



Blant ulver og sjiraffer i den videregående skolen

PED-3901

Jon Bjørnstad

*Mastergradsoppgave i spesialpedagogikk
Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning
Universitetet i Tromsø
Høsten 2012*

Innholdsfortegnelse

1.0	Innledende del	5
1.1	Kort beskrivelse av avhandlingen.	5
1.2	Temaet skolemegling og læringsmiljø.	5
1.3	Begrunnelse for valg av tema.	6
1.4	Skolemeglingsprogrammet ved Breivang vgs.	7
1.5	Problemstilling.	9
1.6	Hvorfor denne problemstillingen?	9
1.7	Innledende kommentarer.	10
1.8	Videre disponering av oppgaven.	11
2.0	Metode	12
2.1	Hvorfor velge Breivang vgs.?	12
2.2	Kriterier for utvalg av respondenter.	13
2.3	Tidslinje for datainnsamlingsperioden.	14
2.4	Hvordan foregikk intervjuene?	15
2.5	Hva slags undersøkelse er det her snakk om?	16
2.6	Hva med observasjonsøkta?	17
2.7	Det kvalitative forskningsintervjuet.	18
3.0	Begrepsmessig rammeverk.	20
3.1	Hva menes med «megling»?	20
3.2	Hva menes med begrepet «konflikt»?	20
3.3	Hva menes med begrepet «læringsmiljø»?	22
3.3.1	Prinsippet om tilpasset opplæring.	22
3.3.2	Prinsippet om skolens målstruktur og graden av sosial sammenlikning.	23
3.3.3	Prinsippet om struktur og oversikt.	24
3.3.4	Prinsippet om medbestemmelse for elevene.	24
3.3.5	Prinsippet om hensiktsmessige vurderingsformer.	25
3.3.6	Prinsippet om et inkluderende skolemiljø.	26
3.4	Sammenfatning.	27
4.0	Teoridel.	28
4.1	Er skolemeglingsprosjektet ved Breivang unikt i Norge?	28
4.2	Er skolemeglingsideen utelukkende et norsk fenomen?	29
4.3	Mahatma Gandhis ikke-voldsfilosofi.	29
4.4	FN' s 4 pilarer.	29
4.5	Johan Galtung og ideen om konflikt-transformasjoner.	30
4.6	Marshall Rosenberg og teoriene om ikke-voldelig kommunikasjon.	31
4.7	Andre bidragsytere.	32
4.8	Likhetstrekk?	34
5.0	Resultat og analysedel.	35
5.1	Uformell observasjon, helse- og sosialklasse.	35
5.1.1	Relevans til Skaalviks 3 prinsipper.	36
5.1.2	Noen tanker om det som ble observert.	37
5.2	Intervju med to lærere.	39

5.2.1	Relevans til Skaalviks 3 prinsipper.	40
5.2.2	Interessante observasjoner.	43
5.3	Intervju med miljøarbeider.	44
5.3.1	Relevans til Skaalviks 3 prinsipper.	44
5.3.2	Interessante observasjoner.	46
5.4	Intervju med elev.	47
5.4.1	Relevans til Skaalviks 3 prinsipper.	47
5.4.2	Noen tanker med bakgrunn av elevintervjuet.	48
5.5	Oppsummering.	49
5.6	Kommentarer til metodevalg.	50
Litteraturliste.		52
Vedlegg		55

1.0 Innledende del.

1.1 Kort beskrivelse av avhandlingen.

Forfatteren har i denne avhandlingen forsøkt å analysere et skolemeglingsprosjekt ved Breivang videregående skole i Tromsø-regionen i perioden 2009-11¹. Erfaringer fra prosjektet forsøkes analysert gjennom intervjuer av ulike respondenter fra ulike nivåer på skolen og en uformell observasjon i en klasse. Dette relateres til Einar og Sidsel Skaalviks ideer om hva som kjennetegner et godt læringsmiljø innenfor prinsippene om faglig relevans, inkludering og elevenes grad av medbestemmelse.

1.2: Temaet skolemegling og læringsmiljø.

Skolemegling er en organisert og systematisk form for avdekking og bearbeiding av uenigheter og konflikter i skolen. Meglingen skjer på skolen primært i skoletida. Meglingen er systematisk i den forstand at det med bakgrunn i fastlagte prosedyrer utdannes meglere som skal forestå selve meglingen. Det er også planlagt rutiner på hvordan ulike former for megling best skal kunne skje og hvor disse skal gjennomføres. I tillegg omfatter det fastlagte rutiner på evaluering av meglingsprosesser.

Grovt sett omhandler læringsmiljøet alle faktorer som vil kunne påvirke læringskvaliteten ved en skole. Dette omfatter alt fra skolens fysiske miljø som bygninger, korridorer, klasserom etc. og ,hvordan klasser er delt inn og organisert. I tillegg til dette omfatter læringsmiljøet de menneskelige ressursene som lærere, andre ansatte (renholdspersonale,helsesøster, merkantilt ansatte etc.) samt elevgruppen i skolen. Innholdsdimensjonen er også viktig mht. læremiljøet. Dette omhandler bl.a. skolelovgivning, læreplanmål, læremidler, metodikk og vurderingsformer i skolen. De ansattes erfaringsbakgrunn vil også kunne påvirke læringsmiljøet likeså elevenes sosiale bakgrunn.

Læringsmiljøet vil kunne endre seg over tid eller den kan være noe ulike fra skole til skole. Et godt læringsmiljø vil være et godt sted for læring mens et dårlig læringsmiljø vil være et dårlig sted for læring. Dette vil bli behandlet mer utførlig under avsnitt nr. 3.3.

¹ Tromsøregionen: 6 videregående skoler i Tromsø by + Nordkjosbotn vgs.

1.3 Begrunnelse for valg av tema.

Nedenfor beskrives skolemevlingens relevans i læreplan og skolelovgivning. Det synes ikke å være tilfeldig at enkelte skoler satser sterkt på denne type arbeid i skolen.

Den videregående skolen har ulike lovpålagte oppgaver. Hovedmålet eller «samfunnsoppdraget» kan sies å være å føre den enkelte elev fram til det målet han/hun har satt seg for den videregående opplæringa. For Breivang videregående skoles del så vil dette si å føre en del elever fram til å kvalifisere seg til høgere utdanning gjennom å oppnå vitnemål og derigjennom generell studiekompetanse. Likeledes er det å kvalifisere elevene til å få lærlingeplass /lærekandidat-plass innenfor de spesielle yrkesretningene som ligger innenfor Breivangs ansvarsområde gjennom 2 grunnleggende år på skolen (vg1 og vg2). Dette samfunnsoppdraget nås gjennom ulike læringsmål som eksemplifiseres gjennom læreplanverket for kunnskapsløftet den generelle delen av læreplanen (UFD, 2007).

Et av hovedpunktene i den generelle delen av læreplanen er mål om at eleven skal lære seg samarbeid. «Det samarbeidende menneske» er en av 7 hoved-dimensjoner. Det beskrives at «det samarbeidende menneske» kjennetegnes gjennom at det har lært seg å omgås sine medmennesker på en høvelig og rasjonell måte. Gode omgangsformer vektlegges. Betoningen av samarbeid og det å ta ansvar overfor egne handlinger understrekes.

En annen dimensjon i den generelle læreplanen er «det allmenndannende menneske». En god allmenndannelse kjennetegnes ved at eleven tilegner seg «eigenskapar og verdjar som lettar samvirket mellom menneske og gjer det rikt og spennande for dei å leve sammen».

I relasjon til læreplanens generelle del bør man se på skolens lovgrunnlag. Opplæringsloven beskriver at skolen er pålagt å arbeide systematisk med å skape et best mulig psykososialt miljø der den enkelte elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringsloven § 9 a-3).²

Leseren synes muligens at avhandlingens tema ligger noe utenfor det spesialpedagogiske området. Forfatteren mener å hevde at det ligger mye god spesialpedagogikk i å forebygge lærevansker. Nettopp å arbeide for å få til et godt læringsmiljø vil kunne

² I denne avhandlingen vil begrepene «psykososialt miljø» og «læringsmiljø» være sammenfallende begreper.

forebygge at elever utvikler negative atferdsmønstre. Enkelte forskere hevder sågar at det er kontekstuelle faktorer slik som læringsmiljø, er den faktoren som har størst påvirkningskraft på elevens atferd i skolen (Nordahl, 2009).

At skolemevlingsprosjektet settes inn på vg1-trinnet har også en forebyggende dimensjon i og med at de involverte elevene lærer seg kommunikasjonsmønstre og metoder som vil kunne forebygge atferdsproblematikk senere i det videregående løpet. Det vil være grunn til å tro at dette er lærdom det vil være viktig å ta med i det voksne livet senere også.

1.4 Skolemevlingsprogrammet ved Breivang vgs.

Et av flere systematiske tiltak som Breivang vgs. jobber med mht. læringsmiljøet er skolemevlingsprosjektet som ble startet høsten 2009. Dette skolemevlingsprosjektet synes å være det eneste av sitt slag som er blitt gjennomført i den videregående skolen nord for Trondheim (Gjerde, 2009).

Skolemevlingsprosjektet startet opp ved Breivang høsten 2009 etter søknad til Troms Fylkeskommune, utdanningsetaten (Gjerde, 2009). Søknaden argumenterte bl.a. for hvorfor Breivang ble valgt som mevlings skole, forslag på prosjektperiode, teoretisk grunnlag, organisering, målsettinger, forslag på budsjett samt forslag på evaluering av prosjektet.

Prosjektet går i korthet ut på å lære opp elever og voksne til å megle i konflikter. Dette bli lært gjennom rollespill, teoretiske eksempler og reelle konflikter mellom elevene og eventuelt mellom ansatte og elever ved skolen. Kommunikasjon står sentralt i denne læringa. Hvordan skal man kommunisere på en best mulig måte får å få løst en konflikt? Hvilke typer kommunikasjon hindrer eller eventuelt er med på å videreutvikle en konflikt? Her kommer man inn på dette med «giraffspråk» og «ulvespråk». «Giraffspråk» vil kunne være med på å dempe konfliktnivået, mens «ulvespråk» vil kunne være med på å «herde» frontene i en konflikt.

Prosjektet har som mål å utdanne meglere. Likeså vil elever på en systematisk måte gjennomgå opplæringa gjennom såkalte konfliktverksted. Alt etter konfliktens art vil en kunne benytte ulike fora for bearbeiding av konflikter. Der mange personer er involverte, vil f.eks. «stormøter» tas i bruk. Dette kan eksempelvis brukes der to klasser står mot hverandre i en konflikt. Såkalte «skyttelmøter» kan brukes der partene ikke vil møtes ansikt til ansikt. «Dialogmøter» kan benyttes tidlig i en prosess for å avklare «rotkonflikten» og hvem som er partene i en konflikt (Jfr. avsnitt 3.2). Praktiske faktorer vil også kunne spille inn i valg av fora (timeplaner, tilgjengelige rom osv.)

Det ble ansatt en meklingskoordinator i prosjektperioden (2009-11). Selve prosjektet ved Breivang vgs. er best beskrevet i skolens søknad om prosjektmidler (Gjerde, 2009).

Ved Breivang ble det inngått et samarbeid med andre organisasjoner og institusjoner i byen som Politiets forbyggende gruppe og konfliktrådet. Bl.a. var det gjort formelle avtaler om at alvorlige konflikter av strafferettslig art skulle videreformidles til disse. Prosjektet er videreført i ettertid (etter 2011) av skolens miljøarbeider.

Prosjektet synes å ha to dimensjoner. En dimensjon som går mest på det innholdsmessige og en dimensjon som går mest på det rent praktiske eller organisatoriske. I tillegg er det beskrevet en overordnet målsetting for skolemeglingsprosjektet.

Den innholdsmessige dimensjonen er beskrevet ved at meglingen var bygget på en ide om at de menneskene som skulle være parter i meglingen gjennom en dialog og i en nøytral setting, skulle bevisstgjøres og bli gjort ansvarlige for sine egne handlinger. Det ble beskrevet rutiner for at alvorlige saker skulle meldes videre til Politiet og kommunens konfliktråd. Det blir imidlertid ikke beskrevet hvor grensen går mht. alvorlighetsgrad.

Den innholdsmessige dimensjonen behandlet videre viktigheten av at prosjektets «ide» eller verdigrunnlag samsvarte med skolens eget verdigrunnlag som er nedfelt gjennom de seks begrepene; *inkludering, entusiasme, åpenhet, deltakelse, anerkjennelse og samarbeid*.

Prosjektsøknaden beskriver også at den skal være et aktivt virkemiddel for å påvirke verdigrunnlaget for de daglige mellom-menneskelige relasjonene i organisasjonen Breivang vgs..

Organisatorisk er det beskrevet at meklinga skal foregå på en «nøytral» arena. Denne er tenkt å være skolens bibliotek. Biblioteket er tenkt gjennom dette prosjektet å ha en utvidet funksjon. Det skal ikke bare være et sted for å søke etter litteratur, låne bøker og å studere, men stedet skal også være en nøytral arena der elever i konflikt kan møtes for dialog og megling.

Prosjektet var ikke tenkt å omfatte bare elever på skolen, men også ansatte.

Målsettinga var at prosjektet skulle være:

« ... et proaktivt og reaktivt virkemiddel mot sosial ekskludering, utfrysning, tap av vennskap, konflikter om kjærlighet, mobbing, baksnakking, slåssing og mot trusler om vold eller andre trusler.» (Gjerde, 2009 pkt. 1.2)

Prosjektet ved Breivang vgs. er ellers beskrevet av miljøarbeider. Denne beskrivelsen er lagt ved denne studien (Vedlegg C).

1.5 Problemstilling:

Med det overstående som bakteppe vil denne avhandlingen rette oppmerksomheten mot følgende hoved-problemstilling:

På hvilken måte harmonerer skolemeglingsprosjektet ved Breivang vgs. (2009-11) med Einar og Sidsel Skaalviks syn på hva som er et godt læringsmiljø med utgangspunkt i prinsippene om faglig relevans, elevenes grad av medbestemmelse og inkludering?

Det denne avhandlingen vil forsøke å få svar på er følgende 3 spørsmål:

1. Hvilken faglig relevans har prosjektet?
2. I hvilken grad har elevene fått være med på å bestemme innholdet konfliktverkstedstimene?
3. I hvilken grad blir alle elevene ved Breivang inkludert i prosjektet?

1.6 Hvorfor denne problemstillingen?

En motivasjon for å velge denne problemstillingen er den klare sammenhengen mellom læring og læringsmiljø. Denne sammenhengen begrunnes og forklares i Skaalviks bok. Et godt læringsmiljø resulterer i god læring og motsatt dårlig læringsmiljø vil føre til dårlig læring. Dette er grovt beskrevet. Nyanser og ulike syn på dette finnes selvsagt.

Men i den grad positive sider ved læringsmiljøet avdekkes gjennom denne undersøkelsen, vil man lettere argumentere for at andre skoler bør kunne dra nytte av disse erfaringene. Kanskje andre skoler også kunne «trø til» med å starte et tilsvarende skolemeglingsprosjekt?

I tillegg til dette vil det være en god rettesnor for ansatte samt administrasjonen ved skolen å vite om de arbeider i «riktig retning» mht. utviklingen av et godt arbeidsmiljø.

Forfatteren må her tilføye at kildetilfanget er begrenset og respondentene få. Forfatteren vil på dette grunnlag advare mot å trekke vide og omfattende slutninger. Likevel er det et håp om at visse trekk og tendenser kan avtegnes gjennom denne analysen som vil kunne være til hjelp i praksisfeltet.

Det har vært viktig å gå mer inn i selve prosjektet for å analysere erfaringer blant de som har vært direkte involvert i arbeidet. Da har det vært naturlig å ta for seg både skolens

miljøarbeider, et par kontaktlærere og en elev. Begrunnelsen for at nettopp disse er valgt vil bli behandlet nærmere i avhandlingens metodedel (kapittel 2.2.) Dessuten har forfatteren sett det som nødvendig å involvere seg mer direkte i prosjektet gjennom en uformell observasjon i en konfliktverksteds- time.

Med bakgrunn av dette synes det å være viktig å dvele litt ved problemstillingen i denne avhandlingen:

Det er viktig å presisere at Skaalvik har flere ideer om hva som kjennetegner gjelder et godt læringsmiljø. (Jfr. kapittel 3.3 nedenfor!). I denne avhandlingen har det imidlertid vært nødvendig bare å konsentrere seg om noen vesentlig sider ved læringsmiljøbegrepet. Disse har med viktige prinsipper som faglig relevans, elevenes grad av medbestemmelse og inkluderingsperspektivet å gjøre. Grunnen til at disse dimensjonene ved læringsmiljøbegrepet er valgt ut er rett og slett det forhold at disse peker seg ut som de mest relevante å analysere prosjektet ut i fra med det kildetilfanget fortelleren har hatt til rådighet.

Et spesielt fokus i denne avhandlingen vil være hva som kjennetegner et godt læringsmiljø. Forfatteren mener å ha god erfaring med å fokusere på det positive som mer utviklende i pedagogisk og ikke minst spesialpedagogisk arbeid enn å ha fokus på det negative mht. undervisning og læring.

Det vil kunne innvendes hvorfor Skaalviks teorier vedrørende læringsmiljø begrepet er valgt. Teoriene er valgt ut i fra flere kriterier.- De må leses som en syntese av anerkjente teorier bygget på både eldre og nyere forskning innenfor tradisjonell læringspsykologi, didaktikk, motivasjonsteorier og læringsstrategier. Ikke minst virker det som om teoriene er strukturerte, oversiktlige og tilgjengelige på en måte som gjør det relativt håndterlig å benytte seg av i en avhandling som denne.

1.7 Innledende kommentarer.

I beskrivelsen av prosjektet og prosjektsøknaden, er det valgt å bruke fortidsformer da prosjektet i skrivende stund er ferdig. Alle kilder er anonymisert på en slik måte at navn på disse ikke nevnes i avhandlingen. Skolenavnet er beholdt med den begrunnelse skolens engasjement mht. skolemegling for allmennheten allerede er kjent med bakgrunn i presseoppslag, skolens egen hjemmeside o.l..

Når det refereres til Skaalviks ideer eller teorier så refereres det til både Einar og Sidsel Skaalvik.

En stor takk må gis til veileder Bjørnar Strøm ved Universitetet i Tromsø for faglig

støtte og råd underveis med denne avhandlingen. Likeså Prosjekt koordinator Magnus Lønneberg Gjerde som har gitt forfatteren nyttige tips via mail vedrørende aktuell litteratur og noe veiledning underveis. Til sist må de 4 intervjuobjektene takkes fordi disse var villige til å stille opp å bruke av sin arbeidstid på forfatterens feltarbeide.

1.8 Videre disponering av oppgaven.

Etter denne innledningen vil det være på sin plass å komme med noen begrepsavklaringer og beskrivelser av forskningsfeltet, - her: Breivang vgs.

Videre vil det være naturlig å komme med en oversikt over grunnleggende teorier som ligger til som basis for arbeidet med skolemegling. Fokuset her vil være både norsk og internasjonal teori. Videre vil det bli tematisert hvordan denne studien skal kunne plasseres rent metodisk. Det blir gitt en oversikt over hvilke metoder som har vært brukt og en begrunnelse på hvorfor disse er valgt i nettopp denne studien.

Selve analysedelen vil, naturlig nok, få en dominerende plass i denne avhandlingen.

Det er lagt opp til 3 intervjuer som skal analyseres. Det første intervjuet er av to kontaktlærere som har vært involvert i prosjektet. Det andre er av miljøarbeider ved skolen som har stått svært sentral i prosjektarbeidet, - og gjør det til dags dato. Til sist er det tatt med et intervju av en elev. Dette for å få med selve elevdimensjonen i oppgaven. I tillegg til dette har jeg tatt med en beskrivelse av deltakelse i en time i et konfliktverksted der forfatteren var med som deltaker og observatør. Denne seansen får status som en ustrukturert observasjon i denne avhandlingen.

Intervjuene og observasjonen vil deretter bli analysert i forhold til Skaalviks ideer om hva som er et godt læringsmiljø.

2.0 Metodedel.

2.1 Hvorfor velge Breivang vgs.?

Som medarbeider i den fylkeskommunale PP-tjenesten i Troms Pedagogisk-Psykologiske Tjenesten- PPT) de siste 6 årene har forfatteren blitt kjent med ulike skolars arbeid både mht. enkeltelevers behov for tilrettelegging av læring samt skolenes mer systematiske arbeid for å utvikle sin egen organisasjon. PP-tjenesten har som mandat å støtte opp under slikt arbeide (Opplæringslova § 5.6). PP-tjenesten er pålagt å arbeide tett med skolene både mht. kompetanse, - og utviklingsutvikling slik at skolene i størst mulig grad kan bli i stand til å imøtekomme elevers behov for spesialundervisning. PP-tjenesten har utover dette forpliktelser i retning av å være en diskusjonspartner, veileder og kompetanselever. Veiledninga kan utføres på forskjellig vis, - bl.a. som en drøftingspartner og en ekstern part som vil kunne være med å reflektere over praksis innenfor den enkelte skole (Håndbok for PP-tjenesten, 2001).

Med bakgrunn av dette mandatet er forfatteren blitt kjent med Breivang videregående skole gjennom de siste 5 årene. I lys av dette gikk det rimelig greit for forfatteren å få innsyn i organisasjonen og innpass i det miljøet som skulle studeres nærmere. Dette fordi forfatteren i lengre tid hadde involvert seg i miljøet ved skolen på en slik måte at arbeidet med å finne egnede respondenter gikk ganske greit. Respondentene kjente til forfatteren og vice versa.

På den annen side er den enkelte skole forpliktet til å jobbe aktivt med læringsmiljøet (Opplæringslova § 9a-4). Dette gjelder både det fysiske læringsmiljøet (romforhold, ventilasjon, arbeidsplasser etc.) og det psykiske (konflikthåndtering, avverging av mobbing etc..) . Det er i denne konteksten skolemeglingsprosjektet må sees. Som et av flere aktive tiltak for å utvikle det psykososiale miljøet ved skolen.

Breivang baserer sitt verdigrunnlag på de fire grunnpilarene; inkludering, entusiasme, åpenhet og deltakelse. Disse verdiene synes å korrespondere med det verdi-fundamentet som skolemeglingsideen bygger på.

I tillegg til dette ble det beskrevet at Breivang hadde et velfungerende bibliotek hvis utforming og plassering var tenkt som en viktig aktør i mellommenneskelig samvær. Biblioteket var tenkt som et sted å være der elever og voksne kunne møtes i en nøytral setting både som «time-out»-arena og et sted der meningsutvekslinger og meglings

mellom ulike parter i skolemiljøet kunne foretas på en best mulig måte. Biblioteket på Breivang fikk også i 2008 en egen pris som det beste biblioteket i Norge (Gjerde, 2009). Breivang vgs. er plassert midt på Tromsøya. Skolen har for tiden ca. 400 elever og 90 ansatte. Skolen tilbyr yrkesfaglige studieretninger innenfor helse, - omsorgsfag (vg1 og vg2) (i alt 165 elever), Design og håndverk (vg1 og vg2)(i alt 75 elever) og medier og kommunikasjon (vg1,vg2 og vg3) (i alt 76 elever). I tillegg til dette tilbys det studiespesialisering m. formgivningsfag (vg1, vg2 og vg3) (i alt 90 elever). Skolen er, bygningsmessig sett, en av de aller nyeste i Tromsøregionen. Skolen har en tidsmessig og moderne arkitekturløsning hvor bl.a. skolebiblioteket har en helt sentral plass som et slags ”hjerte” i skolen. Skolen er bygd med tanke på å ha en ”pedagogisk arkitektur” der selve bygningen skal bidra til innsikt på tvers av fagområdene og å inspirere til samarbeid (www.breivang.vgs.no).

2.2 Kriterier for utvalg av respondenter.

Forfatteren syntes det var viktig å få respons fra helt sentrale aktører i prosjektet som kunne komme med egne tanker og erfaringer.

I alt ble 4 respondenter intervjuet. Det var miljøarbeider som i prosjektbeskrivelsen fikk som mandat å videreføre prosjektet i etterkant av prosjektperioden. I tillegg ble to kontaktlærere intervjuet. Disse ble valgt ut i fra at de hadde vært aktivt med i prosjektet med grupper av elever som hadde deltatt i konfliktverkstedene. Disse to hadde relativt ferske inntrykk og erfaringer de ville kunne dele med forfatteren. I tillegg var det her snakk om erfarne pedagoger. Disse to kontaktlærerne hadde i andre sammenheng, som for eksempel i møte med enkeltelever og spesialundervisning, vist seg å være engasjerte, reflekterte og faglig sterke i møte med PP-tjenesten.

Intensjonen var i utgangspunktet at miljøarbeider og kontaktlærerne skulle intervjues samtidig. Dette lot seg ikke gjøre av praktiske årsaker. På forhånd hadde jeg i form av en mail sendt enkelte spørsmål til disse tre (Jfr. vedlegg A!). Dette ble gjort med den intensjon at de kunne få noe tid til å forberede seg på hva jeg skulle spørre om i intervjuet. De ville da kunne komme til intervjuet noe forberedt. Dette er også god kutyme innenfor forskning at man informerer involverte så langt dette lar seg gjøre på forhånd slik at eventuelle intervjuobjekter vet hva forskningen handler om (Alver, 1997). Det må i denne sammenheng sies at på dette tidspunktet, når intervjuobjektene ble informert, var ikke problemstillingen klar for denne studien.

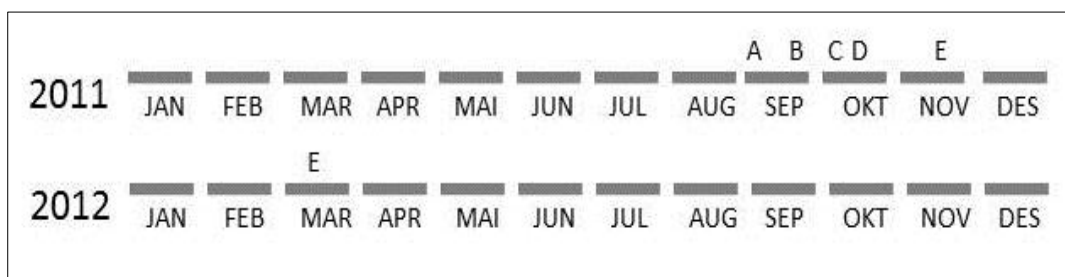
Eleven ble valgt ut med bakgrunn i at denne var over 18 år og dermed i stand til å delta uten samtykke fra foresatte, noe som ville forsinke forfatterens tidsskjema. Eleven hadde selvsagt erfaring med konfliktverksted. Eleven ble valgt ut med hjelp fra miljøarbeider som hadde god oversikt over hvilke elever over 18 år som hadde vært med i prosjektet (Jfr. Vedlegg B!). Som motivasjonsfaktor for å være med i intervjuet, fikk eleven utdelt 3 flaxlodd i etterkant. Dette var avtalt på forhånd. Det var aldri uttalt at denne eleven ble valgt ut fordi denne var spesielt aktiv i skolemeglingsprosjektet eller at denne «hadde mye på hjertet» mht. konfliktløsningsarbeid.

I utgangspunktet hadde forfatteren som intensjon å intervju to elever til. Disse ble kalt inn og intervjutidspunkt ble avtalt med den enkelte. Av en eller annen grunn møtte disse aldri opp.

Det ble også foretatt en mer uformell observasjon der forfatteren deltok i en time med konfliktverksted. Klassen ble mest valgt ut av praktiske hensyn; - Det var et tidspunkt som passet mht. arbeidstid (til miljøarbeider og forfatter), klassens timeplan og progresjon i konfliktverksted-arbeidet. Dette var i en klasse ved studieretning for helse, - omsorgsfag- vg1 trinnet.

2.3 Tidslinje for datainnsamlingsperioden.

I den hensikt at leseren skal få en bedre oversikt over data innsamlingsprosessen, beskrives det nedenfor feltarbeidets «tidslinje».



A: Ca.1/9-2011: Lån av prosjektsøknad ved Breivang bibliotek. Kopiering av denne.

B: 26/9-2011: Mail til miljøarbeider og to kontaktlærere.

C: 5/10-2011. Intervju med 2 kontaktlærere,

D: 14/10-2011: Intervju med miljøarbeider

E: 23/11-2011: Uformell observasjon i klasse,

F: 13/3-2012 : Intervju av elev

2.4 Hvordan foregikk intervjuene?

Intervjuene foregikk på ulik vis. Intervjuet med de to kontaktlærerne foregikk på eget grupperom. Dette grupperommet blir ofte benyttet til samarbeidsmøter der de ikke er flere enn ca. 10 deltakere. Arealmessig er rommet på ca. 20-25 m². Intervjuet ble ikke avbrutt underveis av at noen banket på eller skulle inn etc.. Det ble benyttet en Apple i-pod for lydopptaket. Avstanden mellom intervjuer og respondenter var ca. 2 meter. I-poden ble lagt midt foran på et bord mellom intervjuer og kontaktlærerne. Selve intervjuet tok 34 minutter og 28 sekunder.

Intervjuet med miljøarbeider foregikk på et annet kontor. Også her ble i-pod benyttet. Dette kontoret var noe større ca. 30 m². Avstanden mellom intervjuer og miljøarbeider var noe mindre enn det første intervjuet-ca. 1 meter. Heller ikke her ble intervjuet avbrutt underveis. Intervjuet med miljøarbeider tok 26 minutter og 53 sekunder.

Det siste intervjuet med elev ble foretatt på et mindre grupperom. Dette grupperommet ble ofte benyttet av elevrådet ved skolen. Avstanden mellom intervjuer og elev var ca. 2. meter. Her ble det benyttet en annen type lydopptaker av typen Olympus Digital Voice Recorder VN-8500 PC. Intervjuet ble avbrutt en gang av at en elev skulle inn å hente noe materiell. Dette intervjuet tok ca. 15 minutter.

Av praktiske årsaker ble intervjuene foretatt mot slutten av skoledagen-ca. 1400-1600³. Rådataene fra intervjuene er bearbeidet. Dette gjøres gjennom en transkriberingsprosess av det som blir sagt i intervjuene. Det vil kunne være ulike transkriberingsmetoder. I denne studien er en metode fra Steinar Kvale hentet (Kvale, 2009). Denne er noe tilpasset med det formål at intervjuene skal være relativt greie å tolke. Intervjuene er gjengitt i direkte form, mest mulig på dialekts form. Dette for å forsøke å gjenskape en mest mulig grad av ekthet og spontanitet i intervjuesjonene. Intervjutranskripsjonene kan utleveres i sin helhet etter forespørsel. I denne studien er enkelte relevante utdrag tatt med (jfr. kapittel 5.2-5.4!).

³ Av praktiske årsaker var det best å foreta dette feltarbeide utenom bunden arbeidstid som er mellom kl. 0900 og 1430.

2.5 Hva slags undersøkelse er det her snakk om?

Nedenfor vil det argumenteres for de valgene som er gjort mht. metoder for datainnsamlingen. Det argumenteres for at valgene ikke er tilfeldig og at de også kan plasseres inn i en forskningsmessig tradisjon.

Innenfor ordinær forskningsmetodikk så skiller man grovt sett mellom to hovedretninger,- kvalitativ forskning og kvantitativ forskning. Kvalitativ forskning bygger for det meste på at dataene samles inn med vekt på å ta deltagerens perspektiv og syn på det det forskes etter. Deltagerens dagligliv og hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst blir gjenstand for oppmerksomhet. Man kommer nært deltagerne. Imidlertid vil metodevalg, analyse og tolkning av de dataene man finner være preget av forskerens egen erfaringsbakgrunn og ståsted. I forskerarbeidet vil da forskeren få en helt sentral rolle i det han får en fortolkende rolle under store deler av forskningsarbeidet (Postholm, 2005). Forskeren blir ofte en person som underveis i sitt forskningsarbeid må revurdere, omfortolke og justere både metoder, spørsmål og framgangsmåter. Hvilke data som blir de viktigste i henhold til problemstillinger er ikke nødvendigvis gitt på forhånd,- men dette kommer ofte frem under bearbeiding og analyse av dataene (Wadel, 1991). Fortolkningene eller analysen vil ofte skje underveis innenfor kvalitativ forskning (Kleven, 2002).

Kvantitativ forskning, derimot, preges mer av distanse til dem eller det som skal forskes på. Forskeren får oftest en observatør-rolle eller en som står mer utenfor deltagerens dagligliv. Samtidig blir det et tydeligere skille mellom datainnsamlingsprosessen og analysearbeidet innenfor den kvantitative forskningstradisjonen. (Kleven, 2002). Den kvantitative tradisjonen preges mer av strukturering og kvantifisering av de dataene som blir samlet inn gjennom statistiske modeller. Dataene bør helst være av en slik karakter at de lett lar seg statistisk generalisere og de skal ha som formål og danne en representativ oversikt. Analyseprosessen skjer gjerne ved hjelp av statistiske modeller som kan si noe om f.eks. korrelasjoner og fordelinger. Dette gjøres ofte fordi datamengden er stor og det kreves praktiske modeller for å kunne ha muligheten for å trekke mulige slutninger i analysearbeidet. Denne analyseprosessen skjer oftest i etterkant av at man har samlet inn data (Grønmo, 1996). Der den kvalitative metodetradisjonen ofte er en prosess der problemstillinger, hypoteser og teorier utvikles underveis, kjennetegnes den kvantitative tradisjonen gjennom at forskningsprosessen tar utgangspunkt i enkelte hypoteser og teorier som testes.

Både kvalitative og kvantitative forskningsmetoder kan supplere hverandre da de hver for seg har sine svakheter og styrker alt avhengig av hva det skal forskes på og hvilke rammefaktorer som f.eks. økonomi og tidsbruk som vil bestemme den praktiske utførelsen av forskningsarbeidet (Grønmo, 1996).

Denne studien vil i all hovedsak beskjeftige seg med metoder og arbeidsmåter som ligger innenfor den kvalitative forskningstradisjon.

2.6 Hva med observasjonsøkta?

Observasjonstimen der forfatteren var med i en konfliktverkstedstime i en helse, - sosialklasse må også tas med i denne sammenhengen. Observasjon blir ofte brukt innenfor kvalitativ forskning i en eller annen form (Postholm, 2005). En slik observasjon er ofte betraktet som et møte mellom teori og praksis der praksisen kan forstås med bakgrunn i fagteori og erfaringer og fagteori kan forsøkes forklart med bakgrunn i den praksisen man ser.

Ikke sjelden vil ny kunnskap og nye teorier avdekkes i det stadige samspillet mellom teori og praksis som observeres.

Observasjonen var uformell i den forstand at det ikke var helt klart hva som skulle observeres annet enn at forfatteren ville bli kjent med hva som kunne sies å være skolemeglingsmetodikk og å få et innblikk i hvordan en ordinær konfliktverkstedstime kunne arte seg. Forfatteren hadde også et lønnlig håp om å bli mer kjent med temaet skolemegling. Allikevel er det klart at forfatteren satt med et teoretisk «bakteppe» eller en erfaringsbakgrunn som omhandlet pedagogisk teori (f.eks. erfaringer og teorier rundt dette med ulike former for god klasseledelse, kommunikasjonsteorier og disponeringen av en skoletime) som observasjonene ble «filtrert» gjennom. Men dette var mer på det ubevisste planet.

Fokuset for observasjonen var dermed «bredt». Dette i motsetning til et «spisset» fokus. Et spisset fokus ville det for eksempel vært hvis forfatteren bare konsentrerte seg om hvordan miljøarbeideren brukte tavla, eller hvordan elevene diskuterte seg i mellom i timen.

Innenfor Golds teorier om ulike observatør roller (Gold, 1958) synes forfatteren å ha en rolle som «observatør som deltaker». Forfatteren var inne i klassen, satt med elevene i timen og deltok av og til med både spørsmål og svar.

2.7 Det kvalitative forskningsintervjuet.

Hvorfor velge kvalitativt orienterte metoder? Det har vært viktig å komme nærmest mulig de aktørene som har vært berørt av prosjektet og å få deres perspektiv. Aktørene er valgt ut i fra ulike kriterier (se kap. 2.2.!) og det har vært essensielt å få innsamlet data fra respondenter med ulike roller i skoleorganisasjonen. Poenget har vært å få fram deres tanker og egne ord slik de selv mener å ha erfaring med prosjektet. Intensjonen har vært å fokusere på den subjektive dimensjonen.

Innenfor det kvalitative forskningsfeltet blir intervjuet brukt som den mest praktiske metoden for å samle inn data (Postholm, 2005). -Det ville være f.eks. en uoversiktlig stor oppgave å planlegge og å kvantitativt strukturere et spørreskjema som skulle ta for seg alle de følelsesdimensjonene en som menneske har når en skal beskrive en bestemt eller flere opplevelse . Alle nyansene i følelsesregisteret til den enkelte vil neppe bli fanget opp av et ferdig utarbeidet spørreskjema.

Også i mitt arbeide er intervjuer valgt. Det er blitt benyttet semi-strukturerte intervjuer med lydopptaker (Kvale, 2009). For det aller meste er en og en respondent intervjuet ad gangen. Men et intervju ble foretatt der to respondenter var til stede.

At semi-strukturerte intervju ble valgt, var mest av praktiske hensyn. -Temaene for hva man skulle ta opp var klargjort på forhånd i mails form slik at respondentene fikk greie på hva undersøkelsen dreide seg om (Vedlegg A). Tanken bak dette var å motivere deltakerne, samtidig som at de skulle få noe tid på seg til å tenke gjennom mulige svar på forhånd. Deltagerne fikk tidlig greie på at alt datamaterialet skulle behandles anonymt. Når det gjaldt intervjuene med elev og kontaktlærerne, ble det i utgangspunktet gitt en klar informasjon om at disse ikke ville kunne bli gjenkjent i etterkant verken med navn eller kjønn. Dette etter retningslinjer med hjemmel i norsk lovgivning på området (Kjønstad, 1980).

Ved det ene intervjuet av to lærere var det et aktivt valg å ha begge med samtidig. Dette fordi at en slik intervjuprosess lett kan gå over til å bli en slags faglig samtale eller en diskusjon mer enn et strikt spørsmål-svar scenario. En slik faglig samtale vil lettere kunne fange mer opp umiddelbare synspunkter og innvendinger underveis. Momenter og relevante synspunkter vil kunne «dukke» opp under samtalene, ideer som trolig ikke så lett kommer opp til overflaten når en må svare mer strikt på helt bestemte spørsmål og når det bare er en intervju-deltaker til stede. Intervjuer er mye med som «med-debattant», -

gjerne for å bygge videre på det som blir sagt av respondentene eller for å komme med nye moment i intervju-samtalen.

En slik form for intervju- metodikk minner om den tradisjonelle «fokus- intervju» metoden, selv om denne mest forbindes med intervjugrupper i størrelsesorden 6- 12 deltagere (Halkier, 2002).

3.0 Begrepsmessig rammeverk

I denne delen av vil det være naturlig å komme med en presisering av sentrale begrep som benyttes i problemstillingen. Tre helt sentrale begrep innledningsvis er «mekling», «konflikt» og «læringsmiljø».

3.1 Hva menes med «megling»?

For det første vil det være viktig å gå inn i begrepet skolemegling. Her synes det å være naturlig å gå inn i selve meglingsbegrepet. «Mekling» blir på en oversiktlig og enkel måte beskrevet slik i Wikipedia:

« **Mekling** eller **megling** er en prosess der en utenforstående person forsøker å få to eller flere parter med motstridende interesser til å finne en felles løsning og inngå forlik» (Wikipedia, søkeord «Mekling»)

Wikipedia beskriver videre at megling kan skje på ulike nivåer i samfunnet. Det kan være alt fra en form for privat megling der bare to personer er involvert, til større og omfattende meglingsprosjekter der flere nasjoner er involverte. Megling kan foregå på en uformell måte der en nøytral tredjeperson kommer inn for å megle. Det er to sentrale forutsetninger som kreves for at et høvelig meglingsprosjekt skal ta til. - Det ene er en forutsetning om at denne nøytrale tredje- personen ikke har noen interesser i at meglingen løses på den ene eller andre måten. Han må altså være utenforstående og objektiv. I tillegg er det en forutsetning at meglingspartene er enige i hvem som skal være megler. Skolemegling vil da i denne sammenheng beskrives å være en slik organisert megling som skjer i skolemiljøet i den ordinære skoletida.

3.2 Hva menes med begrepet «konflikt»?

I dette avsnittet vil jeg ta utgangspunkt i de refleksjonene rundt begrepet konflikt og konfliktarbeid som blir beskrevet i boka «Fra konflikt til samarbeid» (2006) skrevet av Geir Dale.

Selve konfliktbegrepet blir ikke definert konsist hos Dale. Dermed må jeg ty til andre teoretikere på området. En klassisk teoretiker innenfor konfliktarbeid er Anatol Pikas . Han definerer en konflikt slik:

Konflikt blir det først når begge parter angriper hverandre eller med hensikt forsøker å volde motparten skade. Det har ingen betydning om angrepet er svakt eller voldsomt, om det skjer med ord eller med våpen. Ikke bare en aggressiv tone, men også demonstrativ, fiendtlig taushet regnes som negativ atferd. (Pikas, 1976 s. 25)

Det kan være fruktbart å dvele litt ved voldsdimensjonen, - eller at den ene parten med viten og vilje vil påføre den andre part eller andre parter skade. Dette kan gjøres på ulike måter med ulike midler. En viktig dimensjon ved konflikthandling synes å være dette med at å forebygge vold og å forebygge en eskalering av voldsbruk vil være viktig.

Gandhi, som faktisk selv var en jurist, hadde jo «ikke- vold» som et motto. Han mente at ikke-voldelige løsninger i konflikthandling var både mer effektivt, mer kraftfullt og et sterkere virkemiddel enn voldsbruk (Dale, 2006).

Innenfor konflikt-teori er det vanlig å skille mellom det man kaller for «Pro-aktivt konflikthandling» og «Re-aktivt» konflikthandling (Dale, 2006). Med Pro-aktivt arbeid så mener man den type arbeid med konflikter der en jobber aktivt med forebygging av konflikter. Dette kan gjerne være rent holdningsarbeid gjennom opplæring av ungdom til selv å ta ansvar for egne handlinger og å lære ungdom til å lære å løse uenigheter med andre virkemidler enn vold. Et sentralt prinsipp innenfor konflikthandling er at jo tidligere en inngripen kommer, jo større er sjansene for at partene unngår bruk av vold slik at konflikten inntar en konstruktiv retning (Dale, 2006).

Med re-aktivt konflikthandling menes mer arbeidet som trer til etter at konflikter har oppstått. Her blir det viktig å få partene til å samarbeide og å analysere konflikten (e) på en slik måte at man unngår eskalering av konfliktnivået. En sentral prosess i dette re-aktive arbeidet blir å analysere konflikten på en slik måte at man avdekker «rot-konflikten» og ev. avdekker mulige « meta- konflikter » (Dale: 06). Med «rot-konflikt» menes den hendelse eller den uenighet som var opphavet til konflikten, men «meta-konflikten» defineres som ytterligere uenigheter og gnisninger som kommer i kjølvannet av «rotkonflikten». Dette har ofte å gjøre med det vi kaller for «konfliktens formaspekt» å gjøre. Dette kan være mishag f.eks. den ene parten har til den andre om at de kommer for seint på meklingsmøtene, eller at den eller de andre banner for mye eller ikke tar konflikten alvorlig etc..

En viktig problemstilling innenfor dette med re-aktivt konflikthandling er også dette med identifisering av konflikt-partene. Hvem er det som står mot hverandre? Hvem er «eiere» av konflikten? Kan det være andre medvirkende i konflikten som ikke er så «synlige»?

Den eller de «skyldige» i en konfliktsituasjon, - altså de som er mest synlige trenger heller ikke nødvendigvis være de som er opphavet til «rot-konflikten» (Dale, 2006). Den eller de som antas å være mest ansvarlige for de negative handlingene i konflikten kan like godt være de som målbærer alle kjennetegnene som «offer» i konflikt - forholdet.

Det vil også være viktig å komme med en kjensgjerning som flere meglere har gjort.- Der konflikter er «løst» på en konstruktiv måte og alle parter er rimelig fornøyde, vil det ha skjedd en positiv vekst og utvikling hos de involverte (Dale, 2006). Den pedagogiske eller den didaktiske utfordringen for en lærer må dermed bli å løse nettopp slike konflikter på en «konstruktiv» måte slik at de involverte kommer styrket gjennom en slik meglingsprosess med «hevet hode» der ingen av partene føler seg forulempet. Dette reaktive arbeidet innebærer bl.a. kunnskap om når en kan si at en konflikt er «løst».- Det vil neppe være nok at temperaturen blant konflikt-partene er «dempet». Et poeng må her være kunnskap og erfaring. Et delmål ved skolemeglingsprosjektet er nettopp å kvalifisere både elever og lærere til å bli «meglere» slik at de kan ta i bruk de metoder og retningslinjer som gjelder for konfliktmegling ved senere anledninger. I denne avhandlingens litteratur-avsnitt vil dette bli behandlet nærmere.

Skolene er pålagt å utføre systematisk internkontroll. Dette arbeidet omfatter bl.a. utarbeidelser av rutiner og tiltak mht. å fremme helse, miljø og sikkerheten til elevene. Dette arbeidet er regulert i lovs form gjennom Opplæringslovens § 9a-3 og § 9a-4. Det er i lys av dette arbeidet skolemeglingsprosjektet må sees.

3.3 Hva menes med begrepet læringsmiljø?

Skaalvik (Einar og Sidsel) har arbeidet mye med læringsmiljøbegrepet (Skaalvik, 2005). De bryter begrepet opp i flere prinsipper. I alt 6 ulike (A-F nedenfor). I det følgende skal disse 6 prinsippene beskrives nærmere:

3.3.1 Prinsippet om tilpasset opplæring.

Skaalvik trekker inn flere teoretikere i sitt syn på dette med tilpasset opplæring (Maslov 1970),(White 1959) og (Atkinson 1966). Skaalvik utvikler en syntese av disse teoriene der det bør sees en nær sammenheng mellom elevens opplevelse av å lykkes, motivasjon for å ta til med bestemte oppgaver og årsaken til at man vil lære . Noen oppgaver vil virke mer motiverende enn andre. Dette fordi en har størst sjanse for å lykkes der og å få anerkjennelse med det man får utrettet. Oppgavenes viktighet styres ofte av i hvilken grad man ser på disse som midler til å oppnå noe i forlengelsen av arbeidet – eksempelvis karakterer. Da sees arbeidet mer som en prosess eller et middel for å oppnå noe på et senere tidspunkt (proessorientering). Alternativt sees arbeidsoppgavene og læringa som et mål i seg selv der eksterne eller senere målsettinger blir mindre viktig (oppgaveorientering).

Skaalvik lar det skinne igjennom at en god tilpasset undervisning består av læring der eleven får opplevelsen av å mestre i et oppgaveorientert miljø. Hvis dette i tillegg knyttes til et læringsmiljø som ikke legger vekt på konkurranse elevene imellom (skjult eller åpent), vil man ha gode forutsetninger for å lykkes.

Skolens utfordring blir å kartlegge elevens faglige og kunnskapsmessige plattform slik at han blir tilbudt oppgaver som er passe vanskelige med tilbud om veiledning fra lærer eller en annen voksen. I nær relasjon til at det ikke bør legges an til intern konkurranse blant elevene i undervisninga, bør elevenes tilbakemeldinger også skje enkeltvis med bakgrunn i elevens egne forutsetninger og ikke en felles vurdering der alle vurderes etter allmenne kriterier.

3.3.2 Prinsippet om “skolens målstruktur og graden av sosial sammenlikning”.

Her blir det viktig på hvilken måte skolen formidler til elevene hva som er viktig. Er det læringa i seg selv eller resultatet som er viktigst? Skaalvik skiller mellom to ulike former for målstrukturer i skolen: en «læringsorientert» og en «prestasjonsorientert». Den læringsorienterte bygger på den kjensgjerning at det viktigste er enkeltelevens tilegnelse av kunnskap og forståelse som blir viktigst. Selve læringsprosessen bygger på den ide at eleven skal sette seg individuelle mål slik at eleven selv lettere kan se egen utvikling. Vurderinga av eleven tar utgangspunkt i enkeltelevens framgang, selve læringsprosessen samt hvilke læringsstrategier eleven har tatt i bruk.

Dette står i kontrast til den prestasjonsorienterte strukturen der selve resultatet av læringa vurderes høyere enn selve prosessen. Det blir således viktig for skolen og skoleeier å sammenlikne resultatene på ulike nivåer, elevene og klassene seg i mellom på skolenivå og skolene seg i mellom på skoleeiernivå. Dermed følger at det blir lettere for den enkelte elev å sammenligne seg selv og sine prestasjoner med de andre i klassen eller i gruppa i et prestasjonsorientert miljø enn i et læringsorientert miljø.

Skaalvik påpeker at en læringsorientert målstruktur harmonerer best med en undervisning som er oppgavesentrert. Skaalvik synes å legge vekt på at en læringsorientert målstruktur er mer å foretrekke enn en prestasjonsorientert struktur. Han trekker inn ulik forskning (bl.a. Urdan og Midgley 2003, Ames og Ames 1981) som viser til at skoler som preges av prestasjonsorientering fører til at elevene blir mer egosentrerte og at skolemiljøet blir vesentlig preget av konkurranse. Et slikt læringsmiljø kjennetegnes også gjennom at den enkelte elev har en større tendens til å legge skylden på fiasko eller suksess i skolen gjennom egne internale årsaker (eks. egne evner) enn elever som er en del av et

læringsorientert miljø. Elever har her en større tendens til å se på årsaker utenfor seg selv (eksternale) (eks. kvaliteten på læremidlene). Det pekes videre på at et konkurransepreget læringsmiljø forsterker de positive sidene vedrørende suksess og de negative sidene ved nederlag (skam, skyld).

3.3.3 Prinsippet om «Struktur og oversikt».

Skaalvik er her opptatt av at den enkelte elev skal ha en klar formening om hva som forventes av ham/henne. Skaalvik trekker også inn her andre teoretikere som f.eks. Ames, Tharp og Gallimore (Ames 1992, Tharp og Gallimore 1989). Jo klarere forventningene eller strukturene er, -jo bedre er det. Det skilles mellom to ulike strukturer her, - en ytre og en kognitiv.

Den ytre strukturen går på dette med hva som forventes av den enkelte elev mht. faglige krav (kvantitative og kvalitative), når ting skal gjøres ferdig og på hvilken måte arbeid skal leveres o.l.. Likefullt er det viktig å vite hva og hvordan det faglige blir vurdert ut i fra ulike standarder o.l. som eleven bør gjøres kjent med på forhånd. I tilknytning til dette så hører det med til den ytre strukturen alt som har med det fysiske miljøet å gjøre. Dette går på alt fra hvilke klasserom som skal benyttes, hvilke lærere man skal ha, hvilke gruppe man skal tilhøre o.l.. Jo mer forutsigbart, -jo bedre.

Den kognitive strukturen går mer på det innholdsmessige og faglige. Det pekes på viktigheten av at det er struktur i lærestoffet som presenteres. En viktig oppgave for læreren blir her å fokusere på mening og forståelse.- Sammenhenger, motsetninger, relevans og logiske slutninger blir viktige. Den faglige relevansen har også dette med seg at lærestoffet må stå fram som en helhet. Detalj kunnskap må sees i en større sammenheng. I tillegg til dette er det viktig at elevene blir utsatt for krav som er passelig vanskelig. «Den nærmeste utviklingssonen» blir et bærende prinsipp gjennom all læring (Vygotsky, 1962 og 1978). Dette prinsippet innebærer at elevene møter faglige krav som passer deres utviklingsnivå. Tanken er at det barnet/eleven mestrer med voksenhjelp «i dag» vil han greie alene «i morgen».

I denne avhandlingen vil dette med den kognitive strukturen få en sentral plass. Dette i betydningen av hvilken **faglig relevans** skolemeglingsprosjektet har på Breivang.

3.3.4 Prinsippet om « Medbestemmelse for elevene».

Det blir viktig for Skaalvik å presisere at det er en nær sammenheng mellom elevenes grad av medbestemmelse i undervisninga og graden av oppgaveorientering. Jo større

medbestemmelse, jo mer oppgaveorientert læringsmiljø. Det bør legges til rette for at elevene får være med på å bestemme både innhold, metodevalg og vurderingsformer i skolen. I samsvar med dette vil det være naturlig at elevene er med i ulike beslutningsprosesser i skolemiljøet. Skaalvik trekker fram flere motivasjonsforskere som gjennom sin forskning har fått kunnskap om at i de læringsmiljøene hvor elevene har en reell medbestemmelse, vil det være en høy grad av motivasjon, høy innsats og gode prestasjoner hos elevene (Turner 1995, Perry 1998).

I tilknytning til dette blir det både med bakgrunn i en læringspsykologisk synsvinkel og innenfor kognitiv psykologi pekt på at læring er en aktiv prosess som krever handling, engasjement og innsats (Bjørngen 1991, Piaget 1954). Medbestemmelse krever innsats og engasjement.

Lærerens utfordring her vil være å legge forholdene til rette for at elevene får være med på å ta medansvar. Det vil ikke være noe automatikk i at elevene får være med å bestemme. Metoder for hvordan medbestemmelser faktisk kan gjennomføres og avsetting av tid til dette vil være viktig (tid til elevsamtaler, klassens time, elevråd etc..) . Ansvar må i stor grad læres. Ikke minst dette med hvordan eleven skal planlegge og disponere sitt eget arbeid, motivere seg selv, ha tanker og vurderinger rundt eget arbeid samt å belønne seg selv for tilfredsstillende innsats og resultater (Zimmermann, 2000).

Dette er den andre dimensjonen som prosjektet vil bli sammenlignet med i denne avhandlingen.

3.3.5 Prinsippet om «hensiktsmessige vurderingsformer».

Skaalvik beskriver at man i skolen vanligvis skiller mellom formell og uformell vurdering. Den formelle vurderinga skjer vanligvis gjennom bruk av standardiserte karakterer i en eller annen form. Disse karakterene kan være allmenne aksepterte på en slik måte som man har i Norge med egen karakterskala i grunnskolen (tall-karakterer fra 0-6) og på Universitetsnivå (Bokstavkarakterer A-F).

I tillegg til dette har man en utstrakt bruk av uformell vurdering. Dette vil være all tilbakemelding, muntlig eller skriftlig, som går på hvordan man har gjort et bestemt faglig skolearbeid. Slik sett vil det aller meste av faglig veiledning fra lærere og medelever ha en slik uformell vurderingsdimensjon over seg.. Ikke sjelden vil begge typene av vurdering komplettere hverandre.

Det å vurdere vil kunne ha flere hensikter; for det første skal veiledningen være veiledende i den forstand at den skal vise eleven om han/hun er på rett vei i sin læring. –

Hva mangles det i forhold til å få en bedre karakter? Hva er grunnen til at jeg gjorde det så bra her? Hva er det jeg har lært siden forrige uke? For det andre skal veiledninga være motiverende på en slik måte at den skal stimulere til videre innsats i elevrollen. Et tredje punkt er knyttet nært opp til de to første; - vurderinga skal danne et grunnlag for hvilke forventninger eleven har til fremtidig aspirasjonsnivå og hvilke mål eleven bør sette seg for sin utdanning. I tillegg til dette har vurderinga en viktig rolle i å bidra til at eleven får en realistisk og positiv selvoppfatning.

For Skaalvik blir det et hovedmoment hvorvidt elevene skal kunne vurderes ut i fra felles kriterier (eks. nasjonale standarder) eller individuelle kriterier (etter personlige forutsetninger). Det skinner igjennom at Skaalvik nok helst skulle sett at all vurdering i skolen skulle kunne skje etter personlige forutsetninger framfor felles kriterier. En slik vurdering vil kunne skje både formelt og uformelt, - kanskje aller helst i en kombinasjon.

3.3.6 Prinsippet om «et inkluderende skolemiljø».

Det synes innlysende at å jobbe for et best mulig læringsmiljø ved en skole avhenger mye av hvilke mennesker som jobber der og hvilke elever man skal jobbe i forhold til. Lærerne kan ha ulike erfaringer og kompetanse, - og elevene kan likeså ha ulik bakgrunn, - både sosialt og kulturelt. Uavhengig av dette mener Skaalvik det vil være viktig å skape et «aksepterende» miljø, - der lærerne aksepterer elevene, elevene aksepterer medelevene og, ikke minst, enkeltelevener lærer seg til å akseptere seg selv som den han er. Et aksepterende læringsmiljø er et inkluderende miljø mener Skaalvik. Alle har man som individ sider ved seg som ikke er så positive, -sider som man bør ta inn over seg å jobbe konstruktivt med. Likeså har alle gode sider eller egenskaper som man også bør akseptere og å ta i bruk. Sykdom og/eller handicap av ulike slag vil også kunne lage pedagogiske utfordringer, - men det som blir kjennetegnet i et inkluderende miljø er at disse aspektene brukes konstruktivt i en pedagogisk sammenheng.

Skaalvik drar også her inn nyttig forskning på området. Det refereres til forskning som viser at i de læringsmiljø som preges av inkluderende holdninger, akseptants og faglig/sosial støtte har mange positive virkninger (Fredricks, Blumenfeld og Paris 2004). Her finner man elever med større faglig innsats og engasjement, mer praktiske læringsaktiviteter, større trivsel og mindre frafall i den videregående skolen enn i læringsmiljøer der slike dimensjoner ikke er så dominerende.

Dette er den tredje og siste dimensjonen som vil bli analysert i denne avhandlingen.

3.4 Sammenfatning.

Oppsummert handler det i all hovedsak om at eleven må bli tatt på alvor. Det er viktig at denne får komme til orde og har reell mulighet til å påvirke sin egen skolesituasjon mht. innhold. Samtidig blir det viktig at eleven blir sett og tatt vare på som den han/henne er. Skoledagen må bære preg av oversiktighet, struktur og forutsigbarhet. Eleven må vurderes ut i fra elevens egne forutsetninger på en slik måte at utfordringene eleven får må være tilpasset elevens forutsetninger og kunnskapsmessige grunnlag. De må være passe vanskelige. Dessuten blir det viktig at eleven blir akseptert som den han/henne er uansett egenskaper og forhistorie. Stikkordet her er et «inkluderende skolemiljø». Hvis det da i tillegg gis rom for at undervisningen som tilbys ikke legger vekt på innbyrdes kniving og konkurranse mellom elevene og at den er såpass motiverende at undervisningen blir et mål i seg selv, mener Skaalvik at man har lagt et godt grunnlag for å skape et «godt læringsmiljø».

4.0 Teoridel

Det vil være naturlig å trekke fram noen sentrale teorier som danner et teoretisk «bakteppe» eller grunnlag for dette med konfliktmekling. Disse teoriene vil presenteres relativt summarisk på en slik måte at det er de aller viktigste ideene og de mest relevante poengene som tas med her. Grunnleggende prinsipper hentet fra Mahatma Gandhi og FNs arbeid med konflikter trekkes fram. Deretter vil Johan Galtung sine teorier om konflikttransformasjoner bli presentert. Galtung sine teorier er for det meste satt inn i en kontekst der konflikter oppstår mellom større institusjoner eller nasjoner, men brukes også innenfor dette med konfliktløsning og mekling i konflikter (Galtung, 1996).

Dernest synes det som viktig å komme inn på ideen om «nonviolent Communication»-altså ideen om å kommunisere på en «fredfull» måte uten ved hjelp av noen form for bruk av vold selv der det foreligger sterke konflikter. Den engelskspråklige boka er imidlertid ikke så lett å få tak i Norge. Teoriene blir likefullt formidlet videre i en norskspråklig utgave som kom ut i 2006. Tittelen på boka er «Ikkevoldskommunikasjon» (i ett ord). Begrepet «sjiraffspråk» er hentet ut i fra denne boka.

Andre bidragsytere er også tatt med. Eksempelvis Nils Christie og Martin Buber.

Meglingsprosjektet ved Breivang vgs. må ikke oppfattes som et «stunt-prosjekt» funnet på av skolen eller personer knyttet til opplæring rundt skolen. Prosjektet føyer seg rett inn i en tradisjon med erfaringer fra tilsvarende prosjekt både innenlands og utenlands. En kort beskrivelse følger:

4.1 Er skolemeglingsprosjektet ved Breivang unikt i Norge?

Prosjektet synes pr.dato (høst 2012) å være det eneste av sitt slag foretatt i den videregående skole nord for Trondheim. (Gjerde, 2009).

I Norge kom dette med konfliktmekling på dagsorden gjennom et nasjonalt prosjekt i alle landets fylker med unntak av de tre nordligste fylkene. Prosjektet varte i tidsperioden 2000-2002. Dette prosjektet inkluderte i alt 27500 elever. Hovedfunnene derfra besto i at mekling fungerer som konfliktløsningsmetode mellom elever og ca. 66 % av de involverte skolene oppga at meglingsprogrammet hadde ført til et bedre læringsmiljø (Osnes, 2003).

Prosjektet ved Breivang har også fått inspirasjon gjennom erfaringer gjort på Sogn vgs. i Oslo der tilsvarende skolemeglingsprosjekt er blitt utført tidligere.

4.2 Er skolemeglings-ideen utelukkende et norsk fenomen?

Ikke ulikt andre pedagogiske nyvinninger og ideer så kommer også denne utenfor Norges grenser (Gjerde, 2009). The Smith Institute, som benevnes som en tenketank, har gjennomført et forskningsprosjekt innenfor det som på engelskspråklig kalles «restorative justice» (RJ). De tok utgangspunkt i flere store skolemeglingsprogram både i USA, Wales og i England. Erfaringene resulterte i en rapport som kom ut i 2007. Erfaringene derfra kan kort summeres slik:

1. Innføring av RJ krever god planlegging.
2. God informasjon til alle ansatte viktig.
3. Ansatte må få tilstrekkelig kompetanse i bruken av RJ.
4. RJ fungerer best når alle ansatte og elever er involverte.
5. RJ sin filosofi må være en integrert del av skolens pedagogiske plattform og idegrunnlag (Strang, 2007).

4.3 Mahatma Gandhis ikke-voldsfilosofi.

Når det gjelder grunnlagsteoriene bak skolemegling vil det være naturlig å ta utgangspunkt i Mahatma Gandhis ikke- vold filosofi (Rosenberg, 2006). Gandhi var selv jurist. Han hevdet at ikke- vold er en langt mer effektiv måte å løse konflikter på enn å løse disse med vold. Denne form for konfliktløsning er også mer kraftfullt og sterkere enn voldsbruk, mente han. Gandhi skilte ofte mellom det han kalte for «passiv vold» og «fysisk vold». Passiv vold blir, slik jeg tolker dette, mer den type vold man utøver overfor andre som går mer i retning av utestengelser, isoleringer og baksnakking/ryktespredninger for å nevne noen eksempler. Fysisk vold blir mer da den vi kjenner som slag, spark etc..

Gandhi mente at passiv vold lett vil føre til fysisk vold. Over tid vil ofte et enkeltindivid eller en gruppe mennesker som har blitt utsatt for passiv vold bli fylt av et slikt raseri at de vil ty til fysisk vold. I konflikter der en bruker fysisk vold vil det være viktig å slukke «brannen» gjennom å avdekke årsakene til konflikten. Som Gandhi sa:

«Hvordan kan vi slukke ilden hvis man ikke fjerner brennstoffet?»

4.4 FN's 4 pilarer.

I søknaden om prosjektmidler (Gjerde, 2009) refereres det til FNs' 4 pilarer innenfor dette med gjenopprettende justis beskrevet i «United Nations Training Manual on Restorative Justice». Disse fire pilarene gjelder 1. Adgang (alle må kunne delta-elever og ansatte), 2.

Gjennomsiktighet (lett tilgjengelige regler og prosedyrer), 3. Effektivitet (God behandling uten smerte for de som deltar) og 4. Robust struktur (tilstrekkelige ressurser og kompetanse).

4.5 Johan Galtung og ideen om konflikt-transformasjoner.

Med «konflikt- transformasjoner» menes det grunnleggende syn at konflikter har en kime i seg til å bevege seg i destruktiv retning hvor bl.a. vold tas i bruk eller den har en kime i seg til å føre til noe konstruktivt og oppbyggende. Alternativet til vold vil kunne være dialog og gjensidig kommunikasjon for å komme sammen om fredelige løsninger. Enhver konflikt har altså «iboende muligheter» (Attitude/Assumptions), eller iboende energi som vil kunne utløses i form av aktiviteter med hensikt i å løse konflikter. Galtung mener at konflikter kan analyseres gjennom ulike kjennetegn. Det ene er at konflikter innebærer engasjement (handlinger og aktivitet) og det andre er at konflikter angår mennesker. Konflikter innehar energi som kan «transformeres» eller videreføres i ulike retninger.

Galtung kommer også inn på andre perspektiv mht. konfliktanalyse. Han beskriver at enkeltpersoner eller institusjoner som bruker konflikter til å oppnå egne fordeler og/ eller til å diktere løsninger har klare psykopatiske (patogene eller syklige) trekk.

Andre særtrekk ved konflikter er at de innehar dilemmaer. Det vil si at hvis den ene part ser for seg en løsning så vil dette på en eller annen måte gå på bekostning av den andre partens interesser og ønsker i en eller annen form. Og han beskriver at der det foreligger flere enn to parter i en konflikt vil det ligge en latent fare i at den tredje parten blir isolert i løsningsprosessen. Det vil altså ligge en utfordring i å involvere alle parter i en konflikt-løsnings situasjon.

Galtung ser for seg 3 mulige løsninger i en konflikt:

1. kompromisser – eller «delte» løsninger der alle parter må «ta og gi». Ingen parter blir fullt ut fornøyde med resultatet eller løsningen (e), men løsningene er «akseptable»,
2. kreative løsninger («Transcendence») der man underveis i konfliktløsningsarbeidet kommer til nye og endrete løsningsforslag som begge parter vil kunne være fornøyd med. Kanskje får de et større utbytte enn det de ville ha gjort i utgangspunktet. Galtung kommer med et eksempel der to barn skal dele en appelsin. I stedet for å dele denne i to med en kniv der begge får like mye, så blir de enige om å ta vare på frøene (stenene) i frukten, plante disse og

dele den frukten som forhåpentligvis kommer på de appelsintrærne som vokser opp.

3. Den tredje løsningen er tilbaketrekning («Withdrawal») der alle parter i konflikten «gir opp» sine krav.

4.6 Marshall Rosenberg og “ikke-voldelig kommunikasjon”.

Med bakgrunn i Rosenbergs har man fått uttrykkene «sjiraffspråk» og «ulvespråk».

Teoriene handler mye om tilegnelse av gode og positive holdninger som vil gjøre kommunikasjonen lettere og mindre konfliktfylt. Slike positive holdninger kan være f.eks. å gi slipp på egne krav, ønsker og rettigheter til fordel av å sette seg inn i den andre parts ønsker og behov. Vi snakker altså å gå bort fra et egosentrisk tankegods til det å se på den andre parts motiver, perspektiv og ønsker. Grunnleggende positive holdninger som f.eks. kjærlighet, respekt og forståelse (empati) må rendyrkes framfor negative følelser som f.eks. egoisme, selvopptatthet og grådighet som må tones ned.

I sin ytterste form utfordrer ens egen egoisme stabiliteten i velkjente samfunns institusjoner som familie, felleskap (arbeid, foreningsliv etc..) og hele strukturer på nasjonalt nivå mener Rosenberg. Hvis alle skulle tenke på seg selv, så ville ikke disse strukturene kunne overleve over tid, er Rosenbergs konklusjon.

Ikkevoldelig kommunikasjon (IVK) bygger på den kjensgjerning at der vi har en dialog med de vi er uenige med eller de som er uenige med oss (konflikter) er det viktig å være oppriktig empatisk lyttende til den andre part. Dette gjøres gjennom å «observere uten å vurdere» (være dømmende) , anerkjenne den andre parts følelser, og å anerkjenne den andre parts behov og ønsker. Vurderinger rundt dette med berettigelsen av den andres følelser og behov må ikke vektlegges. Her blir det snakk om å bekrefte disse betingelsesløst.

For å være i stand til å gjøre dette så blir det viktig å trene seg opp til å bli kjent med egne følelser og behov. – Å utvikle «medfølelse» med seg selv kan være det viktigste anvendelsespunktet innenfor IVK. I dette ligger det også perspektiver på hva følelser er og eventuelt hva dette ikke er. En må f.eks. skille mellom følelser og tanker. I en konfliktløsings-situasjon der dialog med den andre parten blir viktig blir det vel så viktig å lære seg til å gi uttrykk for eller sette ord på disse følelsene på en fruktbar måte. Å vise egne følelser trenger ikke nødvendigvis bety at man «mister ansikt». Det fører ofte til at man vinner respekt og får høyere aktelse hos den andre parten. Rosenberg mener at jo mer empati vi viser den andre parten, jo tryggere føler vi oss selv i prosessen rundt dette

med å løse en konflikt. I tillegg mener han at han har erfaring med at jo nærmere en står den andre part (nær familie, nære venner etc.), jo vanskeligere er det å reagere oppriktig empatisk overfor disse.

Noe av hovedpoenget til Rosenberg er at gjennom identifikasjonen av egne følelser vil det bli lettere å identifisere den andre partens oppriktige følelser og behov. Rosenberg hevder at å konsentrere seg om å identifisere motpartens behov blir viktigere enn å høre på hans meninger («sjiraffspråk»).

Like viktig som empatiske holdninger og ferdigheter så blir det viktig å være ærlig og oppriktig. Gjennom nærhet til eget følelsesliv og egne behov frigjøres det en oppriktighet som motparten vil kunne respektere og akseptere.

Rosenberg har teorier om såkalt «fremmedgjørende kommunikasjon» (eller «ulvespråk») som skaper avstand til den andre part. Dette kan være av den dømmende sorten. Slikt «ulvespråk» kjennetegnes ofte gjennom bruken av sammenlikninger der en sammenlikner den andre part med noen andre, eller at en setter krav til den andre part som vil tilfredsstille egne krav i konflikten. På mange måter vil denne kommunikasjonsformen «drepe» dialogprosessen og dermed muligheten for å komme fram til en mulig løsning. Den andre parten i konflikten vil lett komme til å grave seg ned i sine «skyttergraver» noe som vil virke kompliserende i en prosess der partene må samtale og samarbeide om mulige løsninger. Fremmedgjørende kommunikasjon kan f.eks. også være at man «pakker» inn egne følelser og behov i intellektuelle vendinger og fraser, noe som i større grad fører til avstand mellom partene. Rosenberg tar også opp fenomenet «raseri».- Raseri, sier han, og årsaken til raseri ligger ofte i tankene om å bebreide og fordømme den andre parten. Raseri fører ikke sjelden til vold. Raseri «stjeler» mye energi fordi en blir opphengt i hvordan man kan sanksjonere og straffe den andre parten.

4.7 Andre bidragsytere.

Det vil også være riktig å komme inn på andre teoretikere som blir nevnt som bidragsytere innenfor dette med konfliktmekling. Den første som bør tas med er nordmannen Nils Christie (1978). Han har studert ulike samfunn og hvordan disse har løst konflikter. Hans erfaring fra Tanzania viser at når en konflikt oppstår i lokalsamfunnet, blir felleskapet engasjert på en slik måte at alle tar ansvar for konflikten slik at lokalsamfunnet får et «eierskap» til denne. Alle interesserte og berørte av konflikten kommer da sammen for å diskutere og å snakke sammen om det konfliktfylte. Dette

gjøres på en slik måte at alle i lokalsamfunnet lærer av denne og de utvikler løsninger som beriker fellesskapet og som kan sette de i stand til å løse tilsvarende konflikter i framtida. Sett ut i fra en slik erfaring vil en konflikt danne basis som en kilde til utvikling, vekst og læring for hele lokalsamfunnet.

Braithwaite (1989 og 2001) har også bidratt med sentrale ideer og synspunkter gjennom teorier fra kriminologien. Han har tatt utgangspunkt i hvordan kriminelle blir mottatt av samfunnet etter at de har sonet straff. Han har forsket rundt dette og funnet ut at samfunn som bruker energi på å re-integrere gjerningspersoner i fellesskapet, har mindre kriminalitet enn samfunn der hvor gjerningspersonene blir aktivt isolert eller stigmatisert på en eller annen måte. Med re-integrering menes da her at lovbruddene holdes atskilt fra den personen som utførte disse. Det er altså gjerningene som må fordømmes, - ikke de personene som har utført disse. Gjerningspersonenes verdi som menneske blir da verdsatt, mens gjerningene blir straffet og fordømt.

Martin Buber (2003) er den siste av teoretikerne det vil være relevant ha med i denne sammenhengen. Hans bidrag tar utgangspunkt i hvilke holdninger man har i kommunikasjonsprosessen mellom mennesker. Dette vil også være viktig i en situasjon der en skal inngå i en dialog for å løse en konflikt. Buber understreker viktigheten av at den som skal undervise eller vise til rette setter seg ned på det samme «nivået» eller samme planet som den en skal påvirke/undervise. Bubers tanker går på at den man skal snakke til eller undervise sees på som et subjekt, - ikke et objekt. Han snakker om et «jeg»-«du» forhold der den andre parten man kommuniserer med blir «tatt vare på» som et helt menneske i motsetning til et «jeg-det» forhold. Dette handler i stor grad om empati og å leve seg inn i den andres situasjon. –Man bør altså snakke «med» den andre, - ikke «til». I en dialogprosess vil da begge være innstilt på at den andre part kan påvirke en selv. Den ene parten vil være åpen for å lære noe av den andre parten. Idealet er her altså den fruktbare dialogen der ingen føler de har «fasiten» eller de rette midlene, men at man sammen utforsker problemstillinger, eller i denne sammenheng, hvordan man skal løse konflikter best sammen. I en dialogprosess vil da partene «utforme» hverandre og skape en god utvikling og framdrift i samspill-prosessen.

I følge Dale (2006) er disse ideene til Buber de som i størst grad har påvirket grunnlaget for utviklingen av de malene og prosedyrene som legges til grunn i konfliktverkstedene.

4.8 Likhetstrekk?

Finnes det noen likhetstrekk mellom disse teoriene og Skaalviks ideer om hva som er et «godt læringsmiljø»? Det ser ut til at inkluderingsperspektivet harmonerer med flere av teoriene som presenteres ovenfor. Dette sees mest i FN-s 1. pilar som omfatter dette med at alle i en skoleorganisasjon må involveres i denne type arbeid. Denne 1. pilaren omfatter både alle ansatte og alle elever.

Dette perspektivet finner vi også igjen i prinsippet om «sjiraff-språk» der en forutsetning for slik kommunikasjon bygger på at man har en aksepterende holdning overfor sine medmennesker, -også de man er i konflikt med. Braithwaites tanker om å integrere kriminelle inn i felleskapet bygger også opp om en slik holdning der en aksepterer personen men ikke handlingene.

Forøvrig så synes FN's pilar nr. 2 (lett tilgjengelige regler å prosedyrer) å harmonere godt med Skaalviks prinsipp om viktigheten av klare strukturer og regler i undervisninga (prinsippet om god struktur og oversikt).

5.0 Resultat og analysedel.

Kildene vil nedenfor bli analysert en og en. For å få best mulig struktur og oversikt over analysen er innledningsvis under hver kilde spørrepronomenene hva, hvem, hvordan og hvorfor brukt. Deretter beskrives forfatterens inntrykk av kilden. Videre vil relevansen til Skaalviks 3 dimensjoner beskrives. Til slutt vil det komme noen kommentarer på ulike interessante funn som avdekkes underveis.

5.1 Uformell observasjon i en helse- og sosialklasse.

Hva: Time i konfliktverksted. Ca. kl. 1400 mot slutten av en skoledag. Timen er et ledd i en serie om skolemegling. Det benyttes et ordinært klasserom.

Temaet for timen tok for seg ulike måter å kommunisere på når en føler seg forulempet av en annen person. Begrepene «sjiraffspråk» og «ulvespråk» ble behandlet og forklart. Det ble benyttet eksempler på ulike typer å kommunisere på og elevene ble oppfordret til å delta i rollespill og å dele erfaringer på området. Timen ble ledet av miljøarbeider. Dette var siste time denne skoledagen. Forfatteren deltok som en «passiv» deltaker. Det ble forklart i begynnelsen av timen hvem forfatteren var og hvilken rolle denne hadde i skolemiljøet (PP-rådgiver). Det ble ikke uttalt at forfatteren skulle observere deltakerne, men at denne skulle få en bedre innsikt i temaet for timen. Klassen hadde ikke fått vite på forhånd at forfatteren skulle delta.

Nedenfor vises tidsrommet for datainnsamlingen. Denne skjedde i en tidsperiode på ca. 6 måneder.

Hvem: Miljøarbeider administrerer timen. Kontaktlærer er med det siste kvarteret. Det er ca. 8 elever med i økta. Forfatteren inntok rollen som en «observatør som deltaker».

Hvordan: Elevene sitter i en halv sirkel. Miljøarbeider og forfatter sitter med ryggen til tavla med front mot elevene.

Hvorfor: Hensikten er å lære om ulike kommunikasjonsmåter når en konflikt har oppstått. Sentrale begrep er «giraffspråk» og «ulvespråk».

Inntrykk: Alle elevene var jenter. Det var flere som ikke møtte opp i timen. Det kom ikke fram grunner til at disse var fraværende.

I begynnelsen av timen presenterte forfatteren seg som medarbeider i PP-tjenesten og at denne gjerne ville lære litt mer om skolemegling og temaet for timen. Metodene som ble brukt i timen var dels en lærerstyrt forelesning om emnet, - dernest ulike rollespill der

elevene også hadde muligheter for å komme med erfaringer på området. Av de 8 fremmøtte elevene var det ca. 3-4 som deltok aktivt.

5.1.1 Relevans til Skaalviks 3 prinsipper.

Til prinsippet om «Faglig relevans». For forfatteren var det usikkert hvorvidt denne timen var en ren programfag time i faget «kommunikasjon og samhandling», en ren norsktime eller om det var en time i et annet fag. Et mindretall av elevene synes å være veldig engasjerte og ivrige i denne timen.- De spurte livlig og hadde gode svar på spørsmål fra miljøarbeideren. Disse virket åpenbart «ekte interessert i emnet» og disse kom med flere erfaringsbaserte eksempler som var høyst relevante i sammenhengen.

Den ytre strukturen synes å være ivaretatt. Denne timen inngikk i en rekke som en av flere i konfliktverkstedet. Temaet for denne timen og progresjonen i denne syntes å være ivaretatt mht. pedagogiske prinsipper som oversiktighet, tilpasning og elevaktivitet. Miljøarbeider syntes å ha en god ro og sikkerhet i fremføringen sin uten å bli unødig forstyrret eller avsporet underveis. Han brukte tavla for å visualisere det teoretiske aspektet ved ulike kommunikasjonsformer. Og både miljøarbeider og elever brukte dagligdagse eksempler på ulike måter å kommunisere på. Det syntes som om spørsmålene som ble stilt fra miljøarbeider var relativt overkommelige å svare på. Disse var tilpassede mht. nivå og alder. Hvorvidt elevene var helt bevisste på hva som var målet eller målene for denne ene timen blir mer usikkert. Imidlertid er det ingenting i veien for at miljøarbeideren og elevene hadde gått igjennom på forhånd, altså før denne timen, hva som skulle tas opp i nettopp denne økta. Men dette vites ikke.

Det kom heller ikke klart fram hva som ble krevd av elevene annet enn at det var en forventning om at de skulle delta mest mulig aktivt og at de skulle være saklige i det de hadde på hjertet.

Den fysiske settingen var gitt mht. klasserom og organisering inne i klasserommet. Også «reglene» for hvordan de skulle ta ordet og eventuelt ikke ta ordet var gitt gjennom tidligere timer i verkstedet. Det var imidlertid ikke alltid at disse reglene ble fulgt. I engasjementets navn kunne enkelte bli noe ivrige og dermed ikke følge «spillereglene» ved å «ta ordet» gjennom å få erteposen⁴.

⁴ Erteposen = innarbeidet metode innenfor konfliktverkstedene. Bare den som får erteposen i «sirkelen» får ta ordet.

Til prinsippet om «Medbestemmelse for elevene». Det var tydelig at det ble lagt opp til elevaktivitet i timen. Elevene fikk muligheten til å komme med eksempler, aller helst med bakgrunn i egne erfaringer.

Nå var det riktignok mange som ikke deltok aktivt, men intensjonen om elevdeltagelse og elev- engasjement var tydelig i utgangspunktet.

Til prinsippet om «inkludering». Kommunikasjonen innad i gruppa og kommunikasjonen mellom miljøarbeider og elevene bar preg av aksept og respekt. Det ble ikke brukt nedlatende karakteristika på medelever eller voksne. Enkelte av elevene var ikke etnisk norske. Observatøren var også kjent med at enkelte av elevene var elever som mottok spesialundervisning på ulikt vis. Disse syntes å bli inkludert på lik linje med de andre.

5.1.2 Noen tanker om det som ble observert.

Det var noen elever som var veldig aktive. Det vites selvsagt ikke noe om hvilke motiv disse hadde for å være dette. Det syntes å være fordi de var ekte engasjerte. Andre underliggende motiv som kunne ligge til grunn kunne være at noen ville vise hvor dyktige de var både overfor medelever og lærer/miljøarbeider. De kunne styrke sin sosiale posisjon i klassen gjennom å virke engasjerte. Hadde vi analysert samspillet i klassen over tid ville vi kunne finne interne samspill-relasjoner som kunne forklare elevenes aktivitetsnivå. Kanskje det var slik at det var «ledertypene» i klassen som var forventet å ta ordet og å bestemme premissene for hvem som kunne delta eller ikke? Flertallets passivitet kan også forklares ut i fra at man ikke så det som nødvendig å «investere» mye energi i timen da man uansett ikke ville bli målt og veid gjennom en prøve mot slutten av timen eller seinere i emnet. Innenfor teorien om såkalt «sosial bytteteori» vil det være helt bevisste grunner til at man engasjerer seg på ulikt vis i skolemiljøet, både i timene og ellers (Thibaut og Kelly, 1959, Homans, 1961 og Blau, 1964). Poenget er at det man investerer i tid og krefter skal stå i rimelig balanse med den belønninga en forventer å få. Er belønninga liten vil man begrense investeringene. Er belønninga stor, vil en forsøke å gjøre en så god innsats som mulig. Belønning kan f.eks. tenkes å være alt fra gode karakterer til positiv oppmerksomhet fra lærer (anerkjennende kommentarer etc..) eller gode tilbakemeldinger fra medelever som man har samarbeidet med.

For et par av elevene var forfatterens rolle i skolemiljøet kjent fra før. Han var ikke en hvilken som helst «nøytral observatør». Spesielt for et par av elevene hadde forfatteren

vært engasjert som sakkyndig mht. spesialundervisning og vært i møte med både elev, foresatte og skolen. Det må understrekes at disse to elevene faktisk var av de mest aktive i timen, - prøvde de å gjøre et godt inntrykk på observatøren?

Som nevnt ble det noe uklart for forfatteren den faglige relevansen for konfliktverkstedet og selve prosjektet. Hvilke fag og timer ble brukt til dette? Inngikk dette arbeidet i problemområder eller emner innenfor enkelte fellesfag eller programfag? Eller ble konflikt-verksted timene benyttet innenfor flere fag?

Tidspunktet for timen det ble observert i bør det også fokuseres litt på. Det var helt mot slutten av en skoledag hvor elevene egentlig virket noe slitne. Var dette «typisk» for disse timene – at de ble holdt mot slutten av skoledagen?

Likevel kan er det ikke unaturlig å spekulere i hvorvidt flertallets passivitet kunne ha noe å gjøre med at mange ikke turte å komme med det de hadde på hjertet i frykt for å få negative reaksjoner. Dette vites imidlertid ikke. Popularitet og vennskapsforhold kunne bli bedre avdekket gjennom f.eks. sosiometriske undersøkelser i gruppa (Leinhardt, 1977).

I tilknytning til dette kunne det være på sin plass å komme med noen teoretiske moment fra organisasjonspsykologen Paul Moxnes. I sitt arbeid har han kommet frem til to ulike begreper som betegner en gruppes «modenhet» mht. trygghet, kommunikasjon og aktivitet. Begrepene «sosio -gruppe» og «psyko-gruppe» benyttes. En «sosio-gruppe» kjennetegnes best ved at medlemmene er noe usikre på hverandre. Man «føler hverandre på tenna». I slike grupper tør man ikke så lett å «utlevere» seg selv overfor de andre . Uenigheter og tilløp til konflikter kan lett føles truende, da man ikke er helt trygg på egen posisjon og rolle i gruppa. Medlemmenes roller og status er ikke avklart.

I en «psyko-gruppe», derimot, er man mer trygge på hverandre. Spøk og alvor går mer «hånd i hånd» og man tør mer utlevere seg selv overfor de andre i gruppa. Rollemønsteret er gitt og man er mer trygg på egen posisjon og andres forventninger til seg selv. Uenigheter og tilløp til konflikter vil bli mer sett på som en kime til utvikling og vekst i stedet for at det kan virke truende for den enkelte. Moxnes mener at disse to begrepene danner motpoler eller ytterpunkter. Han mener at det vil kunne være mange overgangsformer mellom disse. Han setter også begrepene inn i sitt prosjekt som er forskning rundt fenomenet angst. Jo mer utrygt og truende man føler seg i en gruppe, -jo mer angstfylt vil hverdagen bli. Mange vil i slike «sosio-grupper» utvikle mer eller mindre bevisste «beskyttelses-metoder» som f.eks. isolering, taushet og/eller begynnende fravær som svar på denne type angstfylte miljøer. Moxnes mener at de fleste

gruppekonstellasjoner går gjennom ulike faser av denne art. Dette vil også kunne skje i skolesammenheng om høsten da nye klasser og grupper dannes på ulike nivåer i skolesystemet.

Observasjonen skjedde i mot slutten av november. De aller fleste i klassen var tause. Kanskje gruppa ikke helt var trygge på hverandre? Eller kanskje temaet i seg selv for enkelte virket truende eller vekket «vonde minner»? Kanskje vil det for enkelte klasser ta lang tid før en kommer over i en «psyko-gruppe»-fase? Kanskje noen aldri kommer opp på et slikt nivå? Men det kan vel også hende at mange klasser og grupper «setter» seg tidlig og man finner en fortrolig og trygg ramme med en gang?

Ville en tilsvarende time på et senere tidspunkt i skoleåret fortonet seg annerledes mht. involvering og aktivitet?

5.2 Intervju med to lærere.

Nedenfor, og dette vil gjelde for alle intervjuene, vil de mest relevante delene av intervjuene flettes inn i teksten. Disse avsnittene er hentet rett fra transkripsjonene eller «rådataene».

A = lærer A

B = lærer B

F = Forfatter/Intervjuer

Hva: Semi-strukturert intervju med to kontaktlærere.

Hvem: Begge var erfarne lærere som hadde klasser som deltok/hadde deltatt i prosjektet. Forfatteren intervjuet.

Hvordan: På et grupperom. I-pod ble brukt som opptaker. Intervjuet er transkribert i etterkant. På vedlegg nr. A er en kopi av den mailen som ble sendt kontaktlærerne i forkant. Navnene på mottakerne av mailen er anonymisert. De fikk i alt 8 spørsmål som de skulle tenke på et par uker i forveien. Dette med tanke på at de skulle ha tenkt gjennom temaet og spørsmålene før jeg intervjuet de.

Hvorfor: For å få førstehånds inntrykk av erfaringer med prosjektet.

Inntrykk: Intervjuet skjedde noe seint i arbeidsdagen. Forfatteren/Intervjueren var noe uerfaren med å bruke i-pod som opptaker.

5.2.1 Relevans til Skaalviks 3 prinsipper.

Til prinsippet om «faglig relevans». Det er tydelig at elevene fikk være med på å vurdere sitt eget arbeid opp mot ulike kriterier. Det virker som om elevene er med på å vurdere sin egen læring og utvikling:

A: Æ har en ting tell... og det er det arbeidet vi gjør (som heter) vurdering for læring () der vi finner operasjonalisering før målan i læreplanen i lag- lav- middels og høy grad av måloppnåelse. Eleven begynner nå å lære sæ kjennetegn før det så nu har æ plutselig begynt å ha faglige samtaler med mine elever når de får tilbake arbeid som bidrar til faglig fokus, når man er vant til å ha muntlige prøver i ungdomsskolen så sier vi nu at vi skal prøve å skrive sjøl - vi er jo glad før det...

Her blir dette med at elevene får være med på å diskutere egne prestasjoner opp mot ulike kriterier som lav, middels og høy måloppnåelse framhevet som noe positivt⁵. Her blir det beskrevet at den faglige samtalen med den enkelte elev blir viktig. Betoningen av læreprosessen fram mot sluttvurdering blir betraktet som sentralt. Dette rimer for øvrig rimelig godt med Skaalviks teori om en «læringsorientert målstruktur.»

Som i observasjonsøkta kommer det ikke her helt klart fram om lærerne beskriver «sirkel- metodikken» på generell basis utover bruken i konfliktverkstedene. Det kan virke som om metodikken brukes som en arena for å oppsummere en skoleuke som er i ferd med å avsluttes, eller å gi informasjon om hva som skal skje i en uke som står på trappene:

A: Vi har en variant av det – hva vil du ta med deg videre fra denne uka, ja, og hva vil du legge bak dæ, da kan eleven før eksempel si- det var ei som sa: den konflikten vi hadde – det du sa til meg da- det synes jeg var vondt og det vil æ legg bak mæ- så vil æ ta med meg videre det positive, - de er så ÅPEN !- og vi kjøre de her sirkler.- Vi har ingen ting mellom oss! Vi sett der på gulvet eller på stola i en sirkel - ingen pult, ingen mobil, ingen PC- som æ syns er en forbannelse i skolen - syns æ - vi er oss sjøl og vi byr på oss sjøl.

Til prinsippet om «medbestemmelse for elevene». Det synes som om disse to kontaktlærerne langt på vei stimulerer til at elevene skal være elevaktive. De skal søke kunnskap og læring gjennom aktivitet- gjennom faglige diskusjoner med hverandre eller med lærer. Dette med bruken av «sirkler» blir beskrevet som metode:

F: Er det noen kommunikasjonsregler i den sirkelen, sånn - ja?

B: Ja - vi har jo en gjenstand som vi sender, så den som har gjenstanden - den har ordet, så det er en som prater av gangen - får tilbud om å ta ordet.

A: For det er viktig – at alle får tilbud om ordet - og du kan si ”pass”.

Her setter man seg ned i en ring der bare den som får ordet får lov til å prate. Temaet kan godt være initiert fra lærer. Poenget er at eleven er aktiv med da han setter ord på egne

⁵ Lav måloppnåelse: karakterene =1-2, middels måloppnåelse= karakterene 3-4 og høy måloppnåelse= karakterene 5 og 6.

tanker og meninger. Temaene kan nok være av faglig art eller en diskusjon om felles regler i klassen. Deltagelsen er frivillig, og det er helt plausibelt å gi ordet videre til sidemann. Har man ikke noe å si, så sier man «pass».

Til prinsippet om «inkludering». Intervjuet synes langt på vei å beskrive et «inkluderende miljø». I hvert fall blir «sirklene» beskrevet å ha en slik intensjon. Det at enkelte elever med spesielle utfordringer også aktivt bidrar i felleskapet styrker denne mistanken.

Intervjuet bærer preg av at man i stor grad tilpasser undervisninga etter hvilke styrker og svakheter enkelte elever har. I den forbindelse kommer intervjuobjektene raskt inn på metodene som brukes gjennom konfliktverstedene og skolemeglinga i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø:

B: (Det er) veldig mange med personlighetsproblemer, -pasienter- de går () – vi har også brukt sirkler på () det er litt sånn å skape trygghet og å bli kjent – bli kjent med hverandre og oss som lærere- samtaler- leker- det er ganske mange leker – det ser vi altså ((at denne metoden)) er et godt redskap for samhold og fellesopplevelser.

I mot midten av intervjuet blir det beskrevet at begge elevgruppene består av enkeltelever som får en eller annen tilpasning (spesialundervisning?) det skoleåret det her er snakk om:

B: I den klassen jeg har så har vi 3 stykken... som ikke trenger spesiell hjelp i klassen av 24 elever. Da kan du tenke deg - alle samla inne i klasserommet - og det er satt inn ekstra lærer - så da går det så bra. Så førsteinntrykket var når vi fikk vite om ham (om en spesiell elev) - det var jo skremmende.

Helt i begynnelsen av intervjuet blir det beskrevet ei jente som tar undervisninga privat eller hjemme med støtte fra eksterne instanser. Det blir ikke forklart noe nærmere fra hvilken instans. Videre blir det beskrevet 4 elever som er inne i sitt 4. år på dette nivået (vg1). Dette er da elever som må ha fått innvilget såkalt «utvidet rett» i videregående opplæring⁶.

A: Helse – sosial ((navn 3.på klasse)) -13 eleva- jeg kan si litt om koffer det e 13- det ska vær 13- ei står på lista, ho er mer sånn at ho tar det privat gjennom støtte fra () –ho har jeg aldri sedd og ho andre- har rektor sagt at at det ska ikkje være fleir i den klassen- det e såpass mye.

F: Kjønnfordelingen ja, bare, - det kunne være litt greit å vite litt om det?

B: 3 gutter og () 10 jenter – 4 gutter – det er ganske skjeivt, men det e vanlig- vi skal egentlig være 15 i klassen, men fordi at vi fikk(.) vi hadde 44 i klassen, så bestemte vi oss for å lage en klasse med- 2 klasser- en klasse med 20 og en klasse med 24- og så har vi

⁶ «Utvidet rett»: Etter Opplæringsloven (§3.1) har hver ungdom rett til 3 års heltids videregående skole . Retten må tas de påfølgende 5 årene. Det kan søkes om utvidet rett etter bestemte forskrifter og etter søknad. PPT må vanligvis inn her for å skrive en sakkyndig vurdering som bekrefter/avkrefter behovet med bakgrunn i søknaden.

styrket med flere der inne, - man kan dele – samtidig er det 2 og en halv lærer () – det er 4 stk. som er under et flerårig løp – som er på det fjerde året og sånne ting , så det er litt komplisert da.

I mot midten av intervjuet blir det beskrevet en gruppe elever som har vanskeligheter med å få ting skrevet ned av faglig art. I den forbindelse kommer man igjen innom viktigheten av slike sirkler kan fungere som en arena der man vil ha lettere for å vise hva man kan ved å formulere faglige aspekt på en muntlig måte:

B: at vi holder på med et produkt – det er en del av disse som har problemer med å skriftliggjøre seg og de skal skrive rapporter - ikke sant - og de skal beskrive hva de har gjort - prosesser og sånn- og dette kan være en alternativ måte å – be om kommunikasjon på - rett og slett - så bra!- at vi skal prøve å () det er fryktelig mange med lese- og skrivevansker, altså.

Det blir også påpekt av den ene læreren at det ikke alltid er de opplysningene som kontaktlærerne får om den enkelte elev på forhånd stemmer overens med det inntrykket kontaktlæreren får når han/hun blir kjent med eleven. Det beskrives at enkeltelever med tung problematikk oppleves som mer ressurs-sterke og lettere å ha med å gjøre enn det som ofte blir beskrevet om dem⁷.

...Det er jo ganske ressurssterke mennesker egentlig, - når det gjelder slike kreative ting så () fordi de har så mye angst eller har tragiske bakgrunner så ser det ut som om de klarer det faglige- vi fokuserer på det da- vi fokuserer på det som er ”friskt”- vi kan jo det her- dette går jo veldig bra! - og sånne ting- så jeg synes at mange av dem viser seg til å være friskere.

A: Ja, det har jeg og en opplevelse av, - akkurat nu i denne økta vi har hadd om fagsamtala med elean. Eg har vært på møte med rådgjevera og sånne ting – og det ska være så voldsomt- man kan se bort fra en del av det- det gjeld ikkje ((det vi får høre om elevene på forhånd)) det går berre gått ! ja,ja – de tar det (beskrivelse av en bestemt elev).

Senere i intervjuet videreføres dette inntrykket. Her beskrives det en elev med sosial angst som noe overraskende «åpner seg» for denne ene kontaktlæreren:

B: Det er jo det som er litt () hos oss i hvert fall.- De som skulle trenge så mye hjelp sosialt sett- og så går det så veldig bra. Vi skjønner ingen ting. De scorer jo bare ”toppers”. Nå ser jeg hvordan det går så bra. ”Jeg må bare si det altså at jeg skjønner ikke hva som har vært feil med meg”- dette var en elev med sosial angst-” jeg føler meg så kvalm når det kommer andre mennesker rundt meg. ”- eleven beskriver hvor ille det var () – hun beskriver hvor ille ((eleven))hadde det.- Hun var kjempesyk () . -Plutselig begynte ((eleven)) å snakke med meg om dette også ()- plutselig kommer () til MEG- ikke sant !

Videre blir det beskrevet at Breivang er en skole som «berger» mange (egen utheving).

Hva kontaktlærer mener med å «berge» vites ikke. Det vil være nærliggende å tro at

⁷ Alle elever må sette opp 3 søkeralternativer på sin søknad til videregående skole. Dette gjelder også de elevene som søker om spesialundervisning (søknadsfrist 1.februar).I.ønske skolen får tilsendt alle papirene som heftes ved søknaden .Disse papirene omfatter ofte epikriser,legeerklæringer og sakkyndige vurderinger fra grunnskolen PPT. Elever med små /moderate lærevansker (søknadsfrist 1.mars) beskriver gjerne sine vansker gjennom et såkalt “t-skjema” (tilleggs-skjema).

lærer spekulerer i at man bl.a. med bakgrunn i bruk av disse metodene foretrekker enkelte elever å fortsette sin skolegang selv om de hadde tenkt å slutte. Altså rent forebyggende mht. frafallsproblematikken:

A: og vi tar i mot de vi får og de kommer og vi hjelper de. Vi e god tel å hjelpe de. Vi står i det! Vi får det tel. Vi berge mange og det harmonere godt med det menneskesynet her som æ ønske å ha.»)

Den ene av lærerne kommer inn på at denne ser en god utvikling mht. trygghet i gruppa/klassen fra den første «sirkelen» ble avholdt i semesteret (trolig august 2011) og til den siste avholdte (oktober 2011). Det vil alltid være en usikkerhet forbundet med å vite hvorvidt det er denne metoden som har forårsaket denne gode utviklinga, eller om det er andre faktorer som også har påvirket miljøet. Dette vites ikke. Men det at dette betones såpass sterkt av lærer kan tyde på at «sirkel- metodikken» har vært en viktig faktor for denne gruppa denne høsten :

B: Ja. Stor forskjell fra den første sirkelen og til nå (oktober).

5.2.2 Interessante observasjoner.

Intervjuet bærer nok preg av å få fram lærernes gode erfaringer med skolemeglings-metodikken i form av «sirkler» eller «sjiraff-kommunikasjon». Eventuelle negative erfaringer eller kritiske kommentarer kommer ikke tydelig fram. Hvorvidt dette skyldes intervjuerens spørsmål eller måten spørsmålene ble stilt på, er noe usikkert. Lærernes respons og svar virket imidlertid ekte uten noen form for ironi eller uoppriktighet.

Når lærer B et godt stykke ut i intervjuet sier at denne opplever at det har vært en god utvikling mht. trygghet i klassen i disse ringene (fra begynnelsen av semesteret til oktober) gjennom å ta ordet osv., så rimer dette godt med det som er beskrevet tidligere om utviklingen av grupper fra å være psykogrupper til å være sosio-grupper. Kanskje er skolemeglings-metodikken en viktig bidragsyter til å gjøre skolemiljøet mer sammenspleiset, trygt og mindre angstfullt?

5.3 Intervju med miljøarbeider.

Hva: Semi-strukturert intervju med miljøarbeider.

Hvem: Som det blir beskrevet i prosjektsøknaden er det denne miljøarbeideren som overtok «stafettspinnen» etter prosjektperioden var over (jfr.prosjektsøknaden avsnitt: «sammendrag av søknadens innhold»).

Hvordan: Intervjuet ble foretatt mot slutten av ordinær arbeidsdag på egnet grupperom. En i-pod ble brukt for å ta opp lyd.

Hvorfor: Det ville være viktig å vite hvilke tanker og ord denne miljøarbeideren ville sette på begrepet læringsmiljø og hvilke erfaringer denne hadde med skolemegling og konfliktverksteder. På lik linje med kontaktlærerne fikk miljøarbeideren problemstillinger presentert via mail noen dager i forveien, slik at han hadde muligheter for å gjøre seg noen tanker på forhånd (Vedlegg A.)

Inntrykk: Selve intervjuet bærer preg av at den som blir intervjuet snakker mens han reflekterer. Tanker og ideer kommer til underveis. Av den grunn bærer selve intervjuet preg av å være noe oppstykket. -Det er ikke alltid like lett å følge tankerekken hele veien. Det gis imidlertid et bilde av hvordan prosjektet har vært implementert på Breivang. Intervjuet bærer ellers preg å være mer en samtale enn et rent intervju.- Intervjueren blir mer en refleksjonspartner som kommer med spørsmål underveis, - gjerne med bakgrunn i egne opplevelser eller moment som intervjuobjektet kommer med underveis.

5.3.1 Relevans til Skaalviks 3 prinsipper.

Her flettes det inn relevante sitat fra transkriberinga av intervjuet med miljøarbeideren. **M** = miljøarbeider, **F** = forfatter/intervjuer.

Til prinsippet om «faglig relevans». Denne dimensjonen blir berørt indirekte i dette med at konfliktverkstedene og «sirkelene» blir brukt innenfor timer som er satt av i programfaget «kommunikasjon og samhandling». Helt i begynnelsen av intervjuet blir det sagt av miljøarbeider:

M: Ja, to år sia, det starta for to år sia så smått-så fjor orntli begynte å rulle- i år blir det vel- skolemekling det e jo-e- så det e ikkje alle klassan som har fådd det- vi har litt sånn 5 timers kurs for nån klassa-litt større kurs for de helse sosial-klassan som har det her kommunikasjon samhandling som går inn på læreplanen demmes

Her vil det være et berettiget spørsmål hvorvidt elevene blir formelt og/eller uformelt vurdert etter innsats og deltagelse i disse timene ?

Dette programfaget har de bare innenfor studieretning helse & sosialfag⁸. Dette står i kontrast til søknaden om prosjektmidler der det ikke står spesifikt at det er noen klasser eller studieretninger som blir valgt ut. Det vites ikke om det er mest av praktiske og/eller ressursmessige hensyn man har bare valgt ut enkelte klasse (grupper) og bare en studieretning. Men prosjektet synes altså å ha mest faglig relevans her. Prosjektet omfatter da ikke lenger alle elevene ved Breivang vgs.:

F: Men det her går jo sånn- går ikke det her sånn direkte inn i det programfaget som heter kommunikasjon og samhandling?

M: Ja.

F: Som i helse, -sosial?

M: Jo, det går rett i , rett i det der, derfor e det litt lettår å kjøre de litt mer ommfattende i det at du kan rettferdiggjøre det... .

Til prinsippet om « Medbestemmelse for elevene». Det er tydelig at intensjonen er at elevene selv skal være med på å bestemme egne «kjøreregler» og arbeidsrutiner i lag med lærer. Det gis i hvert fall rom for dette:

M: ... så formålet med det skolemeklinga går rett inn på det herre ved å skape trygghet der vi lage arbeidsavtale på kossn vi ska ha det til førr, ka skal til førr at vi ska være trygg på gruppa vi ska vær med sjøl som individ

Det vites ikke om alle er med her. Dette vil sikkert variere noe fra gruppe til gruppe eller klasse til klasse.

Helt i begynnelsen av intervjuet blir det beskrevet en situasjon der bare 5 elever møtte opp dagen etter ei økt med konfliktverksted der mange dagen før hadde «åpna seg , - kanskje litt for mye :

M: ...og da hadde vi sånn evalueringsdiagonal til slutt - der vi berre-det e jo litt spennandes å - det e jo sånn e- det ble frøktele sterkt det e sånn derre øvelse som hete personlig veikart- så pluteselig åpna mange sæ i klassen så ting som de ikkje – det e jo det man åpne førr (ja,ja) dagen etter så va det bare 5 støkken som satt der når vi kom så vi lurte på om – ka det her e vi harr gjort nu, så kom jo alle etterhvert, å så avslutta vi med en sånn derre diagonal evaluering der vi stillespørsmål og stille oss opp i klasserommet ...

De andre i gruppa kom litt etter hvert. Miljøarbeider og prosjektkoordinator eller kontaktlærer (dette er uklart) lurer litt på om de var gått litt for langt dagen før. Kanskje var noen av elevene litt flau over at de hadde eksponert seg litt for mye?

Til prinsippet om « inkludering». Dette er nok det punktet som berøres mest.

⁸ Studieretning for helse og sosialfag har endret sin betegnelse til helse og omsorgsfag (f.o.m. 2011). Dette gjelder for hele landet.

Mot slutten av intervjuet blir det beskrevet at det er en viktig dimensjon i prosjektet å bevisstgjøre den enkelte elev at det samlede læringsmiljøet i klassen eller gruppa er avhengig av den enkeltes innsats på området:

M: Det her utfordre jo litt det- går jo ut på å lage arbeidsavtala akkurat i det her at vi ansvarliggjøre- har sånn objektiv referansepunkt - avtale at vi er blitt enige om de reglan alle er ansvarlige for denne og målet er jo og ansvarliggjøre i forhold til at vi e – elevan også e- egne individa som kan påvirke gruppa og –og når lærarn er med også så blir en jo kjent på en annen måte –.

Alle er en del av læringsmiljøet i måten man agerer overfor medelever. Læringsmiljøet blir på en måte summen av alle handlinger som den enkelte elev gjør i forhold til de andre.

Helt på slutten av intervjuet pekes det på at det er sterkt når enkelte elever forteller og åpner seg om temaet mobbing. Hvorvidt dette dreier seg om elever som selv er mobbet, selv er mobbere, eller det er elever som har observert mobbing går ikke helt klart fram. Men det synes som om miljøarbeider synes det er spesielt sterkt å høre på når elever tar opp dette temaet:

M: Og det e ganske sterkt når sånn som de herre som blir mobba eller som mobba- det er gjerne de som vil fortelle historia-i-men- på en måte de kan fortelle sin historie og skjønne litt bedre av kem du e, -godtar dæ og kor godt det e nån og fortelle- faren e at du fortell fører tel ensomhetsfølelse etterpå, så det e jo hele tida utfordringa å spennanes det her.

5.3.2 Interessante observasjoner.

Det problematiseres noe av intervjuobjektet at elever som tar opp temaer om mobbing føler ensomhetsfølelse i etterkant. Problemstillingen er ikke tatt opp videre til diskusjon. Men det vil ikke være unaturlig å tenke seg at en som mobber og som åpenlyst gir uttrykk for dette, vil vekke motstridende følelser blant de som hører på, i hvert fall hvis denne forsvarer sine handlinger.

Hva om den eller de som har observert mobbing aldri har sagt i fra om dette? Avdekkes det skyldfølelser her?

Under prinsippet om medbestemmelse for elevene kan det virke som om at ømtålige og følsomme temaer kommer opp gjennom enkelte timer med konfliktverksteder. Det vil ikke være unaturlig å tro at enkeltelevers passivitet og lite engasjement i timene kan skyldes usikkerhet og engstelse i forhold til dette. Når tårer kommer fram og stemme nivået blir høyt, kan vel noen og enhver føle seg utilpass.

5.4 Intervju med elev.

Hva: Semi- strukturert intervju med elev.

Hvem: Intervju med en elev som tidligere hadde vært med i prosjektet. Eleven var over 18 år.

Hvordan: Eleven ble intervjuet midt i skoledagen på skolen. Intervjuet tok bare ca. 15 minutter. Digital lydbåndopptaker ble benyttet. Som insentiv for å stille opp, fikk eleven utdelt tre Flax lodd for hjelpen. Denne eleven ble utvalgt ved hjelp av skolens miljøarbeider. Det ble formidlet et ønske om at eleven måtte være passert 18 år og at denne hadde erfaring med konfliktverksted ved skolen. Det skulle formidles til eleven av miljøarbeider at temaet for intervjuet skulle omhandle skolemegling og konfliktverkstedene.

Hvorfor: Elevdimensjonen synes å være viktig i denne sammenheng, - gjerne som et forsøk på å sette de andre erfaringene fra miljøarbeider og lærere i perspektiv.

Inntrykk: Det ble benyttet et grupperom til dette, som ikke var helt egnet pga. manglende ventilasjon. Underveis ble intervjuet avbrutt pga. at en annen elev skulle hente noe ut av rommet.

5.4.1 Relevans til Skaalviks 3 prinsipper.

Da intervjuet var såpass konsentrert, er det ikke naturlig å knytte alle 3 dimensjoner til det innholdsmessige ved dette intervjuet.

E= elev, **F** = forfatter/intervjuer

Til prinsippet om « inkludering». Dette viktige aspektet berøres i intervjuet der eleven går inn på dette med deltagelse i «sirklene». En viktig problemstilling blir stilt av intervjuer.-Deltar alle aktivt? Synes denne metoden å passe for alle?

Eleven kommer inn på dette:

E: Jeg vil jo si at enkelte er veldig passive. At det er elever som sier «pass» på alle spørsmål da vi går en runde, - som ikke tar del i ting som ikke deltar eller kommer med historia, mens andre elever er veldig åpne og deler veldig mye og som er veldig aktive og. Æ har alltid nokka - det er ikke sånn «vet ikke».

Enkelte deltakere er mer aktive og bidrar mer enn andre. –Det sies mot slutten av intervjuet at denne har inntrykk av at av de som deltar minst og er mest passive, så er 90 % gutter :

E: Men de – hvis jeg skulle ramse opp, ikkje at jeg skal gjøre det, men, de eleven som e mest passiv så vil æ si at 90% av de mest passive eleven i forhold til sånn skolemegling e gutta.

Dette er selvsagt et subjektivt inntrykk, men vel verdt å legge merke til som et interessant funn.

Eleven tar også opp problemstillingen rundt dette med mobbing i begynnelsen av intervjuet. Det vil kunne være mobbing mellom elever og mellom lærer/elev. Intervjuobjektet er bevisst på at konfliktverksteder kan være en arena der mobbing vil kunne bli avdekket og forsøkt løst. Ikke minst ved at de som føler seg forulempet får satt ord på følelsene og at de som mobber får klar beskjed om hva de utsetter andre for. Eleven synes å ha erfaring med at konfliktverksted kan nyttes til dette arbeidet. Eleven beskriver også miljøarbeiderens sin rolle som en megler eller «buffer» når sterke følelser kommer opp eller temperaturen blir for høy:

E: Ja, man tenker jo over hva man sir. For eksempel æ tenke at det e mange som mobbe e ikkje klar over det sjøl. For det handle bare om sjikanering eller at man «hakke på folk», baksnakke. For eksempel så har det vært lærera mange eleva ikkje har kommet overens med og da har vi satt oss i ring der denne læreren har blitt konfrontert av alle eleven og har dermed fått rydda opp slik at ting ordna seg igjen. Og da har vi han som er miljøarbeider som e i midten. Han e kanskje en sånn NØKKELPERSON. Fordi når det blir flere og flere mot en person e han på en måte med og balansere det slik at det ikkje går over styr.

5.4.2 Noen tanker med bakgrunn av elevintervjuet.

Eleven meddeler ulik grad av engasjement i disse timene. Dette avdekker videre interessante problemstillinger: Er denne form for «sirkler» der det legges opp til mye dialog og samtale mest egnet for de som er muntlige sterke.-Altså de som har lett for å sette ord på følelser og liker en «god verbal diskusjon»?

Vil denne form for reaktiv bearbeiding av konflikter gjennom konfliktverksteder av den grunn appellere mer for jenter enn gutter?

Når det gjelder problematikken rundt dette med mobbing, det enten være seg mobbeoffer (e) eller de som mobber andre, (eller de som er «passive tilskuere» og blir berørt gjennom det)synes dette å være en god arena for bearbeiding og etterarbeid . I slik henseende så synes dette å imøtekomme noen av hovedintensjonene i selve prosjektet der prosjektet blir beskrevet å være et reaktivt virkemiddel i forhold til bl.a. mobbing og baksnakking (Gjerde, 2009).

I spesialpedagogisk sammenheng vil det kunne være naturlig å sette dette prosjektet inn i en mer teoretisk sammenheng der en elevs trivsel og læring vil være avhengig ulike såkalte «beskyttelsesfaktorer» eller «risikofaktorer» som er forbundet med selve

«miljøet» eller skolen i denne sammenheng (Haugen, 2008). En slik «beskyttelsesfaktor» vil kunne være at skolen tar mobbing alvorlig og at konfliktverksted vil kunne være en av flere mulige metoder eller alternativ der problematikk rundt dette med mobbing blir bearbeidet og tatt alvorlig. Det vites ikke hvorvidt dette med skolemegling og konfliktverksteder inngår som en fast del eller prosedyre i arbeidet med Opplæringslovens § 9a-3 og § 9a-4 ved skolen. Men i og med at dette prosjektet synes bare og omfatte en enkelt studieretning (Jfr. intervjuet med miljøarbeider!) og dermed bare noen utvalgte klasser på Breivang, kan man spørre seg hvorvidt metoder og intensjoner er blitt en integrert del av hele skolens handlingsplan eller «pedagogiske plattform».

5.5. Oppsummering.

Skolemeglingsprosjektet ved Breivang slik dette fremstår gjennom kildenes erfaringer og gjennom en uformell observasjon, er forsøkt analysert med tanke på de tre dimensjonene i læringsmiljøbegrepet; faglig relevans, medbestemmelse og inkludering.

1. Hvilken faglig relevans har prosjektet? Prosjektet framstår som uklart i forhold til hvilke fag og læreplaner denne skal ha relevans i forhold til. I og med at prosjektet skjer i skoletida ville en kunne forvente å finne en nærmere tilknytning. Slik det blir framstilt så kan det virke som om prosjektet kan ha mest relevans i forhold til programfaget «kommunikasjon og samhandling» innenfor studieretningen helse og sosialfag. Det blir videre også usikkert hvorvidt selve metodikken rundt dette med «sirkler» brukes i andre kontekster enn i de rene konfliktverksteds-timene.
2. I hvilken grad har elevene fått være med på å bestemme innholdet konfliktverksteds-timene? Det virker som om elevene i relativt stor grad får være med på å bestemme sin egen læring og faglige progresjon i og med at spesielt kontaktlærerne hevder at man gjennom konfliktverksteds-metodikken får ha gode faglige samtaler med elevene. Elevene får være med på å vurdere sitt eget arbeid. Men det synes uklart hvorvidt dette gjelder bare i forhold til prosjektet som sådan eller også i andre fag.
3. I hvilken grad blir alle elevene ved Breivang inkludert i prosjektet? Prosjektet synes å inkludere elever med spesielle utfordringer. Det opplyses om i et av intervjuene at konfliktverkstedsmetodikken faktisk kan virke som et middel for enkelte elever med store psykiske vansker til å komme videre i livet. Imidlertid er det tegn som tyder på

at denne type metodikk og tema (snakke om følelser/konflikter) lettere appellerer til jenter enn gutter.

Det bør knyttes noen kommentarer i forhold til oppsummeringa. Når det gjelder dette med faglig relevans kan det godt være at dette er gjennomtenkt med egen struktur, progresjon og målsettinger innenfor ett eller flere fag i videregående. Men dette kommer ikke tydelig fram i den informasjonen kildene gir. Dette kommer heller ikke tydelig fram i prosjektsøknaden (Gjerde, 2009). Et supplerende intervju med miljøarbeider ville trolig avklart dette nærmere.

Innledningsvis ble det beskrevet at prosjektet vil kunne ha sitt fotfeste innenfor læreplanverkets generelle del. Trolig vil dette være en «hjemmel» god nok for å satse på dette prosjektet i skoletida. Men akkurat denne forankringen kunne kanskje vært tydeligere i prosjektet?

Når det gjelder dette med medbestemmelse, synes det det å være et element av at elevene for å kunne inneha medbestemmelse, er aktive og engasjerte (jfr. kapittel 3.3!). Dataene ovenfor viser imidlertid stor variasjon av aktivitetsnivå hos elevene. Man vil kunne innvende at det her vil være lite grobunn for medbestemmelse når såpass mange tilsynelatende er passive. Men igjen er det viktig å påpeke at denne studien tar for seg korte øyeblikk og relativt flyktige inntrykk fortalt av relativt få respondenter. Flere intervjuer ville kanskje utfylt bildet noe. I denne sammenhengen ville det også ha vært interessant å lese evalueringsrapporter fra prosjektet i den grad slike er tilgjengelige for offentligheten.

Når det gjelder dette med inkludering, vil det være en relevant bemerkning til oppsummeringa at det ligger en fare i at respondentene har trukket fram en «glansbildeframstilling». Likefullt har det vært viktig at kontaktlærernes positive og umiddelbare erfaringer kommer til uttrykk.

5.6 Kommentarer til metodevalg.

I denne undersøkelsen er det gjort erfaringer med ulike bruk av lydopptaker. Det ble brukt både i-pod og en digital båndopptaker (Olympus Digital Voice Recorder VN-8500 PC). Denne var knyttet til et eget program (Olympus Sonority) der transkribering og etterbehandling ble gjort på data. Uten tvil synes den digitale båndopptakeren å være en langt bedre løsning mht. lyd kvalitet. I-poden var langt mer ømfintlig mht. «lydstøy» i

rommet. For eksempel ble lyder som «stolknirk» og «snakk i rommet ved siden av» veldig tydelig. Transkriberingen er da en relativt enkel prosess fordi en da kan spole fram og tilbake underveis. Dette er ikke så enkelt ved avspilling fra i-pod. Men den digitale lydopptakeren med tilhørende program er relativt dyr- en ca. 1000,-.

Intervjuene med kontaktlærerne og miljøarbeider, der i-pod ble brukt, er dermed av noe dårligere kvalitet enn intervjuet med eleven. Dette synes likevel ikke å gå ut over tolkningen av innholdet i vesentlig grad.

Litteraturliste:

Alver, B. G. og Øyen, Ø. (1997). *Forskningsetikk i forskerhverdag. Vurderinger og praksis*. Tano- Aschehoug,

Ames, C. og Ames, R. (1981). « Competitive versus individualistic goal structures: The salience of past performance information for causal attributions and effect.» *Journal of Educational Psychology*, 73, 411-418,

Ames, C. (1992). "Classrooms: Goals, structures , and student motivation." *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271,

Atkinson, J.W. (1966). «Motivational determinants of risk-taking behavior», i J.W.

Bjørger, I. (1991). *Ansvar for egen læring. Den profesjonelle elev og student*. Trondheim: Tapir.

Blau, P.M. (1964). *Exchange and Power in School Life*. New York : Wiley,

Braithwaite, J. (1989) *Crime, shame and reintegration*, Cambridge; Cambridge University Press,

Braithwaite (2001) *Restorative Justice and Responsive Regulation*, New York; Oxford university Press,

Buber,M. (2003) *Jeg og du*. Oslo ; De norske bokklubbene,

Christie,N (1978) *Konflikt som eiendom. I Som folk flest*, Oslo; Universitetsforlaget,

Dale,G. (2006) *Konflikt. Fra konflikt til samarbeid*,Oslo; Cappelen, akademisk Forlag,

Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. og Paris, A. H. (2004). «School engagement: Potential of the concept, state of the evidence.» *Review of Educational Research*, 74, 59-109,

Galtung, J.(1996).*Peace by peaceful means* , Oslo:International Peace Research Institute ,

Gjerde, M.L (2009). *Søknad om midler til skolemegling på Breivang videregående skole*. Troms Fylkeskommune 7. utkast.

Gold,R.L.(1958). Roles in sociological field observation. *Social Forces* ,36 s. 217-223,

Grønmo, S. (1996). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen, i Holter,H. og Kalleberg, R. (red.) *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*, Oslo. Universitetsforlaget.

Halkier, B. (2002) *Fokusgrupper*. Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag,

Haugen, R. (red.) (2008) *Barn og unges læringsmiljø 3*. Høyskoleforlaget.

Homans, G.C. (1961) *Social Behaviour: Its Elementary Forms*. (Reprint 1973.) London: Routledge & Kegan Paul.

Håndbok for PP-tjenesten (2001). Faglig enhet for PP-tjenesten. Læringscenteret. Oslo,

Kjønstad,A. (1980) «Lovbestemmelser om taushetsplikt.» s. 113-135 i Kjønstad,A. og Øyen, E.: *Taushetsplikt i sosialektoren*. Bergen-Oslo-Tromsø: Universitetsforlaget,

Kleven, T.A. (red.) (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag,

Kvale, S. og Brinkmann, Svend (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendahl Norsk forlag,

Leinhardt,A. (1977). *Social Networks . A developing paradigm*. New York: Academic Press,

Lov av 17.juli 1998 nr. 17-61 om grunnskolen og den videregående opplæringa, (Opplæringslova),

Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality* (2nd. Ed.) New York: Harper and Rowe,

Moxnes,P. (2009). *Hva er angst*. Universitetsforlaget,

Nordahl, T.,Mausestaden,S og Kostøl, A. (2009) . *skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Rapport nr. 3-2009. Elverum: Høgskolen i Hedemark,

Osnes ,J. (2003) *Skolemegling i videregående opplæring, sluttrapport*. Læringscenteret, Norge

Perry, N. (1998). « Young children's self-regulated learning and contexts that support it.» *Journal of Educational Psychology*, 90, 715-729,

Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books,

Pikas,A. (1976). *Konflikter kan løses*. Halden, NKS-forlag,

Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode.En innføring med fokus på fenomenologi,etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget,

Rosenberg, M.B. (2006). *Ikkevoldskommunikasjon, "Giraffspråk"-et språk for livet*. Arneberg Forlag,

Skaalvik,E.M. & Skaalvik,S. (2005). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget,

Strang, L.W. og Strang, H. (2007). *Restorative Justice; The evidence*, The Smith Institute, England,

Tharp, R.G. og Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life. Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press,

Thibaut, J.W. og Kelley, H.H. (1959). *The social Psychology of Groups*. New York: Wiley,

Turner, J.C. (1995). "The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy." *Reading Research Quarterly*, 30, 410-441.

Urduan, T.C. og Midgley, C. (2003). «Changes in the perceived classroom goal structure and patterns of adaptive learning during early adolescence." *Contemporary Educational Psychology*, 28, 524-551.,

Utdannings og forskningsdepartementet (UFD) (2007). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*.

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press,

Vygotsky, L.S (1978). *Mind and society. The development og higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press,

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*". Seek, Flekkefjord,

White, R.W (1959). "Motivation reconsidered: The concept of Competence." *Psychological Review*, 66, 297-333,

Zimmerman, B.J. (2000) . «Attaining self-regulation. A social cognitive perspective», i M. Boerkaerts, P.R. Pintrich og M. Zeidner (red.): *Handbook of Self-Regulation* (ss. 13-39). San Diego, CA: Academic Press,

Internett : www.breivang.no

<http://no.wikipedia.org/wiki/Portal:Forside>

Vedlegg A:

(mail fra forfatter til miljøarbeider og 2 kontaktlærere 26/9-2011):

Som signalisert tidligere i dag kommer det her noen spørsmål. Dere trenger ikke svare på spørsmålene skriftlig på denne mailen, men det vil være viktig at dere kan reflektere rundt disse spørsmålene slik at vi kan ha en god dialog/diskusjon når vi møtes "face to face"; Håkon- ikke alle spørsmålene er vel like relevante for deg, men i den grad du har kjennskap til disse to klassene/gruppene kan du vel svare på noen av disse?

1. Hvor mange elever er det i din gruppe/klasse?
2. Hvordan er kjønnsfordelingen?
3. Med din bakgrunn som lærer/kontaktlærer/miljøarbeider,- hva synes du kjennetegner en klasse hvor det er et "godt læringsmiljø?"
4. Hva kjennetegner et "dårlig læringsmiljø?"
5. Hvordan er førsteinntrykket av den gruppa/klassen du har ansvaret for?
6. Er det noen hindringsfaktorer som utfordrer utviklingen av et godt læringsmiljø i din gruppe?
7. Er det noen miljøfremmende faktorer i din gruppe/klasse?
8. Hva slags virkemidler/tiltak er brukt siden skolestart for å få til et godt læringsmiljø i klassen?

Jeg foreslår et møte onsdag 5/10-11 kl. 1445-ca. 1530. På skolen. Da tar vi en samtale rundt disse problemstillingene. Nye problemstillinger vil sikkert dukke opp underveis,- og det er bare bra. Jeg vil ta mye opp mye av samtalene med lydopptaker,-men igjen vil dette bli behandlet anonymt.

Jon Bjørnstad
Logoped MNLL/rådgiver
PPT/OT Troms Fylke, avd. Tromsø

Vedlegg B:

Mail fra intervjuer til miljøarbeider vedr. intervju med elev.

Fra: Jon Bjørnstad

Sendt: 13. februar 2012 13:57

Til: xxx

Emne: spørsmål

2 spørsmål!

- Har du noen mulighet til å sette meg i kontakt med et par elever som har vært gjennom skolemeklings-metodikken på Breivang og som er over 18 år? (Har tenkt å intervju disse – da slipper jeg å innhente tillatelse via foresatte. Intervjuene vil skje på Breivang –når det passer best for dem- de vil få 3 flaxlodd hver som ”lønn” for å stille opp. Det vil ta ca. 30-45 minutter).
- Kunne du være interessert i å svare på noen flere spørsmål via mail senere denne uka eller neste?

Jon Bjørnstad

Vedlegg C:

Redigert mailsvar fra miljøarbeider. Januar 2012. Alle lærernavn og klassenavn anonymisert.

Heisan! Her kommer svar. Bra å få reflektert litt over tingenes tilstand☺

Svar:

1: Skolemegling er et slags søskenbarn til Gatemebling og utføres i litt varierte former på en del videregående skoler i Norge. Vi har nær kontakt med Sogn Videregående skole i Oslo og samarbeider med Gatemebling Røde Kors i Tromsø (xxxx, som jobber med dette i Røde Kors har også en 20% stilling på Breivang for å jobbe med skolemegling). Skolemeglingsverkstedet på Breivang er en litt forkortet versjon (lokal versjon) av Gatemeblingsverkstedet. I alle VG1 HS klassene kjøres det en type skolemeglingsverksted (mange av elementene i verkstedet er med i læreplanen), mens det i de andre VG1 klassene tenkes et enda mer forkortet verksted på 2X2,5 timer. Jeg har startet/gjennomført verksted i alle HS VG1 klassene, men ikke fått gjennomført noe i de andre VG1 klassene dette skoleåret, selv om det er planen. I barne og ungdomsklassen (VG2 xxx) har xxx (lærer og Gatemeblingsinstruktør) og jeg gjennomført et helt Gatemeblingsverksted del 1.

Introduksjonskurset i VG 1 klassene HS består av fem økter fordelt på ca. 2 timer hver økt. (I realiteten blir det slik at hver økt ikke blir kjørt i ett, da det ikke alltid er like lett å tilpasse tiden/ få timeplanen til å gå opp.) Dette er den forebyggende delen av skolemeglinga som kombinerer lek, øvelse, rollespill, refleksjon og diskusjon.

2. Denne metoden har vært brukt ved flere aktuelle konflikter her på Breivang. Xxx og jeg har kjørt verksted i klasser der det allerede har oppstått konflikter. Den første var våren for 2 år siden i en Helsefagarbeiderklasse. I fjor gjorde vi det blant annet i Frisørklassen (Vi har gjennomført det i flere i flere klasser hvor konflikt allerede har oppstått). Målet med bruken av verkstedmetodikken og sirkler er at vi sammen skal skape et trygt klasseromsmiljø. Mennesker som er trygge på hverandre håndterer konflikter på en annen måte enn mennesker som er uttrygge på hverandre. Tanken er at konflikter er naturlige og at de vil oppstå der mennesker samles over tid. Det er måten vi håndterer konfliktene på som avgjør hvilken virkning konfliktene får.

I tillegg til verkstedsbiten har vi i disse konfliktene prøvd å megle (den reaktive biten av skolemegling). Konflikten har oppstått og vi bruker dialogen aktivt (målet er å få partene til å snakke sammen). I konflikter har vi meglet mellom elever, ansatte og elever og også mellom ansatte. Dette har vært gjennomført ofte mellom kun de mest berørte parter med meglere tilstede, men i skolemeglingen ved Breivang videregående skole står bruken av sirkler i klasserommet sentralt. Sirkler er en urgammel måte å organisere et samfunn på for å fremme dialog. Sirklene har ved hell blitt brukt i flere konflikter på skolen. Det skal dog legges til at hver konflikt lever sitt eget liv og at en del konflikter ikke er blitt løst på en god måte gjennom bruk av sirkler og meging også.

3. Skolemeglinga ved Breivang vgs så vel sin spede start gjennom initiativtaker Magnus Lønneberg våren 2009. Det tar tid å utvikle et slikt prosjekt, få det forankret i skolen slik at gjennomføringen kontinuerlig blir evaluert.

4. Dette skoleåret har foreløpig 8 klasser vært involvert i verkstedmetodikken og flere involveres etter jul. Sirkler som metode brukes i mange av klassene på skolen og jeg har kjørt dialogsirkler i mange flere, men det er i 8 klasser verkstedsmetodikken er blitt brukt som metode foreløpig i år. I fjor 2010/2011 kjørte vi verksted i klassene(i parantes ansatte som var involvert):

«.....»

xxx

5. Som skrevet tidligere blir verkstedsmetodikken i størst grad brukt i VG1 HS, VG2 BU og VG2 HE, da dette også inngår i deres kompetansemål. Men målet er at alle VG1 klasser skal få en innføring i dette om enn i en forkortet versjon av verkstedet.

6. Prosjektet er forankret i ledelsen. Utfordringen er dog å få flere ansatte til å kjøre verkstedsmetodikken selv. Til nå har det blitt at jeg og Magnus kjører det med ansatte tilstede. Vi ønsker også å få flere ressurspersoner og da en blant ledelsen som vil ta fullt kurs. Det tar tid å forankre et slikt prosjekt i en så stor organisasjon og faren er at det kun blir lagt på noen få personer. Det gjør prosjektet sårbart i lengden.

7. Evalueringen er litt sånn klassevis etter vært verksted.. Er ikke best på dokumentasjon..

Mvh

xxxxxx

Fra: Jon Bjørnstad [<mailto:jon.bjornstad@tromsfylke.no>]

Sendt: 5. januar 2012 09:43

Til: xxxxx

Kopi: xxxxx

Emne: Spørsmål

Hei!

Som jeg signaliserte sist tirsdag skulle jeg komme med noen spørsmål til deg ang. gatemeklingsprosjektet. Her kommer de. Jeg synes det i utgangspunktet er vanskelig å pålegge deg å bruke mye tid på dette, men noe inni meg sier at dette kan være en form for veiledning/hjelp også for deg ved at vi kan reflektere sammen. For meg ville det beste være at du kunne svare på denne mailen. Dette mest for å spare tid for min del med å spare intervjulogg osv..Jeg ønsker aller helst svar innen et par uker (fredag 20/1).

Spm.:

1. Jeg har nå lest boka :”Fra konflikt til samarbeid”. Jeg forstår det slik at dere kjøre konflikterverksted-biten på Breivang. Er dette nedfelt som et eget prosjekt ved skolen ? (lokal variant?)
2. Vet du noe om at denne metoden har vært brukt som metode ved en eller flere aktuelle konflikter ved skolen?
3. Hvor lenge har denne metoden/prosjektet vært fulgt på Breivang?
4. Hvor mange klasser er involverte dette skoleåret? Hvor mange forrige skoleår?
5. Er det tilfeldig hvilke klasser som blir valgt ut?

6. Hvordan er interessen blant elevene for å delta aktivt i ”sirkene”? Er det noen forskjell mellom gutter og jenter?
7. På hvilken måte er meklingsprosjektet forankret i skolens handlingsprogram/ledelse?
8. Er det noe system for evaluering av dette arbeidet?

Det vil kunne komme oppfølgingsspørsmål underveis,- men det får vi ta etterhvert.

Jeg kunne tenke meg å intervjuet et par/tre elever fra et par klasser som har vært igjennom dette. Kanskje vi i samarbeid med kontaktlærerne kan tenke hvem som kan være aktuelle her?

Jeg kunne godt tenke meg å være med på et par sirkelmøter til. Gi bare beskjed når dette passer slik at jeg har mulighet for å plotte dette inn!

Jon Bjørnstad