også ha dypere historiske røtter og begrunnelser enn det rent personlige mellommenneskelige de synlige konfliktene vitnet om. For å kunne komme til erkjennelse om dette kan en utenom å gå til de historiske kildene også bruke en ”utvidet” forståelsestilnærming gjennom kunst.

Her har samiske kunstnere gjennom arbeider i litteratur, billedkunst, musikk, film og media vist at ved å bygge på ei fortidig referanseramme kan der skapes overskridelse mot en rik samisk mytologi. Og derved blir gamle samiske forståelsesformer nedfelt i mytologi og historie gjort mer tilgjengelig for flere gjennom kunst utført i vår moderne tid. Disse arbeidene vitner om en revitalisering som ikke bare følger spor hundreår tilbake i fortiden, men som også bærer preg av nyskapende kunst på toppnasjonalt og internasjonalt nivå med budskap inn i vår egen tid, og mot fremtiden.

(Kunstutstillinger, Kristin Taarnesvik; Nord-Norsken og Vestlandsutstillingen 2005, også utstillinger i Kirkenes, Karasjok og F16 i Moss, 2005).

Komponisten Jon Persen fra Porsanger vant den utlyste konkurransen til åpningen av Oslo Konserthus med verket ČSV (vis samisk ånd/vis at du er same) i konkurranse med mange norske samtidige komponister. (Se note 5).

Multikunstneren Nils-Aslak Valkeapaa, verdensmusikeren Mari Boine og filmskaperen Nils Gaup, har betydd og betyr svært mye for samisk internasjonal kulturtilknytning og også for samisk – norsk likeverdighet.

Det kan nå se ut som at mentale forsoningsprosesser kan ha begynt å gjøre seg gjeldende gjennom revitalisering av et større kulturfelt. Her kan sosial praksis være under endring og omstruktureres inn mot det å kunne leve med flere sorter av etnisk tilknytning, norsk, samisk, kvensk eller andre i et fellesskap. På mange måter har folk i det fleretniske Nord-Norge igjen fått muligheten til å bygge og leve i et flerspråklig- og flerkulturelt samfunn, slik som de gjorde for mer enn 100 år siden.

”Som et resultat av den inkluderende kulturelle praksis vi har beskrevet, ser vi også et kulturelt aspekt ved forsoningsprosessen, som kanskje er den egentlige forsoningsprosessen”. (Pedersen og Høgmo, 2004:163). Kampen for å kunne fremstå med sin ”egentlige” etniske tilknytning hadde foregått gjennom en konfliktløsningsprosess på flere plan. Denne prosessen kunne nå være kommet over mot en dypere aksept både av seg selv og den/de andre. Tilgivelse og unnskyldning kunne ha vært det første steg. Og det folkelige utsagnet om ”at tiden leger alle sår”, er også noe som kan være sant i denne sammenheng. (Dette sagt av flere informanter).

Kap. 6. Oppsummering/ drøfting

I starten av oppgaven tok jeg for meg problemstillingen, at mobbing er et fremmedord som nå er velintegret i språket. Men det er litt uklart hva fenomenet i sin hele bredde egentlig kunne dreie seg om. Gjennom søk i ulike slags litteratur ble det mer klargjort at mobbing er et fenomen som nok har fulgt med menneskeslekta over lang tid.

Historisk har begrepet krig hatt stor gjennomslagskraft i tenkning og filosofi på makro nivå, mellom folkegrupper og nasjoner. Mens begrepet fred i mindre grad er blitt fokusert på, heller ikke innenfor ”rettferdig krig teori” (just war theory) hvor begrepet fred nærmest er fraværende. (Waltzer, 2000). Men her har vært en utvikling på gang, til å forstå vold på en mer helhetlig måte, og at ikke-volds diskursen kan bli en del av denne forståelsen. (Galtung, 1996: 124).

I arbeidet med skolemobbing kan denne tilnærmingen, etter min mening være nyttig. Ved å knytte konfliktforståelsen hos Galtung, *negativ fred* og *positiv fred* til de samiske begrepene *falsk fred/beahhtálas Ráfi* og *sann fred/nana ráfi* fikk jeg en konflikt modell som kunne virke mer klargjørende inn i vår egen lokale mobbeverden, også mot strukturelt og kulturelt nivå. I modellen blir de mer synlige handlingene uttrykt gjennom begrepene *ufred/rafehisvuotha* og *fred/ráfi*. Begge nivåene berører de samme menneskene.

Mobbing kan karakteriseres som illegitim konflikt mellom asymmetriske parter, mens konflikter som ikke knyttes til mobbebehandlinger kan være symmetriske ”kamper” eller handlinger av høyst ulike art, slik som maksimering av sosiale relasjoner og agering mot maktposisjoner. At elevene ved Dalen skole hadde en god forståelse om hva mobbing kan dreie seg om, kom klarere fram gjennom deres muntlige og skriftlige kommentarer, enn gjennom det statistiske materialet. For eksempel at den mobbingen de så og opplevde på skolen, kanskje hadde avtatt på grunn av Bondevikregjeringens ”Mobbemanifest”. Det kan være en indikasjon på at en aktiv handling utenfra kanskje hadde virket positivt inn på deres situasjon? Og at elevene derved følte at ting hadde endret seg i mer positiv retning på grunn av et initiativ høyere oppe i maktstrukturen?

Det framkom også indikasjoner på at negative hendelser i verdenssamfunnet, slik som 11. september 2001 kunne ha virket forstyrrende inn på mobbetilstanden lokalt, og at noen lærere så en sammenheng her. Gjennom elevenes egne utsagn, både skriftlig og muntlig, ble det også konstatert at elevene har større forståelse for hva mobbing dreier seg om enn hva man vanligvis antar både fra lærernes side, og også sett fra skoleadministrasjonens ståsted.

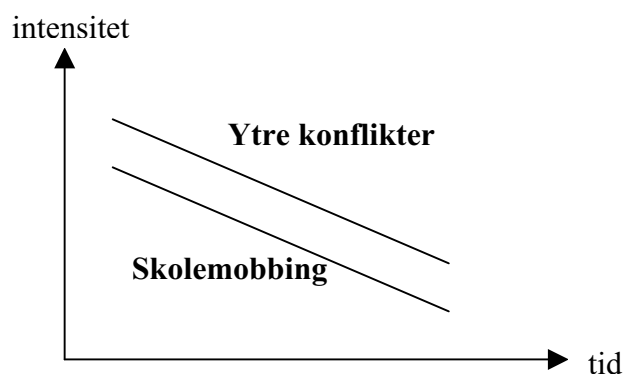
Det statistiske materialet fra Dalen skole har indikasjoner på at når tiltak settes inn for å bedre situasjonen på mobbingens område, kan man få raske positive endringer i hele skolesamfunnet på forholdsvis kort tid. Sentralt gitt læreplan som innførtes i full fart gjennom det samiske planverket, L97S, virket både forstyrrende og fornyende inn på Dalen skole. Og det kom til et løft i skolens strukturelle drift. Men å inkludere hele kulturdybden i undervisningsfeltet er ikke enkelt å få til. Etter min mening er dette helt nødvendig for å kunne lykkes med lokal skoleutvikling. Her må en også være bevisst på at nasjonale agenda også kan gjøre seg gjeldende gjennom læreplanen. (Hovdenak, 2002). (Dumitrica, 2004).

For å se nærmere på hvordan strukturelle og kulturelle ("dypkulturelle") forhold hadde virket inn på freds- og ufredssituasjonen i lokalsamfunnet, tok jeg for meg den nære forhistorien i Sápmi. Her kom det klart fram at situasjon har vært preget av et asymmetrisk maktforhold mellom stat og befolkning over lang tid. Med resultatet negative konsekvenser for hele den fleretniske befolkningen i Nord-Norge. Også mange av norsk herkomst levde i geografiske områder der det arketypiske tre stammers møte pågikk, og ble slik tilknyttet assimilasjonsprosessen over generasjoner. (Høgmo, 1986). (Note 2).

Alle grupper kunne ha utviklet grader av pådyttet falsk bevissthet, her i oppgaven uttrykt gjennom det kollektive begrepet *falsk fred/beahttálas ráfi*. Denne tilstanden av negativ fred var noe alle måtte leve med og utvikle overlevelsesstrategier for. Jeg har også pekt på de mest vanlige løsningene; For noen å måtte overleve gjennom et indre eksil med tildekket identitet (og kanskje også kollektiv stigma). Eller det å innrette seg på "den nye tid" gjennom overtakelse av et norsk kulturinventar som kunne føre til et brudd med fortiden og kanskje også til reduksjon av egne kulturelle ferdigheter. På den annen side ligger det mye fornyelseskraft i generasjonsskifte og

gamle praktiske kulturferdigheter, om institusjonsoppbyggingen i Såpmi tar slike faktorer i betraktning. (Nergård, 1994). Her kan vi kanskje også snakke om ny ”diskursiv- og praktisk bevissthetsproduksjon”. (Giddens, 1984). (Freire, 1996).

Hvordan skolemobbing og konflikter i lokale/nasjonale kontekster kan være sammenvevd illustreres gjennom denne modellen.



Ved Dalen skole var det før 2002 en økende tendens til mobbing. Dette avtok i perioden 2002 – 2004. Det var mer målrettet arbeid mot mobbing etter 2002 enn før 2002. Om denne avtagende tendens i sin helhet skyldes skolens eget (indre) antimobbingsarbeid, eller at også andre (ytre) faktorer virket inn kan ikke fastslås med sikkerhet ut ifra det statistiske materialet fra Dalen skole. Intervju/ muntlige og skriftlige utsagn konstaterer heller ikke med sikkerhet at aktivt arbeid mot mobbing var eneste årsaken til nedgang i mobbefrekvensen blant elevene ved skolen.

Ut fra dette kan der settes frem 4 hypoteser om hva som kan være tilfelle når det registrertes en betydelig nedgang i mobbing. Hypotese 1 er belyst ved det ovenstående.

1. Skolens eget (indre) anti-mobbearbeid har redusert mobbingen.
2. Det har vært en økning i mørketallene (noe mobbing skjules bedre).
3. Redusert lokalt (etno-politiske eller etno-kulturelt) konfliktnivå i skolens omgivelser reduserer (også) omfanget av mobbing i skolen.
4. Kulturpolitisk nasjonalt nivå setter større fokus på mobbing, dette innvirker på arbeidsplassnivå/ skolenivå.

Hypotese nr. 2 blir usannsynlig i tilfelle Dalen skole. Her hadde man tiltak mot mobbing gjennom større årvåkenhet og oppfølging av elevene. Og økt årvåkenhet skulle heller økt registreringa: Altså blir mørketallene mindre.

Hypotese nr. 3 kan ikke sies å være påvist i materialet. Det man med noenlunde sikkerhet kan si er at der finnes en parallellitet, et sammenfall i tid mellom prosesser i skolen og i lokalsamfunnene som rekrutterer elever til Dalen skole. De lokale ”kampene” omkring samisk identitetsforvaltning kuliminerte omkring 2000 -2002, og en fikk en reduksjon i skolemobbinga i perioden 2002 -2004.

Hypotese nr. 4 angår strukturelle tiltak gjennom lovendring, ny læreplan og politiske handlinger fra sentralt hold, slik som ”Mobbemanifestet” til regjeringen Bondevik. Større oppmerksomhet ble rettet mot mobbing som fenomen også gjennom TV, aviser og annen media. Dette førte til større følsomhet blant noen elever på mobbing som fenomen. Om denne fokuseringa førte til nedgang i mobbefrekvens ved skolen kan ikke fastslåes med sikkerhet, men en kan heller ikke se bort fra en viss innvirkning forelå på kort sikt.

Avslutningsvis kan jeg konstatere at jeg ikke har påvist en sammenheng mellom skolemobbing og lokale prosesser, hvordan disse måtte være sammenvevd. Derimot har jeg påvist at det foregikk omfattende prosesser på strukturelt (politisk/ institusjonelt) og kulturelt nivå i perioden. Slike prosesser tar plass på ulike sosiale nivåer, og kan også involvere til dels samme aktører. Når deltakere fra overlappende kontekster involveres, og handlingene berører de samme menneskene, mener jeg at skolemobbing og lokale samfunnsprosesser bør sees i sammenheng. Slik kan en få en bedre forståelse av hva tilstanden beahttálas ráfi/ falsk fred kan bestå av i lokal kontekst. Her har også den typiske nordnorske symbolske mobbinga, med for eksempel skampåføring og latterliggjøring av andres etniske tilknytning hatt karakter av kollektiv skjult mobbing. Ved økt synliggjøring av etno- politiske konflikter avtar den symbolske mobbinga, luften renses og nye muligheter åpnes. Nana ráfi/ sann fred kan realiseres.

Slik er også virkeligheten i skolemobbefeltet, når problemer klargjøres oppstår det nye muligheter gjennom felles erkjennelse om at konflikter best kan løses fredelig og med overskridende resultat. Skolesamfunnet er en del av denne menneskeskapte virkeligheten og individene samvarierer her både med sin indre og sin ytre kontekst.

Noter

1.

Ándagassi betyr tilgivelse. Tilgivelse kunne finne sted gjennom en personlig syndsbekjennelse i menigheten, den læstadianske forsamlingen. Sosialantropologen Ivar Bjørklund undersøkte forholdene i Kvæningen før 1980 og skriver: ”Denne formen for syndsbekjennelse hadde en meget viktig sosial funksjon. Når urett ble åpenbart mellom medmennesker i form av bekjennelse, ble samvittigheten rensset. På den måten unngikk man ofte langvarig uvennskap og splid mellom felles troende. Man ba om og fikk tilgivelse i menigheten for sine synder – *Ándagassi Jesua nammii – Anteeksi Jesuksen nimeen*”... ”Syndsbekjennelse og tilgivelse måtte høres gjennom en troendes munn, fordi ”det du løser på jorden, skal være løst i himmelen” Matt. 16:19. (Bjørklund: 1984).

Også andre spørsmål som ikke hadde direkte med tilgivelse å gjøre kunne også bli belyst i forsamlingen. Et nedskrevet eksempel fra Olmaivaggi Manddalen omtaler seksuelt problem mellom kone og mann, der mannen anfører ”mangelfuldt foder”, lite mat som grunn for den tilkortkomning kona hadde tatt opp. (Personlig meddelelse).

Rørelse/lihkadus ble det når mange i forsamlingen på samme tid ba om syndsforlatelse og forkynte sin tilgivelse ovenfor hverandre. Jeg opplevde i min barndom at rørelsen medførte mye lyd og bevegelse, med ekstatiske tilløp. Dette ble av forsamlingsholdere og andre i menigheten bevisst dempet ned mer og mer.

Fra 1960-70 tallet kom det til opphør, og heller ikke tilløp til rørelse/lihkadus kan lenger observeres. Lokale informanter fra Lyngen retningen, nå blitt kalt ”de konservative”, sier at grunnen til at rørelsen tok slutt var at mange knyttet klare frelsestegn til praksisen. Slik at det å være blitt frelst/ være omvendt måtte observeres av andre gjennom en ytre handling. Å synliggjøre omvendelse i form av rørelsen ble da ansett som upassende. At rørelsen/lihkadus skulle avvikles var en bestemmelse som var tatt av predikantene i fellesskap. Rørelsen kunne virke sterkt på barn som var tilstede i forsamlingen med utrygghet og angst for det de hørte og observerte. Men mest var det likevel tryggheten på foreldre eller søskens fang som var mest fremtredende.

Jeg har så stilt spørsmålet til Læstadianere om det finnes en ándagassi i dag, om det er slik som før? Et av svarene er slik: ”Om ordet aktes på riktig, (slik som hos oss) at man har den gamle forståelsen av skriften, så er ándagassi der, slik som vi forstår det. Ordet har dermed ikke mistet sin kraft, om man akter på det og tolker det rett”.

Tilgivelsen synes å være der, slik som den var før, selv om rørelsen/lihkadus opphørte i forsamlingen, kan den gamle forståelsen av ándagassi nå mer oppfattes som tilstede gjennom den rette tro. Om rørelse/lihkadus ikke lenger er synlig i menigheten, så er tilgivelsen/ándagassi fortsatt der, strukturelt til stede, gjennom forkynnelsen med sin bibeltolkning, forståelse og tro. Underliggende struktur vedlikeholder det dypkulturelle innholdet. Selv om synlige ytre handlinger har endret seg, mener flere læstadianere at ándagassi/ tilgivelsen oppleves slik som før.

Noe jeg undrer meg over er om svekkelse av rørelsen/lihkadus i forsamlingen også igjen førte til en svekkelse av ándagassi på konflikthandlingsnivå? Slik at vanlig uenighet man tidligere løste gjennom en bredere enhetlig praksis ikke lenger var virksom i menigheten, her fantes ikke lenger en åpen mekanisme for fredsløsninger. Og at den siste uenigheten som oppstod innenfor Lyngen retningen av Læstadianismen på 1980-1990 tallet hadde mer sin rot i svekket ándagassi enn i forskjellige læreforståelse og bibeltolkninger?

Det er nærliggende å tro at det som ikke praktiseres svekkes eller kan gå tapt, dette kan også gjelde for psykiske ”institusjoner”, slik som med den åpne praksis av ándagassi/ tilgivelse i forsamlingen. Et eksempel på noe lignende er beskrevet etter krigen i Bosnia, hvor ulike etniske grupper hadde levd fredelig sammen og praktisert Merhamet. Gjennom gjensidige handlinger av medlidenhet, tilgivelse, ydmykhet, uegennytte og beskjedenhet ble Merhamet en fleretnisk måte å leve på. Etter påført folkedrap, og flyktnings-tilværelse, var den gamle ordninga ikke mulig å praktisere lenger. Men folk spurte seg selv om Merhamet likevel fortsatt fantes. (Wein, 2000).

I Nord-Troms hadde man krigshandlingene med nedbrenninga senhøstes 1944, og befolkningens flukt sørover med evakueringsvinter til mer enhetlige norske samfunn. Flere forskere som Ivar Bjørklund og Henry Minde har også vist til at siste verdenskrig satte et tidsskille på hvordan folk forholdt seg med sin etniske

tilknytning. Man kastet det gamle samiske eller kvenske av seg, en etnisk tilhørighet man ubevisst kanskje også hadde skjemtes over gjennom tiden i ”utlendighet”, evakueringsvinteren. Kanskje var det også slik med den gamle formen for tilgivelse praktisert gjennom ándagassi i forsamlingen, at den ble for fremmed for en moderne tid?

Note 2.

Begrepet fornorskningen har sin ide knyttet til sosialdarwinismes utviklingslære, hvor utvikling ble sett som en lineær prosess hos de enkelte artene. Mindre utviklede etniske grupper, slik som samer og kvener, skulle da måtte vike for de mer avanserte nordmenn, ariske grupper eller andre som innehadde større fremskrittsevne enn disse mer tilbakestående folkene på Nordkalotten. Denne vitenskapelige forståelsen gjorde seg gjeldende i statenes ideologi, og ble satt i verk gjennom tiltak som hadde assimilasjon som mål. Samer, kvener og andre minoriteter skulle opptaes og forsvinne inn i den norske majoriteten. Sterke strukturelle krefter ble satt inn. Her vil jeg nevne tre av virkemidlene som kanskje hadde den aller sterkeste krenkende virkningen.

1. *Jordsalgsloven* av 22.mai 1902, slo fast at Statens jord i Finnmark, bare kunne selges eller bortleies til norske statsborgere som kunne lese, tale og skrive det norske språk og bruke norsk til daglig.
2. *Språkinstruksen* av 1880, gjentatt og forsterket i 1898. § 3; ”Skolens undervisning foregaar i det norske sprog. Det lappiske eller kvenske sprog bruges kun som hjælpemiddel til at forklare, hva der er uforstaaelig for børnene”. Læreren hadde også påbud gjennom instruksen om å være en norsk kulturbærer. Og de fleste lærerne i de samiske områdene kom fra andre deler av landet, og de var hovedsakelig enspråklig norske. Like før 1900 ble samisk og finsk tatt bort som fag ved lærerskolene med den begrunnelse at fornorskingsarbeidet kunne sies å være fullbyrdet. Instruksen ble opphevet gjennom St. meld. nr. 21, 1962/ 63. (Meløy, 1980: 17). Internatskolene i samiske språkområder i Nord-Troms og Finnmark forsterket ytterligere fornorskingsprosessen gjennom bevisst ansettelse av norsktalende personell. ”I kirkelige kretser (som blant Læstadianerne) og innen misjonselskapene hadde motstanden mot fornorskningen sin rot i selve budskapet: Folk skulle

få Guds ord på sitt eget språk”. (Váibmogiella/hjertespråket). (Lindkjølen, 1995: 44-45).

3. *NRK, Norsk Rikskringkasting ble opprettet i 1933. Sendinger på Samisk startet i 1946, med 20 minutter pr. uke. I 1970 kom sendinger på finsk, og de var, og er svært korte. I 1976 åpnet Sámi Radio – Sameradioen i Karasjok, og daglige samsendinger både i radio og TV er etablert over landegrensene til Sverige og Finland.*

Nå har det i ettertid vist seg at kulturene var mer vitale og overlevingsdyktige enn man først trodde. Selv om mange overtok norsk skikk og bruk, overlevde samisk kultur både i åpent, og i ”indre eksil” gjennom mer enn 100 års statlig fornorskningstrykk. Men språket gikk det verre med:

”Heile generasjonar av samar og kvenar har fått skolegang på eit språk dei ikkje har forstått, dei har ikkje lært å lese og skrive sitt eige morsmål, og overgangen til norsk har nokre stader vore så brå at dei fornorska generasjonane i mange tilfelle rett og slett har vore avskore frå å kommunisere med sine eigne besteforeldre”.

(Trosterud, 2005).

I vår egen globaliserte tid, er urbefolkningenes krav om oppnåelse av egalitet, kontroll av sine nærværende ressurser og selvbestemmelse, videre aktualisert som et spørsmål om hvem som har makt til å definere agenda nasjonalt. På den ene side dreier det seg om internasjonale menneskerettighetsstandarder, avtaler og overenskomster, nasjonalstaten har påtatt seg å utøve. Det andre gjelder det økende press på ressurser som nasjonale og internasjonale konsern utøver gjennom den globaliserte økonomi og en tiltakende nyliberalisme. (Minde/Nilsen 2003).

Gjennom Alta-aksjonen, motstand mot kraftverksutbygging i samisk område, og også videre gjennom sjøsamenes fiskeriaksjoner på 1980 tallet ble samene som etnisk gruppe anerkjent av nasjonalstaten. (Grunnlovens § 110 a og Lov om Sametinget.) ”Statens grunn i Finnmark” gjennom ”eierskapet” Finnmarkseiendommen, ble våren 2005 overtatt av lokalt styringsorgan med likeverdige samiske og norske parter gjennom Sameting og Fylkesting. Det kan nå se ut som at fornorskningen av samene har nådd sitt endepunkt.

Note 3.

Fysisk miljø og mobbeproblematikken.

Min erfaring fra Dalen skole er at mobbingsproblematikken ble tatt på alvor også før loven ble iverksatt 1.april 2003. (Opplæringslova ble gitt nytt kapittel 9a: Elevane sitt skolemiljø). Skolen har utarbeidet en anti-mobbepplan og har et årshjul for tiltak som implementeres i klasseplanene. Slik sett synes de *individ- og sosialpsykologiske* problemstillingene vel ivaretatt ikke bare gjennom lov- og forskriftsvedtak, men også i praksis.

Verre har det vært når det gjelder det **fysiske miljøet**, slik som inne klima, luftkvalitet og høyst nødvendig vedlikehold med utbedring av inne- og ute områdene på skolen. Der har ansvaret for dette har ligget på skoleeiers side, kommunen. Her har overføringene fra statens side vært avtagende over det siste tiåret, og ansvaret for elevenes helse og livskvalitet har derved ikke vært et prioritert område, heller ikke for staten. På det fysiske miljøets område innførte man ikke normerte standarder, slik som ellers i arbeidslivet.

Denne siste problemstillinga om arbeidsmiljø mener jeg kommer inn under *strukturelle forhold*, der forholdet mellom stat og skoleeiers ansvar gåes opp på en slik måte at elevene at elevene ikke får oppfylt sine legitime rettigheter slik som andre arbeidstakere i samfunnet. (Stette red., 2003).

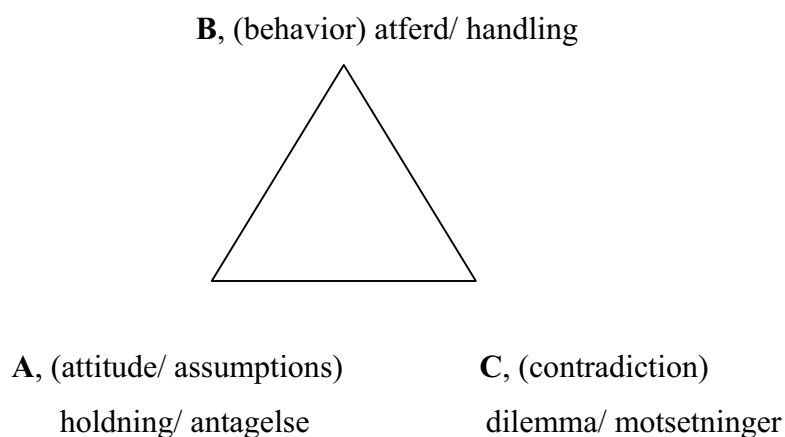
Note 4.

Johan Galtung (1996: 1 - 2), (2002) gir gjennom (DPT) modellen, **Diagnose – Prognose – Terapi**, en bredere ”forståelsesvei” for konfliktløsning ved også å gjøre bruk av medisinske termer. Her blir første punktet, diagnosen knyttet opp mot analyse både av voldelige og fredfulle bakenforliggende faktorer på person/ struktur/ kultur/ og naturnivå. Tilfredsstillende positiv prognose kan gis om systemet konflikten befinner seg i kan defineres som ”selvhelbredende” eller ikke, og om det har åpenhet for påvirkning utenfra.

I det tredje punktet av modellen er terapien knyttet opp mot kapasiteten hos de involverte til å bringe sine handlinger i retning av helbred og velvære. Her kan en skille mellom kurativ og preventiv terapi, den første knyttet opp mot negativ helse/ negativ fred, og den andre mot positiv helse/positiv fred. Positiv helse, liksom positiv

fred kan få sin tilstedeværelse gjennom forebygging og fredelig samhandling på makro-, meso - eller mikro nivå. Negativ fred er en tilstand hvor vold er redusert eller fraværende, hovedsakelig ved hjelp av ytre inngripen. Dette kan bli kimen til konstruktiv utvikling, og prosessen kan bevege seg i retning mot en positiv fredstilstand. Kurativ og preventiv terapi er nødvendig i arbeidet for god helse, så også i bestrebelsene for å kunne oppnå en verdibasert, slitesterk (positiv) fred.

ABC konflikt triangelet:



Viser her til Galtung, 1996: 70 – 80.

Dette er en hypotetisk måte å betrakte konflikter på. Det som ofte er synlig og manifesterer seg for våre øyne er voldelige handlinger (punkt B). Men der er også en latent side av en konflikt som dreier seg om holdninger, i punkt A, og motsetninger som knyttes opp mot punkt C i triangelet. Konflikt utfolder seg i livssfæren mellom mennesker, og når alle tre områdene interagerer har vi med en full konflikt å gjøre.

Aktørkonflikt, eller direkte konflikter mellom mennesker ligger innenfor alle tre områdene, og deltakerne kan ha full bevisst forståelse om hva det dreier seg om. I strukturkonflikt, indirekte konflikter er både A og C innenfor underbevisst erkjennelse området. For at en konflikt skal kunne løses må erkjennelsesområdene løftes opp til bevisst nivå. Galtung refererer her til Freire hvor denne mener at bevisstgjøringsprosess (conscientization) skjer gjennom ”virkelige aktører” og mentale prosesser. Noe lignende finnes også hos Marx, som bruker begrepet ”falsk bevissthetstilstand”. (Ibid: 74).

Note 5.

CSV – vis samisk ånd/vis at du er same.

Dette var et begrep som oppstod under et litteraturseminar høsten 1972. CVS er en forkortelse av det samiske begrepet ”Vis samisk ånd” eller ”Vis at du er same”. På samme måte som ”Black Power” eller ”Red Power” hadde virket samlende for undertrykte i USA, skulle nå ”samisk kraft” fremstå gjennom CSV symbolet som samefolkets eget samlingsmerke i konfrontasjon med myndighetene.

Mange yngre mennesker sluttet seg til bevegelsen, og de gjorde seg synlig i det offentlige rom gjennom koftebruk, smykker, emblemer og andre symboler med samiske mønstre og farger. Mange av disse yngre menneskene var ofte ledende i de etnopolitiske interesse organisasjonene og gjorde seg også gjeldende i lokalpolitiske fora. For den eldre generasjon fremstod dette nymotens samiske som truende. Dette har Vigdis Stordahl beskrevet inngående om fra Karasjok.

Den nyvunne gruppeidentitet utviklet seg videre utover 1980 tallet både lokalt utover hele Sápmi. Og den ble ytterligere forsterket gjennom deltakelse i nordiske og internasjonale fora opp til FN nivå. Her kan Synnøve Persens dikt fra 1986 oppsummere hva det dreide seg om: ”Våre tanker fløy ut fra stengte bur. En bevegelse oppstod. CSV. Vi ville ha tilbake vårt land, vårt språk, vårt egenverd, vår kultur, vår eiendom. Vi ville ha tilbake alt som var tatt fra oss gjennom århundrene. En uorganisert bevegelse hvis fremste motto var: ”Vis at du er same”. (Stordahl, 1998: 87 – 92).

Men ”viktigere enn den politiske retorikken som utspant seg rundt disse samiske ordspillene, var den omfangsrrike kulturelle bølgen som nå vokste fram. Det gjaldt billedkunst, media, litteratur, duodji, teater og musikk”. (Bjørklund: 2000: 29).

Litteraturliste

- Adolfson, Ivar og Ingunn S. Nilsen. 2004: "Veiledning og flerkulturell forståelse". Semesteroppgave, høsten 2004. Høgskolene i Tromsø, Alta, Samisk Høgskole og Universitetet i Tromsø.
- Barth, Fredrik. 1996: Manifestasjon og prosess. Universitetsforlaget, Oslo.
- Barth, Fredrik. 1980: Betydningen av transaksjoner som analytisk begrep. I Fiske og lokalsamfunn. Ludvig Høst og Cato Wadel red. Original tittel: "The Analytical Importance of Transactions", publ. I Fredrik Barth Models of Social Organization, Royal Anthropological Institute Occasional Paper No. 23, London 1966. Oversatt av Iens Ludvig Høst.
- Bergland, Einar. 1998: Samisk skole og samfunn. Plattform for forsknings- og utviklingsarbeid på skolenivå. NSI foreløpig utgave nr.4.
- BIBELN. Det norske bibelselskap, 1992. De norske bokklubbene A/S.
- Brock-Utne, Birgit. 1988. The Development of Peace and Peace Education Concepts Through Three UN Women Decade Conferences. In: Alger, Chadwich/ Michal Stohl (eds) (1988): A just Peace Through Transformation. Cultural, Economic and Political. Foundation for Change. London: Westview Press.
- Brock-Utne, Birgit. 1997. Linking the Micro and Macro in Peace and Development Studies. In: The Web of Violence. From Interpersonal to Global. Edited by Jennifer Turpin and Lester R. Kurtz. University of Illinois Press. Urbana and Chicago.
- Bergem, Knut V., Gunnar M. Karlsen og Beate Slydal (red.). 2002: Menneskerettigheter en innføring. Humanist forlag, Oslo.
- Bjørklund, Ivar. 1985. Fjordfolket i Kvænangen. Fra Samisk samfunn til norsk utkant.1550 – 1980. Universitetsforlaget AS. Tromsø – Oslo – Bergen - Stavanger.
- Bjørklund, Ivar (red). 2000. Sápmi – en nasjon blir til. Fremveksten av samenes nasjonale fellesskap. Tromsø Museum, Universitetet i Tromsø. M. Seyfarths trykkeri as.
- Bjørk, Gunilla O. 1999: Mobbing - en fråga om makt? Studentlitteratur, Lund.
- Brox, Ottar og Marianne Gullestad red. 1989: På norsk grunn. Sosialantropologiske studier av Norge, nordmenn og det norske. Ad Notam forlag A/S.
- Bråstad Jensen, Eivind. 1991: Fra fornorskningsspolitikk mot kulturelt mangfold. Nordkalott-Forlaget.

- Bush, Robert A. Baruch og Folger, Joseph P. 2005: *The Promise of Mediation. The Transformative Approach to Conflict*. JOSSEY-BASS, A Wiley Imprint. San Francisco.
- Byreus, K. 2001: *Du har hovedrollen i ditt liv. Om forumspel som pedagogisk metode for frigjørelse og forandring*. Stockholm: Liber.
- Darnell, Frank og Anton Hoem. 1996: *Taken to Extremes. Education in the Far North*. Scandinavian University Press. Universitetsforlaget A/S. Oslo.
- Det Samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, (L97S). Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1997.
- Dumitrica, Delia Despina. 2004: *Deconstructing nationalism from a peace perspective: A case study of Romanian Nationalism*. Master Thesis. Centre for Peace Studies. Universitetet i Tromsø.
- Edvardsen, Edm. 1998: *Fravær som er til stede*. I *Klasseromsforskning på norsk*. Kirsti Klette (red). Ad Notam Gyldendal AS.
- Eidheim, Harald. 1977: *The Lappish Movement An Innovative Political Process. I Aspects of the Lappish Minority Situation*. Universitetsforlaget. 3.opplag.
- Eidheim, Harald. 1992: *Stages of the development of Sami selfhood*. Working Papers in Sosial Anthropology no. 7.
- Eidheim, Harald og Vigdis Stordahl (red.). 2004: *Kulturmøte og terapi i Sápmi. Davvi Girji*.
- Fenes, Frid K. 2004. *Rapport. Evaluering av forsøksordninger ved Dalen skole i perioden høst 2001 – vår 2004*.
- Framtid i Nord. 2005: *Flere tilskudd fra SUF*. Nyhetsoppslag 6.september.
- Framtid i Nord. 2005: *51 % kvinner på Sametinget*. Oppslag. 27.sept. 2005.
- Freire, Paulo. 1996 (1970): *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Books, England.
- Galtung, Johan. 1996: *Peace by Peaceful Means. Peace and Conflict, Development and Civilization*. PRIO. SAGE Publications Oslo, London, Thousand Oaks, New Delhi.
- Galtung, Johan. 2002: *CPS-Papers No 1-3*. Universitetet i Tromsø.
- Galtung, Johan. 2003: *Både og. En innføring i konfliktarbeid*. Kagge forlag i samarbeid med Transcend, Oslo.
- Giddens, Anthony. 1984: *The Constitution of Society*. University of California Press. Berkely and Los Angeles.

- Giddens, Anthony. 1999: Modernitet og selvidentitet. Hans Reitzels Forlag A/S, København.
- Goffman, Erving. 1974 (1959): Vårt rollespill til daglig. Dreyers Forlag, Oslo.
- Goffman, Erving. 1975 (1963): Stigma. Om avvikerens sociale identitet. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A.S., København.
- Gullestad, Marianne. 2003: Det norske sett med nye øyne. Universitetsforlaget, Oslo.
- Gullestad, Marianne. 1996: Hverdagsfilosofier. Verdier, selvforståelse og samfunnsyn i det moderne Norge. Universitetsforlaget, Oslo.
- Hareide, Dag. 2004: Mobbekampanje på feil spor. Kronikk i Utdanning 23.09.04. Undervisningsforbundet, Oslo.
- Hareide, Dag. 2004: Mobbekampanje på feil spor. Kronikk i Dagbladet 19.10.04.
- Hauge, An-Magritt. 2005: En flerkulturell skole – eller en skole med minoriteter. Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere, nr. 2 – 2005. Oslo.
- Hägglund, Solveig. 2003: När mobbing är ok. Om mobbing som uttryck för kollektiv kunskap och delade värdesystem. Innlegg på forskerkonferansen om mobbing, 24. – 25.september 2003. Annika Andrae Thelin och Hazel Williamson (red).
- Hovdenak, Sylvi Stenersen. 2002: Pedagogiske diskurser, identiteter og rasjonaliteter i norsk utdanningspolitikk på 1990 tallet. Vardøger 27 02, Trondheim.
- Hovland, Arild. 1996: Moderne urfolk Samisk ungdom i bevegelse. UNGforsk/NOVA Cappelen Akademisk Forlag.
- Hovland, Arild. 1999: Moderne urfolk – lokal og etnisk tilhørighet blant Samisk ungdom. Avhandling til dr.polit.-graden. Sosialantropologisk institutt Universitetet i Oslo. NOVA Rapport 11/1999.
- Hyden, Håkan. 2003: At tänka rätt är lätt, att tänka nytt är svårt. Om att gå från ett idesystem till ett annat. I Fortsatt uferdig. Festskrift til Thomas Mathiesen, 70 år. Kristian Andenæs og Knut Papendorf (red). Unipax, Oslo.
- Høgmo, Asle. 1986: Det tredje alternativ. Barns læring av identitetsforvaltning i Samisk-norske samfunn preget av identitetsskifte. Tidsskr. f. samfunnsf. 1986, bd. 27, 395-416.
- ”Høringsbrev om presiseringer av prinsipper og retningslinjer for opplæring etter det Samiske læreplanverket. KUF 16.01.98.
- Javo, Cecilie. 2003: Doktorgradsavhandling om Samisk barneoppdragelse. Dagsavisen Nordlys 16.oktober 2003. VG oppslag 27.juni 2004.

- Juergensmeyer, Mark. 2001: *Terror in the Mind of God*. University of California Press.
- Karlsen, Gunnar M. og Øyvind W. Thiis. 2002: Internasjonal overvåkning av menneskerettighetene. I *menneskerettigheter en innføring*. Knut V. Bergem m.fl. (red).
- Karlsen, Gustav E. 2002: Utdanningspolitikkenes "skjulte" aktører nasjonalt og globalt. *Vardøger* 27 02, Trondheim.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. 2000: *Rapport 2000*.
- Kvale, Steinar. 2001: *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk, Oslo
- Larsson, Eva. 2001: *Mobbet? Det har vi ikke merket*. NKS forlaget. Oslo.
- Lindkjølen, Hans. 1995: *Sameradioens mor*. Kathrine Johnsen. Davvi Girji o.s.
- Lind Meløy, L. 1980: *Internatliv i Finnmark. Skolepolitikk 1900 – 1940*.
- Lysgaard, Sverre. 1961: *Arbeiderkollektivet – en studie i de underordnedes sosiologi*. 3.opplag Universitetsforlaget, Oslo.
- Mathiesen, Thomas. 1978: *Den skjulte disiplinering. Essay om politisk kontroll*. Pax Forlag A/S, Oslo.
- Mathisen, Sigve. 2005: Erling Rolands spor. *Utdanning nr.2*, 2005.05.06.
- May, Rollo. 1974: *Makt och oskuld – och frågan om våldets orsaker*. Bokforlaget Aldus/Bonniers Stockholm.
- Minde Henry. 2003: *The Challenge of Indigenism: The struggle for Sami Land Rights and Self-Government in Norway 1960- 1990*. I *Indigenous Peoples: Resource Management and Global Rights*. Svein Jentoft, (m.fl.red). Eburon Academic Publishers, The Netherlands.
- Minde Henry og Ragnar Nilsen. 2003: *Conclusion*. I *Indigenous Peoples: Resource Management and Global Rights*. Svein Jentoft, (m.fl. red). Eburon Academic Publishers, The Netherlands.
- Minde, Henry. 2002: *Norwegianisation of the Samis- why, how, and with what consequences?* MPCT304-4, kopisamling fra SVT, Universitetet i Tromsø.
- Nergård, Jens-Ivar. 1997: *En samisk skole – er den mulig å skape?* (Artikkel i *Finnmark Dagblad* 1992). I *Kunnskapsbilder. Forskningsserie fra SUFUR. Kunnskap og hverdag i Finnmark. "Artikkelsamling" nr.9. DAVVI GIRJI O.S.*
- Nergård, Jens-Ivar. 1994: *Det skjulte Nord-Norge*. Ad Notam Gyldendal.

- Nergård, Jens-Ivar: Cultural diversity and the conception of reality. Kompendium 2004. SV- fakultetet, Universitetet i Tromsø.
- Nilsen, Konrad. 1979: Samisk/norsk ordbok. (2.opplag).
- Nordisk Forum for Megling. 2004: Nordisk konferens for Medling och Konfliktantering, 10-12.september 2004, Skövde i Sverige. Nettsted: www.n-f-m.org .
- Nordisk Ministerråd. 2003: Nya forskningsperspektiv på mobbing. Dokumentation av en forskarkonferens om mobbing 24-25 september 2003 i Stockholm. ANP 2004:724. Annika Andrae Thelin och Hazel Williamson (red). Nettsted: www.norden.org .
- NOU (1980: 53): Vern av urbefolkninger, Oslo.
- NOU (1984: 18): Om samenes rettsstilling, Oslo.
- NOU (1985: 14): Samisk kultur og utdanning, Oslo.
- Nystad, Inger Marie Kristine. 2003: Mannen mellom myte og modernitet. Vett & Viten AS.
- Næss, Arne. 1960: Gandhi og atomalderen. Universitetsforlaget. Oslo, Bergen.
- Olweus, Dan. 1973: Hackkycklingar och oversittare. Forskning om skolemobbing. Liber Utbildningsforlaget, Stockholm.
- Olweus, Dan. 1994: Mobbing i skolen. Universitetsforlaget, Oslo.
- Olweus, Dan og Cecilia Solberg. 1997: Mobbing blant barn og unge. Pedagogisk forum, Oslo.
- Olweus, Dan. 2003: Olweus programmet. HEMIL-senteret. Bergen. Nettsted: <http://www.uib.no/psyfa/hemil/mobbing/>.
- Olweus, Dan. 2004: Mobbekritikk på feil spor. Dagbladet 32.10.04.
- OPPLÆRINGSLOVEN. Elevenes fysiske og psykososiale skolemiljø. Rettigheter etter nytt kapittel 9a i opplæringsloven 2003 – grunnskole og videregående skole. Øystein Stette (red). PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Paulgaard, Gry. 1997: Feltarbeid i egen kultur – innenfra, utenfra eller begge deler. I Fossåskaret, E., Fuglstad, O.L., og Åse, T.H. (red). Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data. Universitetsforlaget.
- Pedersen, Paul og Asle Høgmo. 2004: Kamp, krise og forsoning. Sosiale, kulturelle og økonomiske virkninger av samepolitiske tiltak. Evaluering av samepolitiske tiltak i Kåfjord. NORUT Samfunnsforskning AS. Rapport nr. 4. Tromsø.

- Pfetsch, Frank R and Rohloff, Christoph, 2000. National and International Conflict, 1945 – 1995. Routledge London and New York.
- Pikas, Anatol. 1987: Så bekampar vi mobbning i skolan. Stockholm: AMA dataservice.
- Roland, Erling. 2004. Kronikk i Dagbladet. 22.12. 2004.
- Roland, Erling. 1998: Elevkollektivet. Rebell Forlag A/S, 2. utgave. Stavanger.
- Roland, Erling og Vaaland, Grete Sørensen. 2003: ZERO, SAFs program mot mobbing. Lærerveiledning. Kirke- utdannings- og forskningsdepartament. Nettsted: <http://lom.Is.no> , <http://www.statped.no> .
- Rosenberg, Marshall B. 1999: Ikkevoldelig kommunikasjon: ”Girafsprøget”. Borgens Forlag. Copenhagen Valby.
- Rudmin, Floyd W. 2002: Questions of U.S Hostility towards Canada. Cognitiv History. Kopsisamling MPCT 304-1, Universitetet i Tromsø.
- Saus, Merete. 2004: Kontekstuellet barnevern. Lokalsamfunnet som klient i barnevernet. I Harald Eidheim (m.fl. red): Kulturmøte og terapi i Sápmi. Davvi Girji.
- Skogstad, Eva Torill m.fl. 2005: Mobbing på dagsorden. Prosjektoppgave 2.avd. spes.ped. Linje for psykososiale vansker/ adferdsvansker. Høgskolen i Tromsø, avd. for lærerutdanning.
- Smith, Anne-Christine. 2001: Giraffspråket. Kanslans kommunikation – en vag till kontakt och forandring. Kommunelitteratur Foretaglitteratur. Hoganas.
- Smith, Dan. 2001: The problem of Essentialism. I Gender, Peace & Conflict. Inger Skjelsbæk m.fl. PRIO, Oslo. SAGE Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi.
- Stette, Øystein. 2003: Elevenes fysiske og psykososiale miljø. Nytt kapittel 9a i opplæringsloven – grunnskole og videregående skole. PENDLEX.
- Stordahl, Vigdis. 1998: Same i den moderne verden. Endring og kontinuitet i et Samisk lokalsamfunn. Davvi Girji OS, Karasjok.
- Trosterud, Trond. 2005: Samisk og kvensk i Norge etter 2005. Språknytt, 1 -2/ 2005. Norsk Språkråd.
- UNESCO. Nettsted: <http://3.unesco.org/iycp/uk/uk-cp.htm>.
- Utas Carlson, K. 2004: Lära leva samman. Undervisning i konflikthandtering. Teori och praktikk. KSA, Konfliktlösning i skola och arbete.
- Utdanning. 2004: Artikler i fagforbundblad utgitt av Utdanningsforbundet.

- Vambheim, Vidar. 2003: MPCT. Forelesningsrekke med fordypning om fredsundervisning. Universitetet i Tromsø.
- Vambheim, Vidar. 2005: Mobbing blant barn. Årsaker og tiltak. Artikkel under publisering. Universitetet i Tromsø.
- Wadel, Cato. 1991: Feltarbeid i egen kultur. SEEK A/S, Flekkefjord.
- Walzer, Michael. 2000: Just and unjust wars. Basic Books, New York.
- Wein, Stevan M. 2000: Redefining Merhamet After a historical Nightmare. In J.M Halpen & D.A. Kideckel (eds): Neighbors at War. Anthropological Perspectives on Yugoslav Ethnicity, Culture and History. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press. P.401 – 412 (12).
- Østerberg, Dag. 1974: Emil Durkheims samfunnslære. Pax Forlag A/S, Oslo.
- Åsli, Inger. 1987: ”Grenseløs” tilknytning, lokal identitetsforvaltning. Eksamensbesvarelse i etniske relasjoner/ Samiske studier storfag. Universitetet i Tromsø.

Vedlegg 1. Sammendrag av spørreskjema om mobbing

Ungdomsskolen

1. Hvor ofte dette skoleåret er du blitt mobbet på skolen?

(gutter/jenter oppgitt i % av populasjonen av gutter/jenter i andre kolonne).

	Høst 2002 (62 elever). (% g/j av alle g/j).		Høst 2004 (59 elever). (% g/j av alle g/j).	
	Elever- prosent	Gutt – Jente	Elev. (g/j) prosent	Gutt - Jente
Aldri	44 - 71%	72% - 70%	54 (29-25) - 92%	91% - 93%
Av og til	12 - 19%	19% - 20%	5 (3 - 2) - 8%	9% - 7%
Omtrent hver uke	4 - 6%	6% - 3%	0 - 0	0 - 0
Omtrent hver dag	2 - 3%	3% - 7%	0 - 0	0 - 0
Sum:	62 99 %	100% 100%	59 (32 – 27) 100%	100% 100%

2. Hvor på skolen har mobbingen skjedd? (Antall rapporteringer)

	Høst 2002	Høst 2004	
		Gutter-Jenter	Sum
Ute i friminuttene	3	1 - 0	1
På klasserommet i friminuttene	3	1 - 0	1
Elevstua	2	2 - 0	2
Forskjellige steder på skolen	8	2 - 2	4
På klasserommet i timen	0	0 - 0	0
Utfor skolegården	3	0 - 0	0
Antall rapporteringer	19 (Sum)	6 - 2	8 (Sum)

3. Hvem mobber deg?

	Høst 2002		Høst 2004	
	Gutter - Jenter	Sum	Gutter - Jenter	Sum
Elever fra egen klasse	2 - 6	8	2 - 1	3
Elever fra ellers på ungdomstrinnet	4 - 6	10	0 - 1	1
Elever fra barneskolen	0 - 1	1	0 - 0	0
Sum	6 - 13	19	2 - 2	4

4. Hvordan har mobbingen vært utført?

	Høst 2002		Høst 2004	
	Gutter - Jenter	Sum	Gutter - Jenter	Sum
Muntlig	6 - 7	13	4 - 2	6
Fysisk	0 - 1	1	0 - 1	1
Begge deler	1 - 1	2	1 - 0	1
Sum	7 - 9	16	5 - 3	8

5. Hvor ofte dette skoleåret har du blitt mobbet til/fra skolen?

	Høst 2002		Høst 2004	
	Elever- prosent	Gutter - Jenter	Elever - prosent	Gutter - Jenter
Aldri	27 - 44%	29% - 15%	50 - 85%	44% - 41%
Av og til	11 - 18%	3 % - 15%	3 - 5%	3% - 2%
Omtrent hver uke	0 - 0	0 - 0	0 - 0	0 - 0
Omtrent hver dag	0 - 0	0 - 0	0 - 0	0 - 0

6. Hvor ofte dette skoleåret har du mobbet andre på tur til/fra skolen?

	Høst 2002 (62 elever).		Høst 2004 (59 elever).			
	Elever	%	Gutter - Jenter	Elever	%	Gutter - Jenter
Aldri	45	72%	35% - 37%	46	95%	51% - 44%
Av og til	9	15%	10% - 5%	2	3%	3% - 0
Omtrent hver uke	0	0	0 - 0	0	0	0 - 0
Omtrent hver dag	0	0	0 - 0	0	0	0 - 0

7. Hvor ofte dette skoleåret har du mobbet andre elever på skolen?

(gutter/jenter oppgitt i % av populasjonen av gutter/jenter i andre kolonne 2002 og 2004).

	Høst 2002-62 elever. (% g/j av alle g/j).		Høst 2004-59 elever. (% g/j av alle g/j).			
	Alle elever - %	Gutter - Jenter	Elev. g/j - %	Gutt - Jente		
Aldri	41	66%	59% - 73%	53 (27-26) - 90%	84% - 96%	
Av og til	11	18%	22% - 13%	6 (5 - 1) - 10%	16% - 4%	
Omtrent hver uke	4	6%	9% - 3%	0 - 0	0 - 0	
Omtrent hver dag	6	10%	9% - 10%	0 - 0	0 - 0	
Sum:	62	100%	99%	99%	59 (32-27) 100%	100%

8. Har du sett andre bli mobbet dette skoleåret?

(gutter/jenter oppgitt i % av populasjonen gutter/jenter i andre kolonne 2002 og 2004).

	Høst 2002- 62 elever (% g/j av alle g/j).		Høst 2004-59 elever (% g/j av alle g/j).		
	Alle elever - %	Gutter - Jenter	Elev. g/j - Prosent	Gutter - Jenter	
Ja	41 - 66%	63% - 70%	25 (14-11) - 42%	44% - 41%	
Nei	14 - 23%	25% - 20%	33 (17-16) - 56%	53% - 59%	
Vet ikke	7 - 11%	12% - 10%	1 (1 - 0) - 2%	3% - 0	
Sum:	62	100%	100%	100%	59 (32-27) 100%

9. Gjør skolen nok for å forebygge mobbing?

	Høst 2002 – 62 elever.		Høst 2004 – 59 elever.	
	Elever Prosent	Gutter - Jenter	Elever - Prosent	Gutter - Jenter
Ja	10 - 16%	11% - 5%	8 - 14%	7% - 7%
Nei	29 - 46%	16% - 30%	11 - 18%	10% - 8%
Vet ikke	19 - 30%	18% - 12%	39 - 67%	36% - 31%

10. Har du sagt fra når du har sett noen bli mobbet?

	Høst 2002 – 62 elever.		Høst 2004 – 59 elever.	
	Elever - Prosent	Gutter - Jenter	Elever - Prosent	Gutter - Jenter
Ja	16 - 26%	13% - 13%	26 - 44%	20% - 24%
Nei	37 - 60%	27% - 33%	27 - 45%	25% - 20%
Ikke svart	9 - 14%		6 - 10%	

11. Har du fått SMS-meldinger som har vært støtende eller som du har blitt redd av?

Høst 2004 – 59 elever.				
	8.kl. G. - J	9.kl. G.- J.	10.kl. G. - J.	Sum
Ja, noen ganger	0 - 2	0 - 2	0 - 0	4 - 7%
Nei, aldri	8 - 7	9 - 11	13 - 4	52 - 88%
Ikke svart på	(1)	(2)		3 - 5%

12. Hvor mange ganger har du fått slike meldinger?

	8. klasse	9. klasse	10. klasse	
	Gutter - Jenter	Gutter - Jenter	Gutter - Jenter	Sum
1-4 ganger	0 - 2	0 - 2	0 - 0	4 - 7%

13. Når fikk du sist en slik melding?

	8. klasse	9. klasse	10. klasse	Sum
	Gutter - Jenter	Gutter - Jenter	Gutter-Jenter	
Siste måned	0 - 1	0 - 0	0 - 0	1 - 2%
For flere måneder siden	1 - 1	0 - 2	0 - 0	4 - 7%

14. Er det elever ved denne skole som sender melding?

	8. klasse	9. klasse	10. klasse	
	Gutter - Jenter	Gutter - Jenter	Gutter - Jenter	Sum - Prosent
Ja	0 - 1	0 - 2	1 - 0	4 - 7%
Nei	1 - 0	0 - 0	5 - 1	7 - 12%

Barneskolen 3. – 7. kl

3. Hvor ofte dette skoleåret har du blitt mobbet på skolen?

(gutter/jenter oppgitt i % av populasjonen gutter/jenter).

	Vår 2003 (56 elever) (% g/j av alle g/j).		Høst 2004 (44 elever) (%g/j av alle g/j)		
	Elever	%	Gutter - Jenter	Elever. g/j %	Gutter - Jenter
Aldri	24	43%	36% - 52%	31 (17-14) - 71%	65% - 78%
Av og til	30	53%	52% - 48%	12 (8-4) - 27%	31% - 22%
Omtrent hver uke	1	2%	3% - 0	1 (1-0) - 2%	4% - 0
Omtrent hver dag	1	2%	3% - 0	0	0 - 0

Ikke svart: 6%

Sum: 56 100% 100% 100% 44 (26-18) 100% 100% 100%

5. Hvor ofte dette skoleåret har du blitt mobbet på skoleveien/bussen?

	Vår 2003 (56 elever).		Høst 2004 (44 elever)		
	Elever	%	Gutter - Jenter	Elever %	Gutter - Jenter
Aldri	43	77%	45% - 32%	37 84%	45% - 39%
Av og til	12	22%	13% - 9%	7 16%	14% - 2%
Omtrent hver uke	1	2%	2% - 0	0 0	0 - 0
Omtrent hver dag	0	0	0 - 0	0 0	0 - 0

6. Hvor ofte dette skoleåret har du mobbet andre på skolen?

(gutter/jenter oppgitt i % av populasjonen gutter/jenter).

	Vår 2003 (56 elever) (% g/j av alle g/j).		Høst 2004 (44 elever) (% g/j av alle g/j)		
	Elever	%	Gutter - Jenter	Elever. g/j - %	Gutter - Jenter
Aldri	31	55%	39% - 78%	27 (13-14) - 61%	50% - 78%
Av og til	23	41%	58% - 18%	17 (13-4) - 39%	50% - 22%
Omtrent hver uke	1	2%	3% - 0	0 0	0 - 0
Omtrent hver dag	0	0	0 - 0	0 0	0 - 0

Ikke svart: 1 2% 4%

Sum: 56 100% 100% 100% 44 (26-18) 100% 100% 100%

7. Hvor ofte dette skoleåret har du mobbet andre på skoleveien/bussen

	Vår 2003 (56elever).			Høst 2004 (44 elever).		
	Elever	%	Gutter - Jenter	Elever	%	Gutter - Jenter
Aldri	44	79%	47% - 32%	40	91%	52% - 39%
Av og til	9	16%	9% - 7%	3	7%	5% - 2%
Omtrent hver uke	0	0	0 - 0	0	0	0 - 0
Omtrent hver dag	1	2%	0 - 2%	0	0	0 - 0

8. Har du sett andre elever blitt mobbet dette skoleåret?

(gutter/jenter oppgitt i % av populasjonen av gutter jenter).

	Vår 2003 (56elever) (% g/j av alle g/j).			Høst 2004 (44elever) (% g/j av alle g/j)		
	Elever	%	Gutter - Jenter	Elev. g/j	%	Gutter - Jenter
Aldri	15	27%	15% - 44%	19 (8 -11)	- 43%	31% - 61%
Av og til	31	55%	61% - 48%	23 (16 - 7)	- 52%	62% - 39%
Omtrent hver uke	3	5%	6% - 4%	2 (2 - 0)	- 5%	8% - 0
Omtrent hver dag	6	11%	18% - 0	0	0	0 - 0

Vet ikke: 1 2% - 4%

Sum: 56 100% 100% 100% 44 (26-18) 100% 101% 100%

Oppsummering:

	Vår 2003 (56elever).			Høst 2004 (44elever- 26gutter/18jenter)		
	Prosent	Gutter - Jenter	Prosent	Gutter - Jenter		
Ja	72%	51% - 22%	57%	41% - 16%		
Nei	27%	9% - 18%	43%	18% - 25%		

Bruker du buss til skolen?

	Vår 2003			Høst 2004		
	Ja	Nei	Sum	Ja	Nei	Sum
	G - J	G - J		G - J	G - J	
3. kl	5 - 0	0 - 1	6	2 - 3	0 - 3	8
4. kl	6 - 6	5 - 4	21 (1 ikke besvart).	6 - 0	0 - 0	6
5. kl				4 - 3	6 - 3	16
6. kl	7 - 2	6 - 2	17	1 - 2	0 - 3	6
7. kl				2 - 1	4 - 1	8

Vedlegg 2. Signifikansberegning

Det opprinnelige datamaterialet hadde tre svarkategorier. For å kunne bruke Chi-Kvadrat-test ble svarkategoriene ”hver dag/hver uke” og ”av og til” slått sammen. Summen er sammenlignet med ”aldri”.

Signifikansen er positiv hvis p mindre enn 0,05 (kursivt angitt i tabellene).

1. År 2002/3 sammenlignet med år 2004 for hvert skoletrinn separat.

Ungdomsskolen	Blitt mobbet	Mobbet	Sett mobbing
P=	<i>0,033</i>	<i>0,040</i>	<i>0,001</i>
Barneskolen	Blitt mobbet	Mobbet	Sett mobbing
P=	<i>0,006</i>	0,316	0,098

2. År 2002/3 sammenlignet med år 2004 for begge skoletrinn sammen.

	Blitt mobbet	Mobbet	Sett mobbing
P=	<i>0,000</i>	<i>0,030</i>	<i>0,000</i>

3. Gutter sammenlignet med jenter for hvert skoletrinn separat. (i 2004).

Ungdomsskolen	Blitt mobbet	Mobbet	Sett mobbing
P=	1,000*	0,205*	0,735
Barneskolen	Blitt mobbet	Mobbet	Sett mobbing
P=	0,376	0,063	<i>0,046</i>

*Fisher's Exact Test

4. Gutter sammenlignet med jenter ved begge skoletrinn sammen. (i 2004).

	Blitt mobbet	Mobbet	Sett mobbing
P=	0,330	<i>0,016</i>	0,105

5. Barnetrinnet sammenlignet med ungdomstrinnet. (i 2004).

	Blitt mobbet	Mobbet	Sett mobbing
P=	<i>0,005</i>	<i>0,000</i>	0,170

Vedlegg 3. ”Virksomhetsplanen”

(Sammenfatning, kommentarer og synspunkter i forbindelse skolens planarbeid, gitt av Reidar Breivik).

Dalen skole er en 1-10 skole, med omkring 110 – 120 elever. Skolen har hatt en overordna virksomhetsplan siden skoleåret 2000/2001. Denne planen undergår en årlig revisjon med behandling i klasseråd, elevråd, lærerbaser og foreldrerådets arbeidsutvalg for uttalelse, før den til slutt blir vedtatt av Samarbeidsutvalget.

Som en del av denne hovedplanen er det områder det fokuseres sterkere på:

For skoleåret 2003/2004 var det;

- læringsstrategier for elever og lærere
- handlingsplan mot mobbing
- IKT – plan
- samarbeid skole – hjem
- ekskursjonsplan
- elektronisk registrering av læremidler/bibliotek.

(under revisjon høsten 2005).

Tiltak mot mobbing hadde vært vektlagt også tidligere, men nå ble problemstillinga forankra i en egen forpliktende handlingsplan der hele skolesamfunnet ble ansvarliggjort. Dalen skole fulgte for skoleåret 03/-04 opp arbeidet med omorganisering av arbeidsmiljøet for elever og lærere. Skolen var da inne i sitt 3. og avsluttende år som forsøksskole med; ”avvik fra de sentrale lesepliktbestemmelsene”, og også et annet forsøk som gjaldt; ”vurdering uten karakterer på ungdomstrinnet”. Evaluering av forsøkene ble gjort våren 2004. (Rapport 2004).

Virksomhetsplanen bygger i noen grad på målstyringsideologi, med:

- overordna mål og visjon (helhetlig perspektiv)
- strukturer (administrasjon/arbeidsdeling/instrukser/ roller/materielle forhold)
- system og hjelpemidler (planer/informasjon/belønningssystemer)
- kompetanse (utviklingsområder)

- adferd (demokratiske prosesser)
- ledelse (desentralisert/ deltakerstyrt)

Visjon: ”Dalen skole skal motivere og hjelpe den enkelte elev til å realisere seg selv på en måte som kommer fellesskapet til gode. Skolen skal bidra til å utvikle menneskelighet for et bedre samfunn”.

Hovedmålsetting: ”Dalen skole skal ha eleven i sentrum”.

Sosiale - og faglige mål ligger som grunnleggende forutsetninger, med fokus på, at:

”alle skal være med å skape trygghet på skolen gjennom å utvise åpenhet, ærlighet, forståelse og respekt for andre”, og:

”eleven skal utvikle et høyest mulig kunnskapsnivå ut fra egne forutsetninger”, og:

”Dalen skole skal legge vekt på lokale tradisjoner, - og likeså ta vare på det internasjonale, flerkulturelle perspektivet i planleggingen av emner der dette er naturlig, for eksempel internasjonal uke.

Adferd: Dalen skoles virksomhetsplan, vedtatt av SU, (Samarbeidsutvalget) er forpliktende for alle i skolesamfunnet.

Måloppnåelse skjer gjennom åpenhet, samarbeid, toleranse og lojalitet.

Korrigeringer skjer gjennom periodiske evalueringer i skolens råds-organer med et fremtidsrettet perspektiv og med tanke på skoleutvikling.

(Virksomhetsplanen kap.5).

Strukturen ved skolen innebærer at (Virksomhetsplanen kap.6):

Alle får og tar ansvar

Alle er åpen for skole/ hjem- samarbeid

Alle våger å tenke nytt --- ser muligheter

Alle styrker og utnytter medarbeidernes og/ elevenes sterke sider

Alle er åpen/ lyttende overfor medarbeidere/ elever angående tilbakemeldinger

Ledelse/ organisering: Rektor, overordna ansvar for hele skolesamfunnet.

Baseleder, 1.-7. klasse (Barneskolebasen).

Baseleder, 8.- 10.klasse (Ungdomsskolen).

Hver base drives som en ”grendeskole” og ledes av baseleder.

Baselederne inngår i skolens ledelses- (en driftsgruppe).

Ledergruppen suppleres med plasstillitsvalgte og en fritt valgt fra

pedagogisk personale, og utgjør skolens utviklingsgruppe.

Den enkelte basen, som tildeles nødvendige ressurser, står for all planlegging, organisering og undervisnings/ veiledningsarbeid.

Klasseforstanderansvar er fordelt på flere lærere; ”Fastlærere” med elev/ foreldre kontakt for 7 – 8 elever. (Mot tidligere gjennomsnittlig 18. Evaluering, vår 2004.

En av lærerne har sosialkontaktfunksjon for elevene på barneskolebasen, og lærerne i ungdomsbasen er rådgiver/ sosiallærere for de eldste elevene.

Baseledelse/ basearbeid inngår i en struktur, og er en tenkemåte der væremåter står i sentrum. Basene skal søkes å fungere som verksteder der en er opptatt av å finne de beste løsninger i et helhetsperspektiv.

(Virksomhetsplanen kap.6).

Arbeidsplaner, pedagogisk personale:

Forsøk om avvik fra lesepliktbestemmelsene muliggjorde ”normal” arbeidsdag innenfor en ”bunden tid” fra kl. 8.00 – 15.00 for lærere, hvor alt av undervisning og veiledningsarbeid finner sted. Lærerne har sin individuelle arbeidsplan/ avtale, som på helårs basis utgjør årsverket. Alt arbeid, enten det er rein undervisning, veiledning, planlegging, eller annen virksomhet vektlegges likt.

Arbeidsplaner, elevene:

1.- 4. klasse har en individuell arbeidsplan for ei uke om gangen. Her er oppsett for hva den enkelte må gjøre, i forhold til sin kapasitet. Planen har plass for informasjon fra skolen, og felt for tilbakemelding, og underskrift fra foresatte. Elevene skal i samarbeid med sin fastlærer vurdere sin egen innsats i løpet av uka.

5.-7. klasse har også en ”gjøreplan”, med oversikt på fag, tema, aktiviteter og lærere.

Planen går over to uker. Elevene skal her også vurdere egen innsats og arbeidsmengde. Fastlæreren skal godkjenne innsats og fagoppnåelse, samt angi spesielle ting eleven må jobbe mer med for å nå de oppsatte målene.

8.-10. klasse har en ”mål og gjøreplan”, med gjennomgående 4 nivåer i hvert fag. Fagene blir kommentert og godkjent etter hvert elevene melder seg

ferdig med arbeidet på nivået de har valgt ut. I dette vurderingsarbeidet tilpasses læringsoppnåelse og arbeidsmengde i samtale mellom elev og lærer. Oppfølging skjer gjennom møte mellom fastlærer/ elev, hvor dialog også berører mer helhetlige sosiale forhold som trivsel og personlige relasjoner i skolesamfunnet.

Råd om videreutvikling av planen: (Utarbeidet av Reidar Breivik, høsten 2005)

Virksomhetsplanen kan eksemplifiseres gjennom **3 nivå**. (Bygger her i noen grad på, Einar Bergland; Samisk skole og samfunn, NSI 1998, han henviser spesielt til Lars Løvlie 1972/1974).

Overordna pedagogisk plattform; visjonene og hovedmålsetningene er det som ligger fast over tid, en slags skrevet og uskrevet skolekode som er innarbeidet over flere år. Dette er ”skolens sjel” som alle de involverte har et eierforhold til. Maktanvendelse, utenom de legitimerte demokratiske, vil undergrave en omforent bredere enighet og handlingskompetanse.

Hva som er riktig for oss å gjøre, både det etisk forsvarlige og det praktisk mulige må drøftes og finne sted i åpenhet, gjennom felles diskurs. Målet her bør etter min mening være å bygge på *ikkevolds* kommunikasjon på alle nivå. Slik at all form for konflikthandtering kan finne sted gjennom gjensidighet med vinn-vinn løsninger som mulighet. Lærerne må få mulighet til å oppdatere seg på nyere konflikt- og meglingssteknikker for at skolen ytterligere kan bli bedre på dette.

Dalen skole, er en fleretnisk skole i Samisk språkområde. Personalet har sammen med foresatte og elever store muligheter for å gjøre skolen bedre år for år, om man også tar på alvor de historiske prosessene som gjorde seg gjeldende. Ettervirkningen av fornorskningen er en realitet som det må søkes mer kunnskap om og også arbeides konstruktivt med av hele skolesamfunnet.

Skolens sosiale fellesskap er forankret i verdier og holdninger i samfunnet omkring oss. Her må vi som lærere eller foresatte være mer oppmerksom på at vi også kan være bærere av fortidige prosesser som virker inn på våre holdninger og adferd, og at dette bare delvis når vår bevissthet. Bærekraftige holdninger og kunnskap utvikles best gjennom felles læringsprosesser.

Samhandling utvikles gjennom den gode samtalen, der de gode meningene og de beste argumenta fører fram til bærekraftige løsninger.

I vårt daglige arbeid må vi derfor helst reflektere uten å la oss dominere av våre innebygde fordommer om oss selv og den/ de andre. Bare gjennom fellesskap kan skolekoden endres. Her trenger vi alle å utvikle mer inngående kulturkunnskap. Og vi må i fellesskap snakke, drøfte og forholde oss konstruktiv til vår oppgave. Her er det viktig å kunne være saklig uenige. Fleretnisk skoledrift er utfordring og en berikelse.

Skolens planarbeid; Skolens innhold og struktur er fastlagt gjennom lovverk og læreplan. Men det ligger også en dynamikk mellom dette pålagte og hva de ansatte makter å få til gjennom ”undervisningsproduksjon” og over til læringsresultat hos elevene. Mesteparten av L97S skolens struktur og innhold er nedfelt i planverk, og i læremidler av alle slag. Men planarbeid er også en prosess.

Her er man over på et mer konkret mentalt nivå, inne i de ansattes hoder, og så over på fellesløsninger, informasjon, registreringer og planer.

Det dreier seg om hva som skal gjøres, og om hvordan og når ting skal finne sted.

Her ligger en innholds- og tidsdimensjon som er vanskelig å oppfatte uten å ha vært i læreryrket i hvert fall et år.

Skolen starter i august måned og slutter neste vår i juni, slik er det for de involverte, de på innersida, elevene og de ansatte. Vi har med et ”tillukket” system å gjøre.

Planprosessene er lite synlige, men de inneholder ”rasjonelle overveielser og skriftlig framstilling *før* lærerne møter elevene”....”denne virksomheten preges først og fremst av individuelt arbeid eller arbeid i små grupper og ikke av sosiale relasjoner i vid forstand”. (Bergland, 1998: 56).

Skolens læringsarbeid; Dette er handlingsnivået hvor den praktisk pedagogiske virksomheten finner sted. Kunnskap dreier seg både om boklig lærdom og det som skjer mellom elevene, og mellom lærer og elev, om sosialt samspill i klasse og skole. Tidligere stod emnet som skulle læres i første rekke. Nå blir eleven og læringen av emnet sett som en helhet. I tillegg sees nå læring av sosiale ferdigheter like viktig som teoretisk kunnskap i seg selv.

Læring blir ideelt sett å foregå gjennom en prosess der eleven inngår i et varmt og sjenerøst fellesskap, der elevenes interesser og trygghet må bli det sentrale.

Her har læreren gjennom L97S måtte fokusere mer på veilederrollen og i stor grad legge til side den gamle velbrukte undervisningsrollen med kateteret som utgangspunkt.

Det er her skolens formål ligger; i skjæringspunktet mellom undervisning og oppdragelse, slik det uttrykkes i Lov om grunnskolen, § 1. Formålsparagrafen; ”..... utvikle deira evner, åndelig og kroppsleg, og gje dei god allmennkunnskap så dei kan bli gagnlige og sjølstendige menneske i heim og samfunn.

Skolen skal fremje åndsfridom og toleranse, og leggje vinn på å skape gode samarbeidsformer mellom lærerar og elevar og mellom skole og heim”.

”Opplæringen må spore den enkelte til driftighet og til tett samvirke for felles mål. Den må lære elevene *framferd* som gjør det lettere for dem sammen å nå resultatene de sikter mot.

Den må fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet. Den skal utvikle samhørighet med andre folk og menneskenes felles livsmiljø, slik at vårt land blir et skapende medlem av verdenssamfunnet”. (Innledning L97S: 17).

Tiltaksplan mot mobbing.

(Utarbeidet av en gruppe lærere høsten 2002).

HOLDNINGSSKAPENDE ARBEID med tanke på et godt skolemiljø i henhold til skolens virksomhetsplan er en selvfølge i alle klasser. Dette gjennom spesielle temaopplegg og bruk av læremiddelet ”MITT VALG”.

Ved Dalen skole skal vi ha null-toleranse overfor mobbing.

Alle elevene – må ta ansvar for egen aktive eller passive deltakelse i mobbesituasjoner.

- ansvarliggjøres for melding om mobbing til lærere eller rektor.

Mobbing mener vi er når elever gjentatte ganger og over tid utsettes for plaging, - fysisk og/ eller psykisk, av en eller flere elever.

DALEN SKOLE SKAL HA ET ÅRSHJUL SOM VISER HVORDAN DET ARBEIDES MED TRIVSEL PÅ SKOLEN.

SPØRREUNDERSØKELSE OM MOBBING

Gjennomføres samtidig på barne og ungdomsskolen i november og april hvert år.

Ansvarlig er rektor med kontaktlærer for elevrådene.

Skal vise; omfang – hvor – klasser – gutt/jente.

SKRIFTLIG RAPPORT UTARBEIDES og

sendes til; lærere – elevrådene – foreldrene v/foreldrenes arbeidsutvalg (FAU) og klassekontakter – helsesøster – etatsleder.

Oppfølging av spørreundersøkelsen: Mer detaljert handlingsplan der behovene er til stede.

Det er ønskelig med elevengasjement i forhold til å stoppe mobbing.

Det søkes å få til gjennom eks. en ordning med ”mobbevakt”.

RETNINGSLINJER VED OPPDAGELSE AV MOBBING.

Struktur:

1. **Lærer har samtale med mobbeofferet:** Støttefunksjon, informasjon, avtale om oppfølging, hjemmet kontakters.
2. **Lærer har samtale med mobber(ne):** - Hver enkelt elev ansvarliggjøres for sin deltakelse ved en ev. gruppe som mobber. – Konfrontere mobberen med alvoret i den faktiske situasjonen. – Ikke gå i diskusjon. – Få eleven til å ta avstand fra mobbing, invitasjon til samarbeid. – Til å forplikte seg til positiv adferd overfor offeret, bidra til å få stoppet mobbingen. – Lærer tar kontakt med hjemmet.
3. **Lærer har samtale med alle mobberne:** - Informasjon. - Forpliktelse. – Utdyping. – Ny avtale. – Forespeiling. – Oppfølging.

FORTSETTER MOBBINGEN?

Reaksjonsmønsteret må brukes noe individuelt etter hva som er tjenlig i hvert enkelt tilfelle.

Skolen har følgende reaksjonsmønster:

Skolen informerer foresatte til den/de som mobber, og den som blir mobbet.

Helsesøster informeres om mobber(ne) og den som blir mobbet.

Mobberens adferd offentliggjøres i klassen.

Adferden til mobberen diskuteres i klassen.

Mobberen må følge inspiserende lærer i friminuttet.

Mobberen må dra med egen skyss dersom mobbingen skjer på bussen.

Foresatte og mobber innkalles til møte.

Mobberen innkalles til møte sammen med foresatte og den som blir mobbet.

Mobber flyttes ut av klassen/ skolen.

TILTAK PÅ BUSSEN.

1. Elever som ikke oppfører seg ordentlig, må sitte framme en uke, slik at sjåføren kan ha kontroll. Sjåføren gir melding om vedkommende elev til inspiserende lærer.
Foreldrene får melding om dette.
2. Dersom eleven fortsatt ikke oppfører seg ordentlig, skal ungdomsskoleeleven utvises fra bussen. Skolen skal varsles.
Barneskoleelev som ikke oppfører seg ordentlig: Skolen varsles og eleven må følge drosja.

EVALUERING AV PLANEN skjer årlig.

Planen trådte i kraft fra og med 5.desember 2002 etter møte mellom representanter for

elevrådene, FAU, lærere og administrasjon.

(Planen er under evaluering høsten 2005).

Vedlegg 4. Forslag på tiltak i et flerkulturelt/ fleretnisk område

Denne oppgaven omhandler hva skolemobbing kan dreie seg om i lokal kontekst og hva bakgrunnsfaktorene måtte være. Med utgangspunkt i begrepet fred/ráfi har jeg sett på hvilke muligheter som måtte ligge innenfor positiv konflikthandtering. Her blir det personlige møte menneske til menneske det essensielle. I skolen dreier det seg om et omfattende samspill, gjensidighet og fellesløsninger ut i fra en lokal sammenheng, samtidig med at skolen også skal forholde seg til statlige pålegg og nasjonale målsettinger. Hva kan så en skole gjøre for å bli bedre til å handtere mobbeproblematikken? Dette vil jeg nå konkretisere litt nærmere med bakgrunn i den enkeltskolen jeg har undersøkt.

Først en gjennomgang av hva som nå gjøres på skolen, med noen kommentarer:

- Det er viktig å ha et lokalt planverk som er funksjonelt bygd opp på en slik måte at det kan revideres periodemessig. Dalen skole har en mobbeplan som inngår i skolens Virksomhetsplan. Det er bra.

- Her er det lagt opp til et "årshjul" for mobbetiltak hvor det inngår to anonyme elevundersøkelser i året. Det er bra.

- Videre har man et oppsett på tiltak på hva man gjør når mobbing oppdages, og hvordan man skal handtere dette i skolen og i tilknytning til skolebussen. Det er også bra.

- Virksomhetsplanen inneholder flere anvisninger på hvilke grunnleggende verdier og holdninger skolemiljøet baserer seg på. Sosiale og faglige mål inkluderer både det nære i lokalsamfunnet og det internasjonale flerkulturelle perspektivet.

Det er bra.

- Skolen arbeider bra med miljøtiltak, men det går litt i rykk og napp. Her har vært/ er ukentlige/ månedlige samlinger med bidrag fra klasser og enkeltelever i barneskole/ og i ungdomsskolen. Fellesarrangementer for hele skolekretsen med resultat fremsyninger fra større temaarbeider og musikalier har vært årlige evenement. Det er bra.

Konkrete tiltak

Med konkrete tiltak mener jeg at en ytterligere kan få til bedre mobbeløsninger i skolemiljøet gjennom at man reflekterer mer over hvordan makt anvendes og virker på en bærekraftig fred både i skole- og lokalsamfunnet. Kultur(er) blir her den viktigste bakgrunnsfaktoren etter min mening. I fronten underveis gjelder dialogen som livsstil. Det gjelder å fokusere på de positive mulighetene som ligger i det menneskelige møte. Men heller ikke glemme at mobbing er vold som vi som medmennesker er forpliktet til å stoppe, hvor enn vi måtte se tendenser til den, også hos oss selv!

Konfliktløsning må sees på som en kontinuerlig prosess som alle mennesker kan bli flinkere i, løsning ligger på ikkevoldsveien, etter min mening. Dette gjelder både for elevene seg i mellom, mellom elevene og lærerne, og lærerne i mellom og også i forhold til andre ansatte på skolen. Foresatte må også være inkludert, og som viktige deltakere i bedringen av konfliktløsningspotensialet ved skolen. Og slik kan godt samarbeid mellom skolen og hjemmene være bidrag til bærekraftig fred/nana ráfi både på personnivå og i lokalsamfunnet. Kanskje vil det være lurt å starte opp med konkret skolering i konflikthandtering og skolemegling på skolen for alle ansatte først, og så for elever og foresatte.

Litteratur og videre arbeid.

(Se også kommentarer til Virksomhetsplanen, vedlegg 3). Her dreier det seg ikke så mye om det endelige resultatet, men snarere om å være inne i en prosess, på vei mot større klarhet i hva mobbing måtte dreie seg om, og at det alltid må kunne finnes mellommenneskelige overskridende løsninger. Bedre konflikthandtering kan læres, og veien videre går etter min mening i planlagt aktiv handling på skolenivå. Om man bruker hjelpemidler/ instruktører med Olweus, Pikas, Mitt Valg eller andre tilnærminger, kan heller være ett spørsmål om økonomi enn metode. Jeg mener at man skal holde en bred tilnærming mot hele oppdragelsesfeltet. For skoler i det flerkulturelle Nord- Norge blir de grunnleggende naturtilpassede oppdragelsesverdiene viktig å bygge videre på, også i forhold til ”mobbediskursen”.

Konkrete tiltak som kan iverksettes av Dalen skole.

- Drama som hjelpemiddel til bedre konflikthandtering er det viktig å arbeide videre med. Her kan jeg anbefale Forumteater som metode, utviklet av den brasilianske teatermannen Augusto Boal. Denne metoden er utviklet videre ved skoler i Sverige av Byreus m.fl. og vil kanskje kunne gi større forståelse på det å stoppe konfliktutvikling i sin begynnelse og finne andre (felles) løsninger. (Se litteraturlista). Jeg viser her spesielt til Utas Carlsons bok: Læra leva samman. Undervisning i konflikthandtering. (Se litteraturlista).

- "Giraffspråket" er en annen kommunikasjonsmåte med egen metode for større innlevelse gjennom empatisk lytting og derved bedre forståelse av hva vi sier til hverandre. Samtalen blir en egen møteplass der jeg -budskap og aktiv innlevende holdning og oppfattelse av hverandre blir både prosessen og kommunikasjonsveien. Metoden er utarbeidet av Marshall B. Rosenberg som mener at språket vi anvender er for statisk til å kunne beskrive en foranderlig verden. Gjennom å fornye våre språklige symboler, men også ved å ta i bruk våre emosjonelle evner kan vi raskere nå inn til hverandre i kommunikasjonen, bli mer presise i hva vi mener og også oppfatte den andre part på en grunnleggende likeverdig måte. (Se litteraturlista). Her vil jeg også anbefale boka Giraffspråket - Kanslans kommunikasjon av Anne-Christine Smith, en handbok som retter seg mot lærerutdanningen. (Se litteraturlista), og Internettadressen: (www.smithutveckling.just.nu).

Her finnes mye god norsk litteratur på dette område. Men en god start kan være Anatol Pikas: Gemensamt Bekymmer Metoden. (Se litteraturlista) og Internettadressen (<http://surf.to/scm>). Jeg anbefaler også nettstedene (<http://lom.Is.no>) og (<http://www.statped.no>) som har mye relevant informasjon og fagstoff angående mobbeproblematikk.

Vedlegg 5. Samisk-norsk ordliste

andagassi	tilgivelse/ syndsbekjennelse
beahttálas ráfi	falsk fred
buorre beaivi	god dag
būres	god dag (Guds fred)
ČSV	vis at du er same/vis samisk ånd
Gáivuotna	stille fjord, samisk navn for Kåfjord
Ipmil atti	Guds fred
Ipmila ráfi	Guds fred (religiøst forsterket)
lihkadus	rørelse
nana ráfi	sann fred
ráfēhisvuohta	ufred
ráfi	fred
Riddu Riđđu	liten storm på kysten, samisk ungdomsfestival
Sámi Radio	Sameradioen
Sápmi	Sameland/ samenes verden
váibmogiella	hjertespråket