

# Konflikthåndtering som kunnskapsløft for skoleledere

Av  
Gunnar Grut  
Høgskolelektor  
ALT HiST

## **Disposisjon**

- 1) Konflikthåndtering i lærerutdanning og skolepraksis
- 2) Konflikthåndtering som konsept
- 3) Allmennlærerutdanningens rammeplan og Kunnskapsløftet
- 4) Konflikthåndtering i enhetsskolen; utfordringer for skoleledere
- 5) Smart skoleledelse mobiliserer ved sosial drøfting

## 1) Konflikthåndtering i lærerutdanning og skolepraksis

Spørsmålet som søkes belyst i dette kapitlet er hvorfor skolemegling – som hadde en relativt framskutt posisjon i skole-Norge gjennom 1990-tallet – i dag ikke lenger vises på dagsorden: *Hvilken rolle har norsk lærerutdanning spilt i forhold til skolemegling?*

## 2) konflikthåndtering som konsept

Læring forutsetter kommunikasjon, og lærende organisasjoner består av individer som kommuniserer kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Pedagogisk ledelse består av både planlegging, organisering, veiledning og vurdering, (Gjøsund og Huseby 1999:147) og i forhold til konflikthåndtering fordrer dette en gjennomgående kompetanse i alle ledd av ledelse og organisasjon. Konflikthåndtering foregår i ulike situasjoner, og må være tilpasset disse. Lederstiler varierer mellom stram autoritær og slakk anti-autoritær (la det skure) på den ene siden, og tilpasset demokratisk på den andre. Mens den autoritære skolen feide konflikter under teppet – eller feide dem ut av skolen,<sup>1</sup> reformerte den anti-autoritære bevegelsen pedagogikken og (flere av de øvrige) fagene ved å sette drøfting av autoriteter og begreper øverst på dagsorden. Enhetsskolen med sin integrerende og tilpassete opplæring er i tråd med denne tankegangen, og bryter med den autoritære og ekskluderende.

Vi kan imidlertid også lese dette ut fra en anti-autoritær tolkning: I tråd med dette vokste det fram elevråd og fagutvalg, som ga økt brukerrepresentasjon (for elever og studenter). I slike fora var ledelsen/autoriteten lydhør for synspunkter fra de som ble ledet – ut fra en offisiell demokratiske innstilling. Noen drøfting av rammene for samhandlingen mellom lærestedet og de lærende var det imidlertid lite rom for: Konteksten var gitt gjennom lovverk og forskrifter, og demokratisk innflytelse hadde klare begrensninger. Lest på en slik måte framstår alle læreplaner med en skjult agenda, hvor tilpasning til de rådende forhold og autoriteter ligger til grunn for all undervisning.

Fruktbarheten ved en anti-autoritær tilnærming framstår som begrenset. Målsettingen bør i stedet være å utdanne individer som evner å ta inn over seg faktiske kunnskaper, praktiske ferdigheter og etiske holdninger som gjør dem i stand til å ta sosialt ansvar i egen hverdag, ved å skape på egen hånd og virke i fellesskap med andre. Hvorvidt en så forkaster eller knytter seg til autoriteter av faglig eller politisk art blir et individuelt valg i aktuell sosial kontekst. Utdanning gir muligheter – og rammer – for utvikling.

En egen konfliktløsningsmodell ble utviklet av en gruppe australske psykologer etter metodiske studier ved University of Tasmania. Her la en merke til at evnen til konfliktløsning

---

<sup>1</sup> Gjennom disiplinærtiltak som bortvisning og overføring til spesielle skoleslag.

økte etter opplæring i aktiv lytting og problemløsning, og det ble utviklet en såkalt beste praksis-modell (Davidson 2004). Dette viser at konflikthåndtering også har en indre kognitiv komponent – og således ikke kun fungerer reaktivt. Gjennom opplæring kan atferd endres – fra for eksempel vold og maktbruk til samtale og forhandling: I en skole- og klasseromssituasjon er det gjerne ikke store konflikter som utløser voldsbruk, hvis klimaet ligger til rette for det – og kunnskap om konflikthåndtering er fraværende.

Dette leder til en strategi for å integrere konflikthåndtering i selve fagene, ved å anvende pedagogiske grep som er førende for samarbeid og dialog mellom elever/studentene. Konflikter er historien full av – spesielt i samfunnsfag som historie, sosiologi og geografi, men også naturfagenes framvekst har representert strid mellom posisjoner og idéer. Det er mulig å bruke disse konfliktene fra pensum til å vise at kreative løsninger kan finnes ved å anvende konflikthåndteringsprosedyrer – og at disse har begrensninger. Teknikker som samarbeid gjennom å intervju makkeren og i fellesskap lage tankekart, er bidrag til å skape samarbeidsklima, som gir grobunn for vinn/vinn-tankegang ved gjensidighet og tillit (Stevahn 2004). Dette gir en kognitiv spillover/overføringsverdi til andre sammenhenger, og representerer en investering i sosial kapital i klasserommet, som vil fungere proaktivt og kunne forebygge konflikt i framtida.

Psykologen Thomas Gordon tok til orde for såkalt effektivitetstrening (ET) for både foreldre (PET) og lærere (TET) fordi disse var signifikante voksne og dermed ledere (LET) som måtte kommunisere effektivt – så vel rasjonelt som emosjonelt.<sup>2</sup> Gordon var i sin ungdom under andre verdenskrig instruktør for jagerpiloter, og var utilfreds med den strengt autoritære stilen pilotene ble utsatt for – og en strykprosent på 65. Han fikk anledning til å sy sammen et nytt program, og valgte å vrake frykt som motiverende element – og reduserte umiddelbart strykprosenten til 35. Denne humanistiske tankegangen bygde på en tillit til at student/elev-gruppa hadde noe å tilføre kurset/faget gjennom sin egen motivasjon og vilje til læring og medvirkning (Gordon 1955). Senere ble disse tankene videreført gjennom instruerende bøker for å utdanne alle skolens grupperinger, som foreldre (Gordon 1970) og lærere (Gordon & Burch 1974). Bøkene ga gjenklang og ble raskt populære også i de nordiske land, og ble blant annet brukt i den norske lærerutdanninga.

Tidlig på 1970-tallet utviklet Thomas Gordon en modell for konfliktløsning i klasserommet, basert på det han kalte sunne relasjoner. Han hevdet at det foreligger tre strategier for konfliktløsning:

---

<sup>2</sup> Se metoden eksemplifisert @ <http://www.gordontraining.com/schools-teacher-student-conflict-resolution.html>, - besøkt 22.2.2007

1. At eleven (alltid) gir seg (med en løsning akseptabel for læreren)
2. At læreren (alltid) gir seg (med en løsning akseptabel for elevene)
3. At begge parter aksepterer en gjensidig tilfredsstillende løsning

De to første løsninger skaper en vinner og en taper, mens den siste skaper to vinnere gjennom å etablere en prosess med gjensidig forhandling og samtale som endrer spillereglene fra et nullsum-spill til en såkalt vinn-vinn-situasjon. Framfor en konkurranse om autoritet og underkastelse etableres et klima for samarbeid, basert på gjensidig respekt. I stedet for enveiskjøring ovenfra og ned eller omvendt etableres toveis kommunikasjon med drøfting av mulige løsninger (Gjøsund og Huseby 1999:121-7). Denne tankegangen ligger nær den liberale statsvitenskapelige teori, med sitt fokus på absolutte (økonomiske samhandlings) gevinster, framfor den mer territorielt orienterte realismens fokus på relative (politiske og strategiske) gevinster.

Akkurat som det innenfor statsvitenskapen opereres med analysenivå (tradisjonelt tredelt med individ, stat og globalt system), kan også konflikthåndtering i skolen deles inn i ulike nivåer, ut fra hvor omfattende tilnærmingen er:

- Prosess-opplæring; konfliktmegling legges inn som et separat kurs, tema eller time.
- Meglingsprogram; utvalgte enkeltpersoner øves i megling for å assistere andre
- Klasseromstilnærming; integrerer utdanning i konflikthåndtering i hver enkelt klasse.
- Skoletilnærming; bygger videre på klasseromstilnærmingen og gir hvert medlem i skolesamfunnet – også foreldre – opplæring i konflikthåndteringsprosesser- og prinsipper (Crawford & Bodine 1996).

Opplæring i prosedyrer og prosesser gjennom eksemplifisering fra pensum kan gi en kognitiv beredskap hos studenter og elever. Denne beredskapen kan så utnyttes ved at den utløser atferd som er gunstig for å utrede alternativer til vold, og bidrar til å åpne feltet for mulige løsninger gjennom samhandling. Dette kan sies å tilhøre en mer behavioristisk tradisjon innen pedagogikken – hvor partenes handlinger utløser atferd – og hvor forsterking av impuls kontroll og refleksjon gjennom øvelser er et viktig bidrag. Et kjernepunkt ved konfliktmegling er imidlertid den evnen til kreativ mobilisering av ressurser (etisk og praktisk) både individuelt, dyadisk og systemisk som demonstreres – i en form for umiddelbar og gjensidig problembasert læring. Den trinnvise arbeidsprosessen som partene tar del i består klassisk av seks trinn:

1. Problemet defineres (av begge parter)
2. Mulige løsninger skisseres (av begge parter)

3. Forslagene vurderes (av begge parter)
4. Det beste forslaget velges (i felleskap)
5. Gjennomføringen avtales (med begge parter)
6. Løsningen evalueres (av begge parter) (etter Gjørund og Huseby 1999:125)

Begge parters medvirkning gjennom alle ledd bidrar til å synliggjøre den andres og eget besvær både praktisk og emosjonelt med å komme hverandre i møte, og forutsetter gjensidighet og anerkjennelse. Ved å ta del i slike prosesser styrkes den enkeltes sosiale endringskompetanse, evnen til å artikulere både emosjonelt og rasjonelt øves, og klima så vel i klasserommet som i skolen kan stimuleres positivt fordi flere ressurser mobiliseres enn ved tradisjonelle disiplineringstiltak. Elever og studenter myndiggjøres administrativt og gis pedagogisk anerkjennelse gjennom å utvise sosial kompetanse.

Konfliktløsning ble lansert som en metodikk med primært formål å la gruppemedlemmer som har konflikter, aktiviseres og delta i ledelsen av egen hverdag ved å (re)konstruere rammene for samhandling. Det finnes også andre retninger som ikke primært fokuserer på konflikt, men legger opp til en mer generell involveringspedagogikk – ikke minst motivert ut fra spesialterapeutiske hensyn (Glasser 1972). Tanken om utvikling av taper-identitet ga grobunn for å la læreren involvere seg sterkere i det sosiale i gruppa gjennom klasse møter flere ganger ukentlig. Her er det imidlertid læreren som står i sentrum og styrer aktiviteten. Motivasjonen ligger i det terapeutiske ved å involvere gruppemedlemmene og unngå at noen faller utenfor og oppfatter seg selv som tapere i klassesammenheng. I motsetning til konfliktmegling som vektlegger vinn-vinn-situasjoner som enkelthendelser hvor utfall kan snus gjennom meglingsprosessen, tar involveringspedagogikken utgangspunkt i at noen kan ta taper-identitet, og anlegger en mer omfattende og styrt terapeutisk praksis (Ogden 2002: 98). Det dreier seg imidlertid i begge tilfelle om humanistisk pedagogikk, tuftet på et positivt mobiliserende menneskesyn. Motsetningen ligger i synet på konflikter. Der Glassers involveringspedagogikk frykter/forebygger konflikt fordi disse kan gi (negativ læring for) tapere, ser Gordon på konflikt som en kilde til vekst gjennom positiv mobilisering av parter for å overvinne vansker og kriser.

Internasjonale undersøkelser peker på at uro og udisiplinerte elever kjennetegner norske skoler.<sup>3</sup> Samtidig mangler skolene struktur og velfunderte tiltak som kan mestre problematferd.<sup>4</sup> ”Forskning viser at skoleledere spiller en helt avgjørende rolle for om den

---

<sup>3</sup> Utdanningsdirektoratet. Strategi for læringsmiljøet i grunnsopplæringen: side 5 @ [http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=435](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=435)

<sup>4</sup> Nordahl m. fl. 2003 – ref tatt fra Utdanningsdirektoratet. Strategi for læringsmiljøet i grunnsopplæringen: side 5 @ [http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=435](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=435)

*enkelte skole skal lykkes med implementeringen av tiltak*”, hevder Utdanningsdirektoratet.<sup>5</sup> God moderne skoleledelse er situasjonsavhengig, og i mindre grad knyttet til personlige egenskaper ved den enkelte skoleleder. I stedet for tradisjonell instrumentalisme (mål-middel), sees moderne skoleledelse som knyttet til prosesser mellom aktører som kan (og må) samhandle for å endre/bedre egen praksis, ut fra de kunnskaper de i fellesskap har/skaffer (Fevolden og Lillejord 2005: 141)

I norsk målestokk ble det under den forrige læreplan (L-97) drevet et utstrakt utprøvingsarbeid innen konflikthåndtering, elevmegling og skolemegling. Mye av dette arbeidet var (nok) inspirert av borgerrettstenkingens og utdanningseksplasjonens nyfødte kritikk av de rådende autoriteter og maktbruk basert på tradisjonell autoritet (jfr. Johnstone og Van Ness red. 2007: xxi): Justisen skulle være gjenopprettende (restaurere enkeltindividenes verdighet); pedagogikken skulle være moderne i tråd med dette – kritisk til autoritativ (og dermed repressiv) praksis. Fagkritikk sto tidvis høyere i kurs enn faglighet; framfor positivistisk objektivisering ble fokus gjerne rettet mot subjektiv forståelse. Heller enn utdanning fra myndigheter hvis autoritet (av mange i skolen) ble ansett som tvilsom, skulle danning oppstå ut fra folk på grasrotas egen agenda. I norsk sammenheng ble en (sosialpedagogisk) bevegelse dannet parallelt med utbyggingen av den (opprinnelig reformpedagogiske) norske enhetsskolen. Thomas Nordahl (2003: 84) framholder at det eksisterer

*”en danningstradisjon som står i motsetning til den objektive målstyring som til dels preger fagplandelen av læreplanverket”*

Nordahl støtter seg på Rune Slagstad (1998) som hevder at en kontinental og subjektivt orientert danningstradisjon, hvor frigjøring og verdikonservatisme spilte på lag, ble skjøvet ut av arbeiderpartiets teknokratiske styringsfornuft etter andre verdenskrig. Denne atlantiske (anglo-amerikanske) vending hadde basis i et positivistisk kunnskapssyn som også ble overført til de reformpedagogiske læreplanene. I denne diskursen står forholdet mellom styrende og styrte sentralt. I norsk sammenheng har dette utkrySTALLISERT seg i begreper som knytter an til maktbruk; sentrum vs. periferi; kultur vs. økonomi (Rokkan 1987). Utstrakt forsøksvirksomhet stimulerte nok også skiftet til mer sosialpedagogisk tankegods utover på 1970-tallet er symptomatisk for dette. Bevegelsen for gjenopprettende justis falt i tid også sammen med denne pendlingen bort fra sentralisert positivistisk inspirert styring, og var gjennom sitt fokus mot positive personlige (grasrot)relasjoner nok et bidrag til motkulturen. Etter mitt syn er det riktig å si at motkulturelle krefter i stor grad ble mobilisert gjennom skolen, og bidro til å skape en

---

<sup>5</sup> Utdanningsdirektoratet. Strategi for læringsmiljøet i grunnsopplæringen: side 7 @ [http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=435](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=435)

lokal og dynamisk motstand mot sentraliserte strategier i skoleverket. Selv om utdanningsmyndighetene søkte gjennomslag for programmer som for eksempel skolemegling gjennom hele 1990-tallet, ble det aldri noen samlet satsing gjennom høyskoler, videregående skoler og grunnskoler.

Der objektivister med styringsvilje søkte universell lovmessighet ut fra prosedyre og beviskraft, søkte subjektivistene innen humaniora ny forståelse av begrepene gjennom utredning av indre sammenheng – ofte gjennom en individualiserende og terapeutisk tilnærming. Dette framsto som en kamp mellom vitenskapelige metodetradisjoner, hvor kvantitativ og kvalitativ tilnærming vendte ryggen til hverandre. Danningsidealet var kvalitativt fundert og rettet seg inn mot teorier om formidling og begrepsutvikling, mens andre forsket på hva som skjedde i klasserommet – og la vekt på empirisk observasjon i en kvantitativ tradisjon (Blankertz 1987). Den kontinentale danningstradisjonen understreket at *bildung* ble nedlagt i hvert enkelt individs indre gjennom internalisering av samfunnets verdier, mens den anglo-amerikanske la vekt på *education* som det ytre trykk som kunne løfte individene til gagns for seg selv. I Norge framstår dette som et skisma mellom danning og utdanning – aktualisert i pendlingen mellom allmenn pedagogikk og faglig didaktikk. Skillet mellom åndsvitenskap og naturvitenskap skaper grobunn for samfunnsvitenskapelig drøfting – skjønt det hersker uenighet om hvordan fenomener/observasjoner skal fortolkes/forklares (Dilthey 1977).

Synet på konflikt kan illustrere dette – ved å se på hvordan ulike profesjonstradisjoner – som i ulik grad er involvert i skolehverdagen, men som moderne lærerutdanning må forholde seg til - nærmer seg - dette:

<b>Konfliktsyn</b>			
	<b>Strafferettspleie</b>	<b>Konfliktråd</b>	<b>Hjelpeapparat</b>
<b>Fagtilnærming</b>	Jurister	Legfolk	Behandlere
<b>Begrep</b>	Skyld	Klargjøring verdier normer	Problem symptom mistilpasset
<b>Aktørens status</b>	Siktet, tiltalt	Part påklagd / klager	Klient bruker
<b>Opplevd rolle</b>	Statist (passiv)	Deltaker (aktiv)	Mottaker (passiv)
<b>Løsning</b>	Straff soning	Forhandling kompromiss	Terapi hjelpetiltak rehabilitering
<b>Selvbilde</b>	Kriminell	Ansvarlig	Avvikler

Kilde: Konfliktmegling som kunnskapsmål i skolene (Rissa - modellen.)

Her ser vi klart et skille mellom på den ene siden samfunnets behavioristiske allmennpreventive og på den andre kognitivt terapeutiske virkemidler – og hvordan konfliktmegling trekker på andre ressurser enn de tradisjonelt institusjonelle. Det frivillige aspektet ved konfliktmegling – hvor tredjepart er del av det nære miljø og således aktivt til stede på like fot, ikke som fagskolert ekspert – er et bidrag som utgjør et kvalitativt skille i

forhold til de øvrige tilnærminger. I spennet mellom makt og avmektighet (fange og klient) opprettes en veg hvor konflikter blir en kilde til læring i en aktiv prosess for den enkelte - med myndiggjøring som målsetting. Det er dialogen som oppstår ved leg-tilnærmingen som skaper muligheten for en ny framtid gjennom endret fortolkning av egen rolle, på basis av forklaring av andres reaksjoner. Det institusjonelle fokus mot straff/ terapi på basis av handling/atferd i fortid oppleves ofte som monologer som stempler/forsterker allerede eksisterende holdninger.

Skolemegling er ikke fastsatt i noen sentralt gitt læreplan for grunnskole, videregående skole eller lærerutdanning, men har likevel framstått som en levende bevegelse i en pedagogisk utforskende skole. En oppsummering tilsier at 120 000 elever og 12 000 lærere i Norge har fått opplæring i basisferdigheter (Andberg 2001: s. 30). Til tross for denne ganske brede erfaringsbasis er det likevel lite oppsummert systematisk forskning knyttet til skolemegling i Norge. Først i forbindelse med læreplanreformen Kunnskapsløftet ble det tatt tak i det generaliserende og målbare ved fenomenet, som ledd i en større evaluering av *forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse* i skolen (Nordahl m.fl. red. 2006). Konklusjonen ble at skolemeglings-alternativet (som var initiert og drevet fram av Utdanningsdirektoratet, i motsetning til samtlige øvrige programmer) burde sikres en klarere faglig forankring, med et tydelig tildelt ansvar for implementering, oppfølging og evaluering. Programmet ble plassert i en mellomkategori, med god sannsynlighet for resultater, men uten dokumentasjon for disse. Det ble også vurdert som en svakhet at programmet manglet klart presiserte mål, og sto uten lokal eller regional samordning av gjennomføringen, både i forhold til opplæring og oppfølging.

Fordi skolemegling var en satsing som oppsto i samarbeid mellom utdannings- og justismyndigheter (etter modell fra USA) ble iverksetting og oppfølging lagt til statens utdanningskontorer og de tilsvarende konfliktråd. Dette ga ikke nødvendigvis et sterkt behov for legitimering av tiltaket gjennom forskningsmessig empirisk underbygging av at tiltaket fungerte. Da det så ble endring av de nasjonale øremerkingstilskuddene etter en generell reform var det opp til kommunene selv å prioritere tiltaket. Fra å ha et sterkt nettverk mellom nasjonalt og fylkes-nivå, ble nå opplegget delegert til kommunene som skoleeiere, som i liten grad satt på kompetanse – eller kontakter - til å samordne mellom juridisk og pedagogisk sfære.

Det kan synes paradoksalt at det eneste programmet som var ledet av det statlige direktoratet selv, manglet forskningsbasert kunnskap som kunne legitimere programmet. Men ser en på de øvrige 12 programmer var disse fundert nettopp i (norske) forskningsmiljøer, som jo var dobbelt avhengige av å dokumentere sine resultatframganger gjennom egen



forskningsmetodikk. På denne måten kunne en både dokumentere virkning overfor oppdragsgiver, og publisere funn vitenskapelig. Av de i alt 50 program som ble evaluert havnet hele 41 i kategori 1; beskrevet som opplegg for ”å løfte seg selv etter håret”.<sup>6</sup> På Utdanningsdirektoratets nettsider er det i skrivende stund reklame for to (anti-mobbe)programmer (Olweus og Zero) i form av en invitasjon til å ta disse i bruk,<sup>7</sup> i tilknytning til Manifest mot mobbing. Dette kombinert med mulighet til å søke midler nasjonalt representerer i praksis en strategisk satsing på disse programmene. Noen tilsvarende satsing innen skolemegling profileres i dag ikke offentlig fra norske utdanningsmyndigheter.

Fra USA finnes erfaring fra flere programmer – både anti-mobbing og megling – uten at det her heller er gjort noen overgripende evaluering av effektene disse har.

Det pekes på nødvendigheten av å foreta strategiske valg i forhold til virkemidler, slik at en unngår å miste målet av syne. En parallell finnes til spørsmålet om terror og flysikkerhet: Aktiv fysisk sikring kan skape psykisk usikkerhet. Avveiningen står, i følge en RAND-studie, (Juvonen 2001) mellom psykososial vs. fysisk sikring; proaktive vs. reaktive tiltak; målrettede vs. helhetlige tilnærminger; straffende vs. instruerende og hendelses- vs. person-baserte inngrep. Rent skjematisk kan det framstå som om megling blir et reaktivt tiltak som først aktualiseres etter at konflikten har oppstått. Anti-mobbeprogram framstår som mer aktivistisk intervenserende rent pedagogisk, som med sitt klare normative ståsted griper inn i gruppeprosessen utenfra.

Det er imidlertid gjort evalueringer i USA av program for skolemegling som dokumenterer pedagogiske effekter. Programmet RCCP (Resolving Conflicts Creatively) ble opprettet midt på 1980-tallet i New Yorks offentlige skoleverk, i samarbeid med den frivillige organisasjonen Educators for Social Responsibility (ESR), som siden har bidratt til å spre programmet til mer enn 400 skoler i hele USA. Flere undersøkelser er foretatt i USA omkring programmets effektivitet (Selfridge 2004). RCCP ble anvendt i fire multietniske skolekretser i New York by. En klar majoritet (84 %) av lærerne hevdet at det ga positiv endring i klasseromsklimaet, mens 71 % rapporterte mindre skjellsord og fornærmelser, og hele 98 % hevdet at meklingsopplæring var et vesentlig bidrag til elevenes konflikthåndterende evne. Igjen ser vi en tendens til at evaluering skjer i etterkant av et gjennomført opplegg, uten noen kontrollgruppe – og uten annet enn subjektiv evaluering av situasjonen før opplegget ble utprøvd.

---

<sup>6</sup> Utdanningsdirektoratet. Strategi for læringsmiljøet i grunnsopplæringen: side 11 @ [http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=435](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=435)

<sup>7</sup> [http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=2292](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2292)

En annen evaluering av samme program i fire offentlige skoler i New Orleans viste at 57 % av lærerne mente de bedre kunne oppdage og forholde seg til problemer i klasserommet, og de øvrige påpekte økt evne til å la elevene selv "eie" konflikten, mens læreren kunne observere og i mindre grad gripe aktivt inn. Skolelederne var fornøyde med denne utviklingen fordi lærerne ble myndigere pedagoger og mer effektive som klasseromsadministratører, som henviste færre til disiplinær forføyning (Garibaldi m.fl. 1996).

Opplæringslovens krav til både fysisk og psykososialt sikkert oppvekstmiljø fordrer etter mitt syn at en anlegger en tilnærming gjennom aktivt lederskap i alle ledd av skolens organisasjon. Det trengs tydelige voksne som bidrar til å myndiggjøre studenter og elever gjennom gjensidige læringsprosesser. Kunnskapen om at enkeltindivider må stå til ansvar for sine handlinger, og i siste instans kan risikere straffansvar, danner rammen rundt en samtidig og supplerende instruktiv målrettet praksis: Det er således ikke et enten-eller (med oss eller mot oss / taper vs. vinner) vi står overfor – slik RAND-rapporten fra USA skisserer, men et både-og. Autoriteten springer både ut fra det ytre; en lærer er der fordi hun kan sitt fag; og fra det indre; fordi gruppas kreativitet stimuleres i effektivt samspill gjennom myndiggjørende anerkjennelse fra alle parter.

Dette muliggjør gruppeprosesser som endres fra å være svake og selvopptatte – i verste fall med form som negative spiraler av destruktiv fremmedgjøring og demonisering – til å bli sterke og aktive (samtidsoptatte studie)kulturer – hvor spiralen peker i positiv forstand konstruktivt sammenbindende og humaniserende for gruppa. Disse skiftene omdanner både gruppemedlemmenes oppfatning av hverandre og av konflikten gjennom samhandling (Bush & Folger 2005: 55). Nettopp gjennom synet på konflikt som noe dynamisk – ikke statisk – hvor partene, selv uten en megler/tredjepart, har kapasitet til å ta inn over seg motpartens situasjon/historie, muliggjøres en prosess av skifter; fra svakhet til styrke; fra selvrettferdighet til gjensidighet. Jo tidligere slike prosesser iverksettes, jo større vil muligheten være for at partene vil mestre konflikten konstruktivt. Hemmeligheten ligger i Delta-faktoren, som utgjøres av endringen i opplevelsen av *både* selv og (forståelsen av den) andre. Interaksjonen med motparten skaper også en ny kvalitativ egenskap *gjennom evnen til å gjenkjenne endring* – som i sin tur kan manifesteres som meglerkunnskap. Vendingene er både myndiggjørende og anerkjennende, og aktørene styrkes i seg selv og gjennom større forståelse av de(n) andre. Det er ikke først og fremst snakk om forsoning mellom partene, som en form for avbikt eller sakrament som mottas, men i første rekke en aktivitet mellom parter som gir av sin tid og oppmerksomhet – og dermed gir hverandre anerkjennelse. Måten å

håndtere konflikten på endrer atferden først (behavioristisk). Dernest endres tenkingen (kognitivt) omkring selve konfliktstoffet i en dynamisk (sosio-kulturelt) drøftende prosess.

Det har vist seg at lærerne ofte er skeptiske til å bli med på skolemeglingsopplegg; sammen med skoleledere utgjør den store masse av lærere ”skolemeglens akilleshæl” (Raaschou 2003). Det er også en klar tendens til at lærere har vansker med å legge av seg lærerrollen, og ofte ser på den yngre eleven/studenten som mottaker, i stedet for aktør (Bjerke 2001). Til tross for at Norge er det land i verden som har hatt det relativt sett mest omfattende opplegg for skolemegling (Hareide 2006:112), finnes det i dag ingen nasjonal oversikt over hvor mange skoler som fortsatt driver med slike tiltak. Skolene er i stor grad overlatt til seg selv, og ikke en gang innen den enkelte kommune/skoleeier finnes det nødvendigvis noen slik oversikt (Prosjektplan Trondheim kommune, *Vi bryr oss* 2007: 11). To av de videregående skolene som har implementert skolemegling mest vellykket er Tiller i Trondheim og Sogn i Oslo – begge ligger i områder som kan karakteriseres som multietniske og med blanding av studieretninger som spesialiserer både for ånd og hånd, for å bruke en gammel klisje. Dette kan imidlertid antyde at konfliktmegling er et nyttig(ere) redskap for skoler som i mindre grad er kulturelt homogene - slik erfaringer fra USA kan antyde. Den norske offentlige enhetsskolen – og i enda større grad norske private skoler – har stått sterkt som monokulturelle størrelser. Det relative fravær av minoritetsspråklige lærerstudenter ved mange høyskoler har lenge pekt i samme retning: Skolen forvalter norske middelklasseverdier, og megling oppfattes som lite relevant (annet enn som pensum for Norges rolle i forhold til utlandet, hvor minoriteter og myndigheter tidvis trenger norsk hjelp)..

### **3) Allmennlærerutdanningens rammeplan og Kunnskapsløftet**

Rammeplanen for allmennlærerutdanningen framholder at lærerne må ha *sosial kompetanse* i form av evne til samhandling og kommunikasjon – både overfor elevene og overfor kollegene, og at lærerteamet må rå over kunnskap om ledelse og konflikthåndtering (Rammeplan 2003: 5) Det erkjennes at lærerrollen gir makt og at dette stiller læreren overfor *yrkesetiske* utfordringer. Lærerutdanninga skal også gi studentene opplæring i å ”*løse konflikter og å forebygge og bekjempe mobbing, vold og rasisme*” (ibid.: 8). Spesifikt legges denne egenskap inn under målområdet for lærere i samfunnskunnskap, hvor studentene skal:

*”ha innsikt i konfliktløsning, slik at de kan fremme elevenes ferdigheter i å håndtere konflikter i skolehverdagen og i samfunnslivet”* (Rammeplan 2003: 43).

Det kan være verdt å merke seg at Rammeplanen dermed trekker konflikthåndtering unna både lærernes *faglige* og *didaktiske* kompetanse, så vel som *endrings-* og *utviklingskompetanse*, som alle er del av kravkatalogen for den allsidige lærer. Alternativt kunne en se for seg et opplegg hvor konflikter ikke kun ble sett på som grunnlagt i sosiale problemer som omsorgssvikt for enkeltelever (Rammeplan 2003: 8), men i stedet ble kimer til læring for hele skolesamfunnet gjennom systematisk organisatorisk praktisering av mekling.

Rammeplanen for allmennlærerutdanningen stammer fra 2003, og er tilpasset daværende læreplan (L-97), som ga åpning for valgfag som elevrådsarbeid. Dagens læreplaner i Kunnskapsløftet gir ikke rom for valgfag, men har et obligatorisk emne elevrådsarbeid med til sammen 71 uketimer fra 8. – 10. trinn, hvor selvstendighet, samarbeid og medvirkning er hovedområder, og ett av (de 14) kompetansemålene er å ”*drøfte og praktisere metoder for konflikthåndtering*” (UFD 2006).

Ved innføringen av Kunnskapsløftet hadde en ny (rød-grønn) regjering tiltrådt, og det ble understreket fra ministrene Djupedal (SV) og Brustad (AP) at:

*”Det er ikke uten grunn at sosial kompetanse gjennom Kunnskapsløftet har fått status som en del av basiskompetansen som skal gjennomsyre all opplæring. For å utvikle elevenes og lærlingenes sosiale kompetanse skal skolen og lærebedriften legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten ellers får øve seg i samhandling og problem- og konflikthåndtering. Opplæringen skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden”* (Rapport 2000: 3).

Det siktes her til den såkalte læringsplakaten, - svært ambisiøs på vegne av skoler og lærebedrifter, som overfor elever og lærlinger skal:

- *”gi like muligheter til å utvikle evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre*
- *stimulere lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet*
- *stimulere utvikling av egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning*
- *stimulere personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse*
- *legge til rette for elevmedvirkning og for bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid*
- *fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter*
- *stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse*
- *bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge*
- *sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring*
- *legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen*
- *legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte”*

På den annen side er Kunnskapsløftet fokusert mot grunnleggende ferdigheter i alle fag, noe som kan framstå som en fragmentering av idealene om demokratisk dannelse som læringsplakaten legger opp til. Nettopp evne til parlementerende dialog og vilje til å nå en løsning som tilgodeser legitime interesser bør framstå som grunnleggende sosiale ferdigheter. Ved å inkludere metodikk knyttet til konflikthåndtering i skolehverdagen, investerer en både i skolen her og nå, og i barnas framtid – det blir et redskap med potensial ut over reaktiv ”brannslukking”.

Det synes klart at skolemeglning ikke har hatt noe egentlig faglig rom innenfor lærerutdanningen, men har hatt rom i lærernes etterutdanning gjennom konkrete prosjekter som de ulike utdanningskontor og konfliktråd fylkesvis har initiert, i samarbeid med statlige initiativ. I tråd med læringsplakaten framstår det imidlertid som om skolemeglning kan være en metodikk som vil ha relevans for å lære både pensum-relatert og utenom-pensum-relaterte ferdigheter, og at lærerutdanninga i så måte bør oppfatte meglingsopplæring som en ressurs med et klart potensial.

På midten av 1990-tallet, mens konfliktmeglning sto på dagsorden i norsk skole, formulerte UNESCO – FNs kommisjon for utdanning, vitenskap og kultur fire kunnskapspilarer:

- *Lære å forstå*
- *Lære å gjøre*
- *Lære å leve sammen*
- *Lære å være* (UNESCO 1996: 88)

På midten av 2000-tallet, uten konfliktmeglning på dagsorden i norsk skole, formulerte det norske utdanningspolitikere og –myndigheter fire grunnleggende ferdigheter for grunnopplæringa:

- *Å kunne uttrykke seg - skriftlig og muntlig*
- *Å kunne lese*
- *Å kunne regne*
- *Å kunne bruke digitale verktøy*

Det synes klart at fokus har skiftet – uavhengig av hvilke prinsipper som gjelder for opplæringen er det nettopp grunnlaget / pilarene som oppfattes som sentrale. Dersom UNESCOs prioriteter skal virkeliggjøres i norsk skolesammenheng bør det gjøres systemiske tiltak også på individnivå: En ny lærerutdanning bør gi studentene ferdigheter som kan realisere målene. De tre første UNESCO-pilarene kan konfliktmeglingskompetanse bidra i

forhold til. Den siste pilaren bør kan hende hver enkelt av oss få mulighet til å bidra med selv? Etter de systemstrategiske grep på organisasjonsnivå med nye læreplaner i skolen, kan det være på sin plass å fylle etter med danningskompetanse på individnivå med nye grunnleggende ferdigheter blant (de framtidige) lærerne. Selv om den norske læreplanen også har en generell, overordnet del full av ytterligere gode intensjoner, blir kompetansemålformuleringene ofte styrende for skolehverdagens faglige funksjoner.

#### 4) Konflikthåndtering i enhetsskolen; utfordringer for skoleledere

Mobbing, trakassering, uro og krenkelser framstår som fenomener i en skolehverdag som omfatter både elever og lærere. Det er uenighet om hvorvidt skolemegling kan brukes i mobbesaker, men mindre uenighet om at meklingskunnskap kan være et positivt bidrag til skolemiljø. Et hovedspørsmål er i hvilken grad skoleledere og – eiere oppfatter at skolemegling er et nyttig og relevant verktøy i en skolehverdag som oppfattes som tidvis og stedvis truende. Her vil det være et vannskille mellom en lærende organisasjon og en organisasjon som er uten potensial til å endre seg selv. Det handler om meta-kognitiv kapasitetsutvikling på organisasjonsnivå.

Sammenheng mellom arbeidsmetode og forbedringspotensial		Sammenhengsforståelse	
		Dårlig	God
Utfall	Dårlig	<b>Uten potensial</b> Dårlig resultat uten forståelse av årsak. Gjentakelse sannsynlig	<b>I utvikling</b> Dårlig resultat med klar forståelse av årsak. Gjentakelse lite sannsynlig
	God	<b>Heldig</b> Godt resultat uten forståelse av årsak. Gjentakelse lite sannsynlig	<b>Lærende</b> Godt resultat med klar forståelse av årsak. Gjentakelse sannsynlig

Kilde: (Fevolden og Lillejord 2005:39)

Dersom skolelederne skal ha mulighet til å utvikle en lærende organisasjon på feltet skolemegling forutsettes med andre ord både at de rår over kompetanse i egen organisasjon og evner å se sammenhenger ut over sin egen skole. Tiltak må også baseres på forskning om hvilke tiltak som virker. Per i dag finnes det lite systematisk vitenskapelig forskning på hvorvidt skolemegling virker som systemtiltak: I praksis har vi ikke slik kunnskap fra norske forhold. Den forskning som er gjort dreier seg om evalueringer av praksis, som vi kan si står i en profesjons forsøkstradisjon, mer enn i en forskningstradisjon med metodiske krav til vitenskapelighet. Det er med andre ord slik at skolen og lærerutdanninga per i dag ikke er en

lærende organisasjon med hensyn til skolemegling, til tross for den massive innsatsen på feltet i grunnopplæringa gjennom 1990-tallet.

### **5) Smart skoleledelse mobiliserer ved sosial drøfting**

Skal skolemegling få mulighet til å utvikle seg, må det skapes et forskningsbasert fundament for prosjektet i en kunnskapsløftet skole. Det må legges opp til en før- og etterundersøkelse med bruk av kontrollgruppe, og dokumentert resultatmåling av flere variabler enn selve satsingsfeltet. Problemet med mye av evalueringdesignen er at den i mindre grad har forholdt seg til vitenskapelige krav, og i stedet vært ledet av subjektiv og normativ tilbakeskuing fra respondenter/informanter som har deltatt i prosessen som evalueres: Og at studier ikke har vært gjennomført over tid under normale ressursforhold, men mens prosjektmidler fortsatt bidrar – til å utløse effekt på flere nivåer innen skolen. (Rapport 2000: 11)

Det må med andre ord skaffes midler til en bredt anlagt forskningsstudie i Norge, hvor flere skoler enn de som bruker skolemegling er involvert, dersom det skal være mulig å utvikle skolemegling videre som en sentral utdanningspolitisk innsats. Forskriften til opplæringsloven § 2–3 *Nasjonale undersøkingar om læringsmiljøet for elevane* fastslår at:

*”Skoleeigaren skal sørge for at nasjonale undersøkingar om motivasjon, trivsel, mobbing, elevmedverknad, elevdemokrati og det fysiske miljøet blir gjennomført og blir følgde opp lokalt”.*

Dette understreker at det eksisterer ytre forventninger til skoleeier om hvilken atferd som er ønskelig – et slags behavioristisk pålegg fra statens side som understreker at det er nødvendig å undersøke kvaliteten internt i hver enkelt skole med kvantifiserbare mål. Motsatt har det inntil ganske nylig vært argumentert for et kognitivt syn om at kunnskap dannes internt og unikt i kvalitativ lokal sammenheng, og således ikke kan eller bør måles: Enten fordi det er umulig eller fordi det vil forringe kunnskapsformidlingen kvalitativt. Motstand mot nasjonale prøver ble mobilisert gjennom tre skoleaktører: Foreldre-, lærer- og elevaksjoner (<http://www.opprop.no/opprop.php?id=nasjprov>). Den største hovedsammenslutning for lærere, Utdanningsforbundet, gikk etter hvert med på å bidra til slike nasjonale prøver, såfremt resultatet av disse ikke ble offentliggjort på måter som kunne rangere skolene innbyrdes.<sup>8</sup> Evalueringen av skolemeglingsprosjektene er med andre ord ikke alene om å være svake og utilstrekkelige. Den sosialpedagogiske trenden som har dominert både nasjonalt og internasjonalt siden 1970-tallet har hatt lite sans for positivistiske og empiristiske kvantitative

---

<sup>8</sup> [http://www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page\\_\\_\\_13996.aspx](http://www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page___13996.aspx)

tilnærminger. Fordi skolemegling som fenomen har sprunget ut av den samme anti-autoritære bevegelse, er det ikke til å undres over at målinger av effekter og utbredelse har latt vente på seg. Bevegelsen internasjonalt er imidlertid i ferd med å modnes, og det synes som om de mange kvalitative rapporteringer nå avløses av mer kvantitativt orientert forskning (Smith, Daunic, Miller & Robinson 2002)

Et opplegg for skolemegling med utgangspunkt i høgscolesektoren og allmennlærerutdanninga bør ha gode muligheter til å lykkes, dersom det kombinerer opplæringen med forskning og utvikling. Opplegget må gå over flere år, slik at status både før og etter gjennomføring kan kontrolleres, og det bør om mulig samordnes med forskning på andre tilsvarende innsatser i skolen, som anti-mobbeprosjekter. Det er ingen hemmelighet at mange skoler knytter seg til prosjekter for å få tilført ekstra ressurser, ofte fordi de allerede sitter med ressurser og overskudd til engasjement. Slike faktorer gjør det ekstra nødvendig å kontrollere for sideeffekter av tiltak og innsatser gjennom også å undersøke kontrollgrupper. Det bør vurderes hvor formålstjenlig det er å la samme høgscole stå for kursing og evaluering. Erfaring kan tilsi at dette er to ulike størrelser – hvor den ene krever sanser i fullt engasjement, mens den andre gjerne betinger kritisk analytisk avstand.

## Litteraturliste

Andberg Kjell. 2001. *Sluttrapport fra prosjektet skolemegling i grunnskolen 1998-2001*.

Bjerke, Håvard. 2001. *Barns deltaking i skolemegling*. Hovedoppgave i sosiologi. Universitetet i Oslo.

Blankertz, H. 1987. *Didaktikens teorier och modeller*. Stockholm: HLS Förlag.

Bush, Robert A. Baruch & Joseph P. Folger. 2005. *The Promise of Mediation. The Transformative Approach to Conflict*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Crawford, Donna and Richard Bodine. 1996. [Conflict Resolution Education](#): *A Guide to Implementing Programs in Schools, Youth-Serving Organizations, and Community and Juvenile Justice Settings*. US Dept of Justice and US Dept of Education.

Davidson, John. 2004. "A Conflict Resolution Model" i *Theory Into Practice* 43.1, s 6-13.

Dilthey, Wilhelm. 1977. "Ideas concerning a descriptive and analytic psychology" (1894) i Dilthey W. (ed.): *Descriptive psychology and historical understanding*. Haag: Martinus Nijhoff.

Fevolden, Trond og Sølvi Lillejord. 2005. *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.



Garibaldi, Antoine, Loren Blanchard, Steven Brooks. 1996. "Conflict Resolution Training, Teacher Effectiveness, and Student Suspension: The Impact of a Health and Safety Initiative in the New Orleans Public Schools". *The Journal of Negro Education*, Vol. 65, No. 4, pp. [408-413](#)

Glasser, William. 1972. *Skolen uden tabere*. København. Gyldendal.

Gordon, Thomas. 1955. *Group-centered leadership: a way of releasing the creative power of groups*. Boston: Houghton Mifflin.

Gordon, Thomas. 1970. *P.E.T. : Parent effectiveness training : the tested new way to raise responsible children* New York : Peter H. Wyden

Gordon, Thomas. 1970. *Skal vi snakke om det? : om å lytte aktivt, snakke ærlig, løse konflikter - og få kontakt*. Oslo: Aventura

Gordon, Thomas with Noel Burch. 1974. *T.E.T.: Teacher effectiveness training* New York : Peter H. Wyden.

Hareide, Dag. 2006. *Konfliktmegling – et nordisk perspektiv*. Oslo. Scandinavian Academic Press.

L-97 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen hentet 26.2.2007 @ <http://www.udir.no/L97/planer/laereplaner.grunnskole.html>

K-06 Kunnskapsløftet for grunnopplæringa, hentet 26.2.2007 @ [http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_UtdProgrFag.aspx?id=2103](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_UtdProgrFag.aspx?id=2103)

Johnstone, Gerry og Daniel W. Van Ness red. 2007. *Handbook of Restorative Justice*. Devon: Willan Publishing.

Juvonen, Jana. 2001. "School Violence: Prevalence, Fear, and Prevention". *RAND Issue Paper* IP-219-EDU, hentet 21.2.2007 @ [http://www.rand.org/pubs/issue\\_papers/IP219/](http://www.rand.org/pubs/issue_papers/IP219/)

Krokaldal, Rune. 2006. *Konfliktmegling som kunnskapsmål i skolene (Rissa – modellen)*.

KUF/BFD. 2000. *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosialkompetanse*. Innstilling fra faggruppe oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) hentet 24.2.2007 @ <http://www.lovdatab.no/cgi-wif/wiztdrens?/usr/www/lovdatab/all/tl-19980717-061-011.html>

Nordahl, Thomas. 2003. "Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom" i *Tidsskrift for ungdomsforskning* 2003, 3(2):69–88

Ogden, Terje 2002. *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo. Gyldendal akademisk.

Raaschou, Nina 2003. *Fra konflikt til dialog i skolen*. København. Kroghs forlag.

Selfridge, Jennifer 2004. "The Resolving Conflict Creatively Program: How We Know It Works" i *Theory Into Practice* 43.1, s. 59-67.

Slagstad, Rune. 1998. *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag.

Smith, Stephen W., Ann P. Daunic, M. David Miller, T. Rowand Robinson 2002. "Conflict Resolution and Peer Mediation in Middle Schools: Extending the Process and Outcome Knowledge Base" i *The Journal of Social Psychology*, 142(5), 567–586

Stevahn, Laurie 2004. "Integrating Conflict Resolution Training Into the Curriculum" i *Theory Into Practice* 43.1.

Trondheim kommune 2007. Prosjektplan "Vi bryr oss!" Læring i fellesskap krever kultur for sosial kompetanse. Trondheim. Rådmannens fagstab.

UFD 2006. [Læreplan i elevrådsarbeid](#)

UNESCO 1996. *The Treasure Within – Report to UNESCO from the International Commission (Jaques Delors)* Paris. UNESCO.