

## Allmennprevensjon og disiplin i oppdragelsen

Av dosent, dr. philos. EVA NORDLAND

### *Allmenprevensjon og straff i oppdragelsen.*

Begrepet *allmennprevensjon* som spiller en viktig rolle innenfor juridisk-kriminologisk tenkning som betegnelse for den hemmende innflytelse som utgår fra kriminallovgivningen og rettsapparatet,<sup>1)</sup> kan også få betydelig pedagogisk interesse innenfor tenkning om disiplinen i oppdragelsen.

Begrepet allmennprevensjon omfatter den virkning lovregler og bestemmelser om straff har i forhold til den allmennhet som ikke personlig kommer i berøring med reglene. Begrepet *individualprevensjon* står da for den virkning lovregler og straffebestemmelser har på den som kommer i personlig berøring med rettsapparatet. Begrepet allmennprevensjon omfatter den moralske eller sosialpedagogiske innflytelse straffen har. Det budskap lov og domstol sender ut, inneholder en faktisk informasjon om hva en vil risikere med ulydighet, og inneholder også en erklæring som uttrykkelig angir at det er *galt* ikke å adlyde.

I avhandlingen *Straff og almenprevensjon* hevder professor *Johs. Andenæs*: „Fra straffeloven og de enkelte avgjørelser om straffanvendelse går det budskaper ut til borgerne. Straffeloven forteller hvilke handlinger som er straffbare og hvilke straffer det kan bli spørsmål om. Politiets, domstolenes og fengselsmyndighetenes avgjørelser i enkelttilfelle formidler kunnskap om straffebudene, understreker at de ikke står der som tomme trusler, og gir mer detaljert informasjon om hvilken straff som kan ventes for de forskjellige lovbrudd enn det som fremgår av straffebudene selv. En almenpreventiv effekt er oppnådd i den utstrekning borgerne på grunn av disse stimuli fra lovgivningen og fra rettsmaskineriet avholder seg fra sosialt uønskede handlinger som de ellers ville ha foretatt. Mens den individualpreventive virkning skyldes den enkelte straffeanvendelse, beror almenprevensjon altså på et samspill mellom straffebudet og anvendelsen af det i konkrete tilfelle.“ (s. 2)

„De almenpreventive virkninger er ikke nødvendigvis begrenset til dem som selv har fått kunnskap om straffebestemmelsene eller deres anvendelse. Gjennom bevisst påvirkning eller sosial

---

<sup>1)</sup> Se Andenæs, Johs.: *Straff og almenprevensjon*. Tidsskrift for rettsvitenskap, 1966, nr. 1.

imitasjon kan normer og tabuforestillinger overføres til andre som ikke selv har noe kjennskap til normkilden . . .“ (s. 3)

„Straff uttrykker sosial misbilligelse, den stempler handlingen som forkastelig og bidrar derved til å utfylle og forsterke den moralske påvirkning som skjer gjennom oppdragelsen og andre ikke rettslige faktorer. Sett fra en annen synsvinkel kan en si at straffen bidrar til å motvirke de demoraliserende konsekvenser av at folk ser at forbrytelser blir begått.“<sup>2)</sup>

Fordi *regler for sosialt akseptabel atferd* i sin alminnelighet er av vital betydning for menneskene, vil det alltid også være stor interesse for slike regler og et sterkt behov for spekulasjoner over slike regler. Allmennheten kjenner reglene, mer eller mindre vagt, kjenner til hvilke straffer som kan komme på tale, og hvilken virkning straffesystemet får for dem som bryter reglene. Allmennheten vil helt selvfølgelig følge med i, og være opptatt av, hvilke straffer som faktisk blir gitt, og dermed få opplysninger om hvordan reglene for sosialt akseptabel atferd i praksis skal forstås.

Det gir en *trygghet* at reglene anvendes, særlig i forhold til *andres* ikke-akseptable atferd. Det kan også gi en utrygghet når de anvendes: hvor trygt er *jeg* på den riktige siden av den nedre grense. Jo mer umodent og uferdig mennesket er, og usikkert det er, jo mer vil det ha et alminnelig behov for å beskjeftige seg med den nedre grensen. I alle tilfelle får informasjonen om at reglene anvendes, en *følelsesmessig virkning*, og må i den forstand også ha en læringseffekt.<sup>3)</sup>

Dersom allmennprevensjonen spiller en slik rolle når det gjelder de sosiale og moralske normer på rettsvesenets område, må vi vente å finne tilsvarende allmen virkning, og forventninger om slik virkning, på andre livsområder.<sup>4)</sup> Vi kan f. eks. spørre: Hvilke instanser hadde ansvaret for den oppdragelse eller påvirkning som svarer til allmennprevensjon, i perioder da samfunnets rettsapparat var svakt utbygget?

Et område som i denne sammenheng kan oppfattes som nært beslektet med de allmennpreventive funksjoner av rettsapparatet er *kirketukten* frem til vår egen tid.

I folkets beretninger om kirkens reguleringer for daglig atferd og de straffer som ble anvendt for brudd på reglene, får *kirketukten* åpenbart et *allmennpreventivt* sikte. Den som f. eks. gikk over isen etter 22. februar, behøvde ingen redde om han gikk

<sup>2)</sup> Andenæs, o. a. s. 1. f.

<sup>3)</sup> Se f. eks. Eson, M. E.: Psychological foundations of education, kap. 3, N.Y. Holt, 1964.

<sup>4)</sup> Selve betydningen av allmennprevensjonen er omstridt, se f. eks. Aubert, Wilh.: Om straffens sosiale funksjon. Akademisk forlag, Oslo, 1954, s. 221.



igjennom, fordi han med forsett hadde satt menneskeliv i fare.<sup>5)</sup> Druknet han, fikk han en „uhederlig“ begravelse, dvs. han ble begravet i uinnvidd jord, på linje med mordere og selvmordere. Han hadde således forspilt sin salighet. Det samme gjaldt for den som gikk på *rogneski* og dermed satte seg selv unødig i livsfare. Den som hadde unnfanget et barn utenfor ekteskapet og døde i barselseng, kunne heller ikke få en „hederlig“ begravelse og hadde forspilt sin salighet. En viktig side ved systemet var den planmessig dramatiske måten kirkens tuktt ble bekjentgjort på. Ved en „uhederlig“ begravelse, der presten motvillig forrettet, kunne han f. eks. si: Av jord er du kommen, till jord skal du bliva. Men hvem skal dig av jorden oppväcka?

Måten reglene og straffen ble bekjentgjort på, var kirkens instruktive tale til den allmennhet som ikke hadde forsyndet seg, og forhåpentligvis da aldri kom til å gjøre det.

Et område som ligger nært opp til den allmenne interesse for rettsapparatet, er den utbredte interesse for litteratur om forbrytelse og straff, ofte med etiketter som: *Crime doesn't pay*. Interessen for litteratur om kriminalitet henger naturlig sammen med behov for spenning, og den intellektuelle aktivitet som består i funderinger over forbrytelser. Men en viktig side ved interessen kan også i noen grad være *behovet for å beskjeftige seg med den nedre grense for akseptabel atferd*. En opplever gjennom lesningen en tilfredsstillende følelse av å høre til blant de rettfærdige, en har en behagelig opplevelse av at en „ikke er som en av disse“, og styrker derved sin selvfølelse gjennom lesningen. Dette er en prosess som kan skje på alle nivå av sosial modenhet, selv på de mest elementære, og også om en befinner seg *under* den nedre grense, så lenge det finnes kriminallesning som er enkel nok, og skildrer grove nok forbrytelser. Vi må kunne regne med at lesningen får en slags „allmennpreventiv“ betydning når den i særlig grad blir en mental beskjeftigelse eller „sjonglering“ med asosiale impulser og lyster, i relasjon til samfunnets regler, straffer og hemmende påvirkninger. Det kan her være tale om en mental forberedelse på de øyeblikk da man personlig blir fristet, f. eks. om situasjonen inviterer til kioskinnbrudd, billån eller pengelån fra kassen.<sup>6)</sup>

Lesning av kriminallitteratur kan imidlertid også virke i stikk motsatt retning når den går over til å bli forberedelse for asosial atferd, dvs. når lesestoffet forherliger brudd på reglene, bagatel-

<sup>5)</sup> Hagberg, Louise: När döden gästar. Svenska folk-seder och svensk folktro i samband med död och begravning. Wahlström och Widstrand, St.holm, 1937, kap. XX.

<sup>6)</sup> Se f. eks. Strang, R.: Why children read the comics. Elem. Sch. 1943, 7, s. 336 ff.

liserer konsekvensen av slike brudd, eller illustrerer hvordan en kan unngå straff.<sup>7)</sup>

Lesestoffet i seg selv kan altså være en mental forberedelse til å motstå fristelser til asosial handling. Eller det kan bli en mental forberedelse til å gi etter for fristelser.

Vi kan i og for seg også tenke oss at informasjonen fra et rettsapparat, som har et allmennpreventivt sikte, kan virke mot sin hensikt på den befolkningsgruppe som står i *motsetning* til rettsapparatet. Informasjoner om forbrytelser, etterforskning og straff, kan i en slik befolkningsgruppe fungere som en kilde til spenning og gi en anledning til å „svelge i“ detaljer av asosiale handlinger. Et menneske kan derved direkte få en forberedelse for egne asosiale handlinger.

Det må her bl. a. være spørsmål om informasjonene, med det allmennpreventive sikte, stammer fra en instans som oppfattes som en reell autoritet.

Dersom det er slik at menneskenes forhold til den nedre grense for sosial atferd spiller en så stor rolle som det ovenfor er antydnet, og gjør det i økende grad når menneskene er usikre i sin „skikkelighet“, da må spørsmålet om dette forhold få en særlig betydning for de helt unge og uferdige. Det blir da naturlig å spørre etter et begrep svarende til allmennprevensjon i disiplinen, i voksnes forhold til barn.

Om en i pedagogikken kan anvende et begrep svarende til allmennprevensjonen, kan en slik anvendelse kanskje også bidra til å belyse problemet innenfor kriminologien.

Det spørsmål vi stiller oss er om det eksisterer en *disiplinvirkning overfor gruppen*, som har en egenverd, utover *disiplinen anvendt overfor individet*. Kan vi tale om en *gruppeorientert disiplin*, en i en viss forstand depersonalisert disiplin, kontra en *individorientert disiplin*, eller disiplinering brukt som ledd i behandlingen og oppdragelsen av det enkelte barn?

Tar vi ikke bare hensyn til individet ved anvendelsen av disiplin? Tar vi også hensyn til den virkning våre tiltak har på gruppen, og til den virkning våre tiltak har på alle dem som oppfører seg skikkelig, og er på den riktige siden av den nedre grense, og som vi *med den gruppeorienterte disiplin*, hjelper til å holde på rett kjøll?

Det er et merkelig fenomen at det i den siste generasjon innenfor amerikansk og vest-europeisk (først og fremst engelsk-språklig) pedagogisk litteratur, er blitt en påfallende tendens til å la være å diskutere disiplinen, og spesielt straffens rolle, i oppdragelsen. Vår generasjon har på så mange områder avdekket

<sup>7)</sup> Se litteraturgjennomgåelsen i Nordland, E.: Barn og serielesning. III. Serielesning og atferd. Pedagogisk Forskning. Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk, 1959.



uheldige virkninger av harde straffer og autoritær disiplin at det sitter igjen et overveldende inntrykk av faren ved strenghet i oppdragelsen. Vår generasjon synes å være blitt så forskrekket over oppdragelsen på dette område at det til og med kan se ut til å eksistere en direkte ulyst mot å trekke tenkning omkring straff inn i resonnement over menneskets utvikling. I hele årganger av sentrale fagtidsskrifter, f. eks. *Review of Educational Research*, kan emnet disiplin og straff glimre med sitt fravær i emneregisteret.<sup>8)</sup>

I de mest vanlige bøker for foreldre om barn og barneoppdragelse finner vi at emnet disiplin får liten, eller ingen, plass frem til de seneste år.

Karakteristisk nok heter det f. eks. hos Aarek i „Barnet og de voksnes verden“: „Nesten alle psykologer og pedagoger i dag er av den oppfatning at straff gjør mer ondt enn godt, og at den derfor ikke hører hjemme i oppdragelsen.“<sup>9)</sup> I store standardverker om barnpsykologi og pedagogisk psykologi, frem til de seneste år, kan det likeledes mangle egne kapitler, og til og med egne avsnitt, om disiplin og straff i oppdragelsen. Foreldre og lærere som leser disse bøkene sitter ofte igjen med inntrykk av at dersom de er kjærlige og tålmodige nok, vil barnet av seg selv utvikle bare sosialt akseptabel atferd.<sup>10)</sup>

Hele dette forhold er så meget mer påfallende som det vel knapt finnes et foreldrepar som ikke daglig anvender disiplin, i betydningen hemmende påvirkning, og/eller straff, i forholdet til sine barn.

Forklaringen ligger rimeligvis i at begrepet disiplin er blitt ensbetydende med autoritær eller dominerende behandling av barnet eller gruppen, og straff har fått betydningen „brutal“, eller iallfall „streng“ behandling av barnet.

Det er her en tydelig parallell til utviklingen innenfor kriminologien. Andenæs anfører at de fleste kriminologer tror på „forståelse, behandling og sosiale velferdstiltak“, og er tilsvarende i opposisjon til „autoritet, strenghet og straff.“<sup>11)</sup> Det kan synes som om det er blitt vanlig å se en nødvendig motsetning mellom det å forstå og behandle, og det å anvende straff.

<sup>8)</sup> *Review of Educational Research* har i emneregistret for årgangene 1950—1960 nevnt emnene disiplin og straff til sammen bare et par ganger.

<sup>9)</sup> Aarek, Wilhelm: *Barnet og de voksnes verden*. Stavanger 1955, s. 169.

<sup>10)</sup> Burton, W. H.: *The guidance of learning activities*. Appleton, N.Y. 1944, kap. 22. Det er karakteristisk at i Cronbach: *Educational psychology*, Harcourt, N.Y., blir emnet relativt fyldig behandlet i 1963-utgaven, men ikke i tidligere utgaver.

<sup>11)</sup> Andenæs, o. a. s. 9.

Det er interessant at det i russisk pedagogisk litteratur ikke finnes den samme skyhet overfor behandlingen av emnet disiplin og straff, og begrepet straff blir også anvendt om ganske milde påvirkninger, når påvirkningen går ut på å la barnet oppleve et ubehag med sikte på å hindre det i en bestemt uønsket handling.

Dette blir illustrert bl. a. i Redls bok „Soviet Educators on Soviet Education“.<sup>12)</sup> Vi finner her f. eks. en avhandling, „Belønning og straff av barn i familien“, av *Petchernikova*. Her blir det tatt sterk avstand fra korporlig straff og krenkende behandling av barnet. Det heter f. eks.: „Kroppslig straff fører ikke bare til fysisk, men også til psykisk lidelse. Det er en avskyelig rest av en grusom fortid . . .“. „Noen foreldre straffer sine barn ved å krenke deres menneskelige verdighet, derved dreper de barnas tillit til sin egen styrke og sine egne muligheter. Barna vil miste forhåpninger og slutte å prøve seg.“ Dernest går forfatteren over til å gi nyanserte råd for hvordan straff bør anvendes på en riktig måte: „Det første trinn av straff er irettesettelsen. Når barnet så åpenbart nekter å rette på dårlig oppførsel, trenges sterkere midler. I alvorlige tilfelle, som f. eks. . . barnet er ondskapsfullt overfor yngre søsken, er skjødesløs med klær eller bøker, særlig skolebøker, etc., trenges en bestemt irettesettelse eller en reprimande. Ikke på noe tidspunkt skulle irettesettelsen foregå ved stadig mas . . .“. „Når et barn viser dårlig oppførsel, irettesett kort, forklar at oppførselen ikke er akseptabel og gi uttrykk for uvilje.“ „Straff tvinger barn til å gi opp en overfladisk holdning overfor en oppgave de har valgt.“<sup>13)</sup>

Når en i vestlig pedagogisk-psykologisk litteratur frem til i dag enten har avvist straff som middel i den organiserte læring, eller i hvert fall i meget liten grad tar begrepet med i redegjørelse om oppdragelsessituasjonen, henger dette rimeligvis sammen med at en ikke, som f. eks. i russisk pedagogisk litteratur, tar med hele skalaen av straffer, fra de aller mildeste, og at en *derfor* finner gode grunner til å avvise hjelpemidlene som uheldige i læringsprosessen.

I den nyeste pedagogiske litteratur blir det imidlertid i økende grad tatt opp til behandling på hvilken måte disiplin og straff har sin plass innenfor oppdragelsen.

Undersøkelser i de seneste ti-år har vist at en slapp og tilfeldig disiplin og lite av ordnet kontakt mellom barn og foreldre har vært et karakteristisk trekk ved miljøet til asosial ungdom. Ikke minst av denne grunn har pedagoger og psykologer i de seneste

---

<sup>12)</sup> Redl, H. B.: *Soviet Educators on Soviet Education*, Glencoe, London 1964.

<sup>13)</sup> *Petchernikova*, I. A.: *Reward and punishment of children in the family*. I Redl, o. a. s. 110, s. 112 f. og s. 124.

år tatt hele problemet opp til mer nyansert behandling. Dette viser seg både av de emner som blir gjort til gjenstand for undersøkelser og av det omfang en gjennomgåelse av problemområdet får i tekstbøker.<sup>14)</sup>

Før vi går nærmere inn på begrepet disiplin, er det nødvendig å se på hvilken plass disiplinen kan få innenfor en karakteroppdragelse som er basert på vår generasjons kunnskap om menneskets utvikling.

## 2. Karakteroppdragelse.

En tankemodell for karakteroppdragelse tar for vårt formål her sitt utgangspunkt i en vid definisjon av oppdragelse. Karakteroppdragelse oppfattes bl. a. som oppdragelse til en positiv holdning til allmenne, sosiale og moralske verdi-idéer i vår kultur. En sosial og moralsk oppdragelse består i å søke å utvikle hos et individ tendens og evne til å handle i samsvar med sosiale og moralske verdi-idéer. Oppdragelsen består også i å søke å utvikle *evne til å hemme* sosialt og moralsk ikke-akseptable impulser, som det å lyve, narre, naske, slå, være brutal etc. Oppdragelsen består i å fremme hos et menneske evnen til å kunne lede seg selv, og endelig evnen til å kunne vurdere på en personlig og selvstendig måte de verdi-idéer en har overtatt gjennom oppdragelsen.

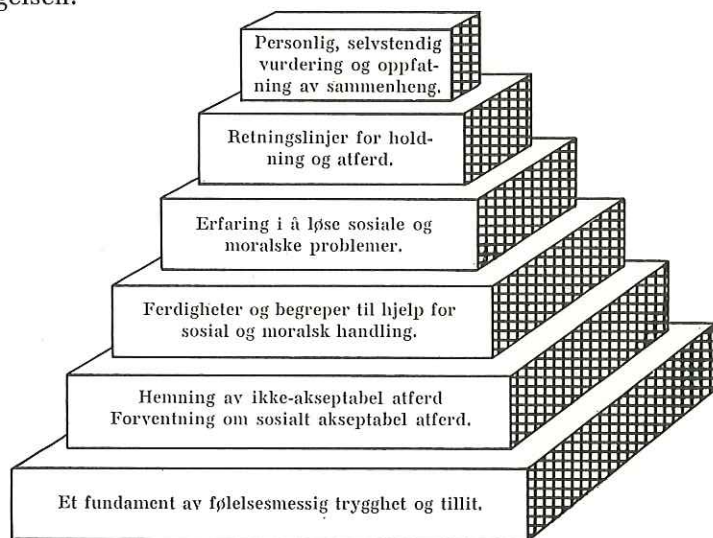


Fig. 1. Karakteroppdragelse.

<sup>14)</sup> Review of Educational Research, årgangene 1960—1965, og Sears, R. R. o. a.: Patterns of child rearing, Evanston, Ill. 1957. Stone, I. J. and Church, J.: Childhood and adolescence, Random, N.Y., 1964. Eson, M. E.: Psychological foundations of education, o. a.



Den sosiale og moralske oppdragelse kan beskrives som en trinnvis utviklingsprosess. Et modent nivå kan ikke nåes uten via bestemte stadier i prosessen, det ene stadium nåes bare ved å forberedes gjennom det foregående, som figuren ovenfor skjematisk prøver å vise.<sup>15)</sup>

1. I det første stadium i prosessen blir det lagt vekt på å utvikle *følelsesmessig trygghet og tillit*. Barnet lærer da en forventning om at menneskene vil møte det med godhet og omsorg. Barnet lærer at det hører til i miljøet og lærer en positiv holdning til andre mennesker. Får et menneske ikke et slikt grunnlag av tillit til seg selv og andre, vil sosial og moralsk atferd i gunstigste fall bare være personlige *sikkerhetsforanstaltninger* mot det som oppfattes som angrep og trusler utenfra.

2. Det neste stadium i utviklingen består i at miljøet i tillegg til at det gir barnet en viss trygghet, også *venter noe* av det, har tro på det, og skaper hos barnet forestillinger om at det kan bidra med noe og har noe av verdi å gi. En viser barnet respekt som *medansvarlig* i miljøet.

Parallelt med oppmuntringen og forventningen fra miljøet blir barnet også *hindret og holdt tilbake*, ved regler, ved straff, eller trussel om straff, når barnet tyr til handlinger som miljøet ikke kan godta, og som går på tvers av vesentlige positive forventninger til barnet. I mange tilfelle vil også barnet selv umiddelbart oppleve at det overfor lysten til f. eks. å knuse eller slå, i begynnelsen trenger hjelp utenfra for å klare å undertrykke impulsen. Eksempel på overgang fra *ytre til indre disiplin* kan vi finne allerede tidlig i førskolealderen. En voksen har f. eks. brukt ordet *nei* i en advarende, bebreidende tone, som disiplinerende middel, når veslebarnet omgås felleskapets eiendeler uforsiktig. En kan så oppleve at barnet som forskrekket holder på å trekke frokostduken, med alle kopper og fat utover på vei mot bordkanten, i det avgjørende øyeblikk *selv* sier, med den voksnes disiplinerende stemme, „nei“, til sin egen handling, slipper duken og løper befriet sin vei.

3. Det tredje stadium i utviklingen består i at barnet får *trening i ferdigheter og kontaktmidler*, omgangsformer og tenkemåter, som har betydning for sosialt og moralsk akseptabel atferd. Barnet opplever at sosial og moralsk atferd er vanskelig og viktig læring som miljøet hjelper det med. Barnet lærer f. eks.

<sup>15)</sup> Illustrasjonsmåten er hentet fra L. J. Cronbach, o. a. Cronbach tar imidlertid ikke med det som her er øverste nivå, selvstendig vurdering, og tar heller ikke med „hemning av ikke-akseptabel atferd“ på andre stadium, som imidlertid Cronbach selv, så vel som Stone and Church o. a. og Eson o. a., behandler som eget emne i teksten.



en så elementær ting som hvordan det på en høflig måte skal avslå å delta i ikke-akseptabel handling.

4. Det fjerde stadium består i at barnet får *erfaring i å løse problemer og konflikter* av økende vanskegrad. Det får ny veiledning og møter nye hindringer når det mislykkes. Det får f. eks. mer ubehag, og straff på nytt, når det opptrer på en sosialt ikke-akseptabel måte. Men først og fremst, det får stadig ny veiledning og ny oppmuntring når det lykkes. Barnet opplever at det får prøve seg på egen hånd.
5. Et femte stadium består i trening i å *formulere prinsipper og retningslinjer* som kan bli til hjelp i nye situasjoner. Barnet får lære også med tanke på situasjoner det vil møte senere i livet.
6. Et sjette stadium består i en *personlig vurdering av de gjeldende prinsipper og retningslinjer*. En utvikler seg, i et slikt stadium, ut over den sosialt konforme atferd, til en selvstendig sosial og moralsk holdning, med en økende personlig oppfatning av sammenhengen mellom prinsipper og retningslinjer på ulike områder. Det unge menneske får på dette videregående stadium lære at det ikke *kan* forberedes på alle slags situasjoner, selv med et omfattende system av prinsipper og retningslinjer. Stadig vil det i konfliktsituasjoner trenge en personlig vurdering og kan hende et standpunkt som avviker fra godtatte allmenne normer.

Ideelt skjer den sosiale og moralske oppdragelse etter en bevisst plan, fra barnet er født til voksen alder. Det legges vekt på å gi barnet et fundament av emosjonell trygghet fra den tidligste spebarnsalder, men samtidig slik at en atmosfære av emosjonell „gjentrygging“ setter sitt preg på forholdet mellom menneskene i det hele, når de tar på seg ansvar for hverandre, og først og fremst hos den eldre i forholdet til den yngre.

Oppdrageren innfører de nye trekk ved oppdragelsesprosessen, etter hvert som barnet er modent for det, og det foregående fundament er lagt, men forbereder også det nye stadium på det foregående trinn, ved å skape forestillinger og forventninger hos barnet om det som kommer.

I praksis må fundamentet, for hvert nytt stadium, også styrkes ved en *reedukasjon*. En oppdrar barnet på nytt til de foregående nivå når barnet er i særlige vanskeligheter, eller i situasjoner der tidligere læring ikke er virksom. I praksis vil stadiene derfor ikke kunne oppleves som atskilte. De tidligere stadier styrkes og de kommende stadier forberedes. På et hvert trinn i oppdragelsesprosessen har en samtidig alle trinn *in mente et in spe*.

### 3. Generelt om disiplin i oppdragelsen.

Disiplinen får sin plass innenfor karakteroppdragelsen i dette system, som de grenser autoriteten setter opp for atferd og holdning. Den disiplin som tar sikte på å fremme utviklingen av en selvstendig karakter, har som ett viktig formål å beskytte frihet og trivsel i gruppen, ved å markere felles regler for virksomhet, og ved å hindre og hemme den enkelte og gruppen fra forsøk på å overtre reglene. Disiplinen går da også ut på å skape hos den enkelte en følelse av å være beskyttet mot egne og andres ikke-akseptable impulser, bl. a. ved at den enkelte ser *reaksjonene* når grensene overtres.

Straff i disiplinen er den reaksjon fra oppdragerens side som går ut på, tilsiktet, å gi den som overtrer reglene, en ubehagelig ettervirkning av sin handling.<sup>16)</sup>

Eksperimenter med straff som påvirkningsmiddel i læringsprosessen tyder på at straffen i og for seg *ikke fjerner tendensen til den handling det er tale om*, men virker hemmende ved å *vekke oppmerksomhet* for det at den bestemte handling får ubehagelige konsekvenser.<sup>17)</sup> Straffen hindrer derfor handlingen så lenge den blir stående som en fysisk eller mental trussel.

Det skjer også en viss tilvenning til det register av straffer som blir anvendt.<sup>18)</sup> Dersom en lærer eller et foreldrepar har lett for å ty til straff, vil barna lett oppfatte straff som noe de er nødt til å finne seg i. Hver gang straffen blir ilagt, skjer det en viss avstumpning av den følelse straffen skulle tale til, nemlig følelsen av faren ved å gli utover den nedre grense for akseptabel atferd. Jo oftere en er glidd nedenfor denne grensen uten å bli trygt akseptert innenfor igjen, mister straffen karakter av hemmende tale og blir oppfattet som en ubehagelig rutine eller til og med som hevn. Med den danske pedagog, professor *Grue-Sørensen*s ord: „Straffen har altså den merkelige egenskap at den så at si tilfryser de kilder den skulle tale til. Derfor oppfyller den sin funksjon best når den står som en eventualitet og unngår at bli en realitet.“<sup>19)</sup>

Etter *Durkheims* oppfattelse bør straffens funksjon i oppdragelsen ikke være å skremme, f. eks. ved tilsiktet å være smertefull. Dens funksjon er å være et *språk* som uttrykker en vurdering av reglenes betydning og angir konkret når en regel er overtrådt.<sup>20)</sup>

<sup>16)</sup> Reid, L. A.: *Philosophy and education*. Heinemann, London, 1962, s. 131 ff.

<sup>17)</sup> Cronbach, o. a. s. 490 ff.

<sup>18)</sup> Cronbach, o. a. s. 490 ff.

<sup>19)</sup> Grue-Sørensen, K.: *Disiplinsspørsmålet psykologisk belyst*. Norsk Pedagogisk Årbok, 1952—53, s. 124.

<sup>20)</sup> Durkheim, Emile: *L'éducation morale*, Paris, 1925.



En undersøkelse av Kounin og Gump viser tydelig hvordan en utpreget tendens til å straffe de enkelte barn virker mot sin hensikt og forstyrrer atmosfæren i gruppen. Dersom læreren kontrollerer gruppen ved, som sitt viktigste hjelpemiddel, å straffe den enkelte, oppstår det en spenning ikke bare hos det barnet som blir straffet, men hos alle i gruppen. Barnas oppmerksomhet blir generelt *avledet* fra det de skulle være beskjeftiget med, barna blir irritable og mer aggressive. Lærerens holdning overfor individet sprer seg som ringer i vannet til gruppen.<sup>21)</sup>

Den lærer som legger vekt på å formulere regler for god adferd og bruker straffen som den „truende eventualitet“, har elever som viser større evne til samarbeid og mer positiv holdning til disiplinkravene. Læreren med „lav straffeterskel“, derimot, har elever som oftere motsetter seg læreren, og som misliker den felles aktivitet.

Kounin og Gump finner også at den disiplinmetode lærerne anvender påvirker barnas alminnelige oppfatning av rett og galt. Barna i denne undersøkelse ble spurt individuelt om hva de mente var det verste en kunne gjøre i skolen, og hvorfor den dårlige adferd var gal. Det viste seg at de barn som hadde lærere med utpreget tendens til å ty til straff, var usikre og skiftende i sin oppfatning av hva dårlig adferd i skolen var. De kunne i mindre utstrekning enn andre barn gi grunner til at én bestemt adferd var uønsket og en annen var god. Barna til lærere som straffet lite, hadde bedre forståelse av at de enkelte disiplinregler var ledd i *et system for orden*.<sup>22)</sup> Det er vel her en sammenheng mellom det behovet læreren hadde for å ty til straff og hans evne til å sette opp klare og velbegrunnede regler for adferd.

Gjennomgår vi studier av den rolle straffen blir tildelt i disiplinen, finner vi i alle fall to ulike roller:<sup>23)</sup>

Straffen skal være en *individuell påvirkning*: Når barnet i mange situasjoner må hemme en naturlig impuls, fordi det utsetter seg selv eller andre for fare, kan oppdrageren ikke vente på de naturlige konsekvenser av barnets handlinger, selv om disse i og for seg kan være hemmende. Virkningene kan komme så sent, eller har en så vag og uforståelig sammenheng med barnets handlinger, at barnet ikke lærer noe av det, i allfall ikke tidsnok. Den naturlige ubehagelige konsekvens kan også bli urimelig, eller

<sup>21)</sup> Kounin, J. S. and Gump, P. V.: The ripple effect in discipline. Elem. School Journal, 1958, s. 158—169.

<sup>22)</sup> Kounin, J. S. and Gump, P. V.: The comparative influence of punitive and non-punitive teachers upon children's concepts of misconduct. J. of Educ. Psych. 1961, s. 235—246.

<sup>23)</sup> Se f. eks. Grue-Sørensen, o. a. s. 114 ff. og Mowrer, O. H.: Discipline and mental health i A. P. Coladarci: Educational psychology, Dryden, N.Y., 1955, s. 510 ff.

til og med brutal. Oppdrageren hemmer da impulsen, før barnet utsetter seg selv for alvorlig fare eller andre for skade, og han prøver i tillegg til den „språkbruk“ straffen er, å vise barnet sammenhengen mellom hemningen og hensikten med den. Barnet kan da til og med oppfatte straffen som et symbol på oppdragerens omsorg, vel å merke, hvis straffen ikke oppleves som urettferdig og unødig streng.

*Den andre rolle straffen har, gjelder gruppen:* Barna blir gjenom den straff som tildeles en av gruppen, som de identifiserer seg med, gjort følsom for hva det er det større miljø misliker eller ikke kan godta. Barna lærer å reagere på straff som tildeles en av gruppen, og dernest på *påminnelser* om straff som *kan* tildeles, og *lærer da å reagere på symboler* for hva som er forbudt, istedenfor å måtte vente på det større miljø's direkte sanksjoner. Barnet kan da lære å hemme en impuls til å slå, eller til å presse seg frem foran andre, ved et myndig „nå“ eller „hei“, liksom de stopper i trafikken for en politifløyte. Venter en i oppdragelsen med hemmende påvirkning i gruppen, frem til f. eks. puberteten, vil gruppen mangle den nødvendige sensitivitet overfor de små virkemidler og vil reagere bare på de strengere, mer drastiske tiltak fra det større miljø.

Den amerikanske psykolog, *Mowrer*, viser i denne sammenheng til studier av enkelte primitive stammer med særlig ettergivende og fri barneoppdragelse. Når barna kommer i puberteten, må de som gruppe gjennomgå en hard periode med pubertetsriter der enkelte av gruppen kan få en behandling som for utenforstående må synes brutal og stupid. En unggutt kan få slått ut en tann, eller det blir anvendt annen overlast. Det er som om gruppen opplever at de voksne medlemmer av samfunnet sier: „Dette er bare et eksempel på det som vil kunne hende deg dersom du ikke oppfører deg skikkelig“. Senere er det da bare relativt milde påminnelser som trengs for å holde gruppen i age, gruppen av villstyringer er nå blitt tilpasset sitt miljø for resten av livet.<sup>24)</sup>

De fleste undersøkelser om disiplin og ledelse som har vært utført gjelder *disiplinsystemets virkning på gruppen*. I skolen og i klubbvirksomhet er det særlig *autoritær/dominerende ledelse* som har vært sammenlignet med *demokratisk/integrerende ledelse* og disse to typer av ledelsen er igjen sammenliknet med såkalt *laissez-faire* ledelse.<sup>25)</sup> Det er en karakteristisk sammenheng

<sup>24)</sup> Mowrer, o. a. s. 522 f.

<sup>25)</sup> Lewin, K., Lippitt, R. and White, R. K.: Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". J. of Social Psych., 1939, 10, s. 271 ff. og Anderson, H. H.: Domination and socially integrated behavior. I R. G. Parker, a. o.: Child behavior and development. McGrawHill, N.Y. 1943. Ryans, D. G.: Some relationships between pupil behavior and certain teacher characteristics. J. of Educ. Psych., 1961, 52, s. 82 ff.



mellom den alminnelige atmosfære i gruppen og de ulike typer av ledelse. I den autoritært/dominerende ledete gruppen er gruppens adferd kontrollert og disiplinert så lenge lederen er til stede. Dersom han i en periode blir borte, vil arbeidets effektivitet stort sett synke, og det vil også gjennomgående oppstå en tendens til mer aggressivitet gruppemedlemmene i mellom. I den laissez-faire-ledete gruppe, vil det gjennomgående være lite av samarbeid og vennlig holdning gruppemedlemmene i mellom, og lite av trivsel og arbeidslyst, enten lederen er til stede eller ikke.

I den demokratisk/integrerende ledete gruppe vil det være en tendens til en atmosfære av mer vennlighet og av samarbeidsholdning gruppemedlemmene i mellom. Det er en tendens til *medansvar* hos gruppemedlemmene for at arbeidet skal utføres og reglene følges. Ordentlig adferd er f. eks. ikke avhengig av at lederen er til stede. Medlemmene av gruppen er mer engasjert i det som foregår av fellestiltak.<sup>26)</sup>

Tilsvarende studier er også gjort av oppdragelses-systemet i hjemmet. Av særlig interesse i denne sammenheng er studier av grupper av trekk som karakteriserer bestemte foreldre-holdninger. Foreldre som på ett tidspunkt er overbeskyttende i forhold til sine barn, vil ha en tendens til å være det fortsatt på et senere stadium, og tilsvarende om foreldre på ett tidspunkt viser tendenser til dominerende behandling, eller avvisende behandling, av sine barn, så vil de fortsatt være dominerende eller avvisende, på et senere tidspunkt. I enkelte undersøkelser har man f. eks. kunnet beskrive en „demokratisk disiplin“, som var karakteristisk for bestemte foreldre, og det er blitt påvist en sammenheng mellom en slik holdning hos foreldrene og en tendens hos barna til å vise mer vennlighet, samarbeidsevne og lederevne enn andre barn. Det som karakteriserer en slik disiplininform i hjemmet er: *klare regler, begrunnelse for reglene* og diskusjoner i hjemmet om *reglenes hensikt*, og *indre sammenheng* mellom reglene, og en vilje til å *høre på barna* når det gjelder reform av reglene.<sup>27)</sup>

I de undersøkelser som foreligger, er det ikke skilt mellom en *gruppeorientert disiplin*, „allmenndisiplin“, på den ene side, og en *individorientert disiplin*, eller disiplinering som ledd i *behandling av individet*, på den annen side.

Resultatene lar seg imidlertid systematisere på en fruktbar måte om en skiller mellom den virkning disiplinen har overfor gruppen, og den virkning den har overfor individet.

---

<sup>26)</sup> Lewin, Lippitt and White o. a.

<sup>27)</sup> Se f. eks. Baldwin, A. L.: Socialization and the parent-child relationship. Child Developm., 1949, s. 127 ff og Nordland, E.: Sammenheng mellom sosial atferd og oppdragelse. Akademisk Forlag, Oslo 1954.

I en årrekke har det f. eks. vært en serie studier over psykiatres og psykologers oppfatning av adferdsproblemer i klasserommet sammenliknet med lærernes syn på slike problemer. Lærerne understreker særlig trekk som aggressivitet, voldsomhet og uorden som alvorlige problemer, mens psykiatre og psykologer oftere nevner passivitet og engstelighet som alvorlige oppdragsproblemer. Denne forskjell i syn står åpenbart i forhold til forskjellen i yrkesmessig ansvar mellom de to grupper.<sup>28)</sup> Læreren må i tillegg til ansvar for individet også kjenne ansvar for gruppen i dens innbyrdes forhold. Noen ganger må det skje en avveining mellom hensynet til gruppen og hensynet til individet. Det oppstår en spenning, som kan sammenliknes med konflikten mellom individualprevensjon og allmennprevensjon ved straffeutmåling. En tilsvarende konflikt mellom administratoren og behandlerne er vel kjent fra fengselsvesenet.

Amerikanerne *Sheviakov og Redl* har vært opptatt av dette problem innenfor oppdragelsen, og har forsøkt å stille opp regelen om *marginaldosering*, som de kaller det: „Når det er konflikt mellom individets interesser og hensynet til gruppen, kan en la seg lede av regelen om marginaldosering. Med dette mener vi at et hjelpemiddel som er riktig ved behandlingen av det enkelte barns problemer, må i det minste være uten skade for gruppen. Et hjelpemiddel som er riktig valgt ut fra virkningen på gruppen, må i det minste være uten skade for de enkelte personer i gruppen“.<sup>29)</sup>

La oss i denne sammenheng tenke oss at en 12 års gutt har vært med på et kioskinnbrudd, og at det i det særlige tilfelle er overveiende sannsynlig at gutten var med i gjengen helt tilfeldig, og uten personlig skyld, verken for forberedelsen eller selve tyveriaksjonen, og at det likeledes er overveiende sannsynlig ut fra guttens hele reaksjon etter innbruddet at slikt vokter han seg vel for å bli blandet opp i en gang til. En kommer f. eks. til at gutten for sin egen del kanskje ikke *trenger* noen straff for å avholde seg fra slike handlinger i fremtiden. På tross av dette får gutten en relativt streng straff *av hensyn til virkningen på alle de andre* som kjenner til det han har vært med på, men som kanskje ikke vil være like overbevist om de mange formildende omstendigheter i det særlige tilfelle. Kanskje de til og med ville sette en mild behandling i forbindelse med et helt utenforliggende moment, at gutten f. eks. var i slekt med skoleinspektøren.

For gutten selv vil kanskje den ilagte straff fortone seg som meget urettferdig fordi han til og med mener å ha gjort en inn-

<sup>28)</sup> Eson, o. a. s. 476 f.

<sup>29)</sup> Sheviakov, G. V. and Redl, F.: Discipline for to-day's children and youth. Wash. D.C., National Education Assoc., 1956.



sats for å hindre innbruddet. For å gjøre straffen mer antakelig for ham, forsøker oppdrageren å forklare ham sammenhengen inngående, og kan også komme til at en mindre lettelse i straffen må innrømmes, for at gutten skal akseptere straffen som noenlunde rimelig.

#### 4. Gruppeorientert disiplin eller „allmenndisiplin“.

La oss gå nærmere inn på selve begrepet „allmenndisiplin“, den depersonaliserte disiplin, eller *den gruppeorienterte disiplin*.

På samme måte som samfunnets disiplinering er en viktig side av samfunnets moral i videste forstand, kan også en klasses eller en gruppes disiplin oppfattes som dens moral. En klasse med god disiplin får en atmosfære av trygghet og ro, mens fravær av disiplin gir en nervøs og irriterende og ofte aggressiv atmosfære.

For en klasse eller gruppe med god disiplin, d. v. s. der det blir lite bruk for „disiplinering“ eller individorientert disiplin, blir *reglene akseptert* som retningslinjer for adferd, og *straffen akseptert* som den naturlige konsekvens av brudd på de felles regler. For det umodne og usikre barnet i gruppen eller klassen blir da autoritetens reaksjon overfor en forseelse en prøve på holdbarheten av barnets forestillinger om rett og galt. Det blir en demonstrasjon og en klargjøring av de ofte relativt vage forestillinger barnet har om den nedre grense for adferd og om konsekvensene ved overskridelsen av denne grensen, og blir dermed en viktig side av den sosiale og moralske oppdragelse.

Desto mer fristende og kompliserte forhold det gjelder, desto mer vil barnet ha *behov* for at grensene blir klarere trukket opp enn før, og vil vente spent på hva som skjer ved en forgåelse. Hvordan reagerer skolen eller autoriteten når en elev tar bøker i biblioteket, eller penger ut av lommen på en kamerat, eller låner en bil? Det er uriktig adferd. Men *hvor* galt er det å gjøre noe uriktig? Autoritetens reaksjon blir et mål på hvor galt det blir ansett for å være, og et mål på hvilken rettledning og irettesettelse den får som forgår seg. Blir det ifølge reaksjonen ikke ansett for noe særlig, så er det vel heller ikke så avgjørende grunner til at „*jeg* skulle anse det for å være så alvorlig“.

Når det f. eks. ved en skole i en forstadskommune i vårt land knuses vinduesruter for over 1000 kr. på ett år, og skolemyndighetene oppfatter det som uråd å oppklare hærverket og gjøre noe ved det, vil den oppfatning lett bre seg blant grupper av barn: det kan vel ikke være så farlig dersom ingen gjør noen anstalter for å finne synderne og straffe dem, og si fra så det merkes hva en mener om adferden. Det er da kanskje ikke så farlig med hærverk når det gjelder offentlig eiendom.

Karakteristisk er de studier som er gjort over hververk i gjen-ger. Mangel på kontakt med de voksne, motsetning mellom gene-rasjonene, slapp disiplin og vilkårlig strenghet innimellom, i de tilfeldige kontakter, skaper en atmosfære av tilfeldighet, lett-vinhet og uklare forestillinger om mitt og ditt, og om grensen for akseptabel adferd. I slike miljø blir det lett å se gjennom fingrene med lovbrudd også for de enkelte individer i deres for-hold innbyrdes.<sup>30)</sup>

En engelsk undersøkelse tyder også på at kameratene til ung-dom som begikk lovbrudd, viste mindre tendens til å fordømme lovbrudd enn kameratene til lovlydig ungdom.<sup>31)</sup>

I hjemmets oppdragelse vil det i praksis være vanskelig å skille mellom den „alminnelige virkning“ av disiplin, regler og straff, for seg, og den individuelle anvendelsen av disiplinen. Det er imidlertid ikke vanskelig å *illustrere* hva som kan være en de-personalisert disiplin, en gruppeorientert disiplin, som blir hev-det uten noen spesiell referanse til det enkelte barn. En gruppe-orientert disiplin kan til og med praktiseres overfor enebarnet, gjennom saklig fremstilling av disiplinen og bruken av eksem-pler. Særlig når søsknene er innpå hverandre i modenhet, vil imidlertid forholdet mellom den gruppeorienterte eller saklige, depersonaliserte disiplin, og den individuelle anvendelsen av den, tre klart frem. 13-åringen, f. eks. er allerede blitt oppdratt til å akseptere regler for legging, renslighet og sosial adferd, og tren-ger ikke noen individuell anvendelse av disiplinens virkemidler. Likevel er det tale om regler for adferd som barnet ofte kan streve med. Barnet skal holde impulser i sjakk og kanalisere sine lyster. Selv om barnet aksepterer reglene, kan det mange ganger være *vanskelig* å følge dem. Så opplever 13-åringen at foreldrene har endret sin oppfatning av regler for adferd, eller endret sin hold-ning til kravene, overfor den to år yngre broren. Foreldrene er kanskje blitt travlere, eller kanskje mildere, med årene. 11-årin-gen bryter stadig regler uten at foreldrene reagerer, og foreldre-nes milde holdning overfor 11-åringen skaper uro og anspen-tet og konflikter hos 13-åringen, og spesielt *konflikter* mellom 13-åringen og 11-åringen, og kanskje også et motsetningsforhold mellom 13-åringen og foreldrene. I et hjem kan den depersonali-serte disiplin helt mangle, disiplinens regler diskuteres ikke annet enn når reglene blir overtrådt. I et slikt hjem vil forholdet mellom barn og oppdrager lett bli en fortvilet tilstand av mas, surhet og misnøye, fordi all disiplinering skjer via konflikter og blir indi-vidorientert.

<sup>30)</sup> Review of Educational Research, 1960. The educational impact of alienation of youth from the general culture. s. 207 f.

<sup>31)</sup> Morris, R. R.: Attitudes toward delinquency. The British Journal of Criminology, 1965, s. 249 ff.



I mange familier finnes en *syndebukk* som kan hjelpe til å konkretisere og illustrere innholdet i disiplinen. Syndebukken kan tas fra litteraturen, og kan være Knoll og Tott eller troll og hekser. Figurene gjør da en uvurderlig nytte for seg ved å *markere og illustrere den nedre grense, og det som er under grensen for akseptabel adferd*. Figurene skaper en mulighet for en mer depersonalisert holdning til regelbrudd eller forgåelse. Det kan bli saklig samtale om adferd og om konsekvenser av gal adferd.

Systemet med syndebukk blir derimot et brutalt system når det er et bestemt barn i miljøet det blir tydd til. Å bruke en slik levende syndebukk, f. eks. fra nabolaget, er imidlertid meget vanlig, og tilfredsstiller ikke bare behovet for å illustrere disiplinens regler, men kan også direkte tilfredsstille trangten til aggresjon.

Uansett hvilket utviklingstrinn det er tale om, kan syndebukk-systemet enten i form av et bilde på veggen eller som spennende lesning, være et virksomt hjelpemiddel til kontroll av impulser.

Vi kan tenke oss at en viktig side ved den prosessen som foregår, er at barnet/personen får sine egne „uskikkelige“ lyster objektivisert og på avstand. Lystene blir depersonalisert, og barnet får derved større muligheter til en saklig betraktning. Det er til og med mulig at impulsene til handling i øyeblikket kan *svekkes*, parallelt med at den intellektuelle nysgjerrigheten overfor begrepet/fenomenet øker.

Jo mer velordnet og klar en slik allmenndisiplin, eller gruppeorientert disiplin er, og jo bedre tilpasset modenhetsnivået den er, jo mer blir de direkte, hemmende inngrep overfor individet overflødig, både fordi barnet/personen gjennom den allmenne disiplin får de nødvendige kunnskaper og informasjon, og, ikke minst viktig, får den nødvendige mentale trening i å resonnerer over impulser, og dermed også økt mulighet til kontroll.

Det er et nøye samspill mellom de muligheter den gruppeorienterte disiplin har til å virke på individet, og individets modenhet. Jo mer umodent barnet/personen er, jo mer må den allmenne disiplin være tilpasset det særlige oppfattelsesnivå, være konkret og aktuell, og direkte angå de situasjoner som skaper fristelser for gruppen i øyeblikket.

Jo mer umodent individet er, jo mer vil selvsagt også den alminnelige oppdragelse spille en avgjørende rolle for om gruppeorientert hemning i det hele skal kunne ha noen virkning. Er et barn særlig utrygg, ustabil og avhengig av de mennesker som omgås det i øyeblikket, har det tilsvarende mindre evne til å reagere på gruppedisiplinen alene.

I alle disiplinspørsmål vil det derfor være viktig å vurdere om et barn er modent nok til at en med rimelighet kan vente en bestemt oppførsel av det. Finner en at en i en bestemt situasjon

kan vente sosial akseptabel adferd, må barnet også trekkes til ansvar om det bryter regelen, og ta den straff som følger. Derved får barnet en påminnelse, oppmerksomheten blir vekket for det faktum at „*dette anses som viktig*“. Selv om bare en svak påminnelse var nødvendig overfor det enkelte særlig våkne barnet, må også dette barnet ta den fastsatte straff for forseelsen, for derved å være med på å illustrere disiplinens regler. Påminnelsen av det enkelte barn blir derved en påminnelse for hele gruppen, gjør gruppen sensibel for de symbolske uttrykk for miljøets oppfatning.<sup>32)</sup>

Størrelsen av en straff må da fastsettes i samsvar med det som anses for nødvendig *innenfor den gruppeorienterte disiplin*. Er straffen særlig liten, for f. eks. det å „pælm“ vindusruter på skolen, regner en med at en ikke tydelig nok får fortalt gruppen at det er *galt* å knuse skolens vindusruter. De enkelte som kunne ha forstått en forsiktig tale, må likevel finne seg i „det felles symbolspråk“ som straffen skal være, fordi de hører med i et moralsk fellesskap.

Et barn blir derved gjennom straffen gjort medansvarlig for at reglene fortsatt er gyldige. Det kjennes også vanligvis slik av barnet selv. Det føles, kanskje vagt, som at en ved å ha tatt straffen, også har „gjort opp for seg“. *Reid* har vært opptatt av det synspunkt at det er en sammenheng mellom straff som reaksjon overfor den som gjør noe galt og oppfatningen av denne personen som et ansvarlig menneske.<sup>33)</sup>

Vi kan si det slik at dersom en forstår hvorfor en blir straffet, aksepterer straffen som rettferdig, og tar den på seg, hører en fortsatt til innenfor systemet, en er trukket innenfor grensen. Dette står i skarp kontrast til det å bli oppfattet som en stakkar som det manipuleres med for reformering. Den som ikke er moden til å ta imot straff for en forseelse, trenger en *behandling som kan hjelpe han til å bli så pass moden*, for deretter å bli betraktet som et ansvarlig medmenneske, og da også i en bestemt situasjon senere kunne ta i mot sin straff. Vi har her en viktig parallell til den „oppdragelsessituasjon“ den sikringsdømte står oppe i.

I illustrasjonen nedenfor tar en sikte på å vise karakteristiske trekk ved den gruppeorienterte og den individorienterte disiplin sammenliknet med individuell behandling.

<sup>32)</sup> Kounin and Gump: The ripple effect o. a. Mowrer, o. a.

<sup>33)</sup> Reid, o. a. s. 141 f. Sml. også Johan Borgen, hans *resonnement* i romanen „Jeg“.



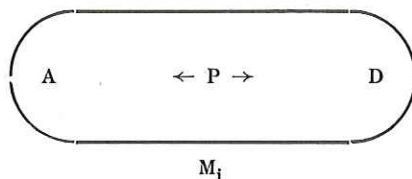
## I

*Den individorienterte disiplin.*

P (pedagogen) skal rettledi A (det enkelte barnet) om disiplinen (D) og hjelpe A til å følge reglene.

Det vesentlige i den individorienterte disiplin er at A får kjennskap til D, får øvelse i å overholde reglene og blir minnet om reglene når som helst han bryter dem eller står i fare for å gjøre det. I den individorienterte disiplin kan P bruke mange individuelt tilpassede midler ( $M_i$ ): illustrasjoner, eksempler, ros, belønninger og straff, ved gjennomføringen av disiplinen. P kan også når han finner det hensiktsmessig ilagge mildere straff, eller frafalle straff, dersom han finner at den opprinnelige straffen i det enkelte tilfelle ikke tjener hensikten i forhold til A's utvikling.

Den individorienterte disiplin kan bli en smidig og intensiv del av oppdragelsen.



P (pedagogen) prøver bl. a. ved hjelp av midler innenfor den individuelle disiplin ( $M_i$ ) å forene A's (barnets) atferd med D, disiplinen minimumskrav til atferd.

## II

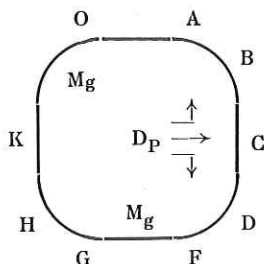
*Den gruppeorienterte disiplin.*

Dersom P (pedagogen) har ansvaret for en *gruppe barn*, A—O, må han imidlertid også ta med i betraktning at behandlingen av A (det enkelte barnet) i virkeligheten er behandling av hele gruppen, A—O. Disiplinen er en gruppe-orientert disiplin: den spesielle behandlingen av A, når A f. eks. bryter en regel, blir illustrasjon og eksempel på anvendelsen av disiplinen, for *alle de øvrige i gruppen*. Behandlingen ( $M_g$ ) blir en mindre fleksibel behandling, fordi den i prinsippet er ugradert i forhold til de enkelte barnas evner og forutsetninger. Den enkelte disiplinære forholdsregel skal klargjøre og markere for alle medlemmer av gruppen under ett hva som er reglene for atferd, og hva som følger av brudd på atferd.

Dersom A eller C får en mildere påtale enn det disiplinære systemet forutsetter, eller når man helt unnlater påtale, står man i fare for å fortelle gruppen på en unyansert måte at reglene ikke var så alvorlig ment, eller at reglene ikke var så viktige.

A kunne i en individ-orientert disiplin hevde at en bestemt straff var overflødig: han ville i alle tilfelle heretter følge reglene. Innenfor en gruppe-orientert disiplin vil A imidlertid kunne akseptere straffen som nødvendig eller rimelig fordi det er gruppen som helhet som skal ha opplysning, og markering av hva som følger når en regel blir brutt.

I praksis vil det være et stadig spenningsforhold mellom  $M_i$  og  $M_g$ , og en forskjell mellom  $M_i$  og  $M_g$  vil måtte reduseres i den grad gruppen som P har ansvar for blir *stor og vanskelig å lede*.



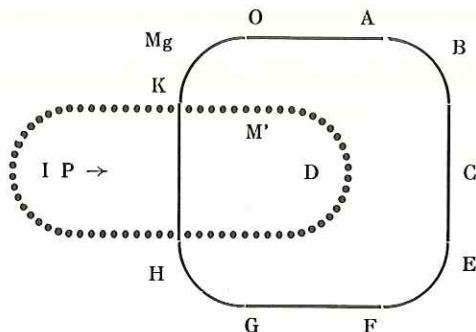
P (pedagogen) representerer disiplinen (D) overfor gruppen av barn, A—O, og trekker de barna, f. eks. A, C og F, som bryter reglene, til ansvar ved midler innenfor den gruppeorienterte disiplin ( $M_g$ ), for å markere for gruppen at reglene gjelder, og for å markere *hvor* viktig det er at reglene blir fulgt.

### III

#### *Individuell behandling utenom disiplinens alminnelige regler.*

P (pedagogen) observerer at I (det handicappede barnet) ikke har evner og forutsetninger for å forstå D (disiplinen), eller dra nytte av  $M_g$  (disiplinens midler). P går derfor over til *en individuell behandling*, uavhengig av systemets vanlige hjelpemidler, også med det siktemål å hjelpe I, så langt råd er, til senere eventuelt å kunne behandles i samsvar med kravene til gruppen. P tar sikte på å hjelpe I ved spesielle pedagogiske midler, og også en spesielt tilpasset disiplin ( $M'$ ). Ett av målene for denne individuelle behandling er at I etter hvert skal bli i stand til å følge disiplinens regler og derved på et senere tidspunkt også kunne ta ansvar om han bryter en regel.





P (pedagogen) representerer her ikke disiplinen (D) overfor I. P prøver å identifisere seg med I i hans særegne situasjon og tar sikte på å hjelpe I ved spesielle pedagogiske midler, og bl. a. spesielt tilpassede disiplinære hjelpemidler (M').

##### 5. Oppdragelse i industrisamfunnet.

I et samfunn vil det over en lengre periode rimeligvis stabilisere seg et bestemt forhold mellom den gruppeorienterte disiplin og den individorienterte disiplin. Dette kan vi anta gjelder både for rettsapparatets reaksjoner og i hjemmenes og skolens oppdragelse av barna.

*Et stabilisert forhold* mellom en gruppeorientert og en individorientert disiplin betyr at en holder en, i og for seg naturlig, asosial virksomhet blant mer eller mindre umodne personer noenlunde i sjakk. Dels kan dette skyldes at *oppdragelsen til sosial adferd* i sin alminnelighet er særlig effektiv, kanskje fordi miljøet er enkelt og lett å tilpasse seg, og barna har brukbare og konkrete mønstre for sin utvikling. Dels kan *den alminnelige disiplin* være særlig virkningsfull, med klare konsekvente regler, med et godt system for illustrasjon av hva som skjer når reglene blir brutt, med diskusjoner av reglene og begrunnelse for reglene.

I en periode kan så situasjonen igjen bli mer labil, med økning i asosial adferd —, og samfunnet vil se seg om etter nye virkemidler. Det middel som lett melder seg fordi virkningene følger så raskt, er *strengte straffer*.

Men en rekke problemer oppstår ved at det blir en økt tendens til strenge straffer: Det blir for det første såvel i oppdragelsen som innen rettsapparatet et økende antall personer som ikke *bør* straffes, som må slippe å „illustrere“ disiplinens regler, når de bryter dem, fordi de ikke er modne nok til å tåle den strengere straff. Dermed vil straffesystemet lett fortone seg *vilkårlig* for den som ikke setter seg inn i det individuelle tilfelle, og det blir

mindre sannsynlig at disiplinens regler om straff blir allment akseptert.

Det viktigste argument mot strenge straffer er at strenghet så lett blir brutalitet i det individuelle tilfelle. Det blir vanskelig å vurdere hvem som *kan* ilegges straffen, og hvem som bør beskyttes og få behandling i den videre betydning. En kommer til å gjøre feil som kan få alvorlige konsekvenser for den enkelte.<sup>34)</sup> Vi bringer oss selv opp i mer eller mindre uløselige moralske konflikter.<sup>35)</sup>

---

I et samfunn som er i sterk omformingsprosess står vi nettopp overfor det forholdet at balansen blir forrykket i oppdragelsen av den nye generasjon, det gjelder i forholdet mellom barn og foreldre og mellom barn og skole. Det gjelder vel også i forholdet mellom rettssystemet og allmennheten. Et viktig spørsmål er da hvordan en kan gjøre *disiplinen virksom med andre midler enn ved strengere straffer*.

Vi skal her først peke på en rekke forhold som vanskeliggjør den sosiale oppdragelse for vår generasjon: Viktig i denne sammenheng er det forhold at slektssamfunnet oppløses, slik at barnet stort sett bare har småfamilien som en noenlunde stabil enhet i sin tilværelse. Det vanlige barnet vokser seg ikke gradvis inn i et nesten selvfølgelig mønster for sin utvikling. Det får i stedet frihet til å velge en eller annen av mange mulige mønstre i mange forskjellige grupper som er mer eller mindre isolert fra hverandre. Det vanlige barnet står da overfor så mange motsetninger i standarder og normer, og kan ofte kjenne det som det ene er like bra som det andre. Barnet blir tilsvarende usikker på hvor den nedre grense for sosial og moralsk oppførsel går. Den går visst *egentlig* ikke verken ved fusk, nasking eller billån.

Av betydning for den sosiale utvikling synes også det forhold å være at selve overflods- og varesamfunnet får en særlig virkning på den umodne. Det finnes i sterkt økende grad varer og goder å tilvende seg, og „eiere“ i varesamfunnet passer mindre nøye på sine eiendeler enn „eiere“ tidligere gjorde. Det er også tegn som tyder på at det i økende grad blir fristende for voksne å se igjennom fingrene med mindre lovbrudd. Tendensen kan illustreres fra miljøet omkring et stort varesentrum i en forstad.

<sup>34)</sup> Sml. undersøkelser om virkningen av strenge straffer, f. eks. Sears, H. R. et al.: Some child-rearing antecedents of aggression and dependency in young children. Gen. Psych. Mon. 1953, s. 135 ff. and Sears, R. R.: Relation of early socialization experiences to aggression in middle childhood. J. of Abn. and Soc. Psych. 1956, s. 466 ff.

<sup>35)</sup> Sml. Andenæs, Johs.: o. a. 46 f. der spørsmål om moralske problemer av tilsvarende art, er behandlet.



Omsetningen for kjøpmannen er svær, renomméet for god kundeservice er vesentlig for en lønnsom forretningsdrift. Når barna nasker, og kjøpmannen stopper dem, får barna fort erfaring for at verken kjøpmannen eller andre voksne gjør noen sak av det. Det behagelige og glatte forhold mellom voksne er et viktigere gode i det skiftende nabosamfunn enn hensynet til det enkelte barns sosiale oppdragelse. Kjøpmannen, så vel som de kunder som oppdager naskingen, viker tilbake for å ta saken opp med foresatte.

For 50 år siden fikk barna systematisk trening i å skille mellom mitt og ditt gjennom hele førskolealderen og hadde lært det ved skoletidens begynnelse. I dag har selv større barn til vanlig ikke lært det fordi læringen er blitt så meget mer komplisert. Læringen blir vanskeliggjort ved at fristelsenes antall og typer er mangfoldiggjort, samtidig som de voksnes reaksjoner preges av at det friksjonsfrie medborgerforhold tillegges så stor betydning.

Kriminalstatistikken har hos oss, som i andre land, vist en utpræget tendens til økning i asosiale handlinger hos de yngre aldersgrupper opp til 20-årsalderen.<sup>36)</sup> Det er selvsagt uhyre vanskelig å tolke hva som gjemmer seg bak de statistiske oppgaver. I alle tilfelle er det så store antall barn og unge som begår asosiale handlinger, det gjelder her naskerier, hærverk, råkjøring etc. at det er grunn til å undersøke *effektiviteten* av den sosiale oppdragelse barn i sin alminnelighet får, og effektiviteten i samfunnets reaksjoner overfor dem som begår asosiale handlinger sett i relasjon til det kompliserte samfunn barna vokser opp i. Det er grunn til å se nærmere på forholdet mellom allmenn oppdragelse, den gruppeorienterte disiplin og de individuelle disiplinære reaksjoner. Uansett årsak og virkning når det gjelder de asosiale handlinger det her er tale om, fører de med seg så mye ulykke for barn og foreldre og for dem hærverket går ut over, at det stiller samfunnet overfor nødvendigheten av en nyvurdering av sitt allmenne oppdragelsessystem. Stadig på nytt må vi konstatere at den sosiale oppdragelse er utilstrekkelig.

Det er for det første sannsynlig at det er mindre av individorientert disiplin, ikke minst fordi vår generasjon i det hele synes å være blitt så forskrekket over virkningen av hard og streng behandling, og fordi frihet fra press er blitt en verdi som vår generasjon har sett som mer realisabel for seg selv og sine barn enn tidligere generasjoner kunne.

Det er for det annet sannsynlig at det er en utilstrekkelig gruppeorientert disiplin (allmenndisiplin, saklig disiplin). Dels blir det automatisk slik dersom den individorienterte disiplin er util-

<sup>36)</sup> Kriminalstatistikk, NOS, 1959—1963.

strekkelig, men dels kan en utilstrekkelig gruppeorientert disiplin henge sammen med at det i det hele blir langt vanskeligere å bygge opp en effektiv gruppeorientert disiplin i et komplisert samfunn der barnet møter mange ulike miljø, *med motstridende regler og normer for atferd.*

Det er endelig også sannsynlig at den karakteroppdragelse som blir praktisert av vanlige foreldre i det hele er utilstrekkelig på en rekke områder, hva trygghet for barnet angår, hva opplæring i normer angår, og også når det gjelder utvikling av moden vurderingsevne. Foreldre i dag har mindre hjelp av tradisjon og slektsmiljø, og det samfunnet de oppdrar sine barn til å møte, er et samfunn som har endret seg så fort at foreldrene selv ikke kjenner det.

Vi kan i denne sammenheng ikke gå nærmere inn på hele sakkomplekset, men her nøye oss med å peke på at det er når det gjelder den gruppeorienterte disiplin, *samfunnet* kunne ta et initiativ innenfor den sosiale oppdragelsen. Det er særlig på dette område mulig med et *praktisk samarbeid* mellom en rekke av de instanser som har ansvar for barns sosiale oppdragelse. Det gjelder hjem og skole, skolestyre, og barnevernsnemnd, politi og rettsapparat.

Skolestyret i en kommune f. eks. kan ta initiativ til samarbeid om denne spesielle side av den sosiale oppdragelse. Resultatet av et praktisk samarbeid på dette område vil ikke måtte være avhengig av at alle foreldre sluttet opp om samarbeidet, bare en relativt stor del av foreldrene gjør det.

De prinsipper som i et slikt praktisk tiltak kunne settes opp for utformning av en mer effektiv gruppeorientert disiplin, måtte også tilpasses det foreldre ville akseptere innenfor den alminnelige karakteroppdragelse. Med bakgrunn i de undersøkelser som er referert ovenfor, kan prinsippene formuleres slik:

1. Hensikten og formålet med reglene bør være klart formulert og stadig diskutert i miljøet, med sikte på å gi den enkelte muligheter for kritikk og til å komme med konstruktive forslag til formulering av reglene og hensikten med dem. Ikke minst viktig er spørsmålet om hvordan den allminnelige regel skal overføres til det spesielle forhold, gruppen, alderstrinnet, miljøet, etc. Disiplinsystemet må ta sikte på å bli en plan for orden som den enkelte kjenner seg medansvarlig for.
2. Reglene må være klare og lett forståelige for alle dem de angår.
3. Det må angis så klart som mulig hvilke straffer som blir aktuelle om reglene blir overtrådt. Det trenges en stadig nyvurdering av straffens art og virkning på de typer av barn straffen kan bli aktuell for.



4. Det trenges markering av regelen når den blir overtrådt. Her vil det alltid være nødvendig å ta individuelle hensyn slik at straffen ikke blir for streng i det enkelte tilfelle. Det trenges stadig diskusjon av regelen, og årsakene til at regelen blir overtrådt, i det aktuelle tilfelle.

5. Straffen som blir ilagt bør komme raskt, og mest mulig gå ut på å være ubehagelig i *øyeblikket*, uten å vekke sterke eller varige emosjoner. Den må ikke oppfattes som krenkelse eller ydmykelse, eller skape en alminnelig følelse av å være utenfor og underlegen. Den må ta sikte på å virke som et oppgjør: når straffen er ilagt, er man „innenfor i kretsen“ igjen.

6. Straffen bør tilpasses personens alder og modenhet. Dess mer det gjelder en umoden person, dess mer må straffen bestå i en øyeblikkelig reaksjon og gjelde konkrete forhold. Straff som lett blir forstått, er at synderen for en tid blir berøvet bestemte goder, som han har hatt, eller goder andre oppnår, eller at han må ta på seg et bestemt oppdrag for å bidra til å gjenopprette den skade han har voldt.

#### 6. *Sammenfatning. Gruppeorientert disiplin og allmennprevensjon.*

Vi kan skille mellom *gruppeorientert disiplin* og *individorientert disiplin* i oppdragelsen på samme måte som en i juridisk-kriminologisk tenkning skiller mellom allmennprevensjon og individualprevensjon. Ved et nærmere studium oppdager vi et åpenbart slektskap mellom de to par av begreper.

Især når vi studerer oppdragelsen av større barn og av ungdom, f. eks. 14—16 åringer, oppdager vi likhetspunkter mellom den gruppeorienterte disiplins problemer og allmennprevensjonens problemer.

De modeller for personlighetsutvikling som det har vært arbeidet ut fra i oppdragelsen, kan i denne sammenheng vise seg å være nyttige innenfor et fremtidig arbeid med å sette allmennprevensjonen inn i en større tankemodell for menneskenes utvikling i et komplisert samfunn.

Når det gjelder den gruppeorienterte disiplin innenfor den sosiale oppdragelse i 14—16 års alderen, kan vi lett registrere at den har forskjellig virkning alt etter modenhetsnivået hos personen. Vi kan skjelve mellom iallfall fire nivå av modenhet i denne sammenheng.

Det høyeste nivå av sosial modenhet har de unge som behersker reglene for sosial atferd, som i det alt vesentlige følger dem, men som samtidig også er selvstendige i forhold til reglene, kan vurdere dem og kritisere dem, og eventuelt foreslå nye formuleringer, og endog nye regler. Før en ungdom er kommet så langt i

sin utvikling, har han gjennomgått en rekke stadier, har lært å være trygg og tillitsfull innenfor det nære miljø, er blitt møtt med positive forventninger og hemninger og disiplinære tiltak når regler ble brutt, har hatt et utall av erfaringer om regler som følges, regler som brytes, og regler som formuleres på nytt.

Antakelig er det bare en relativt liten del av et alderstrinn før 20 årsalderen som i det kompliserte moderne samfunn har nådd dette modenhetstrinn. Kanskje det til og med er slik at selv blant voksne er det en relativt liten prosent av hvert alderstrinn som har nådd denne modenhet.

Denne gruppen stiller seg ofte mer likegyldig, eller til og med negativ, til disiplin i det hele, og særlig til anvendelse av straff. Fordi de selv ikke trenger noen form for straffetrussel for å kunne følge sosiale og moralske hovedkrav, kan de ofte heller ikke se at andre skulle trenge det.

Det neste stadium av sosial modenhet har de nådd som fyller hovedreglene for sosial atferd, men som må *streve* med å gjøre det, og som blir støttet ved at reglene stadig blir fremhevet på nytt, og ved at miljøet sørger for straff og belønning. De lærer å *identifisere* seg med reglene gjennom diskusjon av dem, og ved selv å være med på å formulere konkrete utgaver av reglene. Gjennom lang trening blir de herre over seg selv også fordi reglene stadig blir markert og illustrert. På dette stadium er det at den gruppeorienterte disiplin — eventuelt de allmennpreventive tiltak — har sin særlige virkning. Den disiplin som er innarbeidet i hele systemet, er nødvendig for den sosiale atferd for det store flertall, som hjelp til *i praksis* å holde fast ved den atferd en har *akseptert i teorien*. Jo mer det er tale om et mønster som en må streve med, jo mer vil en også interessere seg for, og ha et regulært behov for, *anvendelsen av disiplinære regler* overfor andre.

Det er selvsagt mange grader innenfor dette modenhetstrinn. Den kan på den ene side være den som er personlig uinteressert i om synderen får sin straff, men som likevel kan kjenne at han trenger regler og straffetrusler *på enkelte områder*, for at han skal kunne motstå farlige fristelser. Det kan på den annen side være den som selv holder seg på den rette side av grensen for sosial atferd, men som klarer det ved til stadighet å være beskeftiget med grensen, i sin lesning, i sine samtaler, kanskje i hele sitt mentale beredskap.

I de mange grader det her er tale om, utgjør gruppen på dette modenhetstrinn antakelig det store flertall av et alderstrinn, i hvert fall fra puberteten opp til tidlig voksen alder. Størrelsen på gruppen på et alderstrinn avhenger bl. a. av hvor komplisert reglene utformes, og hvor komplisert samfunnet er organisert.

Det er for dem som ikke har nådd noen av de to øverste trinn av sosial modenhet, det vil være nødvendig med individuelle reak-



sjoner i disiplinspørsmål. Det vil si, det er barn og umodne voksne, det er i det hele de som enda ikke har fått den langvarige trening det er tale om i et komplisert sosialt miljø. Noen i denne gruppen bryter reglene en og annen gang, fordi de er ubetenksomme, eller fordi de har et tilfeldig og situasjonsbestemt tilbakefall i sosial tilpasning. De kan trenge det *ubehag*, eller den smekk, *straffen* er, for å huske å passe seg selv bedre en annen gang. De trenger kanskje ikke mer enn en *påtale*, så har de merket seg at dette gjør de ikke oftere.

Mange bryter imidlertid reglene stadig fordi de enda *ikke har lært reglene godt nok*, eller enda *ikke har utviklet godt nok evnen til å lede seg selv*. De er uforsiktige med andres eiendeler, de låner verdifulle ting uten å levere dem tilbake, „låner“ kanskje uten å spørre, eller de ødelegger arbeidsro eller beskjeftigelse for andre. Også disse må i sin alminnelighet få straff, dels fordi en rimelig straff er et viktig ledd i oppdragelsen til sosial atferd, og dels fordi den store gruppen av sosialt tilpassede på „det nest-øverste nivå“, er avhengige av, for *sin* sosiale holdning, at reglene blir slått fast på nytt hver gang de blir brutt. Uten slik markering blir reglene uklare og usikre uten rettleiende mulighet for den sosiale atferd.

Men når unge mennesker til vanlig ikke retter seg etter elementære regler for sosial atferd, når de tilvender seg andres eiendeler eller gjør hærverk, er dette i seg selv tegn på at de trenger *mer hjelp av sosial-pedagogisk art* enn den som ligger i straffereaksjonen. De trenger først og fremst kontakt med et miljø som gir dem muligheter til *trening i ansvarsbevissthet og samarbeid*. Grunnlaget for moden sosial atferd har de først når de har fått trening i sosialt akseptable reaksjoner, når de har opplevd positiv tilknytning til et sosialt miljø, når de har opplevd følelsen av å lykkes i få til noe, i en krets som de identifiserer seg med.

For én gruppe unge mennesker har det likevel liten eller ingen hensikt å bruke straff utover et minimum som er spesielt tilpasset deres utviklingsnivå. Det gjelder de unge som har særlig liten evne til å lede seg selv, eller som ikke har evne til å innse at det er noen sammenheng mellom handlingen de har begått, og straffen. I disse tilfelle er det mer tale om et behov for en grunnleggende oppdragelse som disse på en eller annen måte er blitt forholdt, og som svarer til den førskolebarnet får.

Når unge mennesker på 14 år eller mer trenger slik behandling, er det i virkeligheten tale om *psyko-terapi*, fordi det det her gjelder er å ta igjen et trinn i utviklingen som normalt skulle ha kommet allerede i førskolealderen.

Men også for denne gruppen av unge mennesker vil behandlingen ofte være mest effektiv dersom en så langt som mulig *behandler dem som ansvarlige mennesker*. Som et ledd i en slik

oppdragelse vil det være riktig å anvende milde og forsiktige straffer i form av reaksjoner som vekker ubehag, men som ikke er så strenge at de vekker engstelse eller negativitet overfor miljøet som helhet. Den gruppeorienterte disiplin kan ikke anvendes overfor denne gruppen fordi den blir urimelig i forhold til modenhetsnivået. På samme måte er det innenfor en søskenflokk slik at 2-åringen slipper å ta ansvar for at han roter.

Med utviklingen av det stadig mer kompliserte *mulighetenes samfunn* og med de mange *usammenhengende gruppenormer*, vil det i dag ta meget lengre tid før en ungdom finner en relativt stabil plass i samfunnet, med tilstrekkelig av tilpasningsevne og selvstendighet. Vi kommer da til å iaktta at det for vår generasjon er nokså normalt å *være lovovertræder når man er 15—16 år*.

Men i den utstrekning det er normalt å låne andres biler, eller naske varer i forretninger, i den grad må det også bli normalt at *karakteroppdragelsen fortsetter utover 15—16 års alderen*.

Dette vil igjen si at barn, i den alderen da de *kroppslig blir voksne*, da de *gjør seg uavhengige av foreldrene*, og også *blir ferdige med den obligatoriske skolen*, trenger å møte et *bevisst oppdragelsessystem gjennom sosial-pedagogiske tiltak*.

Hver gang en 14-åring overtrer, eller ser at en jevnaldrende overtrer, de tillatte grenser for sosial adferd, vil rettssystemets reaksjoner, eller mangel på reaksjoner, bli barnets viktigste møte med samfunnets disiplin.

I denne situasjon er det at allmennprevensjon og gruppeorientert disiplin som *begreper* nærmer seg hverandre.

Vi kan da våge oss til, ut fra vår undersøkelse av ulike disiplinformer, å prøve å si noe om virkningen av rettssystemets bruk av straff overfor umodne, uferdige mennesker.

Ut fra allmennpreventive hensyn må en straff være et *åpenbart*, og tilstrekkelig allment, hemmende ubehag gitt til enhver som overtrer reglene.

Ut fra individualpreventive hensyn må straffen mest mulig komme som en *øyeblikkelig ubehagelig konsekvens* av handlingen. Den bør få karakter av at en *gjør opp for seg så raskt* som mulig. Straffen bør kjennes som en rimelig smekk, og må ta sikte på ikke å ta fra en troen på at en utvikler seg i retning av sosial modenhet. Den normale utviklingsprosess er i et slikt tilfelle, av i og for seg forståelige grunner, „sen i mitt tilfelle“, men selv „den som straffer meg“ ser på straffen som en del av oppdragelsen og „ønsker i virkeligheten å være med på å hjelpe meg videre“.

Enhver straff som stempler en ungdom som *person*, setter imidlertid en uheldig merkelapp på ham, setter ham „utenfor“, plasserer ham som „kriminell“, etc., og vil ha en uheldig fjernvirk-

ning, fordi ungdommen da hindres i å få *positive forventninger* til seg selv.

Straffesystemet kan sannsynligvis bare virke på en positiv måte dersom hvert barn og hver ungdom vet at det alltid finnes instanser i samfunnet, også utenfor hjemmet, som eksisterer for å *hjelpe en* på rett kjøl igjen på nytt og på nytt hvor lenge det enn skulle trenge.

Under en slik synsvinkel blir det ikke tale om *enten straff eller behandling og hjelp*. Det blir ikke tale om enten å sy puter under armene på ungdommen, eller gi strenge straffer. Isteden bør det høre med til systemet at enhver så langt det er mulig og rimelig, får ta de ubehagelige konsekvenser som følger med det å bryte sosiale regler, men enhver får samtidig hjelp til sin videre utvikling.

Karakteroppdragelse vil blant annet si å beskytte og legge forholdene til rette for utvikling, ha forventninger og oppmuntre, og også hemme og ilegge straff ved forgåelser. Dette har til alle tider vært gode foreldres holdning og kan også etter hvert bli velferds-samfunnets holdning overfor den ungdom som, ofte med hjelpe-løse foreldre som støtte, skal finne seg til rette i et stadig mer komplisert samfunn.

*Eva Nordland.*