

Konfliktløsning gjennom elevmegling

En kvalitativ studie av tre meglingsaker



Målfrid Elisabeth Strand Vestre

Cand. Polit. 1992

Høsten 2005

Hovedoppgave i sosiologi

Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

Universitetet i Oslo

Forord

Mange har bidratt under prosessen med oppgaven. En første takk må rettes til elevene ved de tre Oslo-skolene der jeg har gjennomført intervjuene. Takk for at dere ville dele opplevelsene deres med meg. Enkelt og greit: Uten dere hadde ikke denne oppgaven vært mulig. Takk til lærerne for at dere tok dere tid til meg i en travel skolehverdag. Takk også til dere som hjalp til med prøveintervjuer og for at jeg fikk være med på arbeidsgruppene for elevmegling.

En stor takk til hovedveileder Katrine Fangen for konstruktive kommentarer og gode råd. Takk til biveileder Hilde Lidén, for gode innspill i slutfasen. Takk også til Joron Phil, som har bidradd ved å lese gjennom og kommentere oppgavens manus.

Takk også til de følgende: Sosiologene og de kommende sosiologene rundt om i Harriet Holters Hus, for små og store sosiologiske (og ikke fullt så sosiologiske) ideer og innspill underveis. Vibeke for gjennomlesning og gode kommentarer. Ingrid for bidrag med lesepass i perioder. Foreldrene mine for korrekturlesning. Og sist men ikke minst Christian for å ha vært tålmodig og støttende, hatt middagen klar når jeg kommer hjem, og for å ha hjulpet til med gjennomlesning i siste innspurt.

Sammendrag

Denne hovedoppgaven handler om konfliktløsning gjennom elevmegling. Dette utgjør også oppgavens problemstilling: *Hvordan løser elever konflikter gjennom elevmegling?* Sagt mer konkret: *Hva skal til for at konfliktene løses, og hvilke forhold kan eventuelt stå i veien for en løsning?*

Skolemegling er et systemtiltak i skolen der megling brukes for å løse elevkonflikter. Elevene opptrer selv både som parter og meglere, og ingen voksne ved skolen er direkte involvert i selve elevmeglingen. I megling tas det sikte på å løse en mellommenneskelig konflikt og bedre relasjonen mellom konfliktpartene. Dette kan sees i kontrast til en tradisjonell måte å håndtere konflikter på i skolen. Der betraktes konflikter som disiplinproblemer som må møtes med negative sanksjoner.

Jeg har gjort dybdeintervjuer med tolv elever fra til sammen tre meglingsaker. Seks av elevene er parter og seks er elevmeglere. To av konfliktene omhandlet krangling og slåssing mellom gutter i skolegården. Partene i disse sakene gikk inn i meglingen som uvenner og kom ut som venner. Den siste konflikten handlet om uvennskap og utestengning blant to tidligere bestevenninner. Tre jenter var involvert i konflikten, og alle deltok i meglingen. Her kom ikke partene ut som venner. I oppgavens analyse ser jeg på momenter som kan ha bidradd til konfliktenes ulike utfall.

I oppgavens analyse trekker jeg veksler på teorier om konflikt og megling. Blant annet legger jeg til grunn et perspektiv der jeg forstår både konflikt og konflikthåndtering som *prosesser*. Fra dette perspektivet blir selve *konfliktløsningsprosessen*, og ikke bare resultatet fra den, viktig for konfliktens utfall. Dette er også et utgangspunkt for gangen i analysen. Jeg følger partenes fortellinger fra konflikten oppsto til prosessen der de velger megling, gjennom selve meglingen og ut fra meglingen igjen.

Analysen preges av et mikrointeraksjonistisk perspektiv. Med inspirasjon fra Erving Goffman forstår jeg meglingen som en situasjon som er svært forskjellig fra skolegårdssituasjonen eller konflikthåndteringssituasjonen med en lærer. Det er andre normer og verdier som gjelder; situasjonsdefinisjonen er en annen. Meglingssituasjonen legger til rette for en spesiell type samhandling som fordrer samarbeid fremfor konkurranse mellom partene. Elevmeglernes

hjelper partene inn i roller som meglingsparter. Dette innebærer å samarbeide, lytte, ta den andres perspektiv og å finne en gjensidig god løsning på konflikten. Dette viser seg å være sentrale momenter for at konflikten skal løses.

Grunnen til at den ene konflikten ikke løste seg i meglingsprosessen, synes å være at meglingsprosessen ikke var organisert i henhold til meglingsprinsippet om at partene skal være likeverdige.

Jeg finner at elevmeglingsprosessen legger til rette for en prosess der elevene kan løse konflikter på en måte som ivaretar relasjonen dem imellom. Denne relasjonen opprettholdes også etter at partene kommer ut fra meglingsprosessen.

Innhold

Forord	I
Sammendrag	III
1. Innledning.....	1
1.1. Begrepsavklaringer.....	1
1.2. Problemstillinger og valg av perspektiver.....	1
1.2.1. Et samhandlingsperspektiv.....	2
1.2.2. Konflikt- og melingsteori	3
1.2.3. Andre forklaringsmåter	3
1.3. Sosiologisk og samfunnsmessig relevans	3
1.4. Gangen i oppgaven.....	4
2. Metode.....	6
2.1. Metodevalg.....	6
2.1.1. Kvalitative forskningsintervju.....	6
2.1.2. Andre informasjonskilder	7
2.2. Utvalg	8
2.2.1. Elevene, skolene og sakene	10
2.3. Intervjuprosessen.....	11
2.3.1. Utforming av intervjuguide	11
2.3.2. Gjennomføring av intervjuene	12
2.3.3. Når barn er informanter	12
2.3.4. Forhold som kan ha påvirket intervjusituasjonen	13
2.4. Behandling av intervjumaterialet	14
2.4.1. Transkripsjon.....	14
2.4.2. Analysen.....	15
2.4.3. Studiens gyldighet	16
2.5. Etske vurderinger	16
3. Skolemegling.....	19
3.1. Megling	19
3.2. Innføring av skolemegling i norske skoler	20
3.2.1. Et helhetlig tiltak	22
3.2.2. utfordringer ved implementeringen.....	22
3.3. Elevmeglingen.....	23
3.3.1. Meglerne, partene og sakene	23
3.3.2. Gangen i en elevmegling.....	24
3.4. Evaluering av programmet	25
4. Konflikt-, meglings- og samhandlingsteori.....	27
4.1. Konflikt eller integrasjon – et av sosiologiens grunnlagsproblemer.....	27
4.2. Konflikt	28
4.2.1. Realistiske og ikke-realistiske konflikter	29
4.2.2. Interessekonflikter og verdi- og uenighetskonflikter	29
4.2.3. Konflikten endrer karakter	31
4.2.4. Konflikter hos barn.....	32
4.3. Konflikthåndtering og meglings	32
4.3.1. To ulike paradigmer	34
4.3.2. Konflikt og konflikthåndtering som prosesser	36
4.4. En interaksjonistiske måte å forstå samhandling på.....	37
4.4.1. Tanken om alle fenomeners kontekstavhengighet	37
4.4.2. Sentrale tanker hos Erving Goffman	38

4.4.3. Å ta den andres rolle som en forutsetning for utvikling av sympati	40
4.5. Avsluttende kommentarer	42
5. Presentasjon av casene	43
5.1. Første case	43
5.1.1. Konflikten.....	43
5.1.2. Meglingen.....	44
5.1.2.1. Partene forteller sine historier og kommer til enighet.....	45
5.1.2.2. Avtalen	46
5.1.3. Resultat.....	46
5.2. Andre case	46
5.2.1. Konflikten.....	47
5.2.2. Meglingen.....	48
5.2.2.1. To ulike fortellinger	49
5.2.2.2. Nærmere en gjensidig forståelse?	50
5.2.2.3. Avtalen	52
5.2.3. Resultat.....	52
5.3. Tredje Case.....	53
5.3.1. Konflikten.....	53
5.3.2. Meglingen.....	54
5.3.2.1. To ulike fortellinger	54
5.3.2.2. Avtalen	56
5.3.3. Resultat.....	56
5.4. Fra to ulike perspektiv til en felles situasjonsdefinisjon?	57
6. Karakteristikk av konfliktene	60
6.1. Typologisering av konfliktene.....	60
6.2. Konfliktene eskalerer	61
6.2.1. Partenes handlingsmønstre	63
6.3. Underliggende følelsesmomenter.....	64
6.4. To ulike typer konflikter.....	67
6.4.1. En æreslogikk	68
6.4.2. De dyadiske relasjonene.....	70
6.5. Oppsummering	72
7. Når partene velger megling	73
7.1. Hvorfor velger elevene å gå til megling?	73
7.2. Lærer eller elev som konfliktløser?.....	75
7.2.1. Behovet for å opprettholde autonomi.....	80
7.3. Hva skjer når partene sier: ”Ja, vi vil megle”?.....	81
7.4. Oppsummering	83
8. I meglingsrommet	84
8.1. Meglingssituasjonen.....	84
8.2. Elevmegleren.....	84
8.2.1. Elevmeglerens rolleutøvelse	85
8.3. Situasjonsdefinisjonen.....	88
8.3.1. Å etablere en meglings situasjon.....	90
8.3.2. Betydningen av at regler og normer er definert.	91
8.4. Den nøytrale megleren	93
8.5. Når elevene blir parter	96
8.5.1. Den moralske forpliktelsen i komplementære roller.....	98
8.5.1.1. Hva hvis noen glipper ut av rollen?	99
8.6. Når elevene ikke blir parter	101

8.7. Oppsummering	102
9. I etterkant av meglingen	104
9.1. En viktig meglingsavtale	104
9.2. Ble konfliktene løst?.....	106
9.2.1. Konflikten mellom Ali og Ramez	107
9.2.2. Konflikten mellom Andreas og Shazad	108
9.2.3. Konflikten mellom Anna og Sandra.....	109
9.3. Behovet for å opprettholde ansikt	110
9.4. Megling kun for meglingsrommet?.....	111
9.5. Oppsummering	115
10. Avslutning	116
Litteraturhenvisning	XI
Vedlegg nr. 1. Forespørsel til skolen.....	XVI
Vedlegg nr. 2. Forespørsel til foreldre	XVIII
Vedlegg nr. 3. Intervjuguide for parter	XX
Vedlegg nr. 4. Intervjuguide for meglere	XXI

1. Innledning

Denne oppgaven handler om hvordan elever håndterer konflikter gjennom elevmegling. Valget falt på elevmegling ut fra en interesse for temaet konflikt. Dette er et tema som sosiologien har lang tradisjon for å beskjeftige seg med. På makroplan diskuteres det hvorvidt konflikt eller konsensus er de drivende kreftene som samfunnet skal forstås ut fra. På mikronivå drøftes konflikter i forhold til avviksproblematikken; uenigheten går på hvorvidt enkelte handlinger skal forstås som konflikt eller som avvik.

Jeg har valgt å studere konflikter på individnivå, nærmere bestemt mellom barn eller ungdom i skolen. De siste ti årene har det begynt å skje endringer i hvordan uønsket adferd hos elevene blir forstått i skolen. Handlinger som tradisjonelt har blitt definert som disiplinproblemer eller *avvik*, blir i rammene av skolemegling forstått som *konflikter*. Denne oppgaven tar blant annet for seg hva en slik endring innebærer, hvilken betydning den har for hvordan konfliktene håndteres og hvilke konsekvenser dette får for eleven.

1.1. Begrepsavklaringer.

Før vi går videre, vil jeg kort presentere og avklare noen begreper som er sentrale for problemstillingen og for oppgaven. *Skolemegling* er et systemtiltak i skolen der megling brukes for å løse konflikter mellom elever. I skolemegling er det elevene selv som har ansvar for konfliktene og som løser dem som parter og meglere. Skolemegling betegner det konflikthåndteringstiltaket som hele skolen er involvert i. Det innebærer veiledning av lærere, innføring i begreper som konfliktforståelse og konflikthåndtering for de involverte klassene, opplæring av elever til å bli elevmeglere og selve elevmeglingen. *Elevmegling* henviser til selve meglingen, der elevmeglere meglar mellom elever som har vært i konflikt i skolen. Både skolemegling og elevmegling vil bli nærmere presentert i et eget kapittel. Andre begreper som er sentrale for oppgaven er *konflikt*, *konflikthåndtering* og *megling*. Disse vil bli presentert og diskutert i teorikapittelet.

1.2. Problemstillinger og valg av perspektiver

Oppgavens problemstilling er som følger: *Hvordan løser elever konflikter i elevmegling?*

Eller mer konkret: *Hva skal til for at konfliktene løses, og hvilke forhold kan stå i veien for*

en løsning? Jeg har formulert følgende underspørsmål: *Hvordan oppsto de tre konfliktene, og hva karakteriserte dem? Under hvilke forutsetninger valgte partene å gå til megling, og hvilke konsekvenser fikk valget? Hvordan ble selve meglingen gjennomført, og hvilken betydning hadde det for konfliktløsningen? Og hvordan utviklet relasjonen seg mellom partene i ettertid av meglingen?* Disse spørsmålene bidrar til å besvare oppgavens hovedproblemstilling, og blir drøftet i hvert sitt analysekapittel.

Jeg har intervjuet tolv elever om deres erfaringer og opplevelser med å håndtere konflikter gjennom elevmegling. Jeg har tatt utgangspunkt i tre konkrete saker som er blitt meklet, og har intervjuet meglerne og partene som var til stede ved hver av sakene. Deres forskjellige historier har dannet grunnlag for analysen av de tre konfliktene.

Oppgavens analyse vil i grove trekk følge konfliktenes kronologiske utvikling, og dermed få et eksplorerende preg. Ettersom to av meglingene fikk et positivt utfall mens den siste fikk et negativt, blir også deler av analysen sammenlignende. Jeg ser på hva som var årsaken til konfliktenes ulike utfall.

1.2.1. Et samhandlingsperspektiv

Det ligger et interaksjonistisk perspektiv til grunn for mye av analysen av elevenes samhandling. Dette innebærer at jeg ser elevenes handlinger i forhold til den situasjonen de er. Slik jeg ser det, har selve meglingssituasjonen stor betydning for den utviklingen som skjer med og mellom partene i løpet av konfliktløsningen. Dette er også i tråd med forståelsen innenfor meglingsteori. Meglingssituasjonen skiller seg fra andre situasjoner ved skolen. I meglingen spiller elevene roller som meglere og parter, og til disse følger spesielle normer, regler og forventninger. Ifølge en interaksjonistisk måte å forstå handling på får en slik situasjon betydning for samhandlingsformen og relasjonen til dem som er tilstede. Uttrykk fra Goffman som synes relevante i denne sammenheng er begrepene *situasjonsdefinisjon, rolle og opprettholdelse av ansikt*.

Det interaksjonistiske perspektivet vil danne en rød tråd gjennom mye av analysen. Mitt prosjekt i denne oppgaven er imidlertid ikke å forelegge et ensidig Goffman-perspektiv. Ulike perspektiver vil gi et mest mulig helhetlig innblikk og forståelse av den prosessen som utspiller seg i meglingen. Jeg mener at den tilnærmingen Goffman gir er et av flere viktige perspektiver å få med.

1.2.2. Konflikt- og melingsteori

Jeg vil også trekke veksler på konflikt- og meglingssteori i oppgavens analyse. Dette innebærer en forståelse av elevenes ”uønskede atferd” som *konflikter*, og ikke som disiplinproblemer eller *avvik*. Jeg fokuserer det relasjonelle forholdet mellom elevene, ikke forholdet mellom elevene og skolens normer. Konflikter blir dessuten forstått ut fra et positivt perspektiv; de er naturlige og kan bidra til noe positivt (jf. Coser 1956, og Christie 1979). Dette forutsetter imidlertid at de håndteres på en god måte. Jeg ser meglings som et viktig bidrag i den sammenheng.

I meglingslitteratur fremstilles konflikt og konflikthåndtering som *prosesser*. I dette ligger en tanke om at konflikter er dynamiske og under stadig endring. Da blir hele konflikthåndteringsprosessen, og ikke bare resultatet, viktig for konfliktens utfall. En slik tanke ligger til grunn for oppgavens analyse, der vi følger utviklingen av konfliktforholdet helt fra konfliktene oppstår, gjennom meglingsrommet og tilbake til skolegården og det øvrige skolemiljøet.

1.2.3. Andre forklaringsmåter

I tillegg til samhandlings- og meglingssteori, vil andre teorier vil bli brukt der de er relevante i forhold til oppgavens delspørsmål. Jeg finner blant annet ulikheter i konflikttyper som kan knyttes til ulike væremåter som er dominerende hos henholdsvis gutter og jenter. Denne forskjellen er også relatert til ære og respekt. Både kjønn og ære er store temaer innenfor sosiologien, og det finnes mye teori om emnene som kunne vært interessant å bruke mer dyptgående. I denne oppgaven er imidlertid selve konfliktløsningen det overordede temaet, og andre områder vil kun bli trukket inn i den grad de er relevante i forhold til delspørsmålene.

1.3. Sosiologisk og samfunnsmessig relevans

Studien tar for seg skolearenaen, en viktig arena i forhold til barns oppvekst. Skolen kan oppleves som en konfliktfylt arena for mange barn og unge. Dersom konflikter ikke blir håndtert på en god måte, kan de true grunnleggende menneskelige behov, og føre til ”*tap av tilhørighet, trygghet og stabilitet, og/ eller tap av selvrespekt, egenverdi og myndighet*” (Hotvedt 1997:26, Monberg 2002). Det er derfor viktig med kunnskap om hvordan konflikter kan håndteres på en slik måte at konsekvensene av dem blir minst mulig negative (jf. Christie 1978, Raaschou 2003). Mer konkret kunnskap om hvordan konflikter best løses, kan si noe

om hvordan det kan arbeides konstruktivt med konflikthåndtering i skolen og på andre arenaer der unge opptrer.

Det foreligger mye litteratur både om konflikthåndtering og om skolemegling. Både meglingssteori og forskning viser at skolemegling i større grad enn tradisjonelle konflikthåndteringstiltak bidrar til at elevene opplever konfliktenes utgang som positiv. Det vises også til at skolemegling har en positiv effekt på hele skolemiljøet (Cohen 1995, Hansen 1998). Det er flere studier av skolemegling der elevene er representert, som tar for seg elevenes erfaringer og opplevelser fra meglingsprosessen. Men jeg kjenner ikke til noen som går i dybden på hvilke elementer som førte til løsningen av konkrete konflikter. Ved å gå i dybden får vi mer kunnskap om hvordan konflikter kan løses mellom barn og ungdom på en god måte. Dette må ansees som verdifull kunnskap i seg selv. I tillegg kan det bidra til økt kunnskap om hvordan meglingsprosessen kan tilrettelegges på en best mulig måte.

Det synes som et generelt problem ved mange skoler at skolemegling brukes lite aktivt¹. Meglingsordningen er avhengig av at lærerne er aktive² (Hansen 1998). Forhåpentligvis kan fokus på de positive konsekvensene av å la elevene løse konflikter gjennom elevmegling føre til økt engasjement, og dermed bidra til at ordningen blir brukt mer aktivt ved de enkelte skolene.

1.4. Gangen i oppgaven

I dette kapittelet har jeg redegjort for problemstillinger og valg av fokus og perspektiver i oppgaven. I **kapittel 2** gjør jeg rede for og diskuterer metodevalg. Jeg diskuterer ulike momenter i forhold gjennomføringen av undersøkelsen, og sier noe om hvordan dette kan påvirke studiens kvalitet. Ethiske aspekter angående gjennomføring studien blir også drøftet.

Kapittel 3 gjengir bakgrunnsinformasjon om oppgavens tema. Her tar jeg for meg innføringen av skolemegling og begrunnelsene som var til stede for å ta i bruk et slikt verktøy i skolen. Jeg gir også en beskrivelse av selve elevmeglingen, og sier noe om hvem som blir meglere og parter, hvilke saker som kan megles og hvordan en elevmegling foregår.

Kapittel 4 har jeg gitt navnet ”konflikt-, meglings- og samhandlingsteori”. Teorier og begreper som blir sentrale i analysen blir presentert og diskutert i dette kapittelet. Jeg ser nærmere på ulike måter å forstå og nærme seg konflikter på, og gjør rede for hvilke forståelser

¹ Dette fikk jeg bekreftet da jeg skulle verve informanter. Da jeg tok kontakt med de ulike skolene som driver med skolemegling, viste det seg at mangel på meglings saker var et gjennomgående problem ved mange av skolene.

² En illustrasjon på dette er hva en meglingskoordinator ved en av skolene fortalte meg: Dersom meglingsprosessen hadde vært tema ved et lærermøte, var det alltid et oppsving i antall meglingsprosesser en kort tid etterpå.

som ligger til grunn i denne oppgaven. Jeg ser også megling i sammenheng med andre måter å håndtere konflikter på, og drøfter hva et slikt syn innebærer. I teorikapittelets siste del presenterer jeg viktige begreper som ligger til grunn for den måten jeg forstår elevenes samhandling på.

I **kapittel 5** presenterer jeg de tre casene med utgangspunkt i elevenes egne fortellinger. Dette kapittelet er svært empirinært; vi følger partene fra konflikten starter til meglingen avsluttes. Kapittelet danner grunnlaget for resten av analysen, der jeg går nærmere inn på de enkelte konfliktene og momenter ved utvikling av konfliktforholdet.

I **kapittel 6** karakteriserer jeg konfliktene, og drøfter dem i forhold til ulike konflikttyper som ble presentert i teorikapitlet. Videre ser jeg på momenter som kan ha ført til at konfliktene oppsto, og gjør noen antagelser om hva som må til for at de skal kunne løses.

Resten av analysen tar for seg momenter ved og rundt utviklingen av konfliktene og partsrelasjonen. Her kommer jeg nærmere inn på elementer i forhold til konfliktenes utfall.

I **kapittel 7** ser jeg nærmere på momenter rundt det å velge megling fremfor andre konflikthåndteringsinstanser ved skolen. Jeg tar for meg elevenes begrunnelser for å velge megling, og kommer inn på deres forståelse av lærermetoden i forhold til meglingsmetoden. Jeg knytter disse aspektene til selve konfliktløsningen, og forstår det å ”velge å gå til megling” som et første viktige skritt i konfliktløsningsprosessen.

I **kapittel 8** tar jeg for meg prosessen i selve meglingsrommet. Jeg ser på momenter ved selve meglingssituasjonen som kan forklare utviklingen av de tre konfliktene. Dette kapittelet tar også for seg konsekvensene av at det er tre istedenfor to parter til stede ved en elevmegling.

Kapittel 9 er det siste analysekapittelet, og dette omhandler situasjonen etter meglingen. Jeg ser hvordan relasjonen utvikles i ettertid av meglingen, og knytter dette både til meglingsavtalen og til prosessen som fant sted i meglingssituasjonen. Jeg gjør også noen konklusjoner i forhold til konfliktene utfall. I kapittelets siste del ser jeg kort på hvorvidt elevenes meglingserfaring har ført til en endring i konfliktoppførsel, og om kunnskapen de har fra meglingen er overførbart til skolemiljøet.

I **kapittel 10** avslutter jeg oppgaven. Her trekker jeg sammen tråder i forhold til oppgavens hovedspørsmål, og reflekterer litt rundt disse.

2. Metode

I dette kapittelet vil jeg følge leseren gjennom den veien jeg selv har gått fra idé og problemstilling til oppgave, - om enn i en forkortet utgave. Jeg vil redegjøre for metodevalg, og diskutere problemstillinger knyttet til den metodiske gjennomføringen.

2.1. Metodevalg

Oppgavens problemstilling har formet seg gjennom en lang prosess, men det var tidlig klart at jeg ønsket å studere skolemegling fra et perspektiv der elevenes egne erfaringer stod i sentrum. For å konkretisere problemstillingen, har jeg satt meg inn i litteratur om skolemegling og konflikthåndtering. Gjennom Konfliktrådet i Oslo fikk jeg i tillegg tilgang til filmer både fra reelle meglinger i konfliktråd og fra rollespillmegling i skolen. Det ga meg innsikt i hva meglingssituasjonen innebar i grove trekk. Begreper som situasjonsdefinisjon, rolle og forventninger syntes sentrale for meglingssituasjonen allerede da, og jeg leste derfor en del interaksjonistisk teori. Disse begrepene har vært sentrale under hele prosessen, og har nok vært med på å farge både prosessen og datainnsamlingen.

Gjennom kvalitative metoder får forskeren fyldige data som kan bidra til forståelse av sosiale fenomener og prosesser (Thagaard 1998). Dette sammenfalt med det som jeg tok sikte på å undersøke i min oppgave, nemlig hvilke sosiale prosesser som foregår mellom elever i en konflikthåndteringssituasjon. Valget falt derfor naturlig på kvalitativ metode.

Kvaliteten av kvalitative forskningsopplegg vurderes gjerne i forhold til troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet (Thagaard 1998:169). Disse begrepene vil bli tatt opp og drøftet under de relevante avsnittene.

2.1.1. Kvalitative forskningsintervju

En rekke ulike metoder kan benyttes innen kvalitativ forskning. Observasjoner, intervjuer, og dokumentanalyser er vanlige alternativer (Thagaard 1998:11). I studier av sosiale prosesser er både observasjon og intervju nyttige metoder. Da jeg valgte å gjøre kvalitative intervjuer, var det fordi det var elevenes *erfaringer* og *opplevelser* fra elevmegling jeg var interessert i.

Wærdahl (2003:27) tok også utgangspunkt i erfaringer i sin studie av tolvåringers kjøpsvaner. Hun skriver at ettersom erfaring sees på et individuelt plan og krever individuelle tolkninger, må man ha et redskap som fører en nærmere individet og hans eller hennes refleksjoner. Her

er intervju et godt alternativ. Dette gjaldt også for meg. Gjennom samtaler med elevene fikk jeg tilgang til deres personlige forståelse og opplevelse av konflikten, meglingen, og relasjonen med konfliktparten under denne prosessen.

Kvalitative intervju gir altså tilgang til menneskers opplevelser og forståelse. Gjennom samtale får forskeren imidlertid ikke data om hva som virkelig skjedde i en gitt situasjon. I den hensikt gir observasjon bedre data. Ofte er det hensiktsmessig å kombinere ulike metoder, fordi det gir mer utfyllende data. I forhold til min problemstilling kunne det være relevant å observere under elevmeglinger i tillegg til intervjuing. Data om hvordan den faktiske samhandlingen utspilte seg i meglings situasjonen kunne gi et bredere tolkningsgrunnlag for intervjuanalysen (jf. Fangen 2004:140). Det var i første rekke vanskelig tilgjengelighet og tidsrammen rundt oppgaven som gjorde at jeg ikke valgte dette. De fleste skolene jeg var i kontakt med hadde relativt få meglinger med elever innenfor målgruppen. Når det først oppstod meglings situasjoner, ble konfliktene meglet med én gang. I disse tilfellene ville jeg ikke ha rukket frem i tide. Lærerne var også mer skeptiske til å la meg få delta ved meglinger enn å intervju. Det var forøvrig elevenes forståelse og opplevelse som var relevant i forhold til min problemstilling, og denne fikk jeg tilgang til gjennom intervjuene.

2.1.2. Andre informasjonskilder

Selv om det i hovedsak er data fra selve intervjuene som er behandlet i oppgaven, var det også andre kilder som bidro til min forståelse for elevmegling. I prosessen med å skaffe informanter var jeg i kontakt med mange av skolene som driver med skolemegling i Oslo-området. Uformelle telefonsamtaler med meglingskoordinatorer ga meg god oversikt over driften av skolemegling ved ulike skoler. Da jeg skulle gjennomføre selve intervjuene kom jeg ofte litt i forkant, slik at jeg fikk tilbrakt tid sammen med meglingskoordinatoren og de andre lærerne på lærerværelset. Jeg fikk innblikk i hvordan meglingen fungerte ved de ulike skolene, og hva som var lærernes holdning og forhold til ordningen. Dette var relevant for meg fordi den ga en ramme for forståelse av elevenes erfaringer.

Jeg fikk også mulighet til å være til stede under to arbeidsgrupper for elevmeglere. I en arbeidsgruppe foregår opplæring av elevmeglere. Slike arbeidsgrupper holdes ved skolen, og ledes enten av opplæringspersonale fra Utdanningssetaten eller av kursede lærere. Arbeidsgruppene varte i et par timer, og besto av praktiske øvelser, rollespill og undervisning. Ved den ene anledningen deltok jeg selv, mens jeg den andre gangen valgte kun å observere. Jeg opplevde at begge metoder hadde sine fordeler. Ved deltagende observasjon får forskeren

bedre forståelse for den samhandlingen og kommunikasjonen som foregår (Fangen 2004:29). Da jeg deltok var det også lettere å komme i kontakt med elevene. På den annen side krevde det mye oppmerksomhet å gå inn i rollen som ”konfliktpart” eller ”elevmegler” i rollespill. Det var derfor vanskelig å få oversikt over situasjonen og det som skjedde for øvrig. Da jeg fikk mulighet til å delta på en arbeidsgruppe til, ønsket jeg av den grunn kun å observere. Jeg opplevde ikke at min tilstedeværelse som forsker forstyrret elevene. Både situasjonen og de som holdt arbeidsgruppene var nye for elevene, og det la antagelig allerede begrensninger på deres opptreden.

I oppgaven har jeg ikke brukt data direkte fra arbeidsgruppene. Men innsikten fra disse opplevelsene har vært med på å utvide min forståelse for hvem elevmeglere er, og hvilken bakgrunn de har for å gå inn i meglings situasjonen.

2.2. Utvalg

Utvalget mitt består av seks meglere og seks parter fra til sammen tre meglingsaker fra tre forskjellige barne- og ungdomsskoler i Oslo-området. Kvalitative metoder baserer seg på en helhetstanke som innebærer at enkeltstående tilfeller er uttrykk for en større helhet. Det er derfor mulig å få innsikt i et større fenomen gjennom gode samtaler med få informanter (Thagaard 1998:51).

Utvalget mitt er strategisk. Det vil si at jeg valgte informanter med utgangspunkt i hvem som kunne gi data som belyste min problemstilling best (Thagaard 1998). Jeg ønsket å intervjuere elever som selv hadde vært meglere eller parter i en meglingsaker. Med utgangspunkt i tre konkrete meglingsaker, gjennomførte jeg casestudier der jeg intervjuet både parter og meglere. Slik fikk jeg begge parters forståelse av konflikten og i tillegg meglernes perspektiv på meglingsakeren. Grunnen til at jeg anså dette som viktig, var at partenes opplevelser av en konflikt og en konflikts løsning er subjektive og kan være forskjellige (jf. Cohen 1995). Den ene parten kan ha opplevd meglingsakeren som rettferdig og vellykket, mens den andre ikke gjorde det. Man må derfor samtale med begge parter for å forstå hva konflikten handlet om, samt hvordan den eventuelt ble løst gjennom meglingsakeren. Å få flere perspektiver fra de tre konfliktene og meglingsakerene ga meg mulighet til å gjøre egne tolkninger.

I kvalitative studier avgjøres utvalgets størrelse av når forskeren føler at han eller hun har oppnådd et metningspunkt. Metningspunktet er nådd når nye intervjuer ikke lengre synes å gi ytterligere forståelse av det fenomenet som studeres (Thagaard 1994:51). Selv om jeg allerede etter åtte intervjuer kunne ane enkelte trekk som gikk igjen, opplevde jeg ikke at det

var tilstrekkelig til å se klare likhetstrekk. Dette kan ha sammenheng med at intervjuene var fordelt på meglere og parter, i tillegg til at intervjuene inneholdt mye spesifikk informasjon fra konfliktene og meglingene. Jeg bestemte meg for å intervju fire elever fra én elevmegling til. Gjennom de siste fire intervjuene ble mye fra de foregående intervjuene bekreftet, og det ble lettere å se mønstre i elevenes fortellinger.

På Utdanningsetatens nettside finnes en oversikt over grunnskoler i Oslo som bruker skolemegling. Med utgangspunkt i denne siden tok jeg kontakt med meglingskoordinatorer, og hørte om de kunne tenke seg å delta i prosjektet mitt og om de hadde hatt meglinger med aktuelle elever. Jeg kommer nærmere tilbake til hvilke kriterier elevene måtte oppfylle. Det var en møysommelig og tidkrevende prosess, og jeg var i kontakt med mange skoler før jeg fikk ”napp”. I tilfeller hvor det var vanskelig å rekruttere informanter, skyldtes det tilsynelatende mangel på meglinger med elever i ønsket aldersgruppe, snarere enn manglende vilje fra lærerne. Mange skoler hadde dessuten ikke kommet ordentlig i gang med meglingen for året, og hadde av den grunn hatt få meglinger den siste tiden. De fleste skolene hadde få meglinger på ungdomstrinnet gjennom hele året. Det megles mest på barnetrinnene.

Rekruttering av informanter skjedde etter et tilgjengelighetsprinsipp. Jeg valgte å intervju de elevene som lærerne fant for meg. Dette var en formell prosess. Ettersom det er anonymt hvem som er til megling, gikk all min kontakt gjennom meglingskoordinatorene. Ved de skolene der meglingskoordinatorene fant en aktuell sak og sa seg villig til å hjelpe med å videreformidle kontakt med elever og foreldre, sendte jeg et brev³ til skolens ledelse. Der informerte jeg om prosjektet, og ba om tillatelse til å intervju elever ved skolen. Ettersom elevene var under atten år, måtte jeg også innhente foreldrenes tillatelse⁴.

Det at informantkontakten gikk gjennom meglingskoordinatoren, gjorde at det ble vanskelig for meg å kontrollere at elevene fulgte alle de ønskede kriteriene. Under enkelte av intervjuene fant jeg blant annet ut at det var lengre tid siden meglingen fant sted enn det jeg hadde foretrukket. Jeg var redd for at det skulle bety at elevene husket mindre fra det som skjedde i meglingen, men dette var heldigvis ikke noe problem. Begge partene og særlig den ene elevmegleren husket godt fra konflikten og meglingen. Jeg fant også ut at det hadde vært tre parter til stede under den ene meglingen, og ikke to som jeg var forberedt på. Dette kunne jeg imidlertid dra nytte av i analysen; det er interessant å se hva som skjer når en megling *ikke* fungerer som den skal.

³ Se vedlegg nr. 1

⁴ Se vedlegg nr. 2. Jeg kommer for øvrig tilbake til dette under etiske betraktninger lengre bak i kapittelet.

2.2.1. Elevene, skolene og sakene

Jeg ønsket i utgangspunktet å intervjuere elever over tolv år. Grunnen til det var at jeg antok at de kunne gi mer reflekterte svar enn yngre elever. Det var imidlertid vanskelig å få nok informanter i denne aldersgruppen, og jeg valgte derfor å gjøre noen av intervjuene med yngre elever. Elevene som jeg intervjuet var mellom ti og fjorten år gamle. Disse årene kan utgjøre en modenhetsforskjell som kan påvirke hvilke type konflikter elevene har, og hvordan de opplever dem. Det syntes blant annet som konfliktene hos de eldste elevene var mer kompliserte og vanskeligere å løse enn blant de yngste. Likevel var det mye felles i deres forståelse av selve meglingen, og hvilke momenter de selv mente var viktige ved prosessen. Jeg fant derfor at det var mulig å sammenligne tross aldersforskjellen.

Hvilke skoler som er med i utvalget er et resultat av hvor jeg fikk kontakt med informanter. Alle de tre skolene ligger i Oslo-området, og har dermed en del fellestrekk. De er storbykoler med et stort og variert miljø. Skolene har blant annet en høy andel elever med minoritetsbakgrunn. Alle har drevet med skolemegling i flere år, og særlig ved to av skolene syntes det som om konflikthåndteringstiltaket var godt forankret. Her var det jevnlig informasjonrunder i alle klasser som deltok i meglingsordningen. Ved den ene skolen hendte det at de hadde skolemegling som en egen post på lærermøtet. Alle skolene hadde egne rom der elevmeglingene fant sted, og disse ble ikke brukt til vanlig undervisning. Ved alle tre skolene hadde elevmeglere også dager med faste vakter i skolegården.

Kjønnsfordelingen i utvalget mitt er fem gutter og syv jenter, hvorav alle meglere, med unntak av én, var jenter. Fire av seks parter var gutter. Jeg ønsket å intervjuere både gutter og jenter som hadde vært parter i megling, fordi de ofte har ulike typer konflikter (jf. Bjerrum-Nilsen og Rudberg 1989). I prinsippet kan alle typer konflikter innen en viss alvorlighetsgrad megles i skolemegling⁵. Mitt ønske var å se hvordan ulike typer konflikter ble håndtert gjennom megling, og det var derfor en fordel med variasjon i materialet.

For ordens skyld vil jeg gi en kort oversikt over de tre casene. Jeg kommer nærmere inn på disse i kapittel fire.

- I den første saken er Sara og Saida fra syvende klasse meglere. Partene er Andreas og Shazad fra femte klasse. Konflikten oppsto da partene begynte å krangle på ballbanen. Det utviklet seg raskt til slåssing, og endte med at Andreas fikk et hardt slag i øyet. Konflikten ble meglet umiddelbart. Meglingen varte i underkant av femten minutter.

⁵ Jeg vil minne om at mobbing etter mitt syn ikke inngår i betegnelsen konflikt (Mossige 1998). Mobbetilfeller skal heller ikke megles i skolemegling.

- I den andre saken er Jasmin og Camilla fra niende klasse meglere. Partene i denne saken er Ali og Ramez fra syvende klasse. Konflikten utviklet seg etter en krangel om regler i ballspillet, og endte også i slåssing. Saken ble meglet samme dag, i førstkommande time etter friminuttet. Meglingen varte i underkant av en halv time.
- I den tredje saken var det en gutt og en jente som meglet; Kathrine og Ahmin, begge fra åttende klasse. Partene i denne konflikten er de tidligere bestevenninnene Anna og Sandra fra syvende klasse. Konflikten startet da Sandra begynte å være sammen med Liv istedenfor med Anna. Sandra og Liv unngikk Anna, hvilket Anna reagerte på. Uvennskapet varte en uke før konflikten kom opp til megling. I denne konflikten var også den tredje jenten Liv til stede under meglingen. Dette kom først frem under intervjuene. Hun er av den grunn ikke blitt intervjuet. Også denne meglingen varte i underkant av en halv time.

2.3. Intervjuprosessen

2.3.1. Utforming av intervjuguide

I forkant av undersøkelsen hadde jeg formulert noen generelle forskningsspørsmål på bakgrunn av teori og tidligere forskning som var gjort på feltet. I tillegg hadde jeg en idé om hvilket sosiologisk perspektiv som kunne være fruktbart i analysen. Dette har naturligvis preget spørsmålene og temaene jeg har tatt opp i intervjuene. For øvrig kan det være vanskelig å formulere gode forskningsspørsmål før en har begynt å intervju. Ofte kommer de riktige spørsmålene først etter en har fått bedre kjennskap til feltet man studerer (Fangen 2004:41). Jeg ønsket derfor å gjennomføre intervjuene med en åpen tilnærming. Jeg utformet intervjuguiden⁶ min som en stikkordsliste over temaer som jeg ønsket å snakke om. Ved å forholde meg fleksibelt til denne, fikk jeg mulighet til å følge opp tråder og temaer som syntes viktige for elevene.

Jeg utførte to testintervjuer, ett med en elevmegler og ett med en part. Der fikk jeg bekreftet at problemstillingen og spørsmålene mine var relevante. Resten av intervjuene var lagt opp slik at jeg transkriberte etter hvert andre intervju. Slik fikk jeg muligheten til å justere intervjuguiden underveis. Med unntak av et par spørsmål som ble lagt til intervjuguiden, var

⁶ Se vedlegg nr. 3 og 4

jeg imidlertid innom alle temaene i samtlige intervjuer. Dette gjorde det mulig å sammenligne datamaterialet i ettertid.

De overordnede temaene i intervjuene for meglere og parter var de samme. Men siden elevene hadde ulik type erfaring fra meglingssituasjonen, ble perspektivene forskjellige. Dette gjorde at jeg vektla ulike momenter i intervjuene med de to gruppene.

2.3.2. Gjennomføring av intervjuene

Jeg intervjuet elevene individuelt i skoletiden. Åtte av intervjuene ble utført i det rommet som var satt av til megling ved skolen, og fire av dem i et konferanserom. Av hensyn til elevenes undervisningstid, ble intervjuene noe kortere enn hva som hadde vært ideelt, særlig for enkelte. Intervjuene varte mellom 30 og 60 minutter, de fleste i underkant av tre kvarter.

Jeg brukte båndopptaker i alle intervjuene. I utgangspunktet planla jeg å notere en del ved siden av for å få rikest mulig informasjon fra intervjusituasjonen (jf. Thagaard 1998:90). Men etter kort tid opplevde jeg at dette hindret meg i å rette nok oppmerksomhet mot intervjusituasjonen og elevene, og jeg noterte derfor relativt lite underveis. Dette fungerte greit bortsett fra i ett intervju med en megler, der båndet ble slettet før jeg fikk transkribert. Jeg oppdaget det med én gang jeg kom ut, og klarte å rekonstruere mye mens jeg hadde det friskt i minne. Jeg hadde allerede intervjuet medmegleren, og det gjorde at jeg lettere husket punkter der dette intervjuet skilte seg ut. Jeg bestemte at det jeg hadde var tilstrekkelig, og gjorde derfor ikke intervjuet om igjen.

Jeg opplevde store fordeler ved å ha brukt båndopptaker i forhold til databehandlingen i ettertid. Jeg hadde utfyllende og detaljerte data. Dette var en fordel med tanke på ulike detaljer som opplevdes viktig for partene i konfliktsituasjonene. Dersom jeg skulle notert, ville jeg allerede under intervjuet sortert bort informasjon som jeg anså som irrelevant da, men som kunne vist seg viktig i ettertid. En fare ved å bruke båndopptaker er at det kan virke hemmende på den som blir intervjuet (Thagaard 1998:90). Vedkommende føler kanskje at han eller hun må "veie sine ord" i større grad når de blir foreviget på lydbånd. Elevene jeg intervjuet syntes ikke å la seg hemme av båndopptakeren. Antagelig glemte de ganske raskt at den sto på.

2.3.3. Når barn er informanter

En utfordring knyttet seg til hvordan det ville være å intervju barn. Hvilket modenhetsnivå var de på? Hvor "kompliserte" spørsmål kunne jeg stille dem? Jeg valgte å gjøre intervjuene virkelighetsnære ved å knytte spørsmålene mine til konkrete episoder som de hadde opplevd (jf. Wærdahl 2003:31). Dette gjorde at samtalen kom lett i gang. Ved å spørre om elevenes

erfaringer i detalj, frisket det antagelig opp minnet om hva de faktisk gjorde i konflikter, i motsetning til hva de trodde de gjorde ut fra en forestilling om hva *elever flest gjør*. Videre fulgte jeg opp med spørsmål om hvorfor de gjorde det, eller hvorfor de tror ting gikk som de gikk. Det var fra disse oppfølgingsspørsmålene at jeg fikk de interessante svarene. Jeg var for øvrig positivt overrasket over hvor reflekterte svar jeg fikk i forhold til elevenes alder. De hadde gode begrunnelser for hvorfor de handlet som de gjorde.

I likhet med Wærdahl (2003:32) i hennes studie av barn, ønsket også jeg å la nysgjerrighet være driveren i intervjuet. Jeg ville forhindre at elevene skulle føle at de ble utspurt, og i stedet la dem være ekspertene, som de også var på dette området. Dette kan, som Wærdahl påpeker, bidra til at de føler at de har noe viktig å si, og at de besitter en egen kompetanse i og med at de er barn og ikke voksne. Jeg anså dette som særlig relevant fordi intervjuene omhandlet temaet konflikter. Det å være involvert i konflikter forbindes ofte med noe negativt, særlig i skolen. Det ble viktig for meg å fremheve at elevene og den erfaringen de hadde var viktig for meg, og at dette var informasjon jeg kun kunne få fra dem.

2.3.4. Forhold som kan ha påvirket intervjusituasjonen

Som jeg nevnte tidlig i kapittelet, vurderes kvaliteten ved en kvalitativ studie blant annet i lys av begrepet troverdighet. Det handler om at forskningen skal være gjort på en tillitsvekkende måte, mer spesifikt i forhold til selve intervjusituasjonen (Thagaard 1998:170). Forholdet mellom forsker og informant er en subjekt-subjekt relasjon. I følge det interaksjonistiske teoretiske grunnlaget, som kvalitativ forskning hviler på, vil dermed både forsker og informant påvirkes av selve intervjusituasjonen. Det informanten forteller forskeren vil være preget av hvem informanten opplever at forskeren er (Thagaard 1998:92).

Siden jeg intervjuet elever om elevkonflikter på skolen og i skoletiden, kunne det være nærliggende for elevene å assosiere meg med lærerrollen. Jeg ønsket å forhindre en slik kobling, fordi jeg antok at det ville legge begrensninger på hva elevene, særlig partene, ville fortelle. Intervjuene ble gjennomført i et rom som ikke ble brukt til vanlig undervisning eller annen elev-/lærerkontakt. Min vurdering var at det å bruke et nøytralt rom skulle bidra til at situasjonen ikke ble forbundet med en elev-/lærersituasjon. I tillegg fremhevet jeg at taushetsplikt også gjaldt overfor lærerne. På denne måten gjorde jeg det klart for dem at ting de fortalte meg ikke kom til å føre til sanksjoner.

Jeg var også oppmerksom på at min voksenrolle kunne føre til at elevene følte begrensninger om hva de kunne fortelle til meg. Voksne er ofte autoritære og dømmende til barns språk og handlinger. Ved å ikke stille meg dømmende, men heller nysgjerrig, forsøkte

jeg å kommunisere min rolle som student og lærling, samtidig som jeg underkommuniserte voksenrollen. Det kan også ha vært en fordel at temaet var megling. Meglingen er fri fra autoriteter, og der er ingen som skal dømmes.

For meg syntes det som om elevene fortalte åpent om konfliktene sine, og ikke holdt ting tilbake. Imidlertid var det *egne* erfaringer og *egne* handlinger elevene fortalte om. Jeg må ta høyde for at de forsøkte å fremstille seg i et godt lys uansett hvem de formidler til. Jeg må regne med at elevene har hatt en agenda for sine fortellinger ved å forsøke å overbevise meg om at de hadde rett, eller var den uskyldige i konflikten.

Ved den ene skolen arrangerte læreren det slik at både meglere og parter møtte meg samtidig for å avtale tid for de separate intervjuene⁷. Dette kan ha gjort partene særlig bevisste på at jeg kom til å høre om konflikten fra motpartens perspektiv. De kan ha vært usikre på om jeg ville ta parti eller dømme. Dette kan ha påvirket hva disse elevene fortalte meg, og måten de formidlet det på.

Et siste aspekt jeg vil fremheve angående intervjusituasjonen var at flere av elevene jeg intervjuet hadde minoritetsspråklig bakgrunn, og snakket ikke flytende norsk. I intervjuene med to av partene, ”Ramez” og ”Shazad”, opplevde jeg dette som problematisk. Enkelte ganger hadde jeg problemer med å formulere spørsmål på en slik måte at de forstod dem riktig. Et par ganger oppsto det misforståelser som jeg ikke fikk ordentlig oppklart, slik at elevene svarte på noe annet enn det jeg spurte om. I slike tilfeller forlot jeg spørsmålet midlertidig og omformulerte det i en annen sammenheng. Stort sett fikk jeg til slutt svar på spørsmålene mine.

2.4. Behandling av intervjumaterialet

2.4.1. Transkripsjon

Jeg har transkribert alle intervjuene i hele setninger. Jeg har tatt med enkelte fyllord, som ”*ehm*” og ”*mmm*”, men ikke alle pauser og bemerkninger. Det var hovedsakelig innholdet i hva som ble sagt, og ikke måten det ble sagt på, som var vesentlig for meg.

Det er alltid en viss risiko ved å transkribere. Jeg kan ha hørt feil eller skrevet feil. Enkelte av elevene med norsk som minoritetsspråk uttrykte seg uklart i enkelte tilfeller, slik at det var vanskelig å forstå hva som ble sagt. I disse tilfellene tolket jeg utsagnene etter hva jeg regnet som rimelig.

⁷ Ved de andre skolene ble dette ordnet med elevene én og én, uten at jeg var til stede.

Det har vært nødvendig å korrigere en del av sitatene som er brukt i oppgaven. Dette er hovedsakelig med hensyn til oppgavens leservennlighet (Kvale 1997:189). Avbrutte setninger og hyppig bruk av ”*liksom*”, ”*atte*” og ”*da*” kan gjøre innholdet i det empiriske materialet vanskelig tilgjengelig. Derfor har jeg fjernet en del slike uttrykk. Jeg har også korrigert grammatikk i enkelte sitater, særlig fra de minoritetsspråklige elevene. Jeg har for eksempel gjort *en* til *ett*, korrigert entalls- og flertallsform, og byttet på ordplassering der det er tydelige feil. Forklarende bemerkninger og bakgrunnsinformasjon er markert i klammer, for eksempel slik: ”*De sa at...*” til ”*De [meglern] sa at...*”. Der jeg har utelatt deler av teksten fra intervjuet har jeg markert dette slik: [...]. For øvrig har jeg vært tro mot innholdet i sitatene, og det er elevenes egne ord som er sitert.

2.4.2. Analysen

Da jeg var ferdig med intervjuene og hadde transkribert alt ned i tekstform, startet analysearbeidet av teksten. En analyseprosess hadde imidlertid vært i gang siden jeg begynte arbeidet med oppgaven. Valg av temaer som jeg tok opp i intervjuene var påvirket av hvilken teoretisk retning og hvilke analytiske begrep jeg var inspirert av. Dette la føringer for hvordan jeg forsto intervjuene allerede første gang jeg leste dem. Analyseprosessen har vært preget av en vekselvirkning mellom fokus på data og teori. Med utgangspunkt i teoretiske begrep har jeg gått i dybden av datamaterialet. Her har jeg sett nye ting som gjorde at jeg igjen vendte tilbake til teorien for å finne nye relevante begrep, for deretter igjen å rette fokus mot datamaterialet med et nytt blikk. Slik har ”runddansen” gått (jf. Wadel 1991).

Kvaliteten av en kvalitativ studie knyttes også til bekreftbarhet. Dette henger sammen med hvordan datamaterialet er fortolket. Hvorvidt tolkningen er bekreftbar svarer til hvorvidt de tolkningene forskeren har gjort er rimelige eller ikke. Dette sees gjerne i forhold til hvordan lignende funn i lignende studier er tolket tidligere (Thagaard 1998). Slik jeg ser det er mine tolkninger av elevenes erfaringer fra elevmeglning rimelige. De strider verken mot måten denne type situasjon har blitt tolket på før, eller måten de teoretiske begrepene er brukt tidligere.

Jeg har hovedsakelig gjort bruk av caseanalyse i denne studien. Her er analyseenheten ofte personer eller grupper som undersøkelsen forsøker å gi en helhetlig forståelse av, i mitt tilfelle tre meglingsaker. I tillegg skiller jeg mellom meglernes og partenes erfaringer, og her vil disse gruppene utgjøre ulike analyseenheter. I analyseprosessen har jeg tolket de enkelte

elevenes utsagn både i forhold til hele intervjuet og i lys av de andre intervjuene. På denne måten har jeg beholdt et helhetlig perspektiv på datamaterialet (Thagaard 1998).

2.4.3. Studiens gyldighet

Datamaterialet i denne studien er begrenset til noen få empiriske case. Jeg vil likevel argumentere for at studien har en mer generell relevans. I kvalitative studier gir måten datamaterialet er tolket på grunnlag for å si noe om fenomenet generelt (Thagaard 1998). Dette handler om en studies overførbarhet. Slik jeg ser det kan min tolkning også være relevant å bruke på andre konflikter og andre elevmeglinger. I tillegg er det min mening at studiens relevans også omfatter megling i andre miljøer enn skolen. Jeg anser altså studien for å ha en gyldighet ut over de konkrete casene som behandles i her.

2.5. Etske vurderinger

Før jeg startet undersøkelsen var jeg i telefonkontakt med både Datatilsynet og Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste. Prosjektet mitt var ikke meldepliktig da jeg ikke tok opp sensitive temaer som klasse, etnisk bakgrunn, helse eller lignende. Jeg ble henvist til de forskningsetiske retningslinjene som gjelder for alle studier, og disse er fulgt.

Gjennom kvalitative intervjuer kan forskeren komme svært nær informantene, og få kunnskap om forhold som er intime og personlige. I mitt tilfelle fikk jeg del i elevenes personlige opplevelser og følelser rundt det å være i en konflikt. Ved behandling av slikt materiale er det flere etiske hensyn å ta. Jeg vil vurdere studien min i forhold til tre viktige etiske aspekter, nemlig informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av gjennomføringen av studien.

Ettersom elevene jeg intervjuet var under 18 år innhentet jeg som nevnt formell tillatelse fra foreldrene deres, der jeg fulgte forskningsetiske retningslinjer for informert samtykke. Her fremgikk det også at jeg ønsket å intervjuere elever med erfaring fra skolemegling. Siden det er anonymt om elever har vært til megling også overfor foreldre⁸, ble elevene informert om brevets innhold da de fikk det med hjem. Barna kunne dermed velge å trekke seg fra undersøkelsen dersom de ikke ønsket at foreldrene skulle få denne informasjonen. Alle informantene, med unntak av en, hadde allerede fortalt foreldrene sine at

⁸ Når skolemegling innføres i nye klasser blir foreldre informert om ordningen og om anonymitetsprinsippet. Elevene kan fortelle foreldrene om at de har vært til megling, men de kan også velge å la være. Lærerne har taushetsplikt både ovenfor andre lærere og ovenfor foreldre. Foreldre som ikke ønsker at deres barn skal være til megling uten at de blir informert kan reservere barna mot megling.

de hadde vært til megling, og det oppsto dermed ikke problemer rundt dette forholdet. Jeg fikk samtykke fra samtlige foreldre.

Siden jeg hadde formell tillatelse til å intervju fra foreldrene, og ikke fra elevene selv, gikk jeg gjennom etiske retningslinjer med elevene i begynnelsen av intervjuet. Jeg fremhevet at intervjuet ikke hadde noe med skolen å gjøre, at det var frivillig å delta og at de når som helst kunne trekke seg. Jeg spurte også om tillatelse til å bruke båndopptaker, og redegjorde for anonymitetsprinsippene rundt bruken av det som ble sagt. Jeg gjorde elevene oppmerksomme på at jeg kunne komme til å bruke det de sa i oppgaven min, men at jeg ikke kom til å bruke navnene deres eller navnet på skolen. Samtlige samtykket i dette.

Et annet viktig etisk aspekt ved en kvalitativ studie er konfidensialitet. Dette innebærer blant annet en anonymisering av informantene, det vil si at de ikke skal kunne gjenkjennes og knyttes til intervjuene eller til sitater i oppgaven. Slik jeg ser det, starter anonymitetsprosessen allerede ved første kontakt med informantene. Siden min kontakt med elevene gikk gjennom meglingskoordinatorer ved skolen, trengte jeg verken å vite eller notere elevenes riktige navn. Allerede før jeg møtte elevene hadde jeg laget fiktive navn som jeg har brukt i alle notater. Heller ikke skolens navn kan knyttes til intervjuene. Under transkripsjonen endret jeg særegne kjennetegn ved elevene, der det ikke hadde direkte relevans for min problemstilling. En søster kan ha blitt en kusine eller lignende. Under selve intervjuene ba jeg dessuten elevene om ikke å bruke navn når de snakket om andre elever ved skolen, men heller referere til motparten som "han" eller "hun" andre. Dette fungerte bra, og elevene klarte å holde dette uten unntak. Det er dermed ikke noe verken i notater eller i den ferdige oppgaven som kan knyttes til informantene for utenforstående.

I studier der informantene tilhører samme nettverk kan være det vanskelig å ivareta anonymitetsprinsippet ovenfor andre medlemmer av nettverket (Thagaard 1998:200). Dette er relevant i min studie, der elevene har tilhørt samme meglingsnettverk. Det empiriske materialet knyttes både til person og til konflikt. Selv om navn er skiftet ut, kan jeg derfor ikke garantere for at ikke meglingskoordinator og elevene selv kan gjenkjenne seg selv eller andre elever i oppgaven. Jeg vurderer likevel studien som etisk forsvarlig fordi elevene allerede har vært i megling og gjort rede for sine opplevelser av konflikten overfor hverandre. Selv om partene antagelig gjør nye tolkninger av konflikten under intervjuet, vil de i hovedtrekk være kjent med motpartens forståelse. Det stoffet jeg presenterer er derfor ikke nytt for motparten eller for meglerne. Det er ting de allerede har snakket åpent ut om.

Det knyttes også etiske aspekter i forhold til selve intervjusituasjonen. De går på hvilke konsekvenser studien har for informantene. De etiske aspektene handler blant annet om

hvor personlige og nærgående spørsmålene som stilles er (Thagaard 1998:98). Samtidig som det var viktig for meg å gå i dybden og å få klarlagt enkelte momenter i intervjuene, måtte jeg ta hensyn til at temaet kunne være sårt å snakke om. Jeg følte også at jeg måtte ta større ansvar for hva som fremkom av informasjon under intervjuet fordi jeg intervjuet barn. Det naturlige autoritetsforholdet som ligger mellom barn og voksne kan ha ført til at elevene følte seg presset til å fortelle mer enn de ønsket. Jeg var derfor oppmerksom på kroppsspråket deres, og gikk videre til et annet spørsmål eller emne dersom noe syntes ubehagelig å snakke om. Det syntes generelt som om elevene opplevde det som uproblematisk å snakke om sine erfaringer. Jeg informerte imidlertid om at det var lov å angre seg i ettertid, dersom de likevel ikke ønsket at jeg skulle bruke det de hadde fortalt i oppgaven.

En forsker bør ha et formål ut over det å utvikle sosial teori i forskningsarbeide, nemlig å se på hvordan studien kan forbedre situasjonen til de som blir studert (Fangen 2004:43). Som det fremkommer både i oppgavens innledning og avslutning, mener jeg at denne studien kan bidra positivt i forhold til barn og unges miljø, ved at den gir kunnskap for hvordan håndtering av konflikter kan tilrettelegges på en best mulig måte.

3. Skolemegling

Oppgavens tema er skolemegling. I dette kapittelet vil jeg kort sette megling inn i en historisk sammenheng, før jeg tar for meg innføring og bruken av skolemegling i norske skoler. Jeg går ikke dypere inn i meglingsprinsippene her. Det blir tema for neste kapittel.

3.1. Megling

I Vesten regnes megling som en relativt ny form for konflikthåndtering. Megling bygger imidlertid på en gammel tradisjon, og mange land har i flere århundrer brukt forliksmegling, en form for megling der konflikter avgjøres av en tredjeperson (Boserup 2001:1). Christie (1978) beskriver blant annet hvordan mennesker løser konflikter i en liten landsby i Tanzania. Episoden dreide seg om en rettsprosess som minner mye om megling. Under konflikthåndteringen var de to konfliktpartene, familie, venner, tre dommere og andre skuelystne fra landsbyen til stede. Det viktige ved begivenheten var at de to konfliktpartene selv var hovedpersoner under konfliktløsningen. Partene førte ordet, og de ble lyttet til. Publikum kom med kommentarer og innspill, men holdt seg på sidelinjen. Også dommerne var mer i bakgrunnen. Ifølge Christie er dette en måte å løse konflikter på som er mer naturlig og vanlig i mindre og tettere samfunn. Mange afrikanske land har en lang tradisjon for eldreråd, og dette er fremdeles integrert i landets rettssystem.

Megling i vestlige samfunn i dag foregår i en mer organisert form enn den som er beskrevet over. Men den bygger på mange av de samme prinsippene. Den organiserte meglingsmetoden ble utviklet i USA på slutten av 1970-tallet, og er i dag institusjonalisert i ulike former i land over hele verden (Monberg 2002:13). I enkelte land er megling en integrert del av rettssystemet, mens det i andre land er et frivillig tilbud for folk. I Norge har vi en kombinasjon. Her er megling organisert gjennom Konfliktrådet, blant annet basert på Christie (1978) sine ideer⁹. Folk kan både henvises og dømmes til megling i Konfliktrådet gjennom rettsapparatet. Forøvrig er Konfliktrådet et åpent forum for alle som ønsker å megle i en konflikt som vedrører sivile forhold som familieanliggender, nabokrangler eller lignende. Ulike former for megling blir også i økende grad tatt i bruk i andre miljøer. I regi Røde Kors drives det blant annet med megling mellom ungdom, og mellom ungdom og foreldre i ORKIS

⁹ Jeg kommer nærmere inn på Christies tanker i teorikapittelet.

(Oslo Røde Kors Internasjonale Senter) og ved MIRA-senteret (ressurscenter for innvandrere og flykningkvinner) (Fangen 2002).

De siste tiårene har meglingsmetoden vært stadig mer brukt i internasjonale sammenhenger. Som kjent refereres denne metoden til som fredsmegling. Norge har markert seg i flere slike sammenhenger, blant annet gjennom Oslo-avtalen og i Sri Lanka.

Meglingsmetoden ble først tatt i bruk i skolen i USA. Her regnes Richard Cohen som opphavsmannen bak *peer mediation* på slutten av 1970-tallet. Denne formen for skolemegling var organisert annerledes enn slik vi kjenner den i Norge. Blant annet var det voksne personer som fungerte som meglere. Dette er fremdeles praksis i enkelte land. Blant annet har både Sverige og Danmark skolemeglingsordninger der lærere er meglere (Raashou 2003:73). England og USA er noen av de landene som i likhet med Norge bruker elever som meglere.

3.2. Innføring av skolemegling i norske skoler

I 1993 fremla regjeringen handlingsplanen *Trygghet og nærhet i hverdagen*. Målet var å skape et trygt, nært og rettferdig miljø for barn og unge. I 1995 ble skolemegling innført som del av denne handlingsplanen gjennom tiltaket *Utviklingsprogram for skolemegling*. Formålet med programmet var at det skulle bidra til å skape et bedre miljø gjennom å virke forebyggende mot mobbing, vold og uønskede konflikter i grunnskolen (Wiig 2000:11, Læringscenteret 2002:3, Hansen 1998:13).

Utviklingsprogram for skolemegling ble finansiert av Justisdepartementet (JD) og gjennomført i samarbeid med det daværende Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet (KUF) (Læringscenteret 2002:20). I likhet med Konfliktrådet, har også skolemegling i Norge et teoretisk grunnlag som i stor grad hviler på Nils Christies teorier. Her har hans bidrag ”*Konflikt som eiendom*” (1978) vært sentralt. I tillegg ble det brukt kunnskap og erfaringer fra konfliktrådene, og fra skolemegling i blant annet USA, Storbritannia og Danmark, i den faglige utarbeidelsen (Hansen 1998:18). 13 konfliktråd bidro med faglig kompetanse og skoling av elever, lærere og ressurspersoner. 45 skoler i hele landet var med på å prøve ut skolemegling. Den overordnede målsettingen for utviklingsprogrammet var følgende:

”Utviklingsprogram om skolemegling skal stimulere til utvikling, utprøving og implementering av holdningsdannende tiltak og modeller for konfliktløsning og meglingsmetoder i grunnskolen.

Utviklingsprogrammet skal bidra til allmenn kompetanseutvikling i skolene. Utviklingsprogrammet skal bidra til å bevisstgjøre barn og unge på holdninger til mobbing og vold, og bidra til å styrke evnen til konstruktiv konfliktløsning. Barn og unge skal ansvarliggjøres som parter og meglere".
(Læringscenteret 2002:3)

På bakgrunn av positive resultater fra Utviklingsprogrammet, ble det startet et treårig nasjonalt prosjekt der det skulle tilrettelegges for innføring av skolemegling ved alle kommuner og fylkeskommuner i landet. Også dette prosjektet ble finansiert av KUF og utviklet i samarbeid med JD. Konfliktrådene var fortsatt med som viktige støttespillere og faglig ansvarlige, mens Skoleetaten i Oslo drev den økonomiske administrasjonen. Målet for prosjektet var blant annet å utarbeide det faglige grunnlaget for skolemegling, lage veiledningsmateriell, skape kompetanseenheter i fylkene og tilrettelegge for nasjonal, regional og kommunal nettverksbygging. Sluttrapporten fra dette prosjektet viste at i 2001 hadde 15 - 20 prosent av landets grunnskoler innført skolemegling som et systemtiltak for konflikthåndtering (Læringscenteret 2002:18).

Positive erfaringer og anbefaling fra grunnskoleprosjektet førte til at et tilsvarende toårig prosjekt for skolemegling ble startet i den videregående skolen i år 2000. Også i dette prosjektet var målet å tilrettelegge for innføring av skolemegling ved landets fylkeskommuner og videregående skoler. Ved prosjektets slutt hadde rundt 72 videregående skoler i landet innført skolemegling. Erfaringene var positive, og skolemegling ble fremhevet som et viktig miljøskapende tiltak. Elevene fikk større innsikt i hvordan de kunne løse konflikter, samtidig som de ble ansvarliggjort ved at de selv håndterte sine konflikter (Læringscenteret 2002).

Etter at prosjektene for skolemegling i grunnskolen og i den videregående skolen var avsluttet, har de enkelte skolene og de lokale nettverkene hatt ansvaret for driften av skolemegling ved de enkelte skolene. Konfliktrådene hadde det faglige ansvaret for skolemegling frem til 2002, og drev opplæring av ressurslærere og elevmeglere ved skolene. Siden har Utdanningsetaten overtatt dette overordnede ansvaret, og i dag arrangeres jevnlig opplæringskurs og nettverkssamlinger i de enkelte kommunenes regi.

I dag er det i underkant av 600 grunn- og videregående skoler over hele landet som driver med skolemegling (Utdanningsetaten 2005). Ved disse skolene har ressurslærere fått innføring i megling gjennom kurs, og blitt meglingskoordinatorer. Mange elever er opplært som elevmeglere, og enda flere har erfaring fra å være parter i megling. Skolemegling har blitt

en vanligere metode for å håndtere konflikter ved skoler over hele landet. Ordningen har de siste ti årene fått mye positiv medieomtale. Avisoverskrifter som ”Skolemegling gir færre konflikter”, ”Skolemegling gir mindre vold”, og ”Meglere roer gemyttene” (Aftenposten: 1998, 2002, 2003) gir inntrykk av at skolemegling er oppskriften på et konflikt- og mobbefritt miljø. Det avslører forhåpninger om store resultater med en ny generasjon ”fredsmeglere” i skolen.

3.2.1. Et helhetlig tiltak

Skolemegling er mer enn selve elevmeglingen. Det er et helhetlig tiltak der hele skolen er involvert: Skoleledelse, lærere, elever og foreldre. For at skolemegling skal fungere godt, er det viktig at alle er engasjerte og føler lojalitet til ordningen. Holdningsskapende tiltak mot alle involverte parter er et viktig ledd i innføringen av skolemegling. Her settes det fokus på temaer som ulikhet og likhet, samarbeid, kommunikasjon og konflikt (Boserup 2001:188, Hansen 1998).

Elevmegling kan ofte fungere som et supplement til tradisjonell konflikthåndtering. I alvorlige saker kan for eksempel megling brukes i tillegg til at rektor og foreldre involveres. I mindre alvorlige konflikter mellom elever brukes megling istedenfor slike reaksjoner (Wiig 2000).

3.2.2. Utfordringer ved implementeringen

Implementeringen av skolemegling har ikke gått smertefritt. Ved mange skoler går det tregt å komme i gang med ordningen, og skolene har få saker oppe til megling. Flaskehalsen ligger ofte ved skolens ansatte (Hansen 1998). Dersom skolemeglingen skal fungere godt, er det nødvendig at det er sterke pådrivere blant skolens personale som setter i gang tiltaket og følger det opp. Selv om elevmegling er en ordning der det er elever selv som megler, er det lærerne som organiserer og følger opp meglingene. Mange lærere kan synes at dette er et tidskrevende prosjekt i en allerede travel skolehverdag. Det blir lett til at elevenes konflikter bagatelliseres. Lærerne fristes til å løse konflikter der og da, gjerne ved å bruke prinsipper fra meglingsmetoden istedenfor å arrangere en elevmegling.

Det kan også være en utfordring for lærerne at elevene får større råderett over egne konflikter. Dette er et domene der lærere vanligvis har autoritet og fungerer som dommere. Det kan være vanskelig å gi fra seg denne rollen. Boserup (2001:185) skriver at ”*trangen til kontroll og følelsen av kontrolltap kan være vanskelig å håndtere for mange lærere*”. At

meglingen skal fungere avhenger av at lærerne klarer å gi fra seg konfliktene, og at de overlater konflikthåndteringen til elevmeglernes og til partene selv.

I den sammenheng er det imidlertid viktig å presisere at det fremdeles er lærerne ved skolen som har det overordnede konflikthåndteringsansvaret. Ved alle skoler som driver med skolemegling er det en lærer ved skolen som fungerer som meglingskoordinator.

Vedkommende bedømmer om en konflikt er egnet for megling eller ikke.

Meglingskoordinatorerne har også ansvar for å følge opp sakene, og for å vurdere alternative tiltak dersom meglingen ikke fører frem.

3.3. Elevmeglingen

3.3.1. Meglerne, partene og sakene

Ved de skolene som bruker skolemegling, får alle elevene i klassene som deltar i meglingsordningen generell opplæring i kommunikasjon og dialog gjennom et sekstimers kurs. Det varierer fra skole til skole hvilke klassetrinn som er involverte i meglingen, både som parter og meglere.

Elever som ønsker å bli elevmeglere søker om det. De blir plukket ut enten på bakgrunn av hvem de andre elevene i klassen ønsker å ha som elevmeglere, eller på bakgrunn av hvem lærere ved skolen mener er best egnet. I prinsippet er det ikke noen formelle krav som må oppfylles for å kunne bli megler. Det skal heller ikke avgjøres på bakgrunn av om eleven er skoleflink eller spesielt ”snill”. En elevmegler bør imidlertid være en person som kan lytte, være upartisk, ikke sladre, være rettferdig og ha en viss sosial anseelse i klassen (Hansen 1998:44). Det er viktig for at det skal utvikle seg en god relasjon mellom meglere og parter i meglingen. Elevene som velges ut, blir opplært til å megle gjennom innføring i kommunikasjonsteknikker og konflikthåndtering.

Partene i megling er elever som er involvert i elevkonflikter på skolen. Når et konfliktforhold oppstår, kan enten lærere, medelever eller partene foreslå megling for å ordne opp i konflikten. Partene kan selv velge om de ønsker at konflikten skal megles eller om konflikten skal håndteres på tradisjonelt vis i møte med inspektør eller sosiallærer med melding med hjem eller lignende.

Megling kan brukes for å håndtere de fleste konflikter i skolen. Det vil si alt fra erting, slåssing, utestengning, baksnakking og ødeleggelse av elevs gjenstander (Hansen 1998). Imidlertid er det et krav om at partene skal være jevnbyrdige. Dersom den ene parten er svakere og føler seg presset i situasjonen, kan det være vanskelig å oppnå kommunikasjon på

et likeverdig plan og dermed komme til en rettferdig løsning for begge parter (Mossige 1998). Dette gjelder blant annet for mobbing. En definisjon av mobbing som brukes i meglingslitteratur er Dan Olweus' (1992:17): *”En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer”*. Forholdet mellom mobberen og den som mobbes preges av et skjevt maktforhold. Megling regnes derfor ikke som en egnet metode for mobbing (Hansen 1998).

Meglingskoordinatoren er ansvarlig for meglingen, og for hvilke saker som kan megles, men har ingen aktiv rolle under selve elevmeglingen. Vedkommende kan sitte i bakgrunnen eller tilkalles dersom elevene føler behov for det. Meglingen er konfidensiell, og både elevmeglere og meglingskoordinator har taushetsplikt ovenfor andre elever, lærere og foreldre. Elevene kan fortelle om sin egen megling til meglingskoordinator og foreldre, men de må da selv ta initiativ til det¹⁰.

3.3.2. Gangen i en elevmegling

Dersom begge parter i en konflikt ønsker megling, blir det satt av en tid samme eller neste dag, mens konflikten enda er varm¹¹. Det blir også utnevnt to elevmeglere ved skolen som skal megle saken. Ofte er det satt av et eget rom som kun brukes til megling. Her møtes meglere og parter til avtalt tid.

Som regel er det to parter i en konflikt, men det kan også være flere. Partene sitter overfor hverandre på hver sin side av bordet i meglingsrommet, og elevmeglernes sitter ved sidene. Elevmeglernes presenterer seg og ønsker partene velkommen. Partene blir minnet om at de har kommet frivillig til megling for å løse konflikten dem imellom. Deretter leser meglernes opp grunnreglene for megling:

”Lover du-reglene”:

Lover du å

1. *Ikke avbryte når (motpartens navn) snakker.*
2. *Ikke snakke stygt om (motpartens navn) eller bruke negativt kroppsspråk under meglingen.*
3. *Være så ærlig som du kan under meglingen.*
4. *Gjøre ditt beste for å finne en varig løsning på konflikten.*

¹⁰ Både meglingskoordinator og foreldre har videre taushetsplikt.

¹¹ Erfaringen min er at her er det ulik praksis ved skolene. Ved én skole jeg kontaktet kunne det gå opp til en uke før meglingen ble arrangert.

Meglingen begynner når partene har samtykket i reglene. Hvis en av partene bryter reglene gjentatte ganger under meglingen, kan elevmeglerne velge å avbryte meglingen. I så fall blir konflikten håndtert på tradisjonelt vis.

I meglingen er det elevmeglerne som styrer ordet. De ber hver av partene om å fortelle sin historie etter tur. Elevmeglerne oppsummerer underveis det partene har sagt på en slik måte at begge partene kjenner seg hjemme i historien. Her tas det hensyn til det som oppleves som viktig for hver enkelt part. Deretter blir partene bedt om å komme med forslag til hvordan konflikten kan løses. Ved hjelp av meglerne finner de en løsning som begge partene er enig i. Denne skrives ned i form av en avtale, og signeres av parter og meglere.

Meglingsavtalen kan være av ulik art, avhengig av konfliktens type. Noen ganger er det tilstrekkelig at partene blir enige om at de har oppklart misforståelser, og de skriver en avtale om at de ber hverandre om unnskyldning. Andre ganger kan løsningen være mer fremtidsrettet, for eksempel ved at partene lager avtale om å erstatte ødelagte gjenstander, ikke plage hverandre i friminuttene, ikke kalle hverandre ting eller lignende (Hansen 1998). Meglingsavtalen bør også være fremtidsrettet i den forstand at den gir elevene klare retningslinjer for hvordan de skal opptre dersom de kommer ut for et lignende problem med hverandre igjen. Dette kan bidra til at de selv klarer å håndtere konflikten på et tidlig tidspunkt. Meglingsavtalene følges opp av en lærer eller av elevmeglere gjennom samtale med de enkelte partene. Dette skal sikre at avtalen innfris. Dersom elevmegling ikke fører frem, kan saken megles på nytt, eller den håndteres av en lærer (Hansen 1998, Wiig 2000).

3.4. Evaluering av programmet

I 1997 utførte NOSEB (Norsk Senter for Barneforskning) en evaluering av skolemegling på oppdrag fra Justisdepartementet og Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. Evalueringen skulle blant annet ta for seg innføring og gjennomføring av skolemegling ved de enkelte skolene, samt erfaringer fra elever og lærere (Hansen 1998:31). Det ble sendt ut spørreskjemaer for å kartlegge opplevelsen av konfliktnivå ved de enkelte skolene ved programstart. Ved programslutt ble det fulgt opp med nye spørreskjema, observasjon og intervjuer.

I 1997 ble det rapportert at 492 saker var meldt inn til megling. Rundt en tredjedel av sakene gjaldt verbale sammenstøt (erting, krangling) og rundt en tredjedel fysiske sammenstøt

(dytting, slag, spark). Det ble gjennomført elevmegling i 95 % av sakene, og av disse førte rundt 90 % frem til en avtale som ble innfridd mellom de to partene (Hansen 1998:59).

Funnene i studien viser en nedgang i konfliktnivået mellom elever i løpet av programperioden. Dette gjelder alle typer konflikter, men størst nedgang var det i konflikter av mindre alvorlig type. Undersøkelsene viste at det var hyppigst forekomst av konflikter der det var sladder, kalling/ erting, knuffing/ dytting og krancling. Ved oppstart av programmet mente 50 prosent av de spurte elevene at slike konflikter foregikk ofte, noe som var høyeste verdiskår. Etter innføring ble det rapportert om færre konflikter av disse typene, selv om de fremdeles var i flertall. Både før og etter programstart ble det rapportert om langt flere konflikter elever imellom enn mellom elever og andre grupper, for eksempel lærere (Hansen 1998).

Intervjuer med elever ved skolene i etterkant av Utviklingsprogrammet viser at både elevmeglere og elever som har vært til megling har positive erfaringer. Elevmeglernes forteller at de føler seg tryggere på seg selv etter at de ble meglere. Partene opplevde å oppnå en gjensidig forståelse med motparten gjennom meglingen. Dette var ikke tilfellet ved andre former for konfliktløsning som ble brukt ved skolen (Hansen 1998:8). De fleste av partene opplevde dessuten at meglingen hadde gitt en positiv opplevelse (Hansen 1998:70-71).

Undersøkelser viser at norske elevmeglere benytter seg av kommunikasjonsteknikker utenfor meglingsrommet også, både i skolen og på fritiden (for eksempel på fotballaget og søsken imellom). Norske elever skårer imidlertid dårligere enn blant annet engelske når det gjelder hvorvidt skolemegling har styrket egen evne til kommunikasjon (Læringscenteret 2002:29). Når det gjelder evne til å håndtere egne konflikter bedre etter innføringen av skolemegling, skårer norske elevmeglere meget høyt. Undersøkelsen sier imidlertid ikke noe om elever som ikke har vært meglere sine evner til å håndtere egne konflikter.

Den generelle konklusjonen fra evalueringen peker i retning av at utviklingsprogrammet fra 1995 - 1997 var vellykket i forhold til de foreliggende målsettingene. Skolemegling viste seg å være en konstruktiv modell for konfliktløsning i de aktuelle skolene. Både lærere og elever hadde positive erfaringer med skolemegling, og mente at ordningen fungerte godt både som konflikthåndteringsmetode og som holdningsdannende tiltak.

4. Konflikt-, meglings- og samhandlingsteori

I dette kapittelet diskuterer jeg ulike teorier, ideer og begreper som blir relevante for oppgavens analyse. Jeg bruker i hovedsak to typer teori. Den ene handler om ulike måter å forstå konflikter og konflikthåndtering på. Her vil jeg først plassere temaet om konflikter inn i en større sosiologisk sammenheng, før jeg diskuterer ulike måter å karakterisere og forstå konflikter på som jeg mener er relevante for min studie. Deretter presenterer jeg temaet konflikthåndtering og megling. Her tar jeg for meg ulike paradigmer å forstå konflikter og konflikthåndtering ut fra, og knytter disse til meglingsmetoden. Den andre typen teori jeg bruker handler om en måte å forstå samhandling på, nemlig den interaksjonistiske. Denne vil jeg si noe mer om til slutt i kapittelet.

4.1. Konflikt eller integrasjon – et av sosiologiens grunnlagsproblemer

Konflikt versus integrasjon har vært et av sosiologiens grunnlagsproblemer. På den ene siden står det konfliktteoretiske perspektivet med Marx i sentrum. I et konfliktteoretisk perspektiv forstås samfunnet ut fra begrepene konflikt og dominans (Collins 1994). Maktforholdet mellom ulike grupper i samfunnet er ujevnt; noen dominerer mens andre blir dominert. Det forutsettes at alle grupper ønsker å oppnå makt i samfunnet, og her ligger latente konflikter. Marx mente at det hovedsakelig fantes to konfliktfronter, kapitalistene og arbeiderne, og at begge kjempet om å eie kapital. Andre konfliktteoretikere, deriblant Weber, har siden hevdet at også andre momenter i samfunnet er gjenstand for konkurranse. Det kan være en kamp om å oppnå makt, kontroll eller autoritet. Slike motsetningsforhold mellom ulike sosiale grupper er dynamiske, og skaper sosial endring. Konflikter sees derfor som drivkraften i den samfunnmessige utviklingen (Collins 1994, Abercrombie, Hill og Turner 1984).

Det konfliktteoretiske perspektivet kan sees i motsetning til det funksjonalistiske. Denne retningen forsøker å forstå og forklare samfunnets stabilitet og orden. Her forstås integrasjon som den drivende kraften i samfunnet. Samfunnet betraktes som en integrert helhet, der alle bestanddeler har den funksjon å opprettholde harmoni og stabilitet. I en slik forståelse blir konflikter å betrakte som ”sosial sykdom”. De lager uorden og fungerer splittende. Dersom det oppstår konflikter, vil samfunnet fungere slik at orden og harmoni og balanse gjenopprettes (Barnes 1995, Abercrombie m.fl. 1984).

Senere bidrag innenfor den konfliktteoretiske retningen har blant annet kommet fra Lewis Coser. Med ”*The Functions of Social Conflict*” (1956) står han som en av pionerene innenfor moderne konfliktteori i sosiologien. Collins (1994:48) plasserer Coser som ”funktjonalistisk konfliktteoretiker”. Han trekker veksler på tanker både fra konfliktteori og fra den senere funksjonalismen. I samsvar med den konfliktteoretiske retningen fremhevet Coser den samfunnsmessige betydningen av å ha konflikter. Men i kontrast til Marx, som hevdet at konflikt mellom to grupperinger i samfunnet var samfunnets drivkraft, fokuserte Coser på de integrerende funksjonene som konflikter kan ha. Han mente at mange og overlappende konflikter mellom ulike grupperinger i samfunnet hindrer nettopp dannelsen av klare og splittende konfliktlinjer – motparter i én konflikt kan ha felles interesser i en annen. Konflikter mellom grupper kan i tillegg virke integrerende innad i gruppene (Coser 1956). Ved å fokusere på integrerende aspekter og sosial stabilitet i samfunnet inkluderte Coser elementer fra den funksjonalistiske tankegangen. Men i motsetning til funksjonalistene, som mente at konflikter var sosial sykdom, hevdet altså Coser at nettopp konflikter kunne bidra til sosial integrasjon (Collins 1994, Abercrombie m.fl. 1984).

Disse to motstridende måtene å forstå konflikter på kan gjenkjennes i litteratur som omhandler mellommenneskelige konflikter og konflikthåndtering. Fra den ene polen forstås konflikter som usunne og unaturlige. I likhet med funksjonalistene antar man at konflikter har destruktive og ødeleggende konsekvenser for sosiale relasjoner, og de må derfor unngås. Fra den andre polen kjenner vi igjen elementer fra det konfliktteoretiske perspektivet slik det ble formulert av Coser (1956). Her ansees konflikter for å være en naturlig del av alt sosialt liv, som i tillegg har viktige og positive funksjoner for sosiale relasjoner.

De fleste av dagens teoretikere vil nok plassere seg et sted mellom disse polene. I fagkretser som beskjeftiger seg med konflikthåndtering er det vanligst å plassere seg nærmere et positivt perspektiv på konflikter. Et slikt perspektiv ligger til grunn for megling, og blir dermed sentralt for denne oppgaven.

4.2. Konflikt

”Konflikt” er et vidt begrep. Det assosieres ofte med ord som uenighet, meningsforskjell, kontroverser, motsetninger eller motstand (Mossige 1998, Raaschou 2003:7). Denne oppgaven tar for seg konflikter i *sosiale forhold*. Sosiale konflikter kan oppstå mellom nasjoner, grupper eller individer. Her skal det handle om konflikter som foregår mellom to

eller flere individer. Under presenteres noen måter å karakterisere konflikter på, som vil være relevante i forhold til å forstå konfliktene i denne studien.

4.2.1. Realistiske og ikke-realistiske konflikter

Som nevnt har Lewis Coser (1956) skrevet om konflikter i sosiale forhold. I sin beskrivelse av konflikters natur presenterer han to idealtyper for sosiale konflikter: *Realistiske* og *ikke-realistiske konflikter*¹². Betegnelsene svarer ikke til hvorvidt konfliktene er reelle eller ikke, men til konfliktens årsak og intensjon. Begge typer konflikter innebærer negativ samhandling mellom konfliktpartene, og er dermed like virkelige (Coser 1956:48-55). Realistiske konflikter er forårsaket av at konfliktinnehaverne kjemper om å oppnå noe, for eksempel et gode eller et resultat. Konflikter i slike tilfeller fungerer som et *middel* for å oppnå et *mål*. Konflikt er en av flere funksjonelle måter for å oppnå målet. Slike konflikter kan avsluttes eller unngås ved at partene finner alternative funksjonelle metoder.

Ikke-realistiske konflikter kan ifølge Coser også være rettet mot et saksforhold, men der er aggressive impulser konfliktens egentlige årsak. Dersom konflikten er rettet mot et ytre saksforhold, fungerer det kun som et middel. Selve konflikten er hensikten, fordi det er gjennom denne at aggresjonen kan få utløp. Ikke-realistiske konflikter er mer problematiske å unngå eller avslutte. Selv om saksforholdet løses, trenger ikke det å bety at konflikten avsluttes. Aggressive følelser kan blusse opp i andre sammenhenger, og rette seg mot nye tilgjengelige saksforhold. Det kan forårsake at nye konflikter oppstår.

Coser (1956:48-55) poengterer at det begrepsmessige skillet mellom realistiske og ikke-realistiske konflikter er abstrakt. I virkeligheten er det få konflikter som er rendyrkede former av noen av de to idealtypene. Idealtypene er viktige å ha til rådighet for å identifisere konflikters ulike aspekter.

4.2.2. Interessekonflikter og verdi- og uenighetskonflikter

I Norge har sosiologen Vilhelm Aubert (1979) vært en bidragsyter til konfliktteori. I tillegg til å presentere ulike konflikttyper, gir han konkrete forslag for hvordan ulike konflikter best kan løses. Som Coser deler også Aubert konflikter inn i to kategorier. Den ene idealtypen er *interessekonflikter*. Interessekonflikter oppstår når to parter er interessert i det samme godet. I denne kategorien skiller det mellom konflikter der partene kjemper om å oppnå et *materielt*

¹² Oversatt fra begrepene *realistic* og *non-realistic*, som Coser (1956) selv bruker.

gode, og konflikter der partene kjemper om et *ikke-materielt* gode. I det første tilfellet kan partene avslutte konflikten ved at de kommer frem til en avtale som er god for begge parter. Dette kan være en situasjon ved kjøp og salg, der partene forhandler seg frem til en pris som begge synes er rimelig. Det er vanskeligere å løse konflikter der begge partene søker å oppnå det samme ikke-materielle godet. Ofte er det umulig å dele et ikke-materielt gode, og kun en av partene kan oppnå det. Eksempler er skøyteløpere som kjemper om OL-gull, eller to kandidater som søker samme stilling. Det kan være vanskelig for partene å inngå et kompromiss gjennom forhandling, fordi konflikten antagelig får et vinn – tap utfall. Her finnes naturligvis unntak; partene kan for eksempel på forhånd ha inngått kompromiss, slik at det er avtalt spill (Aubert 1979). I interessekonflikter ligger det et uenighetsselement ved at partene er uenige om hvem som skal oppnå et bestemt gode. Imidlertid er partene enige om verdifastsettelsen på godet. At begge partene vurderer verdien av godet som høyt, er nettopp utgangspunktet for konflikten.

Den andre idealtypen av konflikter som Aubert fremstiller er *verdikonflikter* og *uenighet*. Her er nettopp uenighet om verdifastsettelsen konflikten årsak. I *verdikonflikter* er partene uenige om normative verdier. Der *uenighet* er utgangspunkt for konflikten, kan uenigheten omhandle faktiske forhold. Partene kan for eksempel være uenige om et hendelsesforløp og om årsaksforholdene i dette forløpet. Det at to mennesker er uenige om verdier eller faktiske hendelsesforløp trenger ikke å føre til konflikt. Imidlertid er det stor sannsynlighet for at slike uenigheter blir problematiske dersom partene er i nær samhandling med hverandre. Verdi- og uenighetskonflikter er vanskelig å løse gjennom forhandling og kompromiss, fordi verdier og meninger ofte ikke er forhandlingsbare. Ifølge Aubert kan denne typen konflikter best løses gjennom en objektiv tredje instans. Et eksempel kan være der politikere løser tvister av hensyn til velgerne, eller der en domstol avgjør skyldspørsmål mellom to parter. Det kan imidlertid argumenteres for at det også her finnes unntak, der partene kan forhandle seg frem til en løsning. I mindre verdi- og uenighetskonflikter, som for eksempel i foreldres syn på barneoppdragelse, er det vanlig at partene selv kommer til en løsning.

Heller ikke Auberts idealtypene finnes i rendyrkede former. Ofte innebærer konflikter både elementer av interesseuenigheter og verdiuenigheter, og det blir vanskelig å avgjøre hvordan den skal karakteriseres. Men også her er det ofte mulig å plassere konflikter nærmere én av idealtypene. Cosers idealtypene kan se ut til å ha en mer generell gyldighet enn Auberts. I begge konflikttypene til Aubert blir konflikter presentert som et middel; konflikten omhandler en faktisk uenighet enten i forhold til fordeling av goder eller i forhold til verdifastsettelse

eller faktiske forhold. Begge konfliktkategoriene til Aubert vil derfor falle inn under den kategorien som Coser karakteriserer som realistiske konflikter.

Både Coser og Aubert sine begreper viser seg nyttige for å karakterisere konfliktene i denne studien. Auberts idealtyper hjelper oss å komme nærmere en forståelse av konfliktens saksforhold og gir dermed en pekepinn på hva slags type løsninger vi kan forvente. Coser sine to idealtyper gir et mer generelt verktøy for å gripe det komplekse og foranderlige ved mellommenneskelige konflikter. Begrepet om ikke-realistiske konflikter er fruktbart i den forstand at det viser til muligheten for at det fremtredende saksforholdet ikke alltid er konfliktens faktiske årsak. Dersom en konflikt er forårsaket av ikke-realistiske elementer, blir det viktig å identifisere disse for å forstå hva som skal til for at konflikten skal kunne løses.

4.2.3. Konflikten endrer karakter

Et viktig aspekt ved konflikter er måten de eskalerer på. En uskyldig uenighet kan fort utvikles til å bli en stor krangel. Dette kjennetegner i særlig grad konflikter mellom elever i skolen, der en kommentar eller et dytt fort ender i slagsmål. Selv om konflikter er unike både i saksforhold, intensitet og varighet, er det mye felles ved måten de utvikler seg på.

Når en konflikt eskalerer, endres den ofte i karakter. Fokus flyttes fra saksforhold til person, og nye saksforhold trekkes inn som relevante. Dette kan være gamle stridigheter som ikke har direkte tilknytning til den uenigheten som utløste konflikten. Etter hvert kan så mange nye elementer være inkludert, at konfliktpartene mister det opprinnelige saksforholdet av syne (Cohen 1995). Det kan ende med en situasjon der den *fremtredende* konflikten ikke lengre er lik den *faktiske*. Konflikten kan tilsynelatende handle om én ting, men viser seg så å ha andre årsaker¹³.

Det er også klare fellestrekk ved partenes måte å handle på i konfliktsituasjoner. Slike handlingsmønstre kan sees i lys av Gregory Bateson (1972:109) sine tanker. Bateson mener at menneskelig samhandling hovedsaklig preges av to overordnede samhandlingsmønstre, eller relasjoner¹⁴: *Symmetriske* og *komplementære*. Der det foreligger *symmetriske samhandlingsrelasjoner* handler man symmetrisk med motparten. Det vil si at én type oppførsel hos den ene parten fører til samme type oppførsel hos den andre, og motsatt. Dette

¹³ Dette kan minne om Coser sin ikke-realistiske konflikttype. Det ligger imidlertid en forskjell i at konflikter i dette tilfellet også kan ha en *realistisk* årsak (altså et konkret saksforhold), mens ikke-realistiske konflikter utelukkende har følelsesmessige årsaker.

¹⁴ Bateson bruker her begrepet *skismogenese*, som betyr ”*skabelse av skismaer, uenigheter, brud og utspaltninger*” (Ølgaard: 2004:40). Det handler om hvordan en samhandlingsprosess utvikler seg og fører til uenighet eller brudd.

er prinsippet som ligger bak konfliktopptrappende handlinger. Våpenkappløp eller slagsmål er klassiske eksempler. *Komplementære samhandlingsrelasjoner* preges av at parenes handlinger utfyller hverandre. Slike relasjoner kan ende i dominans – underkastelse, omsorg – avhengighet, eller lignende (Ølgaard 2004:41, Ullberg 2004:34). Å velge en komplementær handling kan innebære en viss risiko dersom man ikke er sikker på at motparten følger etter. Hvis motparten fortsetter konkurranseforholdet eller opptrappingen av konflikten, kan han eller hun få et overtak. Derfor har konflikter en tendens til å fortsette å eskalere når partene først har kommet inn i et slikt handlingsmønster. Utfordringen blir å hjelpe partene ut av et en slik situasjon, og tilrettelegge for at partene kan velge konfliktnedtrappende handlinger uten at de stilles i en sårbar situasjon. Vi skal se hvordan meglingsprosessen bidrar til å legge forholdene til rette for et slikt formål.

4.2.4. Konflikter hos barn

Et kjennetegn ved konfliktene i denne studien er at de er mellom barn. Mye av litteraturen som brukes her omhandler konflikter generelt eller konflikter mellom voksne. De sentrale kjennetegnene ved konflikter og konflikthåndtering er de samme for barn og voksne. Imidlertid kan det være en viss forskjell i konfliktenes innhold og utarting (Lomsdalen 2000). Det at barn er mer spontane av natur, kan prege både konfliktene deres og måten de handler på i konfliktsituasjoner. Voksne kan diskutere ulikheter og problemer uten at det trenger å føre til konflikt. For barn fører uenighet oftere og raskere til krancling og slåssing. Tidsaspektet for konflikter mellom barn er også kortere. Konflikter som voksne ser på som korte og uskyldige, kan oppleves som langvarige og opprivende for barn.

4.3. Konflikthåndtering og megling

Konflikthåndtering er en betegnelse på ulike måter å behandle konflikter på som fører til at det blir lettere for partene å takle konflikten. Dette kan innebære at konflikten løses.

Konflikthåndtering er blitt definert på ulike måter. Aubert (1979:192) bruker følgende definisjon: ”*Som konfliktløsende mekanismer vil vi regne alle de metoder som medfører at konflikten mildnes, reduseres eller bringes ut av verden, men hvor det ikke helt og holdent beror på at relasjonen mellom aktørene blir oppløst av andre grunner*”. Anatol Pikas (1976:25) mener at en konflikt er løst ”... *først når begge parter selv frivillig innrømmer at den er det, og når en nøytral observatør kan fastslå at ingen av partene er blitt utnyttet eller bedratt*”. Disse definisjonene er i tråd med min måte å forstå konflikthåndtering på. Hvilke

momenter som må foreligge for at konfliktene skal være løst mer konkret, blir behandlet nærmere i analysen, særlig i kapittel åtte.

Cohen (1995:27-28) fremstiller tre vanlige metoder for å løse mellommenneskelige konflikter. Den ene er *forhandling*. Dette innebærer at de to partene som er i konflikt med hverandre kommer frem til en løsning av konflikten på egen hånd. I en slik situasjon har partene selv full kontroll over løsningsprosessen og over konfliktens utfall. Dersom partene ikke klarer å ordne opp selv, er en type *voldgift* et vanlig alternativ. Denne metoden innebærer at en person utenfra involveres i konflikthåndteringen og får en dommerfunksjon.

Vedkommende tar kontroll over prosessen, og avgjør hvordan konflikten skal løses. I motsetning til forrige alternativ har partene her verken kontroll over løsningsprosessen eller konfliktens utfall. En siste metode er *megling*. Dette er en form for konflikthåndtering der konfliktpartene selv deltar aktivt i konfliktløsningen. Ordet megling kommer fra latinske *medius*, og betyr ”å være i midten” (Raaschou 2003:47). Ved hjelp av en nøytral tredjepart forsøker man å få til en løsning der begge parter kommer ut som vinnere. Megling er dermed en mellomting mellom forhandling og voldgift. En megler involveres i konfliktløsningen og overtar noe av kontrollen over prosessen. Men det er partene som foreslår og enes om en løsning av konflikten, og beholder dermed selv kontrollen over konfliktens utfall (Cohen 1995). Megling baserer seg nettopp på en tankegang om at partene som er involvert i konflikten også er best egnet til å løse den, dersom rammene bare legges til rette for en slik prosess (Cohen 1995, Raaschou 2003).

I Norge knyttes den ideologiske bakgrunnen for megling til Nils Christie, professor i kriminologi, og hans artikkel ”*Konflikt som eiendom*” (1978). Christie hevder at konflikter er en forutsetning for vekst og utvikling hos mennesker og i samfunnet. Men for å ta i bruk konflikters positive potensial, forutsettes det at de som er involvert i konfliktene selv får mulighet til å delta aktivt i løsningen av den. Dersom partene i en konflikt møtes personlig og kommer i dialog med hverandre, kan de få innsikt i hverandres subjektive erfaringer. Det kan medføre at begge partene får en dypere og mer helhetlig forståelse for konflikten. Partene kan i felleskap finne en gjensidig rettferdig løsning på konflikten, og det kan skje en forsoning mellom dem.

Christie trekker parallellen fra den tanzanianske landsbyen, som beskrevet i forrige kapittel, til det formaliserte rettsystemet i industrialisert samfunn. Kontrasten er stor. I moderne samfunn blir det fra sivile tvister til strafferettslige forhold tatt hånd om av myndighetene. Her er det partene som er tilskuere, og deres behov, meninger og interesser kommer i skyggen av rettslige argumenter. Rettsaken blir et anliggende mellom

myndighetene og lovbryteren, eller eventuelt advokaten, og ikke mellom de to konfliktpartene. Partene kan i liten grad påvirke løsningsprosessen eller konflikten utfall. Å frata mennesker deres konflikter betyr samtidig at man fratrar dem muligheten til å omvandle konflikten sine til noe positivt. Christie ser derfor på konflikter som noe vi *eier* og dermed har rettighet til, og gjør en appell om at folket må få konflikten sine tilbake. Først da har vi muligheten til å få noe positivt ut av dem.

4.3.1. To ulike paradigmer

Megling representerer en måte å tenke på og forstå konflikter på som kan sees i kontrast til den rettslige forståelsen av konflikthåndtering i vesten (jf. Christie 1978). Vibeke Vindeløv (1997, i Raaschou 2003:15) presenterer i sin doktoravhandling to ulike paradigmer som ligger til grunn for de to ulike måtene å håndtere konflikter på. *Det konvensjonelle paradigmet* bygger på en tanke om at konflikter forstyrrer og dermed må fjernes. Det gjøres best av autoriteter gjennom åpen eller skjult maktbruk. Partene er individuelle motparter, og relasjonen forstås som en mellom part og konflikt. Det er altså et subjekt – objekt forhold. Målet med konflikthåndteringen er å komme til én objektiv løsning, og konflikten ender med én vinner og én taper. *Det alternative paradigmet* er stadig mer vanlig. Dette ligger blant annet også til grunn for meglingsmetoden. Paradigmet bygger på et syn om at konflikter er naturlige og noe man forholder seg til. Her tar partene selv ansvar og håndterer konflikten sammen uten bruk av makt. Begge konfliktpartene er i konflikten felles rom, og relasjonen er mellom partene, og ikke mellom part og konflikt; altså foreligger det et subjekt – subjekt forhold. Prosessen ansees å være vel så viktig som løsningen, og i prinsippet kan konflikten ha mange ulike løsninger. Ved å fokusere på konflikthåndteringen som en prosess, kan partene komme frem til bedre løsninger. Begge parter kommer styrket ut av konflikten.

Disse paradigmene kan overføres til ulike måter å forstå konflikter i skolen, som vist i skjemaet under (Raaschou 2003:14). Det første paradigmet representerer en tradisjonell måte å forstå og behandle konflikter på i skolen, mens det andre paradigmet ligger til grunn for skolemegling.

Skolens syn på konflikter

Det gamle paradigmet	Det nye paradigmet
Dårlig oppførsel defineres som brudd på skolens regler	Dårlig oppførsel defineres som en skade som en person eller gruppe påfører en annen
Fokus på skyld og anklage, på fortiden. Gjorde han det? Hvorfor?	Fokus på problemløsning ved å gi uttrykk for følelser og behov, og ved å undersøke hvordan behovene kan oppfylles i fremtiden
Motstandere – en autoritet med makt til å bestemme sanksjonene	Dialog og forhandling – alle er involvert i å kommunisere og samarbeide med hverandre
Ubehagelige sanksjoner for å avskrekke	Forsoning, ansvar og valg
Fokus på regler	Fokus på relasjoner og på oppnåelse av et gjensidig ønsket resultat
Konflikter og dårlig oppførsel sees som noe upersonlig og abstrakt. Individ versus skole	Konflikter og dårlig oppførsel sees som interpersonelle konflikter med mulighet for læring
Skolesamfunnet som tilskuere, de påvirkede føler seg maktesløse, enkeltansatte agerer	Skolesamfunnet involveres i å fasilitere gjenoppbygningen; de påvirkede involveres; empowerment
Ansvarlighet sees i forbindelse med å motta sanksjoner	Ansvarlighet i forbindelse med å forstå handlingens virkninger, være ansvarlig for valg og for å foreslå måter skaden kan repareres på

Det ”gamle”¹⁵ paradigmet innebærer en forståelse av elevkonflikter som disiplinproblemer eller *avvik*, der straff ansees som et effektivt virkemiddel. Dette baserer seg på en tanke om *gjengjeldende rettferdighet*, der rettferdigheten peker tilbake på det regelbruddet som er begått i forholdet mellom konfliktparten og skolen. Innen det ”nye” paradigmet, som altså ligger til grunn for skolemegling, er en forståelse av rettferdighet som *gjenopprettende*. Her defineres konfliktforholdet som en mellommenneskelig konflikt, og målet ved

¹⁵ Jeg har satt ”gammelt” og ”nytt” paradigme i gåseøyne fordi det kan være problematisk å snakke om hva som er gammelt og hva som er nytt. Det er til en hver tid mange forskjellige måter å møte og forstå konflikter på. Det kan dessuten være vanskelig å si hva som er før og hva som er nå. Som det fremkom fra teorikapittelet, er megling en måte å løse konflikter på som har vært brukt i mange samfunn i lange tider. Paradigmene ovenfor stemmer imidlertid relativt godt overens med en endring som har skjedd i forhold til måter å betrakte og håndtere konflikter på innefor det vestlige skoleverket i løpet av de siste tiårene.

konflikthåndteringen er nettopp at den skal bidra til å gjenopprette skaden på relasjonen mellom de to konfliktpartene (Raaschou 2003:13).

Paradigmene over er fremstilt i rendyrkede former. Slik jeg ser det vil konflikthåndtering i praksis innebære elementer fra begge idealtypene. Det ”gamle” paradigmet er også antagelig noe gammelags i forhold til hvordan elevkonflikter håndteres i skolen i dag, også utenfor rammene av skolemegling. Samtidig er det nok et fåtall av skoler som utelukkende håndterer konflikter i forhold til det ”nye” paradigmet, selv ikke innenfor rammene av skolemegling. Som vi skal se, er blant annet straff et virkemiddel også innen megling. Dersom partene ikke kommer til en løsning gjennom meglingen, blir konflikten håndtert av en lærer, noe som kan innebære kjeft eller melding med hjem. Paradigmene er likevel aktuelle, fordi de fremdeles legger føringer for ulike måter å forstå og håndtere konflikter på i skolen. Kontrastene mellom de to idealtypene gjenkjennes også i elevenes måter å forstå konflikthåndteringssituasjonen med lærer versus meglingssituasjonen; lærermetoden assosieres med det ”gamle” paradigmet, mens meglingsmetoden assosieres med det ”nye”.

Christies (1978) argument om at vi har eierskap til konfliktene våre kan overføres til skolesamfunnet. Her må elevene forstås som konflikteierne og lærerne som ”konflikttyvene”. Dersom lærerne, i henhold til det ”gamle” paradigmet, fratru elevene konflikten, fratru de dem også muligheten for å definere det konfliktfylte forholdet (Raaschou 2003). Elevene sitter igjen uten mulighet til å gjøre noe med det forholdet som de ofte selv opplever som konfliktfylt, nemlig relasjonen til motparten. Raaschou mener imidlertid at lærerne også fratru elevene rettigheten til å definere det konfliktfylte forholdet. Disiplinproblemer henviser til mangelfull oppførsel eller manglende folkeskikk hos barn, og ikke til konflikt. Ved skoler som bruker skolemegling får elevene både rettigheten til konfliktene sine tilbake, samtidig som de selv får muligheten til å definere sine konflikter.

4.3.2. Konflikt og konflikthåndtering som prosesser

Til grunn for megling ligger en forståelse av konflikt og konflikthåndtering som *prosesser*. Prosess og relasjon ansees som en like stor del av konflikten som selve saksforholdet. Når man forstår konflikt og konflikthåndtering som deler av en helhetlig prosess, blir skillet mellom disse to litt kunstig. Alternativt brukes begrepene *konflikttransformasjon* eller *konfliktforvandling* (Raaschou 2003:7). Raaschou mener at dette er mer betegnende uttrykk, fordi de rommer de dynamiske aspektene ved konflikter. Konflikthåndterings- eller

konfliktløsningsbegrepene gir et feilaktig inntrykk av at konflikter er noe man kan kvitte seg med. Uttrykket konfliktforvandling innebærer derimot en tanke om at konflikter som løses ikke blir avsluttet, men forvandlet. Dette gir også rom for en tanke om at konflikter kan forvandles fra noe sårt og vondt til noe positivt og utviklende, og at de dermed også kan få positive konsekvenser.

Sett i et slikt lys blir hele konfliktprosessen relevant. I analysen skal vi se at både konflikten og partsrelasjonen er dynamiske, og endrer seg gjennom hele denne prosessen. Selv om jeg i oppgaven bruker begrepene konflikthåndtering og konfliktløsning, vil også jeg ha en forståelse av at konflikter ikke er noe man kan avslutte eller kvitte seg med, men at de snarere forvandles. Dette gir rom for å knytte løsningsprosessen til den relasjonen som oppstår mellom partene i ettertid av konflikten.

4.4. En interaksjonistiske måte å forstå samhandling på

Det ligger en interaksjonistisk forståelse til grunn for mye av tolkningen av elevens erfaringer og samhandling i denne oppgaven. Jeg vil kort presentere en slik måte å forstå menneskelig samhandling på, og hvilke implikasjoner det får for tolkningen av elevenes erfaringer. Deretter gir jeg en innføring i begreper i den sammenhengen som er særlig relevante for min studie.

Ifølge et interaksjonistisk perspektiv består samfunnet av en serie møter mellom mennesker. Hvert sosialt møte er spesielt i den forstand at dets karakter bestemmes av de subjekter som er til stede. Til grunn for denne måten å tenke på ligger en forutsetning om at mennesket er avhengig av andre. Mennesket både påvirker og påvirkes av sine omgivelser. Menneskelig handling, forståelse og kommunikasjon skapes i samspill med andre mennesker og omgivelsene (Barnes 1995). Dette impliserer at menneskelig samhandling må tolkes ut fra den situasjonen den forekommer i og i relasjon til de som er involvert.

En slik forutsetning legger også jeg til grunn i min tolkning av elevenes samhandling. Jeg ser deres erfaringer i lys av den situasjonen de forekommer i. Jeg tar for meg konfliktens utvikling i de ulike situasjonene; i skolegården, i situasjonen der partene velger å gå til meglingsrommet og når partene går ut av meglingsrommet igjen.

4.4.1. Tanken om alle fenomeners kontekstavhengighet

Tanken om hvordan fenomen må tolkes i lys av konteksten der de forekommer er også utdypet av Gregory Bateson (1972:179) i artikkelen "A Theory of Play and Fantasy". Bateson

innleder artikkelen med å beskrive en episode der to aper lekeslåss. Det slo ham hvor tydelig det var, både for publikum og for apene selv, at det dreide seg om *lekeslåssing* og ikke om ekte slåssing. Situasjonen var klart definert som ”ikke slåssing”. Ifølge Bateson får fenomener mening i lys av rammene de forekommer i. Apene kunne slappe av i forhold til den andres slåssaktige handlinger, fordi de forekom innenfor rammene av ”lek”. Samme handling kan altså få ulik mening innenfor forskjellige rammer.

Bateson mener at vi kommuniserer hvilke rammer som beskriver situasjonen ved hjelp av ulike signaler, gjennom hva han betegner som metakommunikasjon. Videre gir de oss utgangspunkt for hvordan fenomener skal tolkes og forstås:

”Any message which either explicitly or implicitly defines a frame, [...] gives the receiver instructions or aids in his attempt to understand the messages included within the frame” (Bateson 1972:188).

Parallellen med apene som lekeslåss kan trekkes til skolen. Også her er lekeslåssing og slåssing noe helt forskjellig. I lek er et dytt på gøy. I en konflikt er det derimot en provokativ handling. I skolegården eller på andre arenaer ved skolen kan det noen ganger være uklart hvilke rammer som gjelder. Et uforvarent dytt oppfattes ofte som provokativt, altså i rammene av konflikt, selv om det kanskje var ment kameratslig, eller var et uhell. Vedkommende som ble dyttet vil da også svare med handlinger innen konfliktrammen. Mange konflikter kan starte ved slike misforståelser. I meglingsrommet foreligger det en klar definisjon av rammene; det er en konfliktløsningssituasjon. Her vil partene også tolke hverandres handlinger som konfliktnedtrappende, og selv handle slik.

Denne måten å tenke på er svært lik Goffman sitt *situasjonsdefinisjonsbegrep*. Dette vil jeg gjøre nærmere rede for under. Der vil jeg også si noe mer om hvordan denne måten å tenke på blir relevant i forhold til tolkning av elevenes samhandling.

4.4.2. Sentrale tanker hos Erving Goffman

Goffmans teorier er svært empirinære, og hans begreper og tanker lar seg derfor også best presenteres ved empiriske eksempler (Barnes 1995). Dette er i tråd med slik Goffman (1992) selv gjør i ”*Vårt rollespill til daglig*”. Under vil jeg gi en presentasjon over det grunnleggende i hans måte å forstå samhandling på, og kort introdusere begreper som blir sentrale for min

studie. Disse vil bli nærmere gjort rede for i analysen, der de blir relevante i tolkning av empiri.

Det er først og fremst fra *dramaturgen* Goffman jeg har hentet inspirasjon. I ”*Vårt rollespill til daglig*” (1992) beskriver Goffman verden som en teaterforestilling. Vi opptre på scener, i ulike roller og for forskjellig publikum. Når vi trer inn og ut av ulike roller, presenterer vi ulike deler av oss. Hvem vi er i én situasjon, det vil si hvilken *rolle* vi fremfører, og hvordan vi fremfører rollen, er avhengig av hvilke roller de andre spiller og hva slags type situasjon det er. Under en opptreden er vi oss alltid bevisste vårt publikum, og jobber iherdig for å presentere oss selv best mulig. Dette innebærer å *opprettholde ansikt*, - det mest personlige vi har. Vi søker bevisst å gi andre det inntrykket vi ønsker at de skal ha av oss: ”*Når et menneske kommer sammen med andre, vil han altså handle målrettet for å gi de andre det inntrykk det er i hans interesse å formidle*” (Goffman 1992:13). Ifølge Goffman får mennesket sin identitet og selvfølelse - sitt ansikt - bekreftet i samhandling gjennom andres reaksjoner. Her kan vi få positiv respons på oss selv. Han beskriver hvordan våre hverdagshandlinger er rettet mot det formål å fremstille oss i et godt lys. Det gjør vi ved å vise at vi mestrer situasjonen; altså ved å følge normer og verdier, og å leve opp til de forventninger som foreligger i en gitt situasjon. Vi strever etter å utføre vår rolle med største presisjon for å overbevise de øvrige deltakerne om at fremførelsen er ekte, og at vi virkelig er den vi utgir oss for å være.

Et slikt grunnleggende behov for å opprettholde ansikt gjør seg gjeldende i alle sosiale sammenkomster der vi spiller på en scene. Men Goffman gir også rom for at mennesket kan slappe av og la sine roller ligge. Dette gjør vi bak sceneteppet, i kulissene, med våre nærmeste. Meglingsrommet kan kanskje oppleves som et slags ”bakscene-område”, fordi elevene kan slappe av i forhold til de ansiktene de iherdig forsøker å opprettholde overfor de andre elevene i skolegården. Meglingsrommet er imidlertid heller ikke fritt for forventninger til partene, men det er andre forventninger som gjelder der. Også her skal vi se at partene jobber for å opprettholde ansikt. Jeg vil derfor også forstå meglingsrommet som en scene der elevene opptre i ulike roller.

Goffman bruker begrepet *situasjonsdefinisjon* for å definere de ulike scenene vi opptre på. Situasjonsdefinisjonen inneholder en definisjon av normer, verdier, forventninger og regler som gjelder for det sosiale møtet. Kort sagt svarer situasjonsdefinisjonen på spørsmålet om ”*hva er det som skjer her?*” (Collins 1994:280). Den sier noe om hvem deltakerne er for hverandre under møtet, og under hvilke forutsetninger de handler og bedømmer hverandres handlinger. Vi ser at situasjonsdefinisjonen har samme funksjon som

Batesons kontekstbegrep. For at sosial samhandling skal være mulig, må det foreligge en samstemmighet om situasjonsdefinisjonen. Goffman (1992:11-23) mener at denne skjer gjennom forhandling mellom situasjonens deltakere. Når en aktør kommer inn i en situasjon, fremkaster vedkommende en definisjon av situasjonen. Gjennom svar på dennes handlinger formidler de andre deltakerne hvorvidt de aksepterer situasjonsdefinisjonen eller ikke. I denne prosessen vil deltakerne i situasjonen ta i bruk den kunnskapen de har om hverandre og om situasjonen. Det er umulig å komme til en enighet om situasjonsdefinisjonen som alle medlemmene føler er helt dekkende for egne følelser og synspunkter. Denne kommer til gjennom forhandling. Aktørene får gjennomslag for viktige momenter ved å gi avslag på andre som er mindre viktige. Slik kommer de frem til et kompromiss, eller en *foreløpig samstemmighet*. Goffman skriver at:

”[...] I den utstrekning de andre handler som om vedkommende hadde gitt et bestemt inntrykk, kan vi anlegge et funksjonelt eller pragmatisk syn og hevde at vedkommende ”effektivt” har frembragt en viss definisjon av situasjonen og ”effektivt” har formidlet forståelsen av at en viss situasjon råder” (Goffman 1992:15).

Jeg bruker uttrykket *situasjonsdefinisjon* for å beskrive de ulike situasjonene der elevene opptrer i løpet av en konflikt- og konflikthåndteringsseanse. Samhandling og opplevelser vil bli tolket i lys av rammen de forekommer, altså i forhold til den situasjonsdefinisjonen som er etablert. Det er tydelige forskjeller mellom det å være i meglingsrommet og i skolegården. I meglingssituasjonen er både normer, verdier og forventninger svært ulike dem i skolegården. Dette legger ulike føringer for hvordan elevene opptrer, og hvem de er ovenfor hverandre i de ulike situasjonene. Dette er et viktig moment i forhold til konfliktløsningsprosessen som vil bli sett nærmere på i analysen.

4.4.3. Å ta den andres rolle som en forutsetning for utvikling av sympati

I meglingen skal partene forsøke å se konflikten fra motpartens side. De skal ”ta den andres perspektiv”. Dette ansees som et av meglingsens viktigste prinsipper. I denne sammenheng er George Herbert Mead (1962) sine teorier relevante.

Ifølge Mead (1962) er evnen til å ta den andres rolle et grunnleggende karaktertrekk ved mennesket. Dette lærer barnet allerede i tidlig alder gjennom lek og spill. Barnet som leker at det er far, mor eller barn øver på å sette seg inn i andres sted. I denne prosessen

utvikler barnet evnen til å se seg selv utenfra, og å være et objekt for seg selv (Collins 1994, Mead 1962). Mead presenterer tanken i forbindelse med sin teori om menneskets sinn. Han ser for seg at mennesket selv er flerdelt; det består av ett subjektivt "jeg" og flere objektive "meg". Mens jeg'et er selvets subjektive og indre kjerne, utspilles de ulike meg'ene i samhandling med omgivelsene. Ifølge Mead skapes selvet ved at den enkelte overtar omgivelsenes atferds- og væremåter (Østerberg 1990:134). Dette skjer gjennom samhandling med omgivelsene, og forutsetter en evne til å ta andres rolle og å anta andres holdninger mot seg selv.

Meads teori om det refleksive mennesket la grunnlaget for den interaksjonistiske tenkemåten. Interaksjonismen forutsetter et reflekterende menneske med evne til å sette seg inn i andres sted, og å ta inn over seg andres normer, verdier og forventninger. Tanken om at vi har mange sosiale meg kjenner vi også igjen hos Goffman. Han beskriver hvordan vi trer inn og ut av roller, og utspiller forskjellige ansikter i ulike situasjoner.

Ifølge Mead er det å ta andres perspektiv også grunnleggende for utvikling av sympati. Han skriver at:

"The attitude we characterize as that of sympathy in the adult springs from [...] [the] capacity to take the role of the other person with whom one is socially implicated".
(Mead 1962:366).

Mead bruker begrepet "*putting oneself in his place*" om det å vise sympati for noen. Dette innebærer en forestilling om at sympati må vokse ut fra det å forstå den andres opplevelser eller følelser. Dette er et viktig moment i meglingen. Når en part forteller om sine opplevelser, åpner det for at motparten skal forstå hvordan vedkommende opplevde eller følte det i en gitt situasjon. Dette legger ifølge Mead grunnlag for at partene også kan utvikle sympati for hverandre.

Å gi og å få sympati er viktige elementer i det å løse en konflikt. Det å få sympati gir en følelse av å bli sett og forstått. Dersom motparten gir inntrykk av å forstå de opplevelsene og følelsene vi har fra en gitt situasjonen, kan vi oppleve det som en slags bekreftelse. Våre følelser og opplevelser var berettiget og legitime. I denne sammenheng er Charles Taylor (1994) en sentral bidragsyter. I "The politics of recognition" redegjør han for menneskets grunnleggende behov for å oppnå og føle anerkjennelse. Taylor behandler begrepet fra en filosofisk vinkel, og mener at mennesket, i takt med samfunnsutviklingen, har stadig større behov for en *sosial* anerkjennelse for å bekrefte sin autentiske og unike identitet. I tråd med

Meads sympatibegrep, mener altså Taylor at anerkjennelse må komme utenfra, gjennom sosiale relasjoner.

Begrepet om å ta den andres rolle viser direkte til partenes opplevelser fra meglingen, og synes derfor svært relevant for analysen.

4.5. Avsluttende kommentarer

Jeg har nå presentert ulike teorier, begreper og paradigmer om konflikthåndtering og menneskelig samhandling. Slik jeg ser det bygger de ulike teoriene på én felles forutsetning, nemlig forutsetningen om at fenomener må forstås i sammenheng med situasjonen eller konteksten der de forekommer. Jeg skal si litt mer om dette.

Det å være i konflikt innebærer en spesiell måte å samhandle på. Man kan kanskje si at samhandlingen er et resultat av konfliktrelasjonen. Samtidig kan man snu sammenhengen, og tenke seg at samhandlingen kan påvirke konfliktrelasjonen. Til grunn for megling ligger nettopp tanken om at meglingssituasjonen skal føre til en viss type samhandling mellom partene, og at dette skal bidra til å bedre det konfliktfylte forholdet. I meglingen blir alt fra mimikk til språkbruk nøye instruert, med den hensikt at det skal føre til en ny type samhandling og relasjon mellom partene. Dette er i tråd med interaksjonistisk teori, som nettopp tar utgangspunkt i at fenomen må sees i den konteksten der det foregår.

Slik jeg ser det, forutsetter tanken om konflikt og konflikthåndtering som prosesser en interaksjonistisk forståelse. I denne tanken ligger nemlig en forutsetning om at selve meglingssituasjonen er av betydning for partenes relasjon. Når situasjonsdefinisjonen eller konteksten endres, skjer det også en forandring i elevenes samhandlingsform og relasjon. De spiller ulike roller og tar på seg ulike ansikt. Dette fører også til en endring i konfliktrelasjonen dem i mellom. Gjennom den prosessen elevene gjennomgår i konfliktløsningsprosessen, forvandles også konflikten til noe annet enn det som var utgangspunktet.

Den måten å forstå menneskelig samhandling på som blant annet Goffman representerer, er altså i overensstemmelse med de tankene som ligger til grunn i meglingsteori. Meglingsteorien er svært praktisk anvendelig, og vil bli brukt sammen med en mer abstrakt samhandlingsteori i oppgavens analyse. I tillegg til de teoriene og begrepene jeg har presentert i dette kapittelet, vil jeg trekke vekslers på andre forklaringsmåter i mer avgrensede tilfeller der dette er relevant. Disse vil jeg presentere underveis i analysen.

5. Presentasjon av casene

I dette kapitlet presenterer jeg de tre casene. Hvordan startet konfliktene? Hvordan utviklet de seg i løpet av meglingen? Og hvordan opplevde partene meglingen og relasjonen til motparten? Kapitlet fungerer som en presentasjon av datamaterialet, og vil av den grunn være svært empirinært. Diskusjon og analyse er hovedsakelig lagt til de neste kapitlene.

Partenes fortellinger fra samme konflikt er ofte forskjellige og preges av at de er opplevd fra ulike perspektiv. Noen steder i fortellingene foreligger det reelle ulikheter i partenes oppfatninger. Andre steder vektlegger de det som er viktig for dem og underkommunerer andre deler av hendelsesforløpet. I min gjenfortelling vil jeg søke å ivareta partenes ulike opplevelser av konflikten og melingen. Der parter og meglere synes enige og deres historier sammenfaller med hverandre, antar jeg at fortellingen er tilnærmet lik det faktiske hendelsesforløpet. For øvrig er konflikter individuelle og opplevelsene av dem vil bære preg av det. Det er partenes refleksjoner og opplevelser som vil stå i fokus i denne fremstillingen.

5.1. Første case

Intervjuene med meglere og parter fra denne saken ble gjennomført cirka tre uker etter meglingen. Partene i meglingen var to gutter i femte klasse; Andreas og Shazad. De er venner, og har vært sammen i friminuttene siden de begynte på skolen. Det hender at de småkrangler, men dette er den første store konflikten dem imellom. Det er også første gang noen av dem er til megling.

5.1.1. Konflikten

– Den [konflikten] handla om to gutter som sparka fotball. Og så kom han ene og sparka fotballen vekk sånn at ballen ble borte. Og så begynte dem å slå hverandre og sånne ting. –

Sara, megler

Meglerne mente at det var en krangel om ballen som var årsak til slåssingen. Andreas og Shazad selv legger vekt på selve slagsmålet i sine fortellinger:

– Vi spilte fotball og så ble vi uvenner. Så var det noen andre [gutter i skolegården] som dytta meg, for de ville at jeg skulle slåss med han, da. Så de dytta meg så jeg falt oppå han. Så han trodde at jeg skulle... at jeg dytta han. Og så slo han meg, og så slo jeg han tilbake. Og så spente jeg han og så slo han meg i øyet. –

Andreas, part

– Vi hadde sånn... spilte fotball. Skulle dribble. Og så etterpå så sparka han [Andreas] ballen. Og så skulle jeg ta ballen, og så traff jeg han [med et spark]. Og etterpå så slo han meg tilbake, og så slo jeg han. Og så traff jeg han i øyet med uhell. –

Shazad, part

Det konkrete hendelsesforløpet i de to fortellingene fremstilles forskjellige, men med en del fellestrekk. Begge partene setter konflikten inn i en ramme der de spilte fotball, og det kan synes som om konflikten oppsto på grunn av uenigheter i ballspillet. De er enige om at konflikten endte med at Andreas fikk et hardt slag i øyet.

Etter at Andreas ble slått gikk han inn på skolen for å legge noe kaldt på øyet. Der inne ble han kontaktet av noen elevmeglere som hadde sett hva som skjedde på ballbanen. De forslo for Andreas at han og Shazad skulle megle. Da han svarte ja, spurte de Shazad som også samtykket. Meglerne tok så kontakt med en lærer som godkjente elevmegling. Dersom Andreas og Shazad ikke hadde valgt megling er det sannsynlig at konflikten ville blitt håndtert av inspektør eller sosiallærer på grunn av slaget i øyet. Det er uklart om partene hovedsakelig valgte megling som et alternativ til negative sanksjoner fra lærerne, eller om de primært ønsket å bli venner igjen. Begge argumenter blir nevnt, og antagelig var begge forhold med på å påvirke valget.

5.1.2. Meglingen

Meglingen foregikk i første time etter friminuttet da konflikten oppsto. Andreas og Shazad var fremdeles uvenner da de gikk inn til meglingen, men stemningen var noe lettere enn ute.

Meglerne var to jenter fra syvende klasse; Sara og Saida. Begge hadde meglet i flere saker tidligere. De var et par år eldre enn partene, og kjente dem ikke. Meglerne ønsket

partene velkommen og ba dem sette seg. Meglingsreglene ble lest og godtatt, og meglingen kunne starte.

5.1.2.1. Partene forteller sine historier og kommer til enighet

Samtalen kom lett i gang, og partene hadde ikke problemer med å følge meglingsreglene. De fortalte hva som hadde skjedd etter tur. Det synes som om partene tidlig i prosessen fikk oppklart et par viktige misforståelser:

– Nei, vi bare snakka. Så måtte vi bare bli enige om hvordan det starta. Hvem som begynte og sånt. Og han hadde ikke lyst til at han skulle bli dytta av meg, sånn at jeg falt oppå han. Så det er derfor. [...] Han trodde at jeg hadde dytta han med vilje, men det hadde jeg ikke. Og jeg trodde han hadde slått meg mye [i øyet] med vilje og det hadde han ikke. –

Andreas, part

Etter å ha hørt Shazad sin fortelling forsto Andreas at Shazad slo fordi han trodde Andreas dyttet med vilje. For det andre forsto Andreas at Shazad ikke mente å slå ham så hardt i øyet. Han konkluderte med at: *”Begge to hadde trodd feil på en måte da”*.

Shazad bekreftet det som Andreas fortalte om slaget. Han visste ikke at han slo hardt og traff øyet, og det var heller ikke hans intensjon å gjøre det. Det var først i meglingen at Shazad ble klar over dette:

– Først så jeg ikke at han hadde blitt skadet på øyet. Jeg visste det ikke. Og da gikk han til den meglingen. Hvis jeg hadde sett det, da hadde jeg sagt: ”Unnskyld. Det var ikke meningen.” Skulle treffe han i magen og så treffer jeg han i øyet. [...] Da [i meglingen] skjønnte jeg at han fikk vondt i øyet også. For jeg slo han i øyet her, og han slo meg på halsen. Ikke sant. Han fikk litt mer vondt enn meg. –

Shazad, part

Begge partene var enige om at konflikten løste seg i meglingen. Andreas la oppklaringene av misforståelser til grunn: *”Vi ble venner ganske fort. [...] Det var fordi vi ble enige ganske fort også.”* Shazad mente at de ble venner fordi de ble enige om at ingen av dem egentlig ønsket å være uvenner.

Både Andreas og Shazad opplevde dessuten at det skjedde en del morsomme ting i meglingen, og mente at det kunne ha bidradd til at konflikten ble løst. Blant annet måtte Andreas og Shazad vente på gangen slik at meglernes kunne gå inn først. Da begynte alle å le, sannsynligvis fordi det skapte en litt overdrevet formell situasjon. Andreas mener at slike avledninger ofte kan være nok til å løse konflikter. Han forteller at ” ... *de [meglernes] sa bare mange morsomme ting og sånt. Og så gjorde de bare sånn at vi skulle glemme at vi hadde vært uvenner og sånt.*”

Gjennom samtalen i meglingen lærte begge partene noe nytt om konflikten og den andres opplevelser, og de mente å få oppklart momenter i forhold til hendelsesforløpet. Men det er usikkert om partene virkelig kom til en enighet, eller om det var en skinnenighet. For eksempel nevnte ikke Shazad den episoden da han ble dyttet av Andreas, og det er derfor vanskelig å få bekreftet om det ble klart for Shazad at det var et uhell eller ikke.

5.1.2.2. Avtalen

Sammen med elevmeglernes formulerte Andreas og Shazad en avtale som gikk ut på at de ikke skulle ta ballen fra hverandre, men isteden spørre om å få den. I tillegg avtalte de at de skulle være venner og ikke være frekke mot hverandre. Begge partene var fornøyde med avtalen, og den ble signert.

5.1.3. Resultat

Avtalen ble overholdt av begge partene, og i neste friminutt var de venner igjen. De har ikke kranglet i løpet av de tre ukene som har gått siden meglingen. Selv mente Andreas og Shazad at meglingen var en viktig årsak til at de ble venner igjen, og at dersom konflikten hadde blitt håndtert av en lærer ville de kanskje fremdeles vært uvenner.

5.2. Andre case

Intervjuene med meglere og parter ble i det neste tilfellet utført cirka et halvt år etter at konflikten og meglingen fant sted. Partene i konflikten var to gutter i syvende klasse; Ali og Ramez. De har gått i samme klasse i et par år, og pleide å småkrangle i timene og friminuttene. Ali fortalte at: ”*Vi var ganske sure på hverandre, og det skjedde nesten hver dag. Krangla ofte, mobba hverandre og sånt*”. Både Ali og Ramez har også vært involvert i slagsmål ved skolen flere ganger tidligere. Ali har deltatt i elevmegling to ganger tidligere på

grunn av slåssing. Ramez har aldri vært til megling før, men han har vært til inspektøren ved skolen flere ganger i forbindelse med slåssing. Selv om Ali og Ramez har kranglet i lengre tid, var det altså første gang de to var til megling sammen.

5.2.1. Konflikten

Konflikten oppsto i forbindelse med et ballspill som heter ensprett. Ensprett er et spill der alle deltakerne spiller mot hverandre. Ballen sendes rundt, og den som ikke klarer å fange ballen før den spretter mer enn én gang i bakken må ut av spillet. Vinneren er den som står igjen til slutt. Ali og Ramez spilte ensprett med guttene i klassen i storefri da konflikten ble utløst.

For Ramez sitt vedkommende startet konflikten da han mistet ballen i bakken. I følge reglene må han da gå ut av spillet. Men Ramez selv mente at han burde få en ny sjanse:

– Når en annen gutt [Tomas] ble ute, så fikk han en sjanse til å vinne mer. Og det ble jeg sur av; at jeg ikke fikk det som han fikk, liksom. [Tomas] lo av meg da jeg ble ute. [...] Så begynte han å skyte ballen på meg. Så ble jeg bare litt sånn sur. [...] Så vant han [Tomas] som fikk sjansen. Og så er det sånn: Man må stå på rekke og vise med ryggen at vi er døde, og så skal den som vinner skyte ballen på deg. Så var det sånn vinterhøstlig, ikke sant. Det var glatt og snø og is uti der. Og når han skulle skyte så trilla ballen, så løp han [Tomas] etter den. Så var det glatt der, og så datt han. Så begynte jeg å le av han da. Og da begynte han å bli sur og klikke på meg. Da kom han andre [Ali] og støttet han, og sa: ”Nei, hva er det, á”. Så begynte jeg også si sånt stygge ord og sånt. Og så begynte han andre [Ali] å bli sur og slå meg og sånt. –

Ramez, part

Ramez følte seg forulempet da reglene ble strengere håndhevet for ham enn for Tomas. Følelsen ble forsterket da han i tillegg ble ledd av da han tapte. Da Tomas falt mente Ramez at han hadde rett til å ta igjen ved å le av ham. Ramez mente at Ali ble involvert i konflikten fordi han skulle forsvare vennen sin, Tomas. Ali selv forteller imidlertid at Ramez hadde irritert ham siden han måtte gå ut av spillet:

– Jeg spilte fotball ute med en gutt fra klassen [Ramez]. Vi spilte ensprett. Så ble han [Ramez] ute. Så begynte han å kødde fordi han ikke ville bli ute. Så han kasta ballen bort og sånt. Så banna han til meg. Så da begynte vi å slåss litt. –

Ali, part

Krangelen endte i slagsmål mellom Ali og Ramez. Slagsmålet sluttet da Ramez begynte å gråte og gikk bort. En lærer kom og pratet med Ramez, og da gikk også Ali bort. De fikk beskjed om å fortelle hva som hadde skjedd, og det endte i en krangel om hvem som var skyld i at de begynte å slåss. Begge forsøkte å fraskrive seg skyld, og mente at det den andre sa var feil:

– Han [læreren] spurte hva som hadde skjedd. Så fortalte han [Ramez] hva som hadde skjedd. Men så sa han masse som ikke hadde skjedd liksom, for å få læreren på sin side. [...] Så sa læreren at vi kunne gå på elevmegling. Sånn at vi ikke krangler noe igjen. –

Ali, part

Det var altså læreren ute i skolegården som foreslo elevmegling. Alternativet var at læreren håndterte konflikten. Ali ønsket i første rekke å megle konflikten for å unngå at lærere og foreldre ble involvert, men håpet også at meglingen kunne bidra til at kranglingen med Ramez tok slutt. Ramez oppfattet ikke at han kunne velge om han skulle til megling eller inspektør¹⁶. Han opplevde imidlertid megling som et bedre alternativ, og fortalte at han ville valgt dette om han kunne bestemme.

5.2.2. Meglingen

Meglingen ble arrangert i timen etter at konflikten oppsto. Partene kom til meglingsrommet før meglernes, og ventet der sammen med en lærer. Ali og Ramez begynte å igjen å krangle, og fikk etter hvert beskjed om å sitte helt stille og vente på meglernes.

Elevmeglernes var to jenter fra niende klasse; Camilla og Jasmin. Begge hadde meglernerfaring fra tidligere saker. De visste hvem partene var, men kjente dem ikke personlig. Meglernes startet meglingen ved å ønske partene velkommen og minne dem om at de var til

¹⁶ Det er sannsynlig å anta at dette henger sammen med at Ramez ikke behersket norsk fullt ut. Han hadde problemer både med å snakke og å forstå.

megling frivillig for å løse konflikten seg i mellom. De leste opp ”lover-du-reglene” og spurte partene etter tur om de lovet å følge dem. Begge partene samtykket, og da startet meglingen.

5.2.2.1. To ulike fortellinger

I den første fasen av meglingen fortalte partene om konflikten slik de selv opplevde den. De var enige om de grove trekkene av hendelsesforløpet. Uenighetene dreide seg om mindre momenter som var betydningsfulle for hvordan skyld skulle fordeles; hvilke handlinger var årsak til hva? Den første uenigheten handlet om hvem som var skyld i at de begynte å slåss:

– Jeg mente liksom at det var hans skyld fordi han kødde hele tida, ikke sant. Han ble ute, og det tålte han ikke. Derfor begynte han å gjøre det med vilje; [...] skyte bort ballen, banne til meg og så videre. [...] Først dytta han meg. Så begynte vi å slåss –
Ali, part

– Han [Ali] tåler ikke noe sånt banneord. Da begynner han bare å slå. Så derfor slåss vi. –

Ramez, part

Den andre uenigheten dreide seg om hvorvidt Ramez ble urettferdig behandlet i leken. Det kokte ned til en uenighet om hvorvidt Tomas virkelig hadde fått en ekstra sjanse der Ramez ikke fikk det da han mistet ballen. Ramez mente at fikk det, mens Ali mente han ikke fikk det.

Det syntes viktig for partene å få bekreftelse for sine historier. Men begge opplevde at motparten benektet for at det de fortalte var sant. Ali forsøkte å få frem at det ikke var hans skyld at de begynte å slåss, men møter veggen i forhold til Ramez:

– Først, i begynnelsen krangla vi litt, ikke sant. [...] Først så sa han [Ramez] at: ”Han slo meg inntil veggen uten grunn”, og så videre. Så sa jeg: ”Nei det er ikke sant. For jeg er ikke dum og bare går og slår ned en. Det må jo være en grunn. –

Ali, part

Som vi så tidligere, mente Ali at grunnen var at Ramez først dyttet ham. Ramez var mest opptatt av hendelsen da han måtte gå ut av spillet, men fikk sin historie benektet av Ali:

– *Han andre [Ali] sa at jeg løy, liksom. [...] Om at jeg ikke fikk være med. Det var det slagsmålet begynte for. Og så sa han at han andre [Thomas] ikke fikk sjanse. At han ble ute. –*

Ramez, part

5.2.2.2. Nærmere en gjensidig forståelse?

Ali og Ramez var fremdeles sure på hverandre, og klarte ikke å følge meglingsreglene da de fortalte hver sine historier. De avbrøt hverandre og beskyldte den andre for å lyve. Som kjent er det et krav om at partene ikke skal snakke negativt om eller avbryte motparten i meglings. Meglerne minnet partene om reglene, og sa at dersom meglingsen skulle fortsette så måtte de følge disse. Partene klarte å tilpasse seg etter hvert, og da dempet gemyttene seg. Begge partene fortalte at det førte til at de ble roligere og mindre sure. De fikk fortelle sine historier uten å bli avbrutt, og de måtte høre når den andre fortalte om sine opplevelser.

– *[I meglingsen] da banner vi ikke. Vi er liksom ikke sånn sure på hverandre når vi er sånn [som i meglingsen], som når vi slåss.*

Hvorfor tror du det er sånn at dere ikke er sure på hverandre når dere er her inne i meglingsen?

Fordi da skal man tenke hvorfor; "hvorfor slo han deg?", og sånn. Og at du skal si hva han har gjort mot deg og sånt. Da tenker du ikke så mye på hva han har gjort. Da er du ikke så sur på han, liksom. [...] Du sier det isteden. –

Ramez, part

– *Vi får liksom ikke prate mye i munnen på hverandre, og så skal vi fortelle hvordan vi opplevde det. Sånt at jeg skjønner hvordan han andre opplevde det også. Ikke bare hvordan jeg selv opplevde det. Da forstår jeg han andre personen bedre. –*

Ali, part

Begge partene mente at fokus på den andre partens opplevelser gjorde at de blir mindre sure. Ali mente i tillegg at det førte til at han forsto hvordan Ramez hadde opplevd konflikten.

Meglerne styrte samtalen ved å stille relevante spørsmål om hendelsesforløpet. Ali mente at det bidro til at det ble oppklart viktige misforståelser angående slåssingen.

– [Meglerne] spurte oss forskjellige spørsmål. Så sa han at jeg slo han, så sa jeg at han dytta meg. Så sa han at det var ikke han som begynte å dytte, han sa: ”Du skulle komme for å slå meg”.[...] Sånn først så tenkte jeg at han bare gjorde det for å være tøff og være kul og ødelegge. Så etterpå så skjønnte jeg at det var fordi han mente at [...] vi sa at han var ute fordi vi ikke likte han. Men det var ikke sant. [...] Da tenkte jeg at det var ikke så rart at han gjorde det. For han misforstod [...] Han trodde jeg skulle gå for å banke han da jeg gikk mot han. Og derfor begynte vi egentlig og slåss.–

Ali, part

Ali forstod at Ramez tullet med ballen fordi han følte seg urettferdig behandlet, og ikke for å være ”tøff og kul”. Han mente at Ramez sin oppførsel på ballbanen kunne forsvares fordi han hadde feiltolket situasjonen. Men han fremholdt fremdeles at Ramez ikke ble urettferdig behandlet i virkeligheten. Ali syntes dessuten å få en bekreftelse som var viktig for ham i forhold til diskusjonen om hvem som begynte å slåss. Han forklarte at Ramez slo først, fordi han trodde at Ali ville slå ham. Ali mente å få støtte hos meglerne i dette synspunktet.

Ali mente altså at det var etablert to felles forståelser i meglingen: For det første at Ramez hadde misforstått situasjonen da han måtte gå ut av spillet, og derfor trodde at han var blitt urettferdig behandlet. For det andre at Ramez hadde slått først, fordi han trodde at Ali skulle slå. For ham var disse oppklaringene viktige årsaker til at konflikten ble løst.

Ramez derimot mente at det ble enighet om at det var Ali som slo først. Det synes som han dessuten mente at Ali også ble irettesatt av meglerne for å ha slått da han ble bannet til:

– Så var det noen [av elevmeglerne] som sa at: ”Hvis dere skal banne liksom... Banne er liksom å banne, men man trenger ikke å slå for å banne. Det er annerledes. –

Ramez, part

Ramez opplevde å få en innrømmelse fra Ali mot slutten av meglingen: ”Ja, til slutt så sa han [Ali] liksom sånt at han andre fikk sjansen.” For Ramez betydde det at han endelig fikk gjennomslag for sitt argument om at han hadde rett da han mente at han skulle hatt en sjanse til.

Selv om disse momentene nok var viktige for Ramez å få klarhet i, uttaler han at konflikten i hovedsak løste seg fordi de sluttet å være sure på hverandre i meglingen, og fordi de lagde en avtale mot slutten av meglingen.

Det er interessant at begge partene mente at det var etablert en felles forståelse om de to mest sentrale hendelsene i konflikten, men at de i virkeligheten ikke syntes å være enige. Til tross for at Ali mente det var enighet i meglingen om at Ramez slo først, forteller Ramez selv nå, et halvt år etter, at det var Ali som tok det første slaget. Ramez mener at Ali innrømte at Ramez ble urettferdig behandlet, mens Ali fremdeles mener at det var Ramez som hadde misforstått.

5.2.2.3. Avtalen

Mot slutten av meglingen var stemningen mellom partene rolig, og de var ikke lengre sinte på hverandre. Meglerne ba partene om å komme med forslag om hvordan de skulle oppføre seg ovenfor hverandre i fremtiden for å unngå å krangle eller slåss igjen. Sammen med meglerne ble Ali og Shazad enige om at de skulle holde seg unna hverandre i én uke dersom kontakten ikke var skole eller lekserelatert. Det skulle hindre at de bannet til hverandre eller begynte å krangle igjen. Begge partene syntes det var en god avtale som de mente at de ville klare å holde.

5.2.3. Resultat

Ali og Ramez klarte å overholde avtalen. De har ikke kranglet eller slåss i de månedene som har gått siden meglingen. Begge mente at de ble venner etter par dager. Ramez forklarte at de ble venner da Ali inviterte ham med på en sosial begivenhet. Både Ali og Ramez var fornøyde med meglingen, og mente at denne var årsaken til at de fikk løst konflikten.

Ali og Ramez oppfattet meglingen ulikt. Blant annet opplevde Ali å forstå hvorfor Ramez handlet som han gjorde, noe som er et sentralt element ved meglingsmetoden. Ramez fortalte ikke om noe tilsvarende. Det kan ha sammenheng med at Ali hadde vært i megling to ganger tidligere. Han gjenkjente derfor de ulike meglingsfasene og visse hva han kunne forvente av situasjonen. Han deltok også i klasseopplæring i megling året før, noe som ga ham et begrepsapparat til å sette ord på opplevelsene sine fra meglingen. For Ramez var meglings situasjonen ukjent. Han deltok ikke ved meglingsopplæringen i klassen¹⁷, og manglet derfor begrepene for å forstå og beskrive situasjonen. Ramez var dessuten dårligere i norsk enn Ali, og det kan ha bidratt til at han oppfattet enkelte ting ulikt fra de andre i meglingen. For øvrig er det antagelig lettere for elever med norsk som minoritetsspråk å uttrykke seg og å

¹⁷ Sannsynligvis fordi han var borte fra skolen denne dagen. Det er vanlig at alle elevene i klassen deltar ved opplæringen.

forstå den andre i meglingen enn ute i skolegården. I meglingen legges rammene til rette for kommunikasjon, og det gis tid og ro til snakke.

5.3. Tredje Case

Intervjuene med meglere og parter i denne konflikten ble utført cirka en uke etter at konflikten startet. Partene i konflikten var to jenter i syvende klasse; Anna og Sandra. Det viste seg at det var en tredje jente involvert i konflikten, som også var med i meglingen. Hun er imidlertid ikke intervjuet, og fortellingene fra konflikten og meglingen vil derfor være Anna og Sandra sine. Anna og Sandra var bestevenninner før denne konflikten. Ingen av dem hadde vært til megling tidligere.

5.3.1. Konflikten

Anna og Sandra forteller om situasjonen da konflikten oppsto:

– Vi [Sandra og jeg] var bestevenner. Så skulle jeg gå og spørre henne om noe på skolen, så var hun sammen med hun andre som jeg meglar med [Liv]. Og når jeg skulle prøve å spørre, så bare stakk de av. Og så på slutten av dagen så bare sa hun [Sandra] at hun ikke ville være bestevenninnen min. Så lurte jeg på hvorfor og alt det der.–

Anna, part

– Først så spilte vi [Liv og jeg] data, og da fulgte hun [Anna] liksom litt med. Og det synes vi var ganske plagsomt, for vi ville sitte der alene liksom. Sånt at da prøvde vi å gå fra henne, så da låste vi oss inne på doen. For å komme vekk fra henne. Vi tenkte at hun skulle gå, da. Så ble hun bare kjempesinna. –

Sandra, part

Anna og Sandra er forholdsvis enige om selve hendelsesforløpet. De forteller i grove trekk at Sandra og Liv holdt på med noe, og at da Anna kom bort til dem, så stakk de av. Ingen av partene forteller om noe som kan ha vært forløper til denne hendelse; dette er antagelig første tegnet til konflikt mellom dem. Det fremkommer imidlertid at Liv og Anna ofte kranglet sammen, men at de alltid blir venner igjen fordi Liv ber om unnskyldning.

I løpet av den neste uken ble forholdet mellom jentene forverret, og de sluttet å kommunisere med hverandre. Anna fortsatte å følge etter Sandra og Liv, og Sandra og Liv

fortsatte å stikke fra Anna. Eller omvendt. Etter en ukes tid fortalte en fjerde jente fra klassen om situasjonen til en lærer. Læreren henvendte seg til de tre involverte, og foreslo megling. Først spurte hun Sandra og Liv. Etter at de sa ja spurte hun Anna, som også samtykket.

Sandra mente at alle de tre jentene måtte til sosiallærer dersom de ikke ville megle, og at det kunne innebære å få kjeft. Det syntes imidlertid ikke som om dét var eneste motivasjon for å velge megling. Både Anna og Sandra ga inntrykk av å ha valgt megling fordi de mente at noe måtte gjøres med situasjonen.

5.3.2. Meglingen

Meglingen foregikk omtrent en uke etter at konflikten oppsto. Både Anna, Sandra og Liv var med som parter. Det var en gutt og en jente som var elevmeglere; Ahmin og Kathrine. Begge var jevngamle med partene. Ahmin meglet for første gang og var lite aktiv under selve meglingen. Kathrine hadde erfaring fra tidligere meglingsaker. Hun gikk i samme klasse som de tre partene og kjente dem derfor godt.

Meglingen startet som vanlig ved at partene ble ønsket velkommen og vist til plassene sine. De tre jentene dannet to ”lag” i meglingen. Det ble tydeliggjort ved at Anna satt ved den ene siden av bordet, og Sandra og Liv satt sammen ved motsatt side. Etter at meglerne hadde informert om at megling var frivillig og lest meglingsreglene, samtykket partene etter tur og meglingen startet.

5.3.2.1. To ulike fortellinger

Meglerne ba partene om å fortelle om konflikten slik de selv hadde opplevd den. Det var en ladet stemning og tok tid før noen tok ordet. Da samtalen kom i gang, dreide den seg i hovedsak om episodene der Sandra og Liv gikk fra Anna uten å si ifra. Anna mente at de to burde gi beskjed hvis de ikke ville være med henne, istedenfor å bare gå. Hun ga uttrykk for at hun ble lei seg da de gjorde det. Sandra på den andre siden syntes det var plagsomt at Anna fulgte etter dem. Hun rettferdiggjorde at de gikk ved å hevde at Anna feiltolket situasjonen:

– Hun trodde at vi lekte sammen, men hun hadde jo ikke sagt det. Så hun ville at vi skulle si at vi ikke gadd å leke med henne. [...] Vi tenkte ikke over det, siden vi hadde jo ikke lekt med henne, liksom. –

Sandra, part

Partene fulgte meglingsreglene da de fortalte om sin opplevelse av konflikten. Meglerne fulgte opp med relevante spørsmål. Men det skjedde likevel ikke noen endring mellom partene, eller måten partene oppfattet konflikten på. Både Anna og Sandra fortalte tvert om at det var en ubehagelig og ekkel stemning i meglingen:

– Det er liksom ekkelt å sitte her med den andre. Du hører hva den sier, og... [...] I skolegården så kan man liksom gå vekk fra den andre. Det kan man ikke her. [...] Det var dumt, for jeg fikk lyst til å bare løpe vekk.

Hva var det som gjorde at du fikk lyst til å løpe vekk?

Det var liksom litt kjedelig å sitte der, og bare snakke. [...] Det var sånt ekkelt for hvis én sier noe negativt til deg, så sier liksom de andre: ”Ja, hvorfor gjorde du det”, og sånt. Det blir litt ekkelt.

Kan du huske noen eksempel på det fra meglingen?

Hm... Ja de spurte hvorfor vi ikke gadd å leke med henne. Det var litt ekkelt, for vi hadde jo ikke lyst til det, så kom hun og fulgte etter oss. –

[...] Fortalte du hvorfor dere ikke ville leke med henne?

Ja. Fordi hun ble skikkelig sint og slem og sånt. [...] Hun slo, og så lugga hun. [...] Og det var jo ikke så veldig gøy, så vi gadd ikke å være sammen med henne.

[...]

Hun [Anna] ble liksom helt rar og sånt. Ble skikkelig sinna fort og sånt. [...] Hun ble veldig sint, hun begynte å gråte. Så... –

Sandra, part

Det var vanskelig for Sandra å forklare hvorfor hun ikke ville være venn med Anna lengre. Det kan synes som om hun følte forventning til at hun burde ha en annen og kanskje ”snillere” grunn. Annas sinneutbrudd var kanskje ikke god nok forklaring. Hun syntes dessuten det var ubehagelig å se Annas følelsesutbrudd under meglingen.

Anna selv fortalte ikke om den konkrete hendelsen da hun begynte å gråte¹⁸. Men hun beskrev et annet forhold i meglingen som problematisk; nemlig at det var tre parter til stede.

¹⁸ Det at Anna ikke bekrefter historien kan skyldes at hun opplevde den som sår, og dermed ikke ønsket å fortelle til meg som fremmed.

Anna sammenlignet denne meglingen med en oppfølging av meglingen etter en ukes tid¹⁹, der Sandra og Liv var inne med Anna én og én:

– De jeg meglar mot [Sandra og Liv], de lo hele tiden. Og så sa de akkurat det samme som den andre personen. [...] Det var litt bedre med en og en, for da satt de ikke bare der og herma. Da hadde de sine egne ord. Fikk ikke lov til å snakke med hverandre før meglinga var over. Sånn at de ikke skulle bli enige om hva de skulle si og sånt. –

Anna, part

5.3.2.2. Avtalen

Selv om det ikke syntes å skje noen utvikling i konfliktløsningen, ba meglerne partene om å komme med forslag til en avtale. Avtalen de kom frem til gikk ut på at partene skulle forsøke å prate mer sammen, svare hverandre ordentlig og ikke baksnakke hverandre. De skulle dessuten forsøke å være mer sammen alle tre. Kathrine mente at partene var enige om avtalen. Anna selv var imidlertid ikke helt enig, men siden de andre to var enige følte hun at hun også burde si at avtalen var grei:

– Det var noe jeg ikke var helt enig med der [i avtalen], men siden alle de andre [...] var enige, så det hadde jo vært litt dumt hvis jeg... Eller jeg var egentlig litt enig i avtalen da, men... –

Anna, part

Anna kunne ikke sette fingeren riktig på hva det var hun var uenig i. Det kan ha vært småting som gjorde at hun ikke opplevde at avtalen ikke var helt ”hennes”.

5.3.3. Resultat

Meglerne mente at meglingen var relativt vellykket. Kathrine fortalte at partene smilte og lo da de gikk ut. Ahmin mente også at de var blitt venner igjen etter meglingen. Ingen av partene delte imidlertid dette synet. Begge mente at en årsak var at de ikke var blitt venner igjen:

¹⁹ Alle meglinger blir fulgt opp av meglerne innen en uke for å se hvordan det har gått mellom partene, og for å sjekke at avtalen overholdes.

– Syntes du at saken ble løst gjennom megling?

Vet ikke jeg. Jeg hvis, eller jeg. Nei. Den ble ikke det på en måte. For vi [Sandra og jeg] er fortsatt ikke helt venner. –

Anna, part

Det er interessant at begge partene mente at konflikten ikke løste seg fordi de ikke ble venner igjen etter meglingen. Det fremkommer nemlig ved flere anledninger at Sandra heller ikke ønsket å få tilbake vennskapet med Anna; hun ønsket derimot at Anna skulle slutte å følge etter henne og Liv.

Som Sandra fortalte, ble ikke avtalen holdt. Kort tid etter var partene til en ny megling. Her var også en fjerde jente til stede, og det var nå Anna mot de tre²⁰. Heller ikke denne meglingen var vellykket. Forståelig nok konkluderte Anna med at neste gang ville hun heller velge å gå til sosiallærer enn megling. Hun mente at megling ikke hadde noen hensikt dersom de andre ikke var innstilt på å gjøre en ordentlig innsats.

Konflikten mellom Anna og Liv løste seg etter hvert ved at Liv kom til Anna og ba om unnskyldning. Anna knyttet ikke dette til meglingsseansen, bortsett fra at hun mente at Liv kanskje tok et "hint" på meglingen.

Da intervjuene ble gjennomført, et års tid etter meglingene, var Anna og Sandra fremdeles ikke venner. Imidlertid hadde konflikten dempet seg, og de kunne omgås uten å krangle eller skrike til hverandre. Sandra mente at dette kanskje var på grunn av meglingen. Det er imidlertid vanskelig å si hvordan forholdet ville ha utviklet seg dersom konflikten ikke hadde blitt meglet.

5.4. Fra to ulike perspektiv til en felles situasjonsdefinisjon?

Et felles trekk ved partenes fortellinger er at de er forskjellige. Det er tydelig at partene har ulike forståelser av konflikten. De *definerer situasjonen* forskjellig. Dette er et sentralt trekk ved konflikter, som blant annet blir bekreftet av teoretikere som beskjeftiger seg med skolemegling. Grunnleggeren av skolemegling i USA, Richard Cohen (1995:19), hevder at konflikter ofte preges av at det foreligger et misforhold mellom partenes opplevelse av virkeligheten, altså at de har ulik forståelse av virkeligheten. Ifølge Mossige (1998) er

²⁰ Dette er for øvrig stikk i strid med meglingsprinsippet om at partene skal være likeverdige. Én mot tre kan neppe karakteriseres som likeverdig. Jeg kommer tilbake til dette lengre bak i analysen.

partenes ulike virkelighetsforståelser ofte det største problemet i konflikten. Det kan ofte vise seg at uenighetene nettopp har bakgrunn i misforståelser.

Dette er i tråd med partenes egne beskrivelser. Flere mente at misforståelser var grunnen til konflikten. Dette kan forstås ut fra Batesons (1972) teori om hvordan vi opplever og tolker hendelser. Vår tolkning av verden baserer seg både på erfaringsbakgrunn og forståelse av selve rammene for situasjonen. Da disse er subjektive, blir også vår tolkning subjektiv, og det oppstår lett misforståelser (Ølgaard 1991).

Ifølge Mossige (1998) må det første skrittet i konfliktløsning være at partene kommer til en *felles forståelse* av virkeligheten. Først etter å ha oppklart misforståelser kan de kommunisere om virkelige ulikheter eller uenigheter, og forsøke å komme til *enighet*. Det kan imidlertid være vanskelig å oppklare misforståelser og feiltolkninger i en konfliktsituasjon. Når sterke følelser er involvert, vanskeliggjøres god kommunikasjon:

– Det var på en måte lettere å snakke med han inne i meglingsrommet, da. Enn det det var i skolegården når vi var uvenner.

[...] Hva var det som var annerledes med å snakke med ham her inne?

Det er mest at vi kan liksom... For mange ganger, hvis det er noen som har krangla da, så prøver man å si et eller annet til de. Så bare sier [de]: "Hold kjeft!" og sånt. –

Andreas, part

I meglingen legges rammene til rette for dialog mellom partene. Partene må snakke én om gangen, og får god tid til å fortelle uten å bli avbrutt. Meglerne stiller spørsmål for å få frem partenes ulike virkelighetsforståelser. Slik får partene mulighet til å oppklare eventuelle misforståelser. Dette regnes som et sentralt moment i meglingen, fordi det bidrar til at partene kan oppnå en *felles situasjonsdefinisjon*. Den innebærer en enighet om hva som var konfliktgrunnlaget, hvordan handlingene skal tolkes, og hva som er den gjeldende virkelighetsforståelsen.

Flere av partene i denne studien mente selv at de fikk oppklart misforståelser gjennom meglingen, altså at det ble etablert enighet om en felles forståelse av situasjonen. De mente også at dette var grunnen til at konflikten ble løst. Dette er i samsvar med Mossige (1998) sine tanker om at når partene kommer til felles forståelse kan det vise seg at de egentlig er enige. Da løses konflikten av seg selv. Dette kan tilsynelatende illustrere løsningen av de to første konfliktene i denne studien.

Imidlertid var nok ikke sammenhengen så enkel. Dette ser vi særlig i konflikten mellom Ali og Ramez. I motsetning til hva partene selv mente, var det tydelig at de i virkeligheten ikke kom til en felles situasjonsforståelse i meglingen. Etter meglingen var de fremdeles uenige om det konkrete hendelsesforløpet, samt årsaksforholdet under konflikten. I tillegg hadde de ulik forståelse av hva de var blitt enige om i løpet av meglingen. Blant annet ble meglernes utsagn og reaksjoner tolket i ulike retninger, til partenes beste. Når det forelå en enighet om at meglingen var vellykket og at misforståelser var oppklart, var altså denne etablert på et ”falskt grunnlag”.

Det er altså ikke slik at partene i en megling alltid kommer til en felles situasjonsforståelse verken av hva som hendte under konflikten, eller om hva som hendte under selve meglingen. Noen vil kanskje hevde at dette er en svakhet ved metoden. Som Mossige (1998) påpeker, er det en forutsetning at partene må oppnå en felles forståelse før de kan kommunisere og eventuelt komme til enighet om andre ulikheter. Hvis vi tar denne tankegangen videre, impliserer det at dersom partene kommer til skinnenigheter, får de ikke diskutert de virkelige ulikhetene. Da blir konflikten løst kanskje bare midlertidig.

6. Karakteristikk av konfliktene

I dette kapittelet vil jeg se nærmere på selve konfliktene. Jeg vil diskutere hva som karakteriserer dem, hvordan de utviklet seg, og hvilke årsaker som kan ha bidradd til at de oppsto. Jeg gjør også noen antagelser om hvordan konfliktenes karakter og type har betydning for hvordan de kan løses.

6.1. Typologisering av konfliktene

I alle de tre konfliktene forelå en meningsmotsetning mellom partene. Denne motsetningen førte til at partene oppførte seg negativ mot hverandre. En slik beskrivelse stemmer overens med Anatol Pikas' (1976:24) konfliktdefinisjon, som for øvrig er mye brukt i litteratur om meglings: ”*Konflikt er en meningsmotsetning mellom to eller flere parter som oppfører seg negativt mot hverandre på grunn av denne meningsmotsetningen*”. I den første konflikten gikk uenigheten ut på hvem som skulle ha ballen. I den andre konflikten var partene uenige om hvordan spillreglene skulle håndheves. I den siste konflikten var partene uenige om de skulle være sammen med hverandre i friminuttet eller ikke.

I forhold til Auberts (1979) konfliktkategorier kan de to første konfliktene mellom Andreas og Shazad og Ali og Ramez, plasseres inn under kategorien verdi- eller uenighetskonflikt. Partene var hovedsakelig uenige om hendelsesforløp og årsaksforhold. Det kan være vanskelig å komme frem til en løsning angående slike forhold alene; partenes subjektive meninger lar seg vanskelig forhandle. Aubert mener at slike konflikter best løses ved hjelp av en objektiv tredje instans, hvor saken kan belyses fra andre perspektiv.

Den tredje konflikten mellom Anna og Sandra kan på den ene siden karakteriseres som en verdikonflikt, der partene hadde ulike preferanser i forhold til vennskapet. I slike konflikter mener Aubert (1979) at det kan være vanskelig for partene å bli enige, fordi preferanser ikke er forhandlingsbare²¹. For å unngå konflikt, kan partene bestemme seg for å akseptere den andres preferanser (Aubert 1979, Mossige 1998). Problemet her var imidlertid nettopp at Anna ikke ville akseptere Sandras premiss om at de ikke lengre skulle være bestevenner. I en slik situasjon vil antagelig konflikten dempe seg når Anna gradvis innser at vennskapet er over, og godtar situasjonen. På den andre siden kan konflikten forstås ut fra det Aubert (1979) karakteriserer som interessekonflikt. Både Anna og Liv var interessert i det

²¹ Som jeg påpekte i kapittel fire, kan partene i enkelte tilfeller forhandle i verdispørsmål. Det så imidlertid ikke ut til å gjelde for partene i denne konflikten.

samme godet; å ha Sandra som bestevenn. Bestevennsforhold er hva Aubert (1979) karakteriserer som et ikke-materielt gode, og kun én kan få det. Det kan være vanskelig for jentene å inngå kompromiss, fordi vinn for den ene betyr et definitivt tap for den andre.

6.2. Konfliktene eskalerer

Som det fremkom i kapittel fire, skjer konflikteskalering ofte etter faste mønstre. Raashou (2003:23) sammenfatter en slik utvikling i seks trinn, som til sammen danner en *konflikttrapp*. På det første og laveste trinnet foreligger ingen konflikt, men partene har et problem der de er uenige med hverandre eller har ulike forventninger.

På det andre trinnet møtes partene i en konfrontasjon eller samtale. Der tydeliggjøres deres ulike forventninger eller synspunkter. Dette møtet blir avgjørende for den videre utviklingen av konflikten. Begge partene har et behov for å føle at de blir sett, hørt og forstått av den andre. Dersom partene får dette behovet oppfylt, kan en videre konflikt unngås.

I motsatt tilfelle kan det føre til opptrapping av konflikten, og den tas til det tredje trinnet i konflikttrappen. Her flyttes fokus fra sak til person, og partene blir motstandere. Når partene føler at hennes eller hans interesser ikke blir ivaretatt, forklarer de det med negative egenskaper og mangler hos motparten. Tidligere negative erfaringer med motparten trekkes også inn som relevante.

Når andre personer involveres i konflikten, er det fjerde trinnet nådd. På dette nivået har partene gitt opp dialog med hverandre, og de søker støtte og forståelse hos allierte. Herfra får partene bekreftelse på sin sladder, og slik forsterkes et stereotypet og unyansert bilde av motparten.

På det femte trinnet anser partene det som uaktuelt å omgås. De kan komme med trusler om sosial og arbeidsmessig boikott dersom dette ikke blir tatt hensyn til. På det siste og sjette trinnet har konflikten nådd sin topp. Det er et totalt relasjonelt brudd mellom partene, og de atskilles sosialt og geografisk. Vi ser at for hvert trinn øker konflikten i intensitet og omfang, og den blir vanskeligere å løse.

Vi kjenner igjen de ulike konflikttrinnene i utviklingen av konfliktene i denne studien. Flere av konfliktene startet ved at det oppsto en uenighet, der i alle fall den ene parten ikke opplevde å få sine interesser ivaretatt. Vi ser dette særlig tydelig hos to av partene. Både Ramez og Anna følte seg avvist og urettferdig behandlet. Ingen av dem opplevde å bli sett eller hørt da de uttrykte problemet. I begge disse tilfellene førte dette til at partene kom med et

motangrep. Ramez tullet med ballen og ødela spillet for de andre. Anna fulgte etter Sandra og Liv, ropte til dem og ville ha svar.

Etter hvert som konfliktene utviklet seg, ble nye irritasjonsmomenter og uenigheter inkludert. Konfliktens fokus endret seg. I den første konflikten ble Andreas og Shazad etter hvert mindre opptatt av den opprinnelige krangelen om hvem som skulle ha ballen. De fokuserte i stedet på hendelsesforløpet under selve slåssingen. Slagsmålet ble også temaet for meglingen, og det ble fokusert på slaget som Andreas fikk i øyet. I den andre konflikten ble fokus flyttet fra håndheving av spillregler til tulling med ballen, fornærmende kommentarer og til slutt selve slåssingen. Denne ble et sentralt moment da læreren ble involvert. Begge partene forsøkte å få læreren på sin side, og det ga grobunn for en ny uenighet. Konfliktens fokus flyttet seg til hvem som var skyld i at de begynte å slåss²². Utgangspunktet for den tredje konflikten var at partene hadde ulike preferanser for om de skulle være bestevenner. Etter hvert ble et nytt tema sentralt for konflikten. Det dreide seg om Sandra og Liv burde ha sagt ifra at de gikk fra Anna eller ikke. Dette ble også temaet for meglingen.

Til tross for konfliktenes ulike utgangspunkt hadde de altså flere fellestrekk. De utviklet seg i en retning hvor de ble mindre saklige og mer personlige. Momenter som ble trukket inn under konfliktenes løp ble vel så viktige for partene som det opprinnelige saksforholdet. Etter hvert syntes partene å glemme hva som egentlig forårsaket krangelen mellom dem (jf. Cohen 1995). Den opprinnelige uenigheten fikk ofte en beskjedne plass i partenes fortellinger i meglingen. Dette ser vi særlig tydelig hos Sandra, som vektla hendelser som oppstod under konflikten i så stor grad at hun mente at disse var årsaken til at konflikten oppsto. Hun fortalte at årsaken til at hun ikke ønsket å være venn med Anna var at hun skrek og lugget. Årsaksforholdet var imidlertid omvendt; først avviste Sandra Anna, og deretter begynte Anna å oppføre seg slik.

Det synes som om sinne og aggresjon overfor motparten etter hvert blir den drivende kraften som fører konfliktene videre. Sett i forhold til Cosers (1956) teorier, kan konflikter i slike tilfeller utvikle seg fra å minne om realistiske konflikter, som sentreres rundt et konkret saksforhold, til å ligne ikke-realistiske konflikter, som i første rekke handler om følelser og sinne.

Gjennom konfliktens utvikling skjedde en gradvis svekking av kommunikasjonen mellom partene. I de to første konfliktene mente partene at det oppsto misforståelser som

²² Læreren har en sanksjonerende rolle i skolen, og det er derfor vanlig at nye uenigheter blir aktuelle når læreren involveres i konflikthåndteringen. Stridigheten mellom partene opptrappes når det blir viktig for dem å vise sin uskyld (Hansen 1998). Partene vil forsøke å skape allianse med læreren for å gå fri fra sanksjoner (Aubert 1979).

følge av feiltolkninger. Små dytt eller banneord ble tolket som provokasjoner, og dette førte opp under konfliktene. På denne måten bidro dårlig kommunikasjon til at konfliktene økte i omfang. Mot det høyeste nivået i konflikteskaleringen skriver Raaschou (2003) at det skjer en total atskillelse både fysisk og sosialt mellom partene der all kommunikasjon opphører. Dette gjaldt for konflikten mellom Anna og Sandra:

– *Vi snakka ikke til hverandre og var ganske sinte.*

Når hun kom, hva gjorde dere da?

Gikk en annen vei. –

Sandra, part

Når konflikten har nådd et slikt nivå, kan bruddet mellom partene være så stort at det blir vanskelig å gjenopprette en god relasjon mellom dem (jf. Coser 1956, Raaschou 2003).

6.2.1. Partenes handlingsmønstre

Konfliktens utvikling trinn for trinn er avhengig av hvordan partene handler ovenfor hverandre (Raaschou 2003:27, Cohen 1995:15). Det kan identifiseres konkrete handlinger som vanligvis fører til opptrapping av konflikten. Eksempler på slike handlinger er å rope, vende bort blikket, kommunisere uklart, avbryte, snakke i du-setninger om den andres feil og mangler, komme med krav og kommandoer, identifisere person med handling eller bagatellisere den andres opplevelser. En slik måte å kommunisere på er aggressiv og dømmende, og faller under det som omtales som *sjakalspråk* (jf. Raaschou 2003). Motsatt vil andre kommunikasjonsformer føre til at konflikten nedtrappes. Eksempler på dette kan være å ha rolig stemmeføring, øyekontakt og et åpent kroppsspråk, kommunisere tydelig og snakke i jeg-setninger, fokusere på behov og bekymringer, skille person fra handling, gi uttrykk for forståelse, respektere den andres opplevelse, og å lytte. Dette er i tråd med en empatisk form for kommunikasjon, som i meglingslitteratur omtales som *giraffspråk*, fra giraffens store hjerte. Vi ser at partenes enkelthandlinger får konsekvenser for den videre utviklingen av konflikten.

Vi så at partenes handlinger i konflikten var av den typen som virker konfliktopptrappende. De snakket høyt, avbrøt hverandre, og kritiserte den andre²³. Dette kan sees i lys av Batesons (1972) tanker om hvordan vi kommuniserer *hvilken type situasjon* vi er i. Gjennom *måten* å snakke og være på, kommuniserer elevene at konteksten for situasjonen er en konflikt. Det er altså en *konfliktsituasjon* som gjelder. Motparten vil dermed svare med handlinger innenfor rammene av en slik situasjon. Dette tilsvarer et handlingsmønster der det foreligger en *symmetrisk relasjon* mellom partene (jf. Bateson 1972). Mer negativ handling hos den ene parten fører til mer negativ handling hos den andre. Samhandlingen preges av en konkurranse som tvinger begge partene til å forsøke å overgå den andre (jf. Lien 2002). Dette var tilfelle for alle partene i denne studien. Slåssingen mellom Andreas og Shazad eskalerte ved at partene gjengjeldte hverandres slag. På samme måte økte negativ oppførsel hos Ali og Ramez jevnt. I den siste konflikten så vi at jo mer Sandra og Liv unngikk Anna, jo mer fulgte Anna etter.

Det symmetriske handlingsmønsteret som foreligger mellom partene i konfliktsituasjoner kan altså bidra til at konflikten fortsetter å eskalere. En slik trend kan være vanskelig å stanse eller snu så lenge partene befinner seg i en *konfliktkontekst*. Dersom den ene parten velger å bryte ut av handlingsmønsteret, risikerer vedkommende å bli utnyttet dersom den andre ikke følger etter. Det kan oppstå en *komplementær relasjon*, der den enes underkastelse fører til mer aggresjon hos den andre (Bateson 1972, Lien 2002). Resultatet er ofte at begge parter fortsetter konfliktopptrappingen. Dette var tilfelle for partene i denne studien. Selv om selve slåssingen i de to første konfliktene opphørte på grunn av harde slag eller gråt, ville antagelig ikke konflikten ta slutt om ikke en tredje part utenfra brøt inn.

6.3. Underliggende følelsesmomenter

Selv om konflikter utløses av konkrete triggere, som da Sandra og Liv gikk fra Anna eller Ramez tapte i ballspillet, kan konfliktene ha utgangspunkt i et langt og komplekst forhold mellom partene. Dette kan være preget av sinne, irritasjon og misforståelser (Cohen 1995:18). I så fall er den fremtredende konfliktårsaken, for eksempel krangling om spillreglene, ikke konfliktens egentlige årsak. Dette minner om det som hos Coser (1956) karakteriseres som ikke-realistiske konflikter.

²³ Siden jeg ikke observerte konfliktene, kan jeg ikke si noe ytterligere om blick- og kroppsføring. Antagelig korresponderte også deres ikke-verbale kroppsspråk med de tegnene som regnes for å være konfliktopptrappende.

Konflikten mellom Ali og Ramez kan tolkes i en slik retning. Her var ikke partenes saksforhold sammenfallende. Ali var opptatt av forhold rundt slåssingen, mens Ramez var opptatt av håndheving av spillreglene. Når de to rettet konflikten mot ulike saksforhold, kan det tyde i retning av at konflikten hadde en annen underliggende årsak. Konflikten var dessuten av en personlig karakter der motpartens negative sider ble vektlagt som forklaring for konflikten. Også tidligere har tilsvarende følelser mellom dem ført til krangler.

Konflikter som er forårsaket av underliggende følelser kan være vanskelige å løse fordi det ikke er saksforholdet som er problemet (Coser 1956, Hotvedt 1997). Dersom konflikten egentlig skyldes en generell irritasjon over motparten, er det uvesentlig hva som figurerer som motiv. Selv om det konkrete saksforholdet blir løst, kan nye oppstå. Konflikten fortsetter eller dukker opp ved en annen anledning. Dette kan ha vært tilfelle i forholdet mellom Ali og Ramez, der konflikten har kommet til overflaten ved flere anledninger. Konflikten mellom Andreas og Shazad synes i større grad å være forårsaket av en faktisk uenighet om hvem som skulle ha ballen, enn av underliggende følelser. Konflikten mellom Anna og Sandra kan derimot i større grad forstås ut fra ikke-realistiske momenter. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittelets siste avsnitt.

Terje Hotvedt (1997) har også vært opptatt av de følelsesmessige sidene ved konflikter. Han mener at mennesket har *favorittfølelser* som kan fungere som trigger for konflikter. *Favorittfølelser* kan sammenlignes med det som ofte omtales som ”såre punkter”, og er følelser som kan utløses av en spesiell type hendelse eller av et spesielt tema. Dette kan være følelsen av urettferdighet, skuffelse, skyldfølelse eller en følelse av å bli oversett eller kontrollert²⁴. Dersom en hendelse eller uenighet utløser en slik følelse, kan det føre til konflikt.

Hotvedts tanke om favorittfølelser kan minne om det som Coser (1956) skriver om ikke-realistiske konfliktårsaker. Men Hotvedt går mer konkret inn på de spesielle følelsene som kan virke som utløsere til konflikter. Slik jeg ser det, er forskjellen mellom Coser og Hotvedts begreper at Coser mener at det oppstår negative følelser i *relasjonen* mellom to spesielle personer. Favorittfølelser er derimot spesielle følelser i individet, som kan utspille seg i ulike sammenhenger i relasjon til ulike mennesker. Ofte vil Coser og Hotvedts begreper overlappe hverandre i praksis, fordi spesielle personer ofte fremkaller spesielle følelser hos oss. Imidlertid kan distinksjonen ha betydning i forhold til konfliktens løsning. Det er

²⁴ En kan reagere på valg av navn for slike følelser. 'Favorittfølelser' gir inntrykk av at det er følelser som er positive og ønskelige. Tvert om er favorittfølelser i denne sammenheng noe som oppleves som sterkt negativt. Navnet kommer av at det er følelser som stadig dukker opp ved spesielle anledninger.

antagelig lettere å løse konflikter der irritasjonen handler om spesielle følelser hos individet (favorittfølelser), enn der den er tilknyttet aggresjon i forhold til selve relasjonen (ikke-realistiske følelser). I sistnevnte tilfelle kan det være vanskelig å løse konflikten på en måte som bidrar til å utvikle en god relasjon mellom partene.

Hos Ramez kan følelsen av å bli utestengt fra aktiviteter synes å være en favorittfølelse. Det var denne følelsen som førte til sinnet i konflikten med Ali. Han forteller om flere lignende episoder der han har blitt utestengt fra ballspill og hvor det har endt i slåssing. Dersom Ramez føler at han stadig blir ekskludert fra aktiviteter i friminuttene, kan det bidra til en lavere toleranse når slike situasjoner oppstår. Følelser som stadig vender tilbake i konfliktsammenhenger kan bidra til lettere å trigge konflikter (Hotvedt 1997). Ramez forteller at: ”*Jeg ble sur av at jeg ikke fikk være med på den derre fotballgreia en gang. Og hvis det skjer én gang til liksom, da blir det verre*”.

Ali synes å ha lav toleranse for å bli behandlet dårlig, og det ser ut til å være en konfliktløsende faktor for hans del. Det kan skje dersom han blir bannet til eller dersom noen ødelegger under ballspillet:

– *Han [Ramez] pleide å liksom... Hvis han gjorde sånn som han gjorde [tullet med ballen] ute på fotballbanen. Da ble jeg sur.* –

Ali, part

Ali og Ramez bringer provokative følelser som kan være konfliktskapende frem i hverandre. Antagelig har disse følelsene ligget og murret, og da uenigheten rundt reglene oppsto, trigget dette konflikten.

Hvorvidt favorittfølelser også forårsaket de to andre konfliktene er mer usikkert. Etter min mening er det ikke rimelig å tolke konflikten mellom Andreas og Shazad i den retning. Den syntes i større grad å være forårsaket av konkrete handlinger. I den siste konflikten har derimot Anna ved flere tidligere anledninger opplevd å bli avvist av Liv. Det kan derfor oppleves sårt når det skjer igjen, særlig når bestevennen Sandra også er med på det. Hos Anna kan følelsen av å bli avvist være en favorittfølelse. Antagelig var også følelsen av sjalusi til stede da Anna opplevde at Sandra hadde valgt seg en ny bestevenn.

Hotvedt (1997) fremhever viktigheten av å ta i betraktning underliggende følelser i konfliktløsning. Dersom disse ikke bearbeides ordentlig, kan konflikten dukke opp igjen rundt det samme temaet²⁵.

6.4. To ulike typer konflikter

Det er enkelte åpenbare forskjeller mellom de tre konfliktene. De to første omhandlet slåssing. Den siste foregikk mer i det stille, og handlet om utestenging og uvennskap. I min studie var guttene involvert i slåssing, mens jentene i utestenging. Dette er i tråd med generelle ulikheter i konflikter mellom gutter og jenter (Hansen 1998:39).

Forskjeller i typiske konflikter mellom gutter og mellom jenter kan sees i sammenheng med deres ulike måter å være sammen på. Bjerrum-Nilsen og Rudberg (1989) plasserer guttene i gjengen, og jentene i de tette venninnerelasjonene. De hevder at guttenes relasjoner er bygget rundt gjengen og aktivitetene. Det er her de får anerkjennelse og bekreftelse fra jevnaldrende. Det kan derfor virke særlig sårt å bli ekskludert fra slike aktiviteter, slik Ramez ble i den andre konflikten. Det kan skje ved at reglene tolkes til fordel for én først, og deretter til ulempe for en annen, som tilfellet var for Ramez. Guttegjengen er hierarkisk oppbygd, og guttene øverst i gjenghierarkiet kan godt endre normer og regler til fordel for en av sine egne. Den tøffeste, sterkeste eller flinkeste gutten besitter topposisjonen, og får dermed definere situasjonen ved å bestemme hvilke normer og regler som gjelder der og da. Resten av guttene må innrette seg etter disse dersom de ønsker å delta. I guttegjengen handler det om å ha makt og å vise seg sterk (Bjerrum-Nilsen 1982 og Bjerrum-Nilsen og Rudberg 1989).

Jentenes samvær preges av dyadiske venninnerelasjoner. To og to går sammen, og danner eksklusive bestevennepar. Gjennom denne dyaden får de sin anerkjennelse og bekreftelse fra jevnaldrende (Bjerrum-Nilsen 1982). Når jentene leker sammen, glemmer de seg ofte unna der de kan være alene og private. Samværet deres handler ikke i så stor grad om en spesiell aktivitet, men heller om å gjøre ting som styrker og bekrefter venninnerelasjonen: *”Aktiviteten i venninneparet går på ulike vis ut på å vise at man er hverandres utvalgte”* (Bjerrum-Nilsen og Rudberg 1989:141). Dette kan skje ved at andre ekskluderes fra samværet; man kan nemlig bare ha én utvalgt.

²⁵ Elevmeglernes har ikke utgangspunkt for å gå inn i slike følelser hos partene. Et viktig meglingsprinsipp er at samtalen skal avgrenses til den konkrete konflikten som var utgangspunktet for meglingen. Andre uoverstemmelser må tas opp ved en egen anledning (Wiig 2000:41). Men, som det fremkommer av den kommende analysen, vil samtale om de konkrete forholdene rundt konflikten også kunne bidra til at underliggende følelser blir behandlet på et mer ubevisst plan.

Selv om konfliktene i denne studien passer godt inn i kategoriene som beskrevet hos Bjerrum-Nilsen og Rudberg, er det viktig å presisere at dette er tendenser. Det er gjort mange studier som peker på motsatte forhold. Lien (2002) fant blant annet "tøffe jentegjenger" i sin studie ved tre skoler i Oslo øst, der jentene tok i bruk den typiske guttegjengelogikken om å hevde seg og vise makt. Her slåss jentene på lik linje med guttene. På den andre siden kan også gutter ha dyadiske bestevennsforhold, der samværet i større grad handler om å ha det hyggelig sammen enn å vinne posisjoner (jf. Bjørke 2000). I de neste avsnittene skal vi imidlertid se at Bjerrum-Nilsen og Rudbergs todeling gir et godt utgangspunkt for å se nærmere på de tre konfliktene.

6.4.1. En æreslogikk

Vold og slåssing kan være viktige momenter for å regulere det uformelle statussystemet i arbeiderklasseguttegjengen (Willis 1977). Det å være flink til å slåss, gir høy status. Dette innebærer også at gutter i slike gjenger må hevde seg i situasjoner der de blir utfordret. Dersom noen blir fornærmet, må de gjenopprette status ved å ta igjen. Willis (1977:35) finner hos arbeiderklassegutter i England at: "*Though one of 'the lads' is not necessarily expected to pick fights [...] he is certainly expected to fight when insulted or intimidated: to be able to 'look after himself', to be 'no slouch', to stop people 'pushing him about'*". Guttegjengens logikk innebærer en forventning om å svare på utfordringer. Dette ser vi tydelig hos Ali:

– Hvis folk banner til meg, da er det hva han sier til meg, liksom. Hvis han bare banner til meg mildt, banner jeg tilbake. Men hvis det er sånn store banneord, så blir jeg sur ofte.

Hva gjør du da?

Da går jeg bort til ham, så spør jeg han: "Hvorfor gjorde du det?" Sier han unnskyld, så sier jeg ingenting sånn. Er han frekk igjen så begynner jeg å slåss. –

Ali, part

Alis utsagn kan også tolkes ut fra en ærestankegang. Det å ikke bli behandlet med respekt kan innebære en dyp og personlig krenkelse og tap av ære (Lien 1998, Lidén 2002). Krenkelse innebærer en følelse av truet stolthet og av å bli gjort liten (Fangen 2006). Det går på individets verdighet og selvrespekt. Krenkelse er en personlig følelse. Det finnes dermed ingen automatisk sammenheng i intensjonen bak en handling og opplevelsen av den.

Samhandlingssituasjoner eller handlinger som ikke tilsynelatende virker ydmykende, kan oppleves krenkende for den det gjelder (jf. Fangen 2006). Inger-Lise Lien (2002) finner blant annet i sin studie av innvandrerungdom i Oslo at krenkelser kan utløses av små fornærmelser og detaljer. Et lite dytt eller et banneord, slik som hos Ali, kan være nok til å utløse store ras.

Det finnes ulike måter å reagere på krenkelser. Det kan være med sinne, avmakt eller nedstemthet. I kulturer der ære og stolthet er viktig oppleves krenkelser som noe alvorlig, fordi det medfører tap av ære. Slike handlinger må gjenopprettes ved gjengjeldelse eller hevn (Fangen 2006). En slik logikk ligger til grunn hos innvandregjenger i Larsen (1992) sin studie. Gjengene forklarer sine angrep på de andre som et forsvar av ære. Begge mener at den andre gjengen har angrepet deres ære, og derfor er det deres rett å forsvare seg. Angrep blir altså legitimert som et *motangrep* eller *forsvar*. Her vurderes verbale fornærmelser eller krenkelser som likeverdige med fysiske handlinger. En slik æreslogikk synes også å være til stede hos Ali. Han opplever det å bli bannet til som en fornærmelse. Dersom denne krenkelsen ikke blir gjenoprettet gjennom en unnskyldning, er han nødt til å svare på fornærmelsen ved å slåss. På denne måten gjenoppretter han ære, og redder "ansikt" ovenfor de andre guttene. Ali legitimerer altså det å slåss ved at det er et forsvar av seg selv. Ramez forklarer at det var banneordene som utløste det første slaget i slagsmålet mellom ham og Ali. Selv om Ali mener at dette ikke var tilfelle i akkurat denne konflikten, fremkommer det at han har hatt et slikt handlingsmønster flere ganger tidligere. Det er derfor sannsynlig å anta at dette var en medvirkende faktor.

Ali opplever å sette seg i respekt ved å ta igjen, slik at den andre ikke fornærmer ham mer. På denne måten opprettholder han ansikt overfor de andre guttene i gjengen.

– Hvis noen mobber²⁶ meg, så flyr jeg på den personen.

Hvordan går det videre da?

Den som blir slått den gjør det ikke igjen. –

Ali, part

Begrepene ære og respekt forbindes ofte med kulturer fra midt-østen og middelhavsområdene, men står også sterkt i andre land, for eksempel Somalia (Fangen 2006). I norske studier er begrepene ofte forbeholdt studier av innvandrere fra disse områdene. I den grad Inger-Lise Lien finner disse elementene i norske ungdomsgjenger, beskriver hun dem som importert fra

²⁶ Ali bruker begrepet mobbing på en annen måte enn det som er vanlig i konfliktlitteratur (jf. Olweus 1992). Med mobbing mener Ali for eksempel at noen banner til ham.

blant annet den pakistanske og somaliske kulturen. Som vi så hos Willis' (1977) arbeiderklassegutter, er imidlertid ære og respekt viktige karakteristikk også i den "vestlige" guttegjeng. Ære og respekt kan føres tilbake til arbeiderklasses tradisjoner eller amerikanske hip-hopkulturer, vel så gjerne som til tradisjoner fra innvandrerungdommens familiebakgrunn (Lidén 2002, Prieur 2004:23). Begrepene må sees i forhold til de forventningene som foreligger i gjengen, for det er gjennom mestring av disse at ungdommen oppnår anerkjennelse. Dette gir rom for at det å vise respekt og å oppnå ære, kan ha ulikt innhold og innebære ulike handlinger i forskjellige sammenhenger.

Ramez' handlinger kan også tolkes ut fra en æreslogikk. Det at Ramez måtte gå ut av spillet, til tross for at andre i samme situasjon fikk en ny sjanse, følte som en krenkelse. Det at han ble ledd av, syntes å forsterke denne følelsen. Ramez har opplevd lignende situasjoner tidligere, og krenkelser oppleves ofte som større når de gjentas. Han reagerte med motkrenkelse da han lo av Tomas som falt (jf. Fangen 2006). Her grep Ali inn for å forsvare sin venns ære. Dette ga også Ali respekt.

Konflikten mellom Ali og Ramez kan forstås i lys av begreper om fornærmelser, krenkelser og respekt. Også i konflikten mellom Andreas og Shazad synes det viktig for partene å forsvare seg mot den andres angrep og provokasjoner. Betydningen av ære og krenkelse synes imidlertid ikke å være like fremtredende her. Konflikten har et mer uskyldig preg. Dette kan ha sammenheng med guttenes alder og deres øvrige status i gjengen. De virket i mindre grad opptatt av hva de andre guttene mente.

6.4.2. De dyadiske relasjonene

Konflikten mellom Anna og Sandra kan tolkes inn i rammene av dyadiske vennsksrelasjoner. Før konflikten var Anna og Sandra bestevenner; de to var en dyade. Men så bestemte Sandra seg for å starte et bestevennsforhold med Liv isteden. I motsetning til typiske guttekonflikter som er høylytte og synlige, foregår ifølge Bjerrum-Nilsen og Rudberg (1989) ofte typiske jentekonflikter litt i det stille. De kan handle om tilsynelatende uskyldige ting som er sagt på en *spesiell måte*, og virker ekskluderende og krenkende mot den det gjelder (Bjerrum-Nilsen 1982). Da Sandra og Liv gikk fra Anna uten å si ifra, markerte det en tydelig endring i den bestevennerelasjonen som Anna og Sandra hadde hatt. Sandra markerer at hun nå har valgt en ny bestevenn. Selv om Sandra i ettertid bagatelliserer hendelsen, visste alle hva kodene betydde og hva handlingen innebar. I den nye dyaden bekreftet Sandra og Liv overfor hverandre at de var hverandres utvalgte (jf. Bjerrum-Nilsen 1982) ved at de verken

ønsket eller trengte vennskap med noen andre. Resultatet var at Anna ble avvist på en krenkende måte. Den dyadiske måten å være venner på gjør det vanskelig å løse slike konflikter. Når venninneforhold er tette og eksklusive, gir det lite rom for å inkludere flere. I dyaden er det bare plass til to, og dette er kjernen i en interessekonflikt.

De dyadiske bestevennsforholdene preges av svært tette bånd mellom partene. Coser (1956) hevder at jo tettere relasjonen mellom konfliktpartene er, desto mer intens og ødeleggende vil en konflikt mellom dem være. I forhold der båndene er tette, er partene følelsesmessig involvert i hverandre og kjenner hverandre som hele mennesker. Slike forhold er i følge Coser ambivalente av natur. Samtidig som forholdet er nært og positivt, innebærer det alltid elementer av fiendtlighet og hat. Konflikter i slike forhold kan være et resultat av dette. Aggressive følelser som bygger seg opp over tid får slutt utløp i en intensiv og sterkt følelsesladet konflikt. Dette kan være ødeleggende for forholdet. Slike konflikter er dessuten ofte vanskelige å løse, fordi utladning av aggressive følelser kan være selve målet ved konflikten (jf. ikke-realistiske konflikter).

Det fremkom ikke noe annet motiv for Sandras valg om å skifte bestevenn enn at hun ikke ville være venn med Anna lengre. Det kan tyde på at konflikten i stor grad var motivert av slike negative følelser som Coser beskriver. Det tette forholdet mellom de to kan ha gjort det vanskelig å få utløp for slike følelser underveis. I dyaden er det nettopp viktig å bekrefte forholdet til hverandre, og da passer det ikke å ta opp ting som kan være konfliktfylte.

Relasjonen mellom partene i de andre konfliktene var mindre tette, og passer ikke inn i beskrivelsen ovenfor. Andreas og Shazad hadde et kameratforhold. De hadde lekt sammen i friminuttene siden de begynte på skolen. Jeg fikk imidlertid ikke inntrykk av at de hadde et bestevennsforhold, slik Anna og Sandra hadde²⁷. Ali og Ramez kjente hverandre fordi de gikk i samme klasse. Men de hadde ikke noe vennskapsforhold. Tvert om var de stadig i konflikt med hverandre. Ifølge Coser (1956) er konflikter i mindre tette forhold oftere preget av et konkret saksforhold, der det er lettere for partene å forholde seg saklig til hverandre. Han mener at slike konflikter kan løses uten at det har en ødeleggende effekt på partsrelasjonen. Som vi så, var imidlertid også de to første konfliktene, særlig den mellom Ali og Ramez, preget av følelsesmessige elementer. Men disse kan snarere knyttes til favorittfølelser enn til

²⁷ Den type dyadiske relasjon som Anna og Sandra har, kan som nevnt også finne sted blant gutter. Eksemplet med Andreas og Shazad i motsetning til Anna og Sandra peker imidlertid nettopp på Bjerrum-Nielsen og Rudbergs (1989) poeng om at guttenes samvær i større grad er fokusert rundt aktivitetene, mens jentenes samvær er fokusert rundt selve relasjonen. I forhold til Cosers (1956) teorier vil dette også få konsekvenser for utarting og løsning av konflikter.

ikke-realistiske momenter. Det blir dermed lettere å løse konflikten på en måte som gjør at partene kan opprette en god relasjon i ettertid.

6.5. Oppsummering

Vi har sett at konflikter er dynamiske og komplekse. Det kan være vanskelig for en utenforstående å fastslå hva konflikten egentlig handler om, fordi både konflikten og partenes fokus endrer seg. Som vi så, kan det opprinnelige saksforholdet være irrelevant for partene ved konfliktens slutt. Konfliktårsaken kan dessuten være en annen enn den som fremstår som konfliktens saksforhold. Det er blant annet viktig å ta hensyn til partenes underliggende følelser. Selv om partene blir enige om et konkret saksforhold, kan konflikten inneholde andre momenter som ikke dermed trenger å bli løst. Dette viser viktigheten av at elevene selv er aktive i konfliktløsningen. Da kan de selv velge å ta opp de forholdene som oppleves som problematiske.

I den første konflikten så saksforhold og konflikt ut til å være relativt sammenfallende. I den andre konflikten syntes elementer som ære og krenkelse å ha betydning for at konflikten oppsto. Den siste konflikten syntes i større grad å være forårsaket av ikke-realistiske elementer.

7. Når partene velger megling

Når det oppstår en konflikt mellom elever i skoletiden, kan de selv velge om denne skal håndteres av lærere eller ved megling. Frivillighetsprinsippet er grunnleggende for elevmegling. Om elevene kommer til megling frivillig eller ikke vil påvirke deres motivasjon og vilje til samarbeid. På bakgrunn av dette vil jeg se på elevenes grunner for å velge megling. Her kommer jeg også inn på elevenes generelle holdning til lærerens måte og meglingsmåten å håndtere konflikter på. Jeg ser dette i forhold til lærernes måte å løse konflikter på. Til sist kommer jeg inn på hvilke konsekvenser elevenes innstilling til situasjonen har for konfliktenes løsning.

7.1. Hvorfor velger elevene å gå til megling?

Med unntak av én part, Ramez, mente både meglere og parter at megling ble valgt av fri vilje²⁸. Da jeg gikk nærmere inn på partenes begrunnelser for å velge megling, fant jeg imidlertid at det forelå et ”ris bak speilet”. Med andre ord lå det andre motivasjonsfaktorer enn overbevisning om meglingsens positive sider i seg selv bak valget hos flere av partene. De ønsket megling for å slippe negative sanksjoner. Dette kunne være kjeft fra læreren eller melding med hjem.

– Syntes du det var greit da læreren foreslo megling?

Ja. Jeg sa ja med en gang, fordi hvis ikke så hadde læreren fått vite det. Og da hadde det blitt en større sak ut av det. Han hadde sagt det til foreldre også videre. –

Ali, part

– *Hva tror du hadde skjedd hvis dere hadde gått til en lærer istedenfor megling for å løse konflikten?*

Det hadde ikke gått bra. [...]

Hvorfor ikke?

Fordi de [lærerne] hadde kjefta og gitt melding. [...] Lærere er strenge, men ikke meglingene. –

Shazad, part

²⁸ Grunnen til at Ramez ikke opplevde at han selv valgte å gå til megling, kan som nevnt ha sammenheng hans språkforståelse. Det kan hende at han ikke forstod at det var en valgsituasjon da læreren foreslo megling.

Kjeft eller melding med hjem er vanlige sanksjoner når elever slåss i skolen. Partene i begge de to første konfliktene hadde derfor gode grunner da de antok at det forelå et slikt alternativ. Tilsvarende argumenter var også til stede i den siste konflikten, selv om konflikten ikke var av den type som vanligvis fører til møte med inspektør eller melding med hjem. Sandra mente dessuten at det var godt mulig at noen av eller alle jentene ville fått kjeft fra sosiallærer dersom de ikke hadde gått til megling.

Det kan altså synes som at de fleste av partene valgte megling basert på en logikk om å velge det minst ille av to onder, og at det derfor i realiteten var en begrenset frivillighet i elevenes valg. Imidlertid var ikke negative sanksjoner eneste årsak som ble nevnt for å velge megling. Flere av partene betraktet meglingen som et positivt tilbud som ikke kunne erstattes av andre konflikthåndteringstiltak ved skolen. Sandra beklaget at de ikke har meglingstilbud på ungdomstrinnet²⁹.

– Vi pleier liksom ikke å gå så mye til megling på ungdomstrinnet. Jeg tror ikke vi gjør det lenger.

Synes du det er dumt?

Ja. For det er litt dumt hvis man har sånne krangler så får man ikke sagt det, liksom.

Hvordan løser dere krangler på ungdomstrinnet?

Det er mest at læreren kjefter på dem.

Hvorfor ville du helst gått til megling?

Jo, for det er liksom litt lettere å snakke ut og sånt. –

Sandra, part

Selv om konflikten som Sandra var involvert i ikke løste seg gjennom meglingen, opplever hun megling som et viktig redskap i en konfliktsituasjon fordi det gir rom for å ”snakke ut” med motparten. Flere av guttepartene hadde også et ønske om å løse konflikten og ordne opp i forholdet til den andre parten da de valgte megling. Dette ser vi blant annet hos Ali, som ovenfor argumenterte for at han valgte megling for å slippe andre sanksjoner:

²⁹ Konflikten mellom Anna og Sandra ble meglet da de gikk i syvende klasse, men de går nå i åttende. Det er en vanlig praksis ved mange skoler at det kun megles ved barnetrinnet. Lærerne jeg var i kontakt med begrunnet det med at de opplevde at elevene på ungdomstrinnet var mindre villige til å gå til megling, og flere mente at megling på ungdomstrinnet ga mindre gode resultater enn megling på barnetrinnet.

– Trodde du at dere kom til å få løst konflikten gjennom megling?

Jaa... Sånn cirka.

Trodde du at dere skulle bli venner, eller ville du bare få konflikten ut av verden?

Jeg hadde lyst til at vi liksom ikke bare skulle krangle. For vi krangla mye, ikke sant.

Tenkte du at hvis dere gikk til megling så ville det bli en endring på det?

Ja. Fordi da prater vi litt mer sammen. Hvis vi bare skal banne til hverandre og ikke høre på hva vi sier til hverandre og sånt... I meglingen er det litt mer sånn at vi kan prate med hverandre. –

Ali, part

Selv om trusselen om negative sanksjoner nok var en motivasjonsfaktor for å velge megling, hadde altså partene en positiv innstilling til å skulle megle. Det er derfor grunn til å anta at partene i de tre sakene var motiverte for å samarbeide i meglingen og ønsket å få til en løsning av konflikten.

7.2. Lærer eller elev som konfliktløser?

Felles for partene var at de begrunnet sine handlinger ut fra en ”jeg slo fordi han sparket”-logikk. Bateson (1972) kaller dette fenomenet *sirkulering*. Ballen sendes frem og tilbake mellom partene, og konflikten fortsetter å eskalere. Dette kan gi opphav til nye stridigheter dersom partene skal avgjøre hvem og hva som startet konflikten, noe som blir en aktuell problemstilling i en konflikthåndteringssituasjon med læreren. Når læreren spør hvem som startet konflikten, innebærer det at partene må finne en begynnelse i en sirkel av handlinger, en såkalt *punktuering*, der det kanskje ikke finnes noen objektiv start. Når begge partene opplever sine handlinger som svar på den andres provokasjoner, vedkjenner ingen seg å være skyld i at konflikten startet. I tilfellet med Ali og Ramez førte det til nye krangler.

– Hvordan prøvde læreren å løse det?

Hun spurte bare hva som hadde skjedd. Så begynte vi begge to å prate samtidig. Så da begynte å krangle liksom igjen med ord. Sa liksom: ”Nei, hvorfor ljuger du?”, ”Nei, jeg gjør ikke det, det er du som ljuger”. Og det skjer liksom ikke når vi er på megling, for da må vi prate en om gangen.

Men dere kunne jo ha sagt at den andre løy selv om dere måtte prate en om gangen?

Ja. Men da forsto jeg hvordan han andre opplevde det. Da kan jeg ikke si at han ljuger. Hvis han opplevde det sann, så har han opplevd det. –

Ali, part

Ali opplevde lærersituasjonen som problematisk, og mente at Ramez løy om hva som hadde skjedd. Når partene har ulik virkelighetsforståelse fra en konflikt, vil de naturlig oppleve motpartens fortelling som løgn. Når læreren krever én virkelighet, blir det derfor viktig for partene å vinne frem med *sin* fortelling. Dette gjelder særlig fordi lærersituasjonen ofte ender i vinn for en og tap for den andre, og medfører negative sanksjoner for taperen. Dette kan føre til en ny interessekonflikt mellom partene.

I denne sammenhengen ser vi at det kan være en fordel ved meglingen at partene ikke trenger å komme til en felles forståelse av handlingsforløpet, altså om hvem som startet konflikten. I meglingen tas det høyde for at partenes historier er sammenbundet, og at deres opplevelser må forstås i lys av hele situasjonen og samspillet mellom de to. Dette er i tråd med Batesons (1972) tanker om fenomeners kontekstavhengighet, altså at alt må forstås ut fra den konteksten der det foregår. Spørsmål som tar hensyn til dette kalles *sirkulære spørsmål* (Boserup og Humle 2001:25). De virker mindre dømmende for partene, fordi deres handlinger blir sett som del av en helhet. Dette kan sees i kontrast til *lineære spørsmål*, som tar sikte på å finne problemets årsaker og kartlegge et konkret hendelsesforløp. Dette er mer i tråd med lærerens metoder, og forutsetter altså at partene finner såkalte punktueringer.

Når meglerne oppsummerer og presenterer partenes fortellinger, konkluderer de ikke med én sannhet. Det gis rom for at begge versjonene kan være riktige. Dette hindrer videre krangler rundt hendelsesforløpet. Et av meglingsprinsippene er nettopp å flytte fokus fra fortid til fremtid. Etter at partene har fortalt sine historier, vektlegges fremtiden. Hvordan skal partene være mot hverandre i tiden fremover?

Vi så at de to første konfliktene ble løst uten at det ble satt en *punktuering*. Partene ble ikke enige om hva som hadde skjedd. Noe av svakheten som ble påpekt ved meglingsmetoden i forbindelse med at partene ikke nødvendigvis oppnår felles situasjonsdefinisjon i meglingen, kan altså også være en styrke.

Noe av det som gjør elevmegling spesielt er at elever og ikke voksne løser konflikter mellom andre elever i skolen. Som ”vanlige” elever er meglere en del av skolemiljøet og elevkulturen. De kan komme i konflikter der de velger og gå til megling selv. Som meglere, derimot, utfører de en oppgave som vanligvis tilfaller lærerne. Med denne oppgaven følger en myndighet og autoritet som også vanligvis er forbeholdt lærere og ikke elever.

Det er nærliggende å anta at lærere er bedre egnet som konfliktløserer i skolen enn det elever er. Lærerne har en naturlig autoritet i skolen som bør gjøre dem egnede som konfliktløserer. De kjenner elevene godt, og har derfor forutsetning for å sette seg inn i konfliktene deres og finne smarte løsninger på dem. Det er dessuten sannsynlig at barn lettere skaper et tillitsforhold til voksne enn til jevn gamle i en konfliktsituasjon, og at elever derfor foretrekker å betro seg til lærere. Dette var blant de oppfatningene enkelte av lærerne som ble intervjuet i Bjerkes (2001) studie om skolemegling. Oppfattelsen utgjorde forøvrig et av argumentene til dem som var skeptiske til skolemeglingsordningen. Det er naturlig å tenke at voksne har større forutsetning for å være rettfærdige i en konfliktløsningsprosess, enn elever som selv er en del av elevmiljøet har.

Funnene i min studie peker imidlertid i en annen retning. Som vi allerede har sett, foretrakk samtlige parter - med unntak av en³⁰ - å gå til megling fremfor til læreren med konfliktene sine. Dette gjaldt også for Sandra, til tross for at hun mente at konflikten hun var involvert i ikke ble løst i meglingen. Som nevnt var et fremtredende argument for å velge megling at det ikke innebar noen form for negative sanksjoner. Det kan derfor argumenteres for at det ikke er læreren selv, men lærernes metoder, som elevene velger bort i en konfliktsituasjon. Raaschou (2004:1) mener imidlertid at når elevene har et innarbeidet bilde av læreren som en som sanksjonerer, kan det være vanskelig for dem å skille mellom person og metode. Det kan derfor være problematisk å bruke lærere som meglere i skolemegling, slik praksis er i mange land. Raaschou mener at lærerens sanksjonerende rolle gjør det vanskelig å skape et tillitsforhold mellom megler og part i en slik situasjon: ”*Det blir vanskelig å skape et ”safe space” med lærerens dobbeltrolle. Dette er en person som både kan sanksjonere og megle. Hvem er han nå? Og kan jeg egentlig innrømme alt med han i rommet?*”. Dette kjenner vi igjen hos elevene i min studie. Sandra mente blant annet at læreren ikke ville klare å være nøytral i forhold til partene i en eventuell meglersrolle:

– *Det hadde vært litt eklere [dersom en lærer hadde vært meglersrolle], fordi at en lærer kan kanskje si at: ”Ja, men burde dere ikke bli venner selv om dere ikke gjør det” og sånt. Prøve å overtale til det.* –

Sandra, part

³⁰ Anna forteller på bakgrunn av hennes mislykkede erfaring fra megling at hun heller ville valgt sosiallærer neste gang.

Sandra opplever at lærerne utøver rettferdighet ut fra en lærermoral; i dette tilfelle en moral som handler om at "alle elever bør være venner". En slik løsning kan gå på bekostning av en løsning som er rettferdig i den forstand at begge parter er enige, også den parten som eventuelt ikke ønsker å være venn med motparten.

Hva så med antagelsen om at elever lettere betror seg til voksne enn til jevngamle når de er i konflikter, uavhengig av muligheten for negative sanksjoner? Også her var elevene entydige. Både meglere og parter var enige om at det var nettopp i kraft av sin alder at elevene egnest seg som konfliktløserne:

– Hva tror du er forskjell på å løse konflikter hos sosiallæreren og i megling?

Jeg vet ikke hva som er forskjell. Men det er jo klart at det blir en forskjell, for det at det er voksne som er involvert. Da blir det litt mer sånn: "Å, slutt å bråk nå, eller så...". Men er det elever så blir det litt mer sånn at det er lettere å ordne opp i konflikten. For det at vi som meglere vet sånn cirka hvordan det er... For det at vi har jo som regel vært i konflikter selv, mest sannsynlig. Da blir det litt enklere for de som er i konflikten også. [...] Vi er mer jevnaldrende og da er det kanskje ikke så veldig lenge siden vi har gått gjennom akkurat det dem har. Sånne ting. Vi har liksom litt lettere for å se konflikter enn det de voksne har. –

Kathrine, megler

– *Elevmeglere skjønner litt bedre fordi de nesten er på din alder. Sosiallærer skjønner ikke så mye siden hun er mye større.*

Er det viktig at den som du skal fortelle om konflikten til, forstår hvordan det er å være i konflikt?

Ja. For ellers blir det liksom litt dumt hvis du skal fortelle og så [sier sosiallærer]: "Ja, hmhm" [med likegyldig stemme]. Og så skjønner han ingenting. Hvis det er en elevmegler, så skjønner han liksom litt bedre hvorfor man begynner å krangle og sånt. Da blir det litt lettere. [...] Du vil ikke si så mye til en lærer liksom. Det er bedre å si det til noen som skjønner deg litt bedre liksom. –

Sandra, part

Det synes viktig for partene å bli forstått når de forteller om konfliktene sine. Som Sandra sier ovenfor, er det bedre å fortelle om konflikten til en som skjønner deg. Elevene opplevde forskjellen mellom seg og de voksne som så stor, at de mente at lærerne ikke hadde

forutsetning for å forstå konfliktene deres ordentlig. Den forskjellen elevene beskriver mellom seg selv og de voksne kan forstås som et kulturelt skille. Det språket som barn og ungdom snakker med hverandre har sosiale koder og tegn som de voksne ikke alltid forstår betydningen av fullt ut. Det kan medføre at lærerne ikke forstår konsekvensene av enkelte ord eller handlinger i skolegården, og derfor heller ikke helt forstår eller godtar elevenes handlingsmønstre i konfliktsituasjoner. Lærere og elever kan også rangere handlinger ulikt i forhold til verdier. Dette så vi eksempel på ovenfor, der Sandra opplevde at lærerne utøvde rettferdighet ut fra andre verdier enn det hun selv gjorde. Elevmeglerne forstår innholdet i de sosiale kodene og kjenner verdiene som gjelder fordi de selv er en del av skolemiljøet. Da partene følte at meglere forstod deres handlinger og argumenter, opplevde de også at det var lettere å være åpne og ærlige om det som hadde skjedd.

Både meglere og parter mente dessuten at meglere tok konfliktene mer alvorlig enn det lærerne gjorde.

– Er det forskjell på å gå til megling og å gå til sosiallærer?

Ja. Fordi at sosiallæreren bare sier: ”Ja” og ”okey”. Så skal hun prøve å snakke med de andre. Mens i megling så tar de opp saken ordentlig. –

Sandra, part

At elevene opplever å bli tatt mer på alvor av elevmeglerne enn av lærerne, kan naturligvis være på grunn av konflikthåndteringsmetodene og ikke hvem som er konfliktløseren. Meglingsmetoden er en mer dyptgående måte å løse konflikter på enn en samtale med inspektør eller sosiallærer. Når læreren er involvert i konflikter, er det dessuten ved siden av andre oppgaver. Det kan lett oppleves som noe som kommer i veien i en travel skolehverdag. I megling er det satt av god tid til meglingsmøtet, og meglere utfører en oppgave de er trent i og motiverte for.

Forskjellen som elevene beskriver kan også forklares ved at meglere som jevngamle lettere setter seg inn i konfliktens alvor. Den subjektive opplevelsen av en konflikt kan være forskjellig for et voksent menneske og et barn. Lærere kan underestimere betydningen av den typen konflikt elevene er involvert i. De betrakter dem som uskyldige og bagatellmessige i forhold til egne konflikter som i deres øyne er mer alvorlige, for eksempel vedrørende lønnsforhandlinger eller arbeidsvilkår. Elevmeglerne forstår omfanget og alvorlighetsgraden av elevenes konflikter fordi de selv har hatt lignende opplevelser.

7.2.1. Behovet for å opprettholde autonomi

I forhold til de tre konflikthåndteringstypene forhandling, voldgift og megling, som ble fremstilt i teorikapitlet, minner lærernes måte om voldgift. Et eksempel er der læreren går inn, ordner opp og avgjør konflikten mellom to elever som slåss i friminuttet. Læreren representerer her en dommerperson som både har makt til å presse igjennom en løsning og kreve at partene godtar løsningen. I likhet med en voldgiftssituasjon har elevene her verken kontroll over løsningsprosessen eller utfallet av konflikten (Cohen 1995). Elevene var generelt motvillige til å godta beslutninger tatt av lærerne, der de ikke selv hadde hatt innflytelse.

– Hvis jeg går til rektor eller inspektør, så kommer jeg til å hate den jeg har hatt konflikt med mer enn hvis jeg går til megling. Megling prøver å lage venner, men rektor og inspektør er mer straff. [Da er det] om å gjøre å ta liksom hevn. –

Ali, part

Dette kan sees i lys av den antiskolekulturen som Paul Willis (1977) beskriver hos arbeiderklassegutter i England i *Learning to Labour*. Disse guttene opplevde at lærerne demonstrerte en urettmessig autoritet og makt over dem. Som en av dem uttalte: *”We’re subject to their whim like”* (Willis:11). Willis beskriver hvordan guttene dannet uformelle grupper der de etablerte en antiskolekultur. Sammen fant de måter å motarbeide den autoriteten som lærerne og skolen representerte, for å vise og bekrefte sin selvstendighet. På samme måte beskriver Goffman (1967:233) i *”Anstalt og menneske”* hvordan innsatte i totale institusjoner fornærmer ansatte bak deres rygg med ansiktsuttrykk og kommentarer for å *”gi uttrykk for at man er sin egen herre”*. Begge disse eksemplene handler om hvordan vi kjemper for å beholde en grad av autonomi når vi er under autoriteter og opplever å ha lite selvbestemmelsesrett.

Et slikt behov for autonomi synes også å være tilstede hos elevene i denne studien. Elevene opplevde at de hadde lite innflytelse på konflikthåndteringsprosessen og avgjørelsen i møtet med læreren. I likhet med Willis’ arbeiderklassegutter syntes enkelte av partene også å ha liten tillit til at læreren tok rettferdige avgjørelser. Ramez forteller blant annet at han flere ganger nesten ble utvist på grunn av slåsskamp, til tross for at han ikke hadde vært skyld i det som hadde hendt³¹. Elever kan føle seg maktesløse i forhold til læreren, og de må kjempe for

³¹ Det kan naturligvis tenkes at læreren hadde rett i sin avgjørelse, men i denne sammenheng er det vesentlige hvordan Ramez selv opplevde situasjonen og avgjørelsen.

å beholde en viss grad av autonomi. Det kan ha bidradd til partenes negative holdning og motvilje overfor lærerne, spesielt i en konflikthåndteringssituasjon. Det kan igjen tenkes å få konsekvenser for resultatet av konfliktløsningen. En av elevene fortalte blant annet at han ba motparten om unnskyldning fordi læreren sa han skulle det, men da læreren hadde gått bannet han til motparten. Kanskje bannet han for å vise at han selv gjør som han vil når det kommer til stykket, - slik innsatte fornærmet ansatte i totale institusjoner for å vise selvstendighet (jf. Goffman 1967).

I meglingen er situasjonen annerledes. Selv om meglere har makt over partene når det gjelder håndheving av meglingsreglene, var partene enige om at de ikke bestemte noe angående konfliktens utfall. Som Shazad, en av partene, uttalte: *"Meglere kan bestemme sammen med oss, men ikke over oss"*. Partenes autonomi og verdighet blir ivaretatt i meglingen. Deres mening blir hørt og tatt hensyn til. Antagelig er partene mer positive til konfliktløsningen i en slik situasjon. Det er også lettere for partene å godta og følge opp beslutninger som de har oppnådd på egen hånd.

En slik holdning bekreftes både blant jentene og guttene som ble intervjuet, men meningene synes å være sterkere hos guttene. Dette kan sees i lys av dominerende ulikheter mellom de to kjønnene og deres måte å være på i skolen. Nilsen (1982) hevder at gutter i større grad enn jenter har behov for å utøve motstand mot lærerne. Guttene søker status gjennom å være synlige og å få makt i det offentlige rom, og her kan læreren være en konkurrent. Dette kan resultere i at guttene har behov for å hevde seg ovenfor læreren. Jentene derimot, opprettholder sine dyadiske venninnerelasjoner i det stille og private. Læreren er verken medspiller eller motspiller på dette området. Den kontakten jentene søker med læreren er ofte gjennom private samtaler unndratt elevoffentligheten. I tråd med denne tankegangen kan det være at jentene har mindre behov for å utøve motstand til læreren enn det guttene har.

7.3. Hva skjer når partene sier: "Ja, vi vil megle"?

I den første konflikten synes det som om konflikten og relasjonen begynte å utvikle seg i positiv retning allerede da partene ble enige om at de ville megle. Det var både Andreas og Shazad enige om. Andreas uttaler at:

– Har vi valgt å gå til megling begge to, så er vi enige på en ting. Da er vi ikke sånn kjempe uvenner eller sånt. –

Andreas, part

Når partene velger å gå til meglingsprosess, kommuniserer de samtidig at de ønsker å gjenopprette en god relasjon til motparten, og at de ønsker konflikten ut av verden. Situasjonen mellom partene endres fra å være en konfliktsituasjon til å bli en situasjon der de har bestemt seg for å ordne opp. En ny situasjonsdefinisjon oppstår, med andre regler, normer og verdier enn dem som gjelder i konfliktsituasjoner. Goffman (1992) skriver at situasjonsdefinisjonen gir oss retningslinjer for hvordan vi skal bedømme og forstå handlinger, samt hvordan vi skal handle. Når partene har etablert enighet om at situasjonsdefinisjonen dem imellom er endret, er det derfor sannsynlig at det påvirker hvordan de handler overfor hverandre. Ved å handle på en konfliktnedtrappende måte, bekrefter partene at det virkelig er slike normer og verdier som gjelder for situasjonen, og de kan føle seg trygge på at begge vil handle i samsvar med disse. Konfliktløsningsprosessen kan dermed være i gang før partene i det hele tatt kommer inn i meglingsrommet.

Dette kan som vi har sett også sees i lys av Bateson (1972:179) sitt kontekstbegrep. Når partene definerer situasjonen som "ikke konflikt", vil de også tolke motpartens handlinger innenfor en slik ramme. Dette i seg selv kan virke konfliktnedtrappende.

Vi så ikke samme positive utvikling mellom partene i forkant av meglingsprosessen i de to andre sakene. I konflikten mellom Ali og Ramez kan det skyldes at Ramez ikke oppfattet meglingsprosessen som frivillig. Han syntes heller ikke å være helt inneforstått med hva meglingsprosessen kom til å innebære. Ramez opplevde dermed ikke at det å velge å gå til meglingsprosess hadde konsekvenser verken for hvordan situasjonen eller relasjonen mellom han og Ali skulle defineres.

I konflikten mellom Anna og Sandra kan det være flere årsaker. For det første var ikke jentene i kontakt med hverandre under avgjørelsen om å velge meglingsprosess, og det var derfor vanskelig å få respons på hvordan den andre definerte situasjonen. For det andre var en tredje jente involvert i hendelsen, og situasjonen mellom henne og Sandra påvirket antagelig også situasjonen mellom Sandra og Anna. Partene i den første konflikten er også yngre enn partene i de to andre. Konflikten var mindre fastlåst og varte kortere. Da skal det også mindre til før situasjonen endres og konflikten peiles inn på riktig kurs. Sannsynligvis gjelder dette for mange av konfliktene som megles på barnetrinnet. For partene kan det å enes om å gå til meglingsprosess i mange tilfeller være konfliktneddempende i seg selv. Dette bekreftes også i funn fra evalueringen av meglingsprosessen, der enkelte hadde erfaring med at konflikten dempet seg etter at de avgjorde å gå til meglingsprosess (Hansen 1998:50-51).

7.4. Oppsummering

For elevene var det stor forskjell på lærermetoden og meglingsmetoden. Generelt kan vi si at elevenes oppfatning gjenspeiler Raaschous (2003) to paradigmer innen konflikthåndtering; det konvensjonelle og det alternative paradigmet (jf. teorikapittel). Mens lærermetoden ble forbundet med autoriteter, manglende selvkontroll og straff, ble meglingen forstått som en prosess der elevene selv hadde innflytelse og konflikten fikk et positivt utfall for begge parter.

Elevene fremhevet det også som en styrke ved meglingsmetoden at konfliktløserne selv var elever. De mente at elever egnet seg bedre enn lærere som konfliktløserne. Som jevngamle hadde de større forutsetninger for å sette seg inn i og å forstå konflikten, og da var det også lettere for partene å fortelle om hvordan de opplevde den.

I konflikthåndteringssituasjonen med læreren har læreren kontroll både på prosessen og utfallet. I en slik situasjon kjemper eleven for å opprettholde autonomi. I meglingen blir denne ivaretatt; partene blir hørt, og de har selv kontroll både over prosessen og løsningen. Dette gjør at partene kan samarbeide i situasjonen uten å føle tap av autonomi.

Elevenes positive innstilling til meglingen vil påvirke deres måte å møte denne på. De er mer innstilt på å samarbeide og løse den aktuelle konflikten når de selv har valgt situasjonen. En slik løsningsprosess kan starte allerede i det partene bestemmer seg for å gå til meglings. Ved å si ja til meglings, kommuniserer partene at de ønsker en slutt på konflikten, og de legger dermed rammene til rette for en ny situasjonsdefinisjon seg imellom. Situasjonen omdefineres fra en konfliktsituasjon til en løsningssituasjon. Dette tilrettelegger for konfliktnedtrappende samhandling. I neste kapittel skal vi inn i meglingsrommet og se hvordan den videre prosessen utspiller seg.

8. I meglingsrommet

Dette kapitlet handler om hva som skjer når partene og konflikten blitt tatt med inn i meglingsrommet. Partene i de to første sakene gikk inn som uvenner og kom ut som venner. Dette skjedde ikke for partene i den siste. Hvilke prosesser er det som settes i gang i meglingen? Og hva er grunnen til sakenes ulike utfall?

Meglerne spiller en sentral rolle i meglingen. Vi skal blant annet se hvordan de bidrar til å etablere og opprettholde en meglingssituasjon, og hvilken innvirkning det får for partenes samhandling. Det å mestre meglingsmetoden og å løse en konflikt blir sett i forhold til opprettholdelse av ansikt og betydningen av å spille en rolle troverdig.

8.1. Meglingssituasjonen

Meglingsrommet som samhandlingsarena er svært ulik fra skolegården. Her er det bestemt hvilke normer og verdier som skal gjelde allerede før samhandlingen starter. Disse er generelle for alle samhandlinger av elevmeglertypen. Normene i meglingen er definert gjennom eksplisitte regler. Enkelte regler omhandler kommunikasjonen i meglingen, blant annet at partene ikke skal avbryte eller snakke stygt om hverandre. Det foreligger også en regel om at partene skal forsøke så godt de kan å løse konflikten gjennom samarbeid, og at de skal være ærlige. I tillegg foreligger en positiv forståelse av konflikter. Denne innebærer en verdi om at konflikten skal løses slik at begge parter kommer ut som vinnere. I en konfliktsituasjon i det øvrige skolemiljøet foreligger derimot forventninger om at partene skal forsvare seg, ta igjen og forsøke å vinne. Som vi så, var dette særlig fremtredende i guttegjengens logikk.

I meglingen er rollene også forhåndsdefinerte. Elevene i en megling er enten *meglere* eller *parter*. Både meglerrollen og partsrollen har definerte rolleforventninger og regler for hvordan de skal oppføre seg og for hva de skal si.

8.2. Elevmegleren

Relasjonen mellom meglere og parter er annerledes enn det som er vanlig mellom elever i skolen. I meglingen har meglerne autoritet og tillit. De styrer både situasjonen og partene, og dette blir stort sett akseptert. Det er i kraft av meglerrollen og ikke personlig, at meglerne har en slik posisjon i meglingen.

Med unntak av Ali hadde ingen av partene vært til megling tidligere. Det var altså deres første møte med en meglings situasjon og med elevmegleren. Goffman (1979:11-24) hevder at mennesket i møtet med nye situasjoner vil være usikre på hva det er rimelig å forvente av de andre deltakerne, og også hva de andre deltakerne forventer av dem. Med utgangspunkt i tidligere erfaringer og kunnskap fra tilsvarende situasjoner, vil vi forsøke å danne oss et bilde av dette. Partene som er i meglingen for første gang, vil altså være usikre på megleren. Hva kan de forvente av megleren, og hva kommer megleren til å forvente av dem? Elevene har kanskje forestillinger om situasjonen på bakgrunn av erfaringer fra konflikthåndtering med sosiallærer eller inspektør, og har dannet seg forventninger ut fra det. De som har deltatt i klasseopplæring for skolemegling har kanskje en forestilling om hva en elevmegling dreier seg om derfra. Likevel er situasjonen ny for dem, og den første stunden er det sannsynlig at de først og fremst betrakter elevmeglerne som *elever*, og ikke som *meglere*.

Ifølge Goffman (1992) handler mennesket overfor andre på bakgrunn av hvem vi opplever at de er. Det er derfor en utfordring for meglerne å virkelig overbevise partene om at de *er* meglere. Da er også sannsynligheten større for at partene behandler dem som meglere, og dermed selv opptrer som parter. Det en person foretar seg i en gitt situasjon vil virke bestemmende for oppfattelsen som de andre får av situasjonen (Goffman 1992:15). Vi skal se at meglerne handler bevisst for at partene skal få den ønskede forståelsen både av dem og av meglings situasjonen.

8.2.1. Elevmeglerens rolleutøvelse

Når elevene kommer inn i meglingen for å megle, går de ut av elevrollen og inn i meglerrollen. Tilknyttet meglerrollen er et sett normer og regler som det er viktig at megleren følger for at konfliktløsningen skal fungere ideelt. Disse er både konkrete og eksplisitte. Meglerne skal være seriøse, alvorlige, til å stole på, rettferdige, profesjonelle og upartiske. Elevmeglerne deltar på flere kurs der de får innføring og trening i å opptre korrekt som meglere. Rollen tillater liten grad av fri tolkning, og utførelsen av den har et litt rituellet preg.

– Du må være veldig sann... Du må følge veldig mye regler og du må være veldig sann til punkt og prikke [når du er megler]. –

Kathrine, megler

Flere av meglerne fortalte at de var nervøse de første gangene de meglet fordi det var så mye å huske på. For de fleste tok det en stund før de følte at de mestret meglerrollen ordentlig, og opptrådte naturlig i forhold til de normer og forventninger som lå til rollen. Men etter hvert som de ytre reglene og normene var innlærte, følte meglerne seg tryggere i rollen, og de opplevde også at de mestret den bedre. De trengte ikke lengre bruke hele sin oppmerksomhet på egen opptreden, men kunne isteden begynne å fokusere på hva partene gjorde og fortalte (jf. Goffman 1992). Elevene ble *meglere*.

Meglerne viste et stort alvor ovenfor rollen de spilte og fremhevet viktigheten av at de opptrådte troverdig under hele meglingsseansen. Fra det øyeblikket partene kommer inn i meglingsrommet viser meglerne i alle sine handlinger at de *er* meglere. De ønsker partene formelt velkommen, ber dem sette seg, og leser opp meglingsreglene etter nedskrevet tekst: ”*Lover du, Ali, å ikke avbryte Ramez når han snakker*”, og så videre. Alle gester og fakter overveies og utføres med stor konsentrasjon for å overbevise partene om at meglerrollen de fremstiller virkelig er sann (jf. Goffman 1992). Meglerne påpekte flere egenskaper som de måtte ta på seg som gjorde at de ikke var helt ”seg selv” når de meglet. Dette kan tolkes som at de hadde et bevisst forhold til at de spilte roller når de meglet:

– Jeg er jo ikke helt lik meg. Når jeg er på meglingsrommet så er jeg litt mer alvorlig enn jeg er ute i skolegården. –

Sara, megler

– Jeg tenker at jeg må være ganske nøytral [når jeg er megler]. For det første så skal jeg ikke si så veldig mye, for det er jo partene selv som skal finne ut hva de skal gjøre med problemet. Og for det andre så må jeg ikke holde meg til en part. Sånn at tro på den ene. Men jeg må prøve å høre på hva begge har å si. [...] Det er litt vanskelig av og til. Må holde meninger for seg selv. Så... [...] Her [i meglingsrommet] er jeg jo ikke helt meg selv. For her må jeg være så nøytral som mulig. Mens ute i skolegården så er jeg helt meg selv. Jeg er litt annerledes når jeg sitter her, enn uti skolegården. –

Camilla, megler

I tillegg til å opprettholde situasjonens alvor og å håndheve meglingsreglene, fremhevet meglerne nøytralitet som en av de mest sentrale egenskapene ved meglerrollen. Dette vil bli behandlet i avsnittet ”Den nøytrale megleren” lengre bak i kapitlet.

En rolleinneholder kan forholde seg til den rollen han eller hun spiller på ulike måter (Goffman 1979:24-25). Han kan gå helt opp i sin rolle, og ikke en gang selv være bevisst at han spiller den. Eller han kan ha en kynisk distanse til rollen og overhodet ikke føle tilhørighet til den. I begge tilfeller kan publikum ledes til å tro at den rollen han spiller er virkelig, dersom han bare spiller overbevisende nok. Selv om meglernes viste bevissthet i forhold til rollen de spilte, vil jeg ikke tolke det dit hen at de var kynikere, i den forstand at de ønsket å villedde partene til å tro at de var noe annet enn det de var. Tvert om mente flere av meglernes at til tross for at de ikke kunne være helt seg selv da de meklet, passet meglerrollen godt overens med deres personlige egenskaper.

– Jeg har alltid vært litt nøytral. Eller ikke nøytral, men vært litt sånn snill. [...] Jeg krangler ikke så mye. –

Camilla, megler

– Jeg er nesten sånn [som en megler] hele tida. Jeg liker ikke at folk slåss og sånt. –

Sara, megler

Unntaket var Saida som opplevde at hun måtte endre adferd i skolegården etter at hun ble megler. Saida var også den eneste av meglernes som fortalte at hun hadde vært involvert i mye krangling og slåssing før hun ble megler.

– Når jeg krangler med noen [nå] kan jeg ikke... Før, da banket jeg mange barn. Da jeg ble sur, så banket jeg med en gang. Men nå, nå gjør jeg ikke det mer når jeg blir sur. Jeg er elevmegler, nå må jeg skjønne hva som har skjedd, sant. –

Saida, megler

For øvrig var ingen av meglernes i særlig grad involvert i konflikter, noe som kan henge sammen med deres interesser for konflikthåndtering. De fleste ønsket å være meglere fordi de ville hjelpe andre, og lære mer om konfliktløsning. For de fleste var det altså stor harmoni mellom personlighet og rollen de spilte i megling. Dette gjorde antagelig rollen både lettere og mer tilfredsstillende å spille (jf. Aubert 1979:112-113). Samtidig viser Saida sitt eksempel at elevene innesitter kompetanse og evne til foranderlighet i det de lærer nye måter å være på.

Saida lærer nye roller og tar på seg nye ansikt i situasjonen som elevmegler (jf. Goffman 1992)³².

Partenes erfaringer var også at meglernes, med få unntak, var svært overbevisende i sin opptreden. De mente at meglernes virkelig satt inne med de egenskapene som de utga seg for å ha. Meglerne lyktes altså i sin presentasjon av seg selv som *meglere*.

8.3. Situasjonsdefinisjonen

Partene som kommer inn i meglingen blir tildelt hver sin partsrolle. Roller innebærer en del forpliktelser og rettigheter i forhold til de andre deltakerne (jf. Goffman 1992:7). Dette gjelder også for partsrollen. I meglingen blir disse utdypet av meglernes i begynnelsen av meglingen. Forpliktelsene handler om å måtte snakke på bestemte tidspunkt i et lavt og rolig toneleie, ikke bruke visse type ord og ikke snakke negativt om motparten. Videre foreligger en forventning om at partene skal være åpne og lytte til motpartens opplevelser, og at han eller hun skal være samarbeidsvillig og løsningsorientert. Rettighetene som ligger til rollen innebærer at partene får definere konflikten selv, og finne løsninger som de selv synes er gode.

Meglerne viser fra første stund stor involvering både i forhold til rollen og situasjonen. Partene er derimot ofte preget av normer og regler som gjelder for konflikter i det øvrige skolerommet den første tiden i meglingen. De er opprørte, høyrøstede og i liten stand til å lytte. Partenes opptreden er ulik den som forventes i en meglingsituasjon.

I begynnelsen av meglingen stemmer altså ikke partenes og meglernes forventninger overens. De har ulike oppfatninger om hvilke normer og verdier som gjelder for oppførsel. Ifølge Goffman (1992:15) er det imidlertid et kriterium at det foreligger enighet om hvilke verdier og normer som gjelder og hva som er situasjonens mål, for at samhandling skal fungere. Dette gjelder også for meglingsituasjonen. Både parter og meglere må bli enige om én felles situasjonsdefinisjon som legger rammer for hvordan handling skal tolkes og forstås.

For at elevmeglingen skal fungere optimalt, er det dessuten en forutsetning at alle handler i tråd med de normene og verdiene som definerer en typisk elevmegling. Altså at det

³² Aubert (1979) og Goffman (1992) bygger for øvrig sine teorier på en ulik forståelse av *rolle*. Aubert forstår rolle som normer som er rettet mot individer i en spesiell status (Album 1996:212). Da blir det viktig at personlighet og rolle stemmer overens. Goffman, derimot, ser rolle som noe mer dynamisk. Roller er ikke utelukket tilknyttet statuser, men defineres i forhold til ulike situasjoner og sammenhenger der individet opptrer. Her blir det mulighet for å skape nye roller og ta på seg nye ansikt i nye situasjoner. I en slik rolleforståelse gis det større rom for ulik utførelse av roller, noe som vi skal se at preger partenes ulike opptreden i meglingsituasjonen.

etableres en felles forståelse om at det er *elevmeglingsdefinisjonen* som skal være gjeldende, og ikke den som partene bringer med seg. Ifølge Goffman (1992:11) er en situasjonsdefinisjon etablert når alle deltakerne handler *som om* den er gjeldende; elevmeglerne må altså få partene til å opptre som parter. Dette kan være en utfordring. Selv om meglingsreglene gjøres eksplisitte for partene før meglingen starter, er det ikke nødvendigvis slik at de godtar og handler i samsvar med disse. Selv ikke læreren klarer å få partene til å være rolige og samarbeide når de er i en konflikt:

– [Læreren] *spør om hva som skjedde og sånt. Og om vi kan bli venner eller et eller annet sånt, da. Og det er mange som bare later som om læreren ikke er der, og som bare fortsetter og slåss. [...] I megling så tar man det mer med ro, på en måte. Hos lærerne da er det sånt, da er de [partene] kjempesinte, og bare ser på hverandre sånn skikkelig sinte og sånt. [...] Så må lærerne holde de fra hverandre, og så bare ser de mot hverandre sånn sint.* –

Andreas, part

– *Vi satt stille her [i meglingsrommet] da læreren gikk for å hente meglerne. Satt helt stille. Så sendte de en annen lærer inn her. Da prater vi [Ramez og jeg] igjen høyt til hverandre. Jeg sa til han: "Hvorfor ljuger du så mye foran lærerne. Det er ikke noe vits, du kommer til å få bank og sånt". Så sa han: "Det er du som ljuger, da". Og så begynte vi å krangle litt. Så sa læreren: "Vær stille". Vi fikk ikke lov til å prate i det hele tatt, for det at læreren ville prate først. Da gikk det ikke. Så kom elevmeglerne, da klarte vi å løse det.* –

Ali, part

Partenes erfaring var altså at lærerne ikke klarte å etablere den ønskede situasjonsdefinisjonen. Snarere vant elevene frem med sin definisjon. I tilfellet med Ali og Ramez så læreren seg nødt til å avbryte konfliktløsningen; de måtte sitte stille å vente til meglingen startet.

I meglingen er det meglernes oppgave å roe ned situasjonen og å få gjennomslag for meglingsdefinisjonen. Det kan være en utfordring når partene som kommer inn er midt i en krangel, og temperaturen er høy. I begynnelsen av meglingen så vi at flere av partene handlet i strid med meglingsreglene. De avbrøt hverandre, snakket negativt til hverandre og beskyldte

hverandre for å lyve. Vi skal i det følgende se hvordan meglere klarer å etablere og opprettholde en meglingsdefinisjon.

8.3.1. Å etablere en meglings situasjon

Ytre rammer kan brukes for å skape en spesiell situasjon (Woods 1983:27). I meglingen er de ytre rammene tilrettelagt et slikt formål. Meglingen foregår stort sett i et eget rom som ikke brukes til vanlig undervisning. Dette bidrar til at situasjonen ikke assosieres med andre sosiale rom ved skolen der elevene vanligvis opptrer sammen. Det kan lette arbeidet med å løsrive partene fra de normer som vanligvis gjelder mellom elever i skolen. Ritualene som meglere gjennomfører i begynnelsen av meglingen bidrar også til å skape en spesiell og formell stemning.

Kunnskap og erfaring kan også brukes for å opprettholde reglene i en situasjon (Woods 1993:31). Den erfarne meglere vil for eksempel være sikker og overbevisende i sin rolleutøvelse, og føle seg trygg i situasjonen. Han eller hun kjenner meglingsprosessen og gangen i meglingen, og utøver håndheving av reglene med trygghet. Meglerne i min studie kjente seg trygge i meglerrollen, og opplevde at deres posisjon i meglingen var godtatt.

– Føler du at de [andre elevene] tar meglere seriøst?

Når vi sitter her [i meglingsrommet]: Ja. Når vi sitter i skolegården: Nei³³. [...] De veit at dette her [meglingsrommet] er vårt territorium. Mens ute så er det de som liksom er sjefen. Tror de.

Hvem er det som bestemmer her inne.

Det er vi.

Og det merker de?

Ja. De merker det at vi må slå i bordet noen ganger, og da blir det som regel litt stille.

Hva er det dere bestemmer?

Ganske ofte så må vi jo bestemme hvem som skal begynne. Vi må bestemme hvordan de skal oppføre seg. Vi må bestemme om vi skal fortsette med meglinga eller om de må gå. Og vi må bestemme sånn cirka når vi er ferdige med meglinga, alt etter som det de føler. Så sanne ting. –

Kathrine, meglere

³³ Jeg kommer tilbake til meglernes posisjon i skolegården i neste kapittel.

Kathrine opplever at hun har spesiell respekt og autoritet i meglingsrommet. Dette kan være viktig i forhandling om situasjonsdefinisjon. Woods (1993:31-32) fant at autoritet og makt ble brukt aktivt blant kollegiet ved en skole for å påvirke det øvrige kollegiet i henhold til egne intensjoner. Lærere med stor innflytelse kunne presse kollegiet til å følge uskrevne regler i kraft av sin makt til å drive uformell sanksjonering, som å ekskludere fra beslutningstakinger eller lignende.

På samme måte ser vi at meglernes mulighet til å sanksjonere underbygger deres autoritet i meglingsrommet, og gir dem en gjennomslagskraft som vanligvis ikke er forbeholdt elever ved skolen. Deres mulighet til å avbryte meglingen synes å være et særlig viktig virkemiddel. Meglerne i min studie brukte dette bevisst for å påvirke partene til å handle i tråd med reglene.

– Har det hendt noen gang at partene ikke har fulgt reglene?

Det har hendt en gang. Hvert fall hos meg. Da sa vi til ham at: ”Hvis ikke du skjerper deg på det her, så må du gå. Da kan du ikke være her mer.” Jeg husker ikke helt hvilke... Jo, han tok og avbrøt han andre som skulle fortelle versjonen flere ganger. Og de har ikke lov til å avbryte den andre. De må snakke en og en om gangen. Så han gjorde det [avbrøt] gjentatte ganger. Men da vi sa ifra til han, da skjerpa han seg. Heldigvis. Fordi jeg hadde ikke orket å sende dem ut og vite at de fremdeles var uvenner. –

Camilla, megler

Å snakke en om gangen er en viktig regel i meglingen og et sentralt moment i konfliktløsningsprosessen. Da partene flere ganger brøt denne regelen handlet de ikke i tråd med situasjonsdefinisjonen. Trusselen om sanksjoner førte imidlertid til at de korrigerende opptredenene sin, slik at de igjen handlet i samsvar med meglingsreglene. Dette synes å være betegnende for alle partene i min studie. Meglerne vant dermed frem med premisset som ble lest opp ved starten av meglingen.

8.3.2. Betydningen av at regler og normer er definert.

Relasjonen mellom partene i en konflikt- eller konfliktløsningssituasjon bærer ofte preg av konkurranse, der begge ønsker å få gjennomslag for sine preferanser. Situasjonen der læreren forsøker å ordne opp mellom Ali og Ramez er et tydelig eksempel på dette.

Konfliktsituasjoner preget av konkurranse kan defineres som ”nullsumspill”, der den enes seier med nødvendighet fører til tap for den andre. I meglingen foreligger et mål om at *begge* partene skal komme ut som vinnere. Begge skal helt eller delvis få det slik de ønsker, og ingen skal komme skadelidende ut av konflikten. For at en slik løsning skal være mulig, er det en forutsetning at det ikke foreligger et konkurranseforhold mellom partene i konfliktløsningsperioden. Begge parter må være villige til å inngå et samarbeid. Gjennom dialog blir de kjent med hverandres behov, og da kan de også finne løsninger som ivaretar begge interesser (Cohen 1995:23).

Det kan imidlertid være vanskelig å etablere et samarbeid mellom partene i en konfliktsituasjon. I sosiale konflikter er ikke regler for konfliktoppførsel klart definerte. Partene er usikre på hvilke normer og verdier som gjelder. En konfliktsituasjon er ustabil, og regler bestemmes etter hvert som konflikten utvikler seg. Derfor er det vanskelig for konfliktpartene å forutsi motpartens neste trekk. Noen parter kan kritisere, ta opp gamle uoverensstemmelser, involvere andre venner, gå sin vei eller bruke vold. Andre kan være hyggelig, samarbeidende og forsonende (Cohen 1995:21). Dersom den ene parten forsøker å samarbeide i en konfliktsituasjon, mens den andre velger en konkurrerende innstilling, kan motparten utnytte den overlegne situasjonen (jf. Bateson 1972, Cohen 1995:24). I en situasjon der partene er usikre på den andres intensjoner, vil derfor begge være tilbøyelige til å innta en konkurrerende innstilling for å være sikker på at de ikke blir utnyttet. Når én part har inntatt en konkurrerende innstilling, er det i følge prinsippet om konflikteskalering svært sannsynlig at også den andre gjør det (Bateson 1972, Raaschou 2003:23). Uvisshet om den andres intensjoner kan altså føre til at partene med større sannsynlighet velger en konkurrerende enn en samarbeidende innstilling, og dermed øker konfliktens intensitet. utfordringen blir dermed å hjelpe partene inn i en konfliktfri sone.

I meglingen foreligger en eksplisitt definisjon av situasjonen. Meglingen starter som kjent med at begge parter lover å følge meglingsreglene og gjøre sitt beste for at konflikten skal få en løsning. Partene kan dermed føle seg trygge på at de deler syn på hvilke normer og verdier som gjelder for samhandlingen. Meglerne sørger for at begge parter overholder reglene og handler i tråd med forventningene. Partene skal kunne fortelle sin historie en om gangen, og kunne være ærlige med visshet om at de ikke blir møtt med avvisning. De skal føle seg trygge på at motparten deler en forståelse av at det foreligger en situasjon der normen er å samarbeide. Da kan de også samarbeide selv uten å risikere at de setter seg i en sårbar posisjon (jf. Bateson 1972, Cohen 1995:24).

Etter hvert som partene i de to første konfliktene opptrådte i henhold til reglene, så vi at samhandlingen bar mer preg av samarbeid og forsoning. Partene syntes å ha full tillit til at de var trygge i meglings situasjonen. Dette ser vi særlig tydelig hos Ali:

– Følte du at det var litt vanskelig å si hva du mente overfor [Ramez]?

Nei, det var egentlig ikke vanskelig. Fordi det jeg tenkte på var at jeg skulle si alt sant.

Så kommer det sikkert til å gå bra. –

Ali, part

En slik utvikling syntes imidlertid ikke å finne sted i den siste meglingen. Selv om meglingsreglene var klart definerte og ble fulgt, oppsto aldri et tillitsforhold mellom partene. Noe av årsaken kan ligge i den ujevne maktfordelingen mellom dem. Mens Anna var alene, hadde Sandra og Liv støtte av hverandre. De satt på samme side av bordet og representerte den samme meningen. Selv om meglings situasjonen i utgangspunktet skal tilrettelegge for et tillitsforhold mellom partene, kan Sandra og Livs overlegene posisjon ha hindret en slik utvikling. Antagelig bidro det skjeve maktforholdet i denne meglingen til at enkelte av de prosessene som vanligvis finner sted i en megling ikke oppsto her.

8.4. Den nøytrale megleren

Involvering av en ytre instans kan påvirke relasjonen mellom partene i meglingen. Aubert (1979:201) gjør oppmerksom på at det kan føre til dannelse av ulike alliansekonstellasjoner mellom de involverte. Ett scenario er at de to partene i konflikten allierer seg mot den som kommer utenfra. I så fall kan involvering av utenforstående føre til at partene selv kommer til et kompromiss, og konflikten løses. Dette er et lite realistisk alternativ i elevkonflikter der læreren griper inn. Et mer sannsynlig scenario er at partene søker å skape allianse med den tredje, som ofte er læreren. Dersom en av partene får gjennomslag for dette, vil det oppstå et skjevt maktforhold mellom konfliktpartene. Gjennom støtte fra en tredjepart kan den ene parten få gjennomslag for sine verdier eller oppfatninger, og slipper dermed å inngå kompromiss med motparten (Aubert 1979). Utgangen her blir tap-vinn. Vi så at både Ali og Ramez forsøkte å skape en slik allianse med læreren i skolegården. Det synes dessuten som Ali også hadde et håp om å få meglere på sin side:

– *Trodde liksom at de skulle skjønne at jeg liksom hadde rett, og at han [Ramez] bare sa det sånn at han ikke skulle få skylda. Prøve å legge skylda på meg.*

Hvem var det du trodde skulle skjønne det?

Elevmegleren og læreren. –

Ali, part

For at det ikke skal oppstå allianser mellom parter og meglere, er det viktig at meglerne opptrer nøytralt. Dette hindrer både ujevne maktkonstellasjoner og konkurranseforhold mellom partene. Som vi så, var imidlertid nøytralitet den egenskapen ved meglerrollen som meglerne opplevde som mest problematisk. Grunnen til det kan være at det også var den egenskapen som var i minst harmoni med den rollen de vanligvis spilte i skolen. Kathrine forteller blant annet om en episode der hun kom i konflikt mellom meglerrollen og vennerrollen på grunn av nøytralitetsprinsippet i en megling. Det var i en situasjon der den ene parten ikke ønsket å fortsette meglingen, og forlot meglingsrommet. Den andre parten ble sittende igjen sammen med meglerne:

– Hender det at du prater med partene etter meglingen?

Ja. De to gangene [da det skar seg mellom partene] så måtte vi det. Men da ble det liksom sånt at vi følte at vi tok parti igjen. Så den ene [megleren] løp opp til den som gikk, og den ene ble sittende igjen her.

Fikk han eller hun andre som løp etter pratet med den som gikk?

Nei, han [parten] ville ikke.

Hun som satt igjen her og var lei seg, hva pratet dere med henne om?

Ehm...

Var dere meglere eller var dere venner da?

Nei, da var vi både meglere og venner. Vi kunne jo ikke være helt venner, for da ville vi jo ta parti. Men vi kunne ikke være helt meglere heller, for vi var jo gla i den personen. Så da blir det litt sånn vi må skille liksom mellom jobb og privatliv, og det kan bli litt vanskelig. –

Kathrine, megler

Kathrine sammenligner sitt dilemma med det å skille mellom jobb og privatliv, altså forstår hun meglingen som en sfære med egne verdier og normer. De to situasjonene krever også ulik oppførsel av henne. Hun assosierer jobb med meglingen, hvilket impliserer at der forventes

det at hun skal opptre profesjonelt. Privatsfæren er det øvrige livet ved skolen, og der har hun friere rammer for oppførsel. I den situasjonen Kathrine forteller om over, opplever hun dette skillet som problematisk. Hun opplever forventninger om at hun skal spille to roller, både megler og venn på en og samme tid. Da den ene parten gikk ut av meglingsrommet, ble den typiske meglings situasjonen oppløst. Kathrine syntes synd på den som ble sittende tilbake, og følte at hun burde være støttende og venn overfor vedkommende. Samtidig var de fremdeles i meglingsrommet, og hun følte tydelig forpliktelse ovenfor elevmeglerrollen. Kathrine opplever rollekonflikt i det hun står overfor ulike og motstridende forventninger på en gang (Aubert 1979:104-6). Meglerrollen krever nøytralitet av henne, mens vennerollen krever at hun skal være støttende nettopp ved å ta parti og å vise sympati.

Rollekonflikt kan løses ved at de to rollene som individet har lettere lar seg kombinere (Aubert 1979). Det er imidlertid ikke mulig å forene megler og vennerollen helt, fordi de ulike forventningene om nøytralitet og støtte ikke lar seg kombinere. Kathrine fant en kombinasjon der hun var både venn og megler. Antagelig forsøkte hun å være så støttende som hun mente hun kunne være innenfor rammene av meglerrollen.

Også i meglingen mellom Anna og Sandra opplevde Kathrine at det var vanskelig å opptre nøytralt. Hun sympatiserte med Anna, som fremsto som den svakeste parten i meglingen. I tillegg kjente hun Anna godt fordi de gikk i samme klasse. Kathrine opplevde at det var en vanskelig megling:

– Hvis jeg ikke husker helt feil, så tror jeg hun ene [Anna] begynte å gråte. Mens de andre to [Sandra og Liv] bare satt og så på, så...

[...]

Hva synes du om å skulle megle noen som gikk i samme klasse som deg?

Jeg syntes det var litt ubehagelig. Vi får jo ikke lov til å ta parti med noen. Og da ble det litt sånn vanskelig når jeg så at den ene parten ble veldig lei seg. Da fikk jeg lyst til å strekke frem en hånd å begynne å trøste. Men da blir det lett for den andre parten å si at: "Nå tar du parti". –

Kathrine, megler

Her synes det som om Kathrine igjen opplever rollekonflikt i forhold til elevmegler og vennerollen. Selv om Kathrine ikke sa noe direkte for å trøste Anna, synes det som om Sandra oppfattet holdningen hennes:

– *Det er dumt når vi har meglere som går i klassen. Da kanskje sier de noe til den andre; at de synes at din [motpartens] grunn er god eller noe.*

Sier meglerne det?

Nei. Men de hører liksom på. Så det er litt dumt når de kjenner en. Det er bedre hvis det er en du ikke kjenner.

Er det lettere å si hva du mener hvis det er noen du ikke kjenner så godt?

Ja. Fordi hvis det er en du kjenner, så blir det kanskje litt dumt. –

Sandra, part

Sandra opplever at det er vanskeligere å åpne seg i meglingen når de kjenner megleren godt. Hun mener at dette kan bidra til at meglerne lettere tar parti med en av partene. Dersom Sandra opplevde å møte motstand fra den ene megleren, kan det ha vært noe av grunnen til at hun var motvillig til å møte Anna i konfliktløsningen.

Selv om det kunne oppleves vanskelig å være nøytral i meglingen, var det tydelig at dette var et prinsipp som meglerne tok svært seriøst. Bortsett fra eksempelet med Kathrine ovenfor, var det ingen som fortalte at det ble så problematisk at de ikke mestret det. Meglerne syntes å være dedikerte ovenfor meglerrollen, og gikk nødvendig ut av sine roller. Selv i vanskelige situasjoner var de opptatt av å holde masken, og å opptre som parter.

Med unntak av Sandra opplevde partene også at meglerne opptrådte nøytralt. Dette gjaldt også Anna, som var i megling sammen med Sandra. Ingen av meglerne i de to første sakene kjente partene godt, og det kan ha gjort det lettere for dem å være nøytrale. I meglingen mellom Ali og Ramez er det imidlertid interessant å merke seg at partene mente at meglerne var nøytrale, samtidig som de tok meglernes utspill i sin favør. Dersom meglerne virkelig opptrådte objektivt, er det ikke umulig at partene kunne tolke deres utspill i begge retninger. For Ali og Ramez fikk dette positive følger; begge mente å få støtte fra meglerne, samtidig som ingen opplevde å bli irettesatt. Det ble en vinn-vinn situasjon.

8.5. Når elevene blir parter

Hos partene i de to første konfliktene hadde det en videre virkning at partene fulgte meglingsreglene og tilpasset seg situasjonen. De fortalte at da de sluttet å banne og snakke i munnen på hverandre, følte de seg også roligere og mindre sinte. Deres opptreden ble mer og mer lik en parts opptreden. De involverte seg virkelig i situasjonen, og *ble parter*. Goffman beskriver en tilsvarende prosess hos en fersk rekrutt:

”... den ferske rekrutten som den første tiden følger hærens reglement for å unngå fysisk avstraffelse, for senere å følge reglene for ikke å bringe vanære over avdelingen eller for at offiserene og de andre soldatene skal respektere ham.” (Goffman 1979:26).

I likhet med den ferske rekrutten, syntes det som om enkelte av partene også i større grad begynte å identifisere seg med partsrollen. Det å opprettholde ansikt og få respekt har sammenheng med de forventningene som ligger i situasjonen. Vi så at i skolegården satte partene seg i respekt ved å vise styrke og forsvare seg. I meglingsrommet gir det derimot status å leve opp til forventninger og regler som ligger i meglingssituasjonen. Hva som gir respekt må derfor sees i forhold til den situasjonen eller konteksten som gjelder (Goffman 1992, Lidén 2002). Fra å opptre regelstyrt for å unngå negative sanksjoner, begynte partene å opptre som parter for å opprettholde situasjonen, og for å få respekt og anerkjennelse for sin opptreden.

Goffman (1992:26) skriver at når vi virkelig går inn i og involverer oss i en rolle, blir den også en del av vår identitet; slik vi ønsker å fremstille oss for omverdenen. Det å spille rollen troverdig, det vil si å *opprettholde ansikt*, vil derfor bli tilknyttet vår personlighet. Når elevene først har fått en ”parts ansikt”, blir det viktig for dem å leve opp til det.

”Det er underforstått når en person spiller en rolle at iakttakerne skal ta det inntrykk han ønsker å gi alvorlig. De oppfordres til å tro at den de ser faktisk er i besittelse av de egenskaper han utgir seg for å ha, at den oppgave han utfører vil få de følger han stilltiende påstår, og at forholdene i sin alminnelighet skal være som de ser ut til å være”. (Goffman 1992:24).

Partene viser at de mestrer de egenskapene og ferdighetene som ligger i rollen ved å ta ansvar i konflikthåndteringen og bidra til en løsning av konflikten. Ved å leve opp til forventningene som ligger i partsrollen, kan partene overbevise både meglerne og motparten om at de virkelig besitter de egenskaper som de utgir seg for å ha. Det å være en part innebærer blant annet å lytte til motparten og se konflikten fra hans eller hennes perspektiv. Som vi så klarte partene å lytte til den andre, og flere av dem så konflikten fra et nytt perspektiv. De klarte å sette seg inn i den andres sted. Shazad forstod at Andreas fikk vondt da han ble slått i øyet, og Ali forstod at Ramez ble lei seg da han ble utestengt fra ballspillet. At partene tar hverandres rolle

i meglingen, er et viktig moment fordi det legger grunnlag for at partene kan føle sympati for hverandre (jf. Mead 1962). Dette kan også føre til at partene opplever både å forstå og bli forstått av motparten. Betydningen av dette så vi blant annet hos Ramez. Han opplevde endelig at Ali medga at Tomas fikk en ekstra sjanse i fotballspillet under meglingen³⁴. Ramez ble *sett* og *hørt* av motparten, og dette gir ham en bekreftelse på sine opplevelser. Det kan bidra til en viktig følelse av anerkjennelse.

8.5.1. Den moralske forpliktelsen i komplementære roller

Roller fremstår ofte i rollesett, for eksempel lege og pasient, lærer og elev eller megler og part. Slike rollesett er komplementære på den måten at de utvikles i samspill med hverandre, og har gjensidige rettigheter og forpliktelser. Det betyr at de også er avhengige av hverandre i rolleutøvelsen (Aubert 1979:101, Goffman 1992). For at megleren skal kunne utøve sin rolle med de rettigheter som følger, er det nødvendig at partene utfører de plikter som ligger til partsrollen og omvendt.

Ifølge Goffman (1992) er vi forpliktet til å følge opp komplementære roller. Dersom den ene i rollesettet spiller sin rolle med innlevelse og alvor, forplikter det også motparten til å spille sin rolle med alvor. Vi har moralske forpliktelser ovenfor hverandre som mennesker. Samtidig som vi har en moralsk forpliktelse til å fremstille oss som vi egentlig er, har vi også et moralsk ansvar til å behandle andre i henhold til hvordan de fremstår.

”... når en person definerer situasjonen og dermed implisitt eller eksplisitt hevder at han er en person av et bestemt slag, stiller han dermed også et moralsk krav til de andre og tvinger dem til å verdsette og behandle ham på den måte personer av hans slag har rett til å vente.” (Goffman 1992:20).

Som vi ser, gikk meglernes virkelig inn for å spille sine meglerroller, og de var klar over viktigheten av å virkelig involvere seg i situasjonen gjennom hele meglingsseansen. Deres opptreden var som nevnt så overbevisende at partene, med få unntak, ikke tok den i tvil. Selv der partene ikke spilte sin partsrolle, var meglernes meglere. Etter hvert som samhandlingen kom i gang, måtte elevene korrigere sine forventninger overfor meglernes. De ble moralsk forpliktet til å opptre som parter.

³⁴ Det at Ali selv ikke mener at han innrømmet dette er for så vidt irrelevant, så lenge Ramez opplevde det slik.

Woods (1993:18) hevder at barn har lettere for å skape situasjoner og å gå inn i roller enn det voksne har. Det kan være noe av årsaken til at meglerne i større grad enn lærerne, klarte å skape en situasjon der også partene etter hvert ble forpliktet til å involvere seg.

8.5.1.1. Hva hvis noen glipper ut av rollen?

På den annen side er det bare små glipp som skal til før partene blir skeptiske til ”*den virkelighet som fremlegges for dem*” (Goffman 1979:50). Det gjelder særlig for meglings situasjonen, der partene opplever elever som meglere for første gang. De kan i utgangspunktet være skeptiske til forestillingen som blir fremført i meglingen, og lete etter små tegn og brist i elevenes rolleutøvelse som bryter med rollen eller situasjonen. Saida og Shazad, som var megler og part fra samme meglings episode, forteller om en episode der de et øyeblikk glapp ut av rollene og situasjonen:

– Følte du at du måtte oppføre deg på en spesiell måte når du var i meglingen?

Ja. Sånn der: Man skal ikke le, og man skal være veldig alvorlig. Og når partene begynner å le, så skal du si: ”Nei, nå skal du ikke begynne å le”. Så skal du ikke le samtidig som dem. Det gjør jeg noen ganger [latter].

Er det vanskelig?

Ja. –

Saida, megler

Shazad bekrefter det Saida forteller. Ved en anledning i meglingen begynte de å le. Shazad forteller at den ene megleren ba dem vente så hun kunne gå inn i rommet først, med en overdreven streng stemme. Det kan synes som om megleren overspilte sin meglerrolle, og den andre megleren samt partene syntes det oppsto en litt komisk situasjon.

– Når vi skulle ut, så sa hun [*den ene megleren*]: ”Vent! Dere må vente når jeg kommer!”. Og så begynte den andre megleren i meglinga å le. Og så begynte vi også å le. Og så sa: ”Vær stille, ikke le”. –

Shazad, part

Til meglingsrollen følger et alvor, som Saida vet hun må ta på seg når hun meglar. Det innebærer blant annet at hun ikke skal le dersom det skjer noe morsomt. Imidlertid hender det at hun ikke klarer å spille rollen som meglar fullt ut, og at hun begynner å le med de andre. Et øyeblikk glipper hun ut av rollen sin. Det å le i meglingen er å bryte med de normer og regler som hersker i situasjonen. Det er kommunikasjon i strid med rollen (Goffman 1992). Slike hendelser kan få store konsekvenser for situasjonen. Meglingen er en seriøs situasjon, og de som er til stede bør oppføre seg alvorlig. Dersom partene begynner å le i meglingen, og meglerne følger etter, bryter de med den definisjonen som de selv forsøker å opprettholde. De røper at situasjonen ikke er virkelig, - at det bare er spill. Dette er hva Goffman beskriver som manglende kontroll over uttrykksmidlene i rolleutøvelsen. Publikum kan ofte tolke de minste slike glipp fra rolleutøveren som ”*tegn på at hele forestillingen er falsk*” (Goffman 1992:50). Hendelsen strider mot den offisielle definisjonen av situasjonen, og mot det inntrykk den opptredende ønsker å gi. Den skaper en *ytterst pinlig kile* mellom situasjonsdefinisjonen og virkeligheten. Deltakerne oppdager at de har basert sine handlinger på falske forutsetninger. En slik hendelse kan skape dissonans i hele forestillingen, og kan føre til at partene engasjerer seg mindre i interaksjonen. Etter en slik situasjon kan det derfor være vanskelig for meglerne igjen å etablere en felles forståelse av situasjonen som en seriøs meglingssituasjon.

I tilfellet med Saida og Shazad ovenfor gikk det imidlertid bra. Både Andreas og Shazad opplevde det som positivt at meglerne var morsomme og fikk dem til å le. Som Andreas sa, fikk det dem til å glemme at de var uvenner³⁵. Partene i denne meglingen var yngre enn partene i de andre meglingene, og de så ut til å oppleve aldersforskjellen mellom seg selv og meglerne som større enn hva som var tilfellet for partene i de andre to konfliktene. De virket mer villige til å godta meglernes autoritet. Dersom meglerne hadde en naturlig autoritet i kraft av aldersforskjellen, kan det ha ført til at de hadde større spillerom, og at de derfor klarte å opprettholde kontroll over situasjonen tross slike glipp som vi så over.

Partene for øvrig ønsket imidlertid at megleren skulle være seriøse. Dette ser vi blant annet hos Ramez:

– I elevmegling, da var det en som bare tulla. En gutt. Så var det en som lo, og var morsom. Og...

En som var elevmegler?

Ja.

³⁵ Dette er i tråd med hva Hansen (1998) skriver i sin evaluering. Han fant at meglerne i enkelte tilfeller brukte humor i meglingene.

Hva syns du om det?

Det syns jeg var rart.

Hvordan skal elevmeglerne være?

De skal ikke være morsomme, eller liksom være for gla. De skal bare følge med på saken, liksom. –

Ramez, part

8.6. Når elevene ikke blir parter

Partene fra den siste konflikten handlet også i samsvar med meglingsreglene. Men deres opptreden, særlig Sandra sin, syntes aldri å bli noe mer enn regelstyrt. Sandra og Anna ble ikke virkelig *part* ovenfor hverandre. Det kan ha skyldtes triadestrukturen som var i denne meglingen. Det er tydelig at Sandras forhold til Liv i meglingen påvirket hennes kommunikasjon og samhandling med Anna:

– Det var litt dumt. Vi [Liv og jeg] kunne godt ha snakka hver for oss, liksom. [...] For hvis du sitter med hun andre [Anna] og hun som jeg satt ved siden av [Liv], så blir det liksom sånt at hvis den ene [Liv] sier noe så bør du si noe, sant. Så det blir litt sånt... Så du synes helst det burde vært en på hver side av bordet?

Hmm [nikker]. Det blir liksom sånt at hvis hun ene sier noe så liksom: "Ja, det syns jeg og", og sånt.

Har du noen eksempler?

Nei... Det blir liksom sånt at hvis hun ene sier at hun ikke vil leke med hun andre, så høres det litt dumt ut hvis du sier at du vil, liksom. –

Sandra, part

Sandra følte forventninger om at hun burde være lojal overfor Liv, og være enig i det hun sa i meglingen. På denne måten bekrefter Sandra venninnerelasjonen til Liv. Forpliktelsene i forhold til Liv og venninnerelasjonen strider imidlertid med forpliktelser ovenfor partsrollen, som tilsier at hun skal være åpen, lytte og forsøke å se saken fra motpartens side. Sandra kan ha opplevd et krysspess i forhold forventninger overfor partsrollen på den ene siden og venninnerollen på den andre siden. Også i meglingen var det viktig å verne om den dyadiske venninnerelasjonen. Sandra prioriterer derfor å opprettholde venninneansiktet i forhold til Liv istedenfor partsansiktet i forhold til de andre deltakerne. Det er denne delen av sin

personlighet hun ønsker å fremstille. Ved å fnise, le og være enige med hverandre, viser Sandra og Liv ovenfor hverandre at de er *den de gir seg ut for*, og at situasjonen mellom dem er som den *ser ut til å være* (jf. Goffman 1992:26). Dette kan også ha ført til at det ble mindre viktig for Sandra å opprettholde ansikt ved å spille *partsrollen* troverdig. Selv da Anna begynte å gråte, så hun ikke ut til å bry seg.

Det er sannsynlig at den siste meglingen utgjorde en langt mindre troverdig meglingsforestilling enn de foregående. Ved å handle som de gjorde, skapte Sandra og Liv en situasjon der andre normer, regler og verdier gjaldt enn den som er typisk for en samhandlingssituasjon. Regler og normer fra konfliktsituasjonen ble brakt inn i meglingsrommet sammen med triaden, og verken konflikten eller situasjonen mellom de tre jentene endret seg.

Som nevnt er målet ved meglingen at partene skal oppnå gjensidig forståelse av hverandres situasjon gjennom å ta den andres perspektiv. Dette skjedde ikke i denne meglingen. Snarere tok Sandra avstand fra Annas følelser. Antagelig vet Sandra at måten hun har vært på overfor Anna har såret henne, og at det er vondt å bli vraket av bestevenninnen sin. Men hvis hun tar inn over seg Annas følelser, kan hun ikke forsvare det valget hun har gjort. I stedet forsvarer Sandra måten hun handlet på ved å påpeke negative sider hos Anna. Hun legitimerer valget sitt med at Anna skrek, lugget og oppførte seg ekkelt.

Da Sandra ikke fulgte de normer og verdier som gjelder i forhold til partsrollen, satte hun Anna i en sårbar situasjon. Anna fortalte ærlig om hvordan hun opplevde konflikten, men ble nok en gang møtt med avvisning fra Sandra. I stedet for at det ble gjort opp for det som hadde skjedd, førte meglingen her til nye opplevelser av avvisning og krenkelse for Anna.

8.7. Oppsummering

Den første tiden i meglingen hadde partene problemer med å følge meglingsreglene, og samhandlingen dem i mellom var preget av regler og normer som gjaldt for konfliktsituasjonen i skolegården. Erfaringen både hos parter og meglere var at partene etter hvert tilpasset seg meglingsreglene og aksepterte den situasjonsdefinisjonen som ble dem forelagt. Meglernes mulighet til å avbryte meglingen syntes viktig i denne prosessen, særlig der partene kom rett fra konflikten i skolegården, og var sinte og høylytte. Uten mulighet for negativ sanksjonering ville meglerne antagelig hatt problemer med å roe ned gemyttene og skape den stemningen som preger en megling.

Når partene handler i samsvar med meglingsreglene, kan de også samarbeide uten å risikere å bli utnyttet av motparten. Partene i de to første sakene inngikk i et slikt samarbeid. Da dette ikke skjedde for partene i den siste saken, kan det ha sammenheng med at det var to parter mot én i meglingen. Til tross for at meglingsreglene ble fulgt, vedvarte et skjevt maktforhold mellom partene. Triadestrukturen, som var konfliktens utgangspunkt, ble tatt med inn i meglingen. Dette kan ha hindret partene i å møte hverandre i et samarbeid.

Megleren er en sentral person under hele prosessen. En av meglerens viktigste egenskaper er nøytralitet. Dette var også den egenskapen som synes vanskeligst å ta på seg for meglerne i denne studien. De kunne komme i rollekonflikt mellom megler- og vennerollen i vanskelige konfliktsituasjoner. En slik situasjon synes å ha oppstått i den siste konflikten, og det kan ha bidratt til at partene ikke kom inn i et godt samarbeid, slik partene i de to første konfliktene gjorde. For øvrig så vi at meglerne opptrådte troverdig som meglere. Partene hadde tillit til dem, og trodde på dem som parter. At meglerne fremstilte seg og meglingssituasjonen som *virkelige*, var også en forutsetning for at partene gikk inn i sine partsroller.

For partene i de to første konfliktene skjedde en videre utvikling. De *ble parter* ovenfor hverandre. Det å være en meglingspart innebærer å lytte til den andre og å ta den andres perspektiv. Flere av partene mente at de oppnådde nettopp dette i meglingen. Slik jeg ser det, er dette et vendepunkt i meglingen. Partene *så* hverandre, og opplevde å få sympati og å bli sett. Dette er viktige poeng i forhold til løsning av konflikten. Da partene i den siste konflikten ikke ble parter overfor hverandre i denne forstand, kan det igjen ha sammenheng med triadestrukturen i meglingen. Det ble viktigere for Sandra å opprettholde venninneansiktet overfor Liv enn partsansiktet overfor Anna. Partene utviklet ikke sympati for hverandre, og opplevde å ikke *bli sett*. Snarere så vi at situasjonen bidro til nye opplevelser av krenkelse for Anna.

9. I etterkant av meglingen

I dette kapittelet tar jeg for meg hva som skjer etter at partene kommer ut av meglingen. Jeg vil se nærmere på årsaker for den utviklingen relasjonen får i ettertid. Jeg vil også trekke sammen noen tråder i forhold til konfliktenes utfall, og se det i forhold til konfliktenes type og årsaker. Til slutt vil jeg kort se meglingsprosessen i forhold til det øvrige skolemiljøet, og se på hvorvidt meglere og parter klarer å bruke den dialogkompetansen de tilegner seg i meglingen i andre konfliktsammenhenger ved skolen.

9.1. En viktig meglingsavtale

I forrige kapittel så vi at der relasjonen utviklet seg positivt mellom partene i meglingen, var det i stor grad et resultat av settingen de var i. Meglingssituasjonenes normer, regler, verdier og forventninger spilte inn. Hva så når partene kommer ut av meglingen, og det igjen er skolegårdens forventninger og normer som gjelder? Dersom situasjonen partene er i påvirker hvordan de forholder seg til hverandre, er det også rimelig å anta at samhandlingsformen endrer seg når de kommer tilbake til skolegården eller klasserommet. Kanskje faller de da tilbake til gamle måter å være på ovenfor hverandre?

Det forholdet som oppsto mellom partene i meglingen er på mange måter kunstig. Det bygger på en felles situasjonsforståelse som er konstruert i en spesiell situasjon, og som er avhengig av at meglerne sørger for at alle handler i samsvar med normer og regler. Når partene kommer ut, kan de bli usikre på hvilke forventninger de kan ha til den andre, og hvorvidt det fremdeles foreligger en felles situasjonsdefinisjon. Er de fremdeles fortrolige, eller gjaldt det kun i meglings situasjonen? Er det igjen konfliktenes normer og regler som gjelder nå?

Mot slutten av meglingen skriver partene under på en avtale som handler om hvordan de skal omgås i fremtiden. Bortsett fra i den siste konflikten var alle partene enige om at man overholder meglingsavtalen. ”*Man holder løfter*”, som Shazad sier. Det gjorde også partene i de to første konfliktene. Avtalen er viktig i forhold til den videre relasjonen mellom partene. Den gir konkrete retningslinjer for hvordan partene skal opptre overfor hverandre når de kommer ut fra meglingen, eller neste gang de kommer i lignende konfliktsituasjoner med hverandre. Den gir en foreløpig definisjon av hvilke normer og regler som skal gjelde. Dersom partene føler seg trygge på at den andre er hyggelig og imøtekommende, kan

vedkommende også selv være det uten å sette seg selv i en sårbar situasjon. Dette ser vi blant annet hos Ramez:

– Hva var det ved meglingen som gjorde at konflikten ble løst?

Jeg tror at før, når vi skulle ha gått ned trappen, hvis ikke han hadde sagt [laget meglingsavtale om] at vi ikke skulle banne og sånt, så hadde vi begynt å si stygge ord til hverandre og sånt.

Hvis dere går til inspektøren da, hadde ikke han sagt at dere ikke skulle banne?

Jo.

Hadde dere gjort det likevel da?

Jeg vet ikke jeg...

Hva er det som er forskjell på å være hos inspektøren og i megling?

Der borte [hos inspektøren] får man ikke snakke med hverandre, der er det en om gangen. Det en og en som skal inn i rommet. Så der vet vi ikke hva han sier at har skjedd. –

Ramez, part

Ramez fremhever viktigheten av at han og Ali var til stede sammen under konfliktløsningen, der avtalen ble inngått. Det Ramez forteller kan tolkes i lys av Goffman (1992) sitt situasjonsdefinisjonsbegrep. Ved å handle *som om* konfliktsituasjonen er slutt og samarbeid er forutsetningen under meglingen, bekrefter partene ovenfor hverandre at dette faktisk *er* tilfellet. Når de kommer ut fra meglingen, kan de føle seg trygge på at de deler en felles situasjonsdefinisjon. Ved å handle i tråd med avtalen, bekrefter partene igjen at det foreligger en felles forståelse av situasjonen, og at avtalen er virkelig og gjeldende. De har i fellesskap blitt enige om hvordan de skal møte fremtidige konfliktsituasjoner. Som vi ser hos Ramez, kan dette hindre at det oppstår nye tilløp for konflikter når de kommer ut fra meglingen.

Etter hvert skapes en trygghet mellom partene som gjør at de også kan handle utenfor rammene av meglingsavtalen. Det synes som det er spesielle markører for overgangen til der den nye relasjonen får ”egne bein å gå på”. Dette ser vi blant annet hos Ramez. Selv om partene fulgte meglingsavtalen fra de kom ut fra meglingen, var det først da Ali tok et selvstendig initiativ til samvær at Ramez følte at de var venner:

– *Vi ble venner igjen bare fordi han [Ali] ville at jeg skulle være med på [det sosiale arrangementet]. Så derfor.* –

Ramez, part

Ali handlet uavhengig av retningslinjene i meglingsavtalen, og viste dermed et eget initiativ til å skape et godt forhold til Ramez. Vi kan si at dette markerer en overgang for etableringen av en god relasjon mellom partene.

Meglingsavtalen er en nødvendig avslutning for å videreføre prosessen etter at meglingen er slutt. En meglingsavtale er imidlertid ikke tilstrekkelig for å skape en god relasjon. Den må bygge på en utvikling som startet i meglingen. Dette så vi i den tredje meglingen mellom Anna og Sandra. Der ble det skrevet en meglingsavtale som ikke ble innfridd. Grunnen kan være at partene ikke utviklet en god relasjon gjennom meglingen, og derfor følte seg mindre forpliktet av avtalen. Meglingsavtalen mellom Anna og Sandra var dessuten mindre konkret enn de to første. Den hadde blant annet et punkt om at partene skulle forsøke å være mer sammen. Dette kan føles påtvunget, og være vanskelig å innfri når forholdet mellom partene ikke var bedret ved meglingens slutt. Anna følte dessuten at avtalen ikke var helt "sin egen". Det kan ha gjort det vanskelig å følge den opp.

9.2. Ble konfliktene løst?

En konflikt kan ende i forsoning og vennskap eller i bitter fiendtlighet mellom partene. Utfallet har sammenheng med hvordan partene selv føler at de har kommet ut av det i konflikten. Dersom den ene parten føler at han kom ut av konflikten som taper, kan relasjonen til motparten fortsette å være anstrengt (Cohen 1995). I følge meglingsteori regnes konflikten som opp- og avgjort når partene har bedt om unnskyldning og avtalen er innfridd (Wiig 2000:87). Det er liten tvil om at de to første sakene løste seg i en slik forstand. Avtalene ble innfridd, og partene ble venner. I forhold til Pikas' (1976:25) definisjon av en løst konflikt (jf. kapittel fire), ser vi at partene selv *frivillig innrømmet* at konfliktene ble løst. Det var også de *nøytrale meglere sin oppfatning*. Dette gjaldt ikke for partene i den siste konflikten. De mente selv at konflikten ikke var blitt løst. Jeg vil nå gå litt mer i dybden av de tre konfliktene, og trekke sammen noen tråder i forhold til hvordan vi kan forstå deres utfall.

9.2.1. Konflikten mellom Ali og Ramez³⁶

Konflikten mellom Ali og Ramez løste seg, men uten at partene egentlig løste saksforholdet. Antagelig var grunnen at konflikten hadde andre underliggende årsaker, og at disse ble løst gjennom meglingen. I så fall er det greit at partene fremdeles har ulike virkelighetsbeskrivelse av konflikt og hendelsesforløp.

Gjennom konfliktene opplevde både Ali og Ramez en krenkelse ved at de ble behandlet på en måte som gjorde at de tapte ansikt. Dette syntes å være viktig årsaker til konfliktens utarting. Goffman (1982) skriver at ansiktet er noe av det mest personlige og private vi har. Det å oppretthode ansikt innebærer en beskyttelse av dette. Derfor bestreber vi oss alltid på å gi andre det inntrykket vi ønsker å formidle av oss selv. Når andre ikke behandler oss på en måte som samsvarer med den måten vi ønsker å fremstå på, innebærer det at vi taper ansikt. Dette berører oss dypt. Dersom konflikten mellom Ali og Ramez skal løses, må det innebære at partene får en oppreisning av den krenkelsen de har opplevd, slik at de opprettholder ansikt.

Ali syntes å oppleve en slags oppreisning da det ble klart at Ramez ikke mente å behandle ham på en respektløs måte. Ramez var selv såret og derfor handlet han som han gjorde. Det syntes viktig for Ali å få innsikt i Ramez' intensjoner, og få bekreftet at disse var gode:

– *Da [under samtalen i meglingen] forstod jeg at han gjorde det [ødelat under ballspillet] fordi han ble ute. Han ble liksom litt sur. Så han bare gjorde det for å kødde, og ikke for å være ekkel. –*

Ali, part

En slik logikk fant også Guri Larsen (1992:148) hos gjengmedlemmene i sin studie. En forsoning må innebære at ære gjenopprettes. Det er kun mulig dersom partene erfarer positive sider hos hverandre. Kun *gode fiender* kan bli venner igjen. Ali oppdaget positive sider ved Ramez da han forsto at Ramez ikke mente å være ekkel mot ham. Han tullet ikke med ballen for å fornærme. Ali kan godt legge det hele bak seg uten å tape ansikt verken overfor guttegjengen eller Ramez. I denne sammenheng er det viktig at elevene ved skolen forstår elevmegling som en rettferdig ordning, og at de vet at konflikter som blir håndtert her får en

³⁶ Jeg har valgt å rotere på rekkefølgen av gjennomgangen av konfliktene her, fordi det ble mer ryddig i forhold til presentasjonen av teoretiske poeng. Derfor vil den andre konflikten mellom Ali og Ramez bli presentert først, og deretter den første mellom Andreas og Shazad.

rettferdig utgang for begge parter. Kun da blir det mulig å legge konflikten bak seg uten å risikere å tape ansikt ovenfor de andre elevene. Da meglingen var slutt, fortalte Ali til kameratene sine at han og Ramez var blitt venner. Her ga han samtidig en bekreftelse om at konflikten ble løst på en slik måte at han fikk gjenreisning for krenkelsene. Han har gjenopprettet ære.

For Ramez lå krenkelsen i at han stadig opplevde å bli stengt ute fra aktiviteter der guttene i klassen deltok. Det ble viktig for ham å få en bekreftelse på det urettferdige forholdet gjennom meglingen, og det fikk han fra Ali. Ali så og forstod Ramez' opplevelser da han ikke fikk være med, og dette ga Ramez en positiv bekreftelse. Etersom Ali og Ramez forsto og respekterte hverandre i meglingen, utviklet de sympati for hverandre. Dette var viktig i forhold til å legge konflikten bak seg. En slik prosess er ikke-reversibel. Den vil prege partenes relasjon også i fremtiden.

9.2.2. Konflikten mellom Andreas og Shazad

Konflikten mellom Andreas og Shazad løste seg også. Denne konflikten syntes i stor grad å være forårsaket av misforståelser. Partene feiltolket hverandres handlinger. I meglingen ble det tilrettelagt for en type kommunikasjon og samhandling som gjorde at disse misforståelsene ble oppklart. Det ble klart at slaget i Andreas' øye var et uhell. Dette ble dessuten beklaget av Shazad. Også i denne konflikten syntes det viktig for partene å få innsikt i motpartens intensjoner, og få bekreftet at disse ikke var vondt ment. Da opplevde de sympatiske trekk hos den andre.

Gjennom meglingsamtalen fikk partene dessuten en forståelse for den andres opplevelser av konflikten. Andreas skjønnte at det ikke var morsomt å bli dyttet, og Shazad forstod at det var vondt å bli slått. Ved å sette seg inn i hverandres roller, utviklet Andreas og Shazad sympati for hverandre. De fikk en viktig positiv bekreftelse fra den andre.

I likhet med konflikten mellom Ali og Ramez hadde også denne konflikten elementer av krenkelser i seg. Partene ble dyttet og slått. Dette fikk de en oppreisning for i meglingen, og de kom dermed ut fra konflikten uten å tape ansikt. Elementer av krenkelse var imidlertid mindre fremtredende i denne konflikten. Konflikten var mindre komplisert og enklere å løse enn de andre to³⁷. Det kan ha hatt sammenheng med at partene var yngre enn i de andre konfliktene. Dessuten var konflikten kortvarig, og partene hadde ikke en konfliktfylt historie

³⁷ Fremstillingen av dens løsning her vil derfor også være noe kortere enn de andre to.

fra før. Konflikten inneholdt dermed ikke gamle saker og uløste elementer. Da partene fikk oppklart misforståelsene, og bekreftet at den andre ønsket vennskapet, var konflikten løst.

9.2.3. Konflikten mellom Anna og Sandra

I den siste konflikten mente partene at konflikten ikke ble løst. Det er flere forhold angående konfliktens type som tilsier at den var vanskeligere å løse. Blant annet inneholdt den elementer av interessekonflikt. Slike konflikttyper fører ofte til vinn-tap utfall, og derfor er de vanskelige å løse gjennom samarbeid. Det kan argumenteres for at Sandra vant konflikten, i den forstand at hun opprettholdt venninneforholdet med Liv, og at Anne på sikt sluttet å følge etter og plage dem. Likevel var det ikke Sandras opplevelse at hun vant konflikten. En grunn til dette kan være at konflikten fikk konsekvenser som Sandra opplevde som negative. Hun hadde kanskje et ønske om å bryte med Anna på en fredelig måte uten å såre henne. Selv om Sandra ikke viste sympati for Annas følelser, kan dette ha bidratt til at konfliktens utgang fikk en bismak, til tross for at den gikk Sandras vei. Dette bekrefter også hva Cohen (1995) skriver om at nullsumspillet logikk med absolutte verdier som vinn og tap ikke kan overføres til menneskelige konflikter. Det kan være vanskelig å forutse alle mulige utfall.

En annen forklaring på Sandras misnøye med utfallet kan være at konflikten inneholdt ikke-realistiske momenter. Dersom partene ikke har et klart mål med konflikten, blir det også vanskelig å formulere klare ønsker for utfall som konfliktens resultat kan vurderes opp mot. Denne konflikten er for øvrig et godt eksempel på at ikke-realistiske konflikter er vanskelige å løse, fordi partene ikke vil slå seg til ro ved løsningen av konkrete saksforhold. Dette ser vi tydelig hos Sandra som først sier hun ikke ønsker vennskap med Anna, og deretter uttrykker misnøye da konflikten nettopp fikk et slikt utfall:

– Jeg hadde ikke så veldig lyst til å være venn med henne [Anna] etter at hun drev og slo og sånt. For det er ikke så veldig gøy.

[...]

Syntes du at løsningen ble sånn som du ville ha den?

Nei. Ikke så veldig. For vi ble ikke så fort venner igjen. Tok lang tid. Så ble vi uvenner etter det igjen. –

Sandra, part

Begge partene i denne konflikten syntes å ha en urealistisk forventning om at de skulle bli venner igjen etter meglingen. Denne forventningen ble underbygget i meglingen da de ble enige om å tilbringe mer tid sammen. Relasjonen mellom Anna og Sandra endret seg da bestevennsforholdet ble oppløst, og det er urimelig å forvente at et slikt vennskap skal gjenopprettes gjennom en megling. Det foreligger heller ikke noe krav i meglingsteori om at partene skal bli venner etter en megling for at meglingen skal regnes som vellykket. Et mål kan for eksempel være at partene slutter å erte eller plage hverandre (Wiig 2002:87). En kan se for seg at en løsning på konflikten mellom Anna og Sandra nettopp kunne være at de ble enige om en måte å være på overfor hverandre som ikke virket krenkende på den andre. For eksempel at Anna godtok at Sandra ville tilbringe tid alene med Liv, samtidig som Sandra og Liv svarte ordentlig på Annas henvendelser.

Konfliktforholdet mellom Anna og Sandra roet seg i etterkant av meglingen, slik at partene kunne omgås og snakke sammen. En kan derfor argumentere for at et viktig mål ved meglingen ble oppnådd.

I konflikten mellom Ali og Ramez så vi at det var viktig at partene opplevde å få en oppreisning for de krenkelsene de hadde opplevd under konflikten. Dette kunne nok også for Annas del ha bidradd til en bedre opplevelse av konflikten, selv om hun ikke kunne få tilbake vennskapet med Sandra. Anna ble avvist på en krenkende måte som bidro til tap av ansikt. Antagelig ville en bekreftelse fra Sandra og Liv om at det *var* dårlig gjort at de snudde ryggen til når hun pratet til dem, gitt Anna en positiv bekreftelse som kunne bidra til å opprettholde ansikt. Som vi så, skjedde imidlertid det motsatte, og meglingen førte isteden til nye krenkelser.

9.3. Behovet for å opprettholde ansikt

Partenes relasjoner i etterkant av meglingen kan også tolkes i lys av Goffmans (1982) teori om *face maintenance*, altså menneskets behov for å opprettholde ansikt. I de to første meglingene fremstilte Andreas, Shazad, Ali og Ramez seg vellykket som *parter*. De fulgte meglingsreglene, snakket rolig sammen, kom til en forståelse av den andre og løste konflikten. De viste sympatiske sider ved seg selv og forståelse og respekt for motparten. Goffman (1982:5-15) mener at vi har et behov for å gi et stabilt inntrykk av oss selv. Det innebærer at vi klarer å opprettholde og leve opp til det ansiktet som vi har fremstilt. Om ikke vil publikum tolke det som at vi har fremstilt oss feilaktig. De egenskapene vi utga oss for å være i besittelse av var falske, og vi har lurt vårt publikum. Dette vil skape en ubehagelig

situasjon både for publikum og for personen det gjelder. Publikum har behandlet personen ut fra å være i besittelse av en rekke egenskaper, som det så viser seg at vedkommende ikke hadde. De vil føle seg misledet, rådville, og pinlig berørt (Goffman 1982:20). Personen selv vil oppleve at det ansiktet som han forsøker å opprettholde slår sprekker, og han taper ansikt. Han kan føle et dypt ubehag og skam. Dette gjelder også for partene i meglingen. Etter meglingen er det viktig for dem å opprettholde det bildet som de fremstilte av seg selv under meglingen. Det kan de gjøre ved å følge opp relasjonen til motparten og å følge opp meglingsavtalen. Da viser parten samtidig at den presentasjonen han gjorde av seg selv i meglingen er troverdig. De *er* virkelig personer som kan lytte, ta den andres perspektiv, samarbeide og gjenopprette en god relasjon til motparten. Dersom partene ikke klarer å holde avtalen i løpet av den neste tiden, røper de både for meglerne og motparten at den de fremstilte seg som i meglingen, var løgnaktig og falsk. Å bryte en avtale eller relasjonen innebærer derfor å tape ansikt. Vi ser at det fremdeles foreligger en logikk om å opprettholde ansikt og å få respekt. Men innholdet for hva som gir respekt er endret. Her gir det respekt å opprettholde en avtale som partene har blitt enige om inne i meglingsrommet.

I den siste saken ble ikke partene *parter* for hverandre. Tvert om tok Sandra avstand fra partsrollen, og opprettholdt isteden ansikt som Livs venninne under meglingen. Dette må Sandra leve opp til etter meglingen. Det gjør hun ved å opptre lojalt overfor Liv, og på den måten bekrefte den venninnerollen som hun fremstilte under meglingen. Dette kan ha gått på bekostning av å skape et godt forhold til Anna i etterkant av meglingen.

9.4. Megling kun for meglingsrommet?

I Utviklingsprogram om skolemegling (Læringscenteret 2002) er et uttalt formål med skolemeglingsordningen å øke dialogkompetansen og evnen til konstruktiv konfliktløsning hos barn og unge. Det er vanlig å anta at hele systemtiltaket skolemegling, altså opplæringsprogrammene og elevmeglingene, skal ha en positiv effekt i seg selv i forhold til elevenes konfliktnivå (Cohen 1995). Cohen mener at elevmegling fungerer preventivt ved at både meglere og parter lærer seg en måte å kommunisere på som gjør at de lettere løser egne konflikter. De kan dessuten bruke metoden for å hjelpe andre elever i konflikter. I evalueringen av skolemegling "*Elever kan selv*" (Hansen 1998) fremkommer det at elevene *tok* i bruk kunnskap om konflikthåndtering i andre settinger enn selve elevmeglingen. Flere av meglingskoordinatorene som jeg kontaktet i forbindelse med min studie bekreftet også at

skolemegling hadde en positiv virkning på konfliktkulturen ved skolen. Enkelte mente at det var årsaken til et lavt antall meglinger ved deres skole.

Antagelsene er altså at skolemegling direkte og indirekte bidrar til en endring i konfliktkulturen og elevenes måte å opptre på i konflikter (jf. Cohen 1995). Disse antagelsene stemmer ikke overens med erfaringer fra elevene i min studie. Riktignok satt både meglere og parter igjen med gode kunnskaper om kommunikasjon og dialog i forbindelse med konfliktløsning. De var klar over at konflikter best løses dersom de ikke roper, men i stedet prater ordentlig sammen og forsøker å forstå hverandre. Slike ferdigheter syntes imidlertid å være vanskelige for elevene å bruke i egne konflikter. Dette gjaldt for både parter og meglere:

– Hender det i konflikter i skolegården at du tenker at du ikke må snakke høyt eller banne til ham [motparten]?

Det pleier jeg liksom ikke å tenke på når jeg er der ute i skolegården. Hvis det skjer noe, så blir jeg sur. Da klarer jeg ikke tenke på noe annet. [...] Når man er ute da er det vanskelig [å megle]. Jeg tror ikke det hadde gått. [...] Det er en litt spesiell måte; at man liksom skal ha regler mens noen andre krangler. [...] Hvis det er elevmeglere da er det ikke så rart, for de er elevmeglere. Sånn når andre gjør det, da er det litt rart. Alle har sine egne måter. –

Ali, part

– Gjør du noe annerledes i egne konflikter etter at du ble megler?

Nei... Eller... Det blir jo litt mer sånn at du får lyst til å løse den. Men allikevel så blir det litt annerledes siden det er din egen konflikt. Det blir litt rart å komme inn og: "Hva synes du vi er enige om?"

Hva tror du hadde skjedd om du hadde gjort det?

Da tror jeg de hadde sett litt rart på meg.

Tror du det hadde fungert, da?

Vet ikke. Tror det hadde blitt litt rart. –

Kathrine, megler

Det synes altså som om verken meglere eller parter endrer handlingsmønstre når de først havner i nye konflikter. Både meglere og parter beskriver den kommunikasjonen som de lærer gjennom meglingen som litt rar i andre sammenhenger enn i meglingsrommet. Med unntak av Saida, som fortalte at hun slåss mindre etter at hun var blitt megler, var det ingen av elevene

som brukte metoden i egne konflikter. De hadde lite tro på at det ville fungert dersom de hadde prøvd. Megling har imidlertid en preventiv virkning i den forstand at det hindrer at konflikter eskalerer og blir større etter at partene har vært i megling. I tillegg skaper det en god relasjon mellom konfliktparter, som kan hindre nye konflikttilløp dem imellom.

Vi så i forrige kapittel at elevmeglernes var sentrale for den kommunikasjonsprosessen som fant sted i meglingen. I kraft av sin posisjon klarte de å etablere en felles forståelse for situasjonsdefinisjonen for partene. Det bidro til at partene følte seg trygge på situasjonen og på hverandre, slik at de kunne samarbeide. Elevmeglernes hadde ikke en tilsvarende posisjon i skolegården. Her ble de betraktet som *elever* og ikke som *meglere*. De øvrige elevene godtok ikke at meglernes opptrådte som herre over situasjonen ved å fortelle konfliktparter hvordan de skal opptre i en konflikt:

– Hvordan reagerer elevene når dere kommer bort til dem i skolegården?

Som regel så er det veldig sinne. Sånn: "Fjern deg", og: "Fløtt deg, vi vil ikke ha noe med deg og gjøre", og sånne ting. Så det hender at vi må ta ganske godt tak i dem for at dem ikke skal slå, og sånne ting. –

Kathrine, megler

Meglernes autoritet i meglingen hvilte i stor grad på deres muligheter for å sanksjonere. I tillegg var det viktig at partene var i situasjonen av fri vilje. I skolegården blander meglernes seg inn uten partenes godkjenning, og de har ingen sanksjonsmulighet. Dette kan være noe av grunnen til meglernes lave status i skolegården. En annen forklaring kan være at skolegården er en urolig setting der mange andre elever er til stede. Dette ser vi blant annet hos Ali:

– [Hva hadde du gjort dersom meglernes kom bort til deg mens du var i en konflikt i skolegården?]

Da tror jeg at jeg hadde flydd på elevmeglernes.

Hvorfor det?

Jeg vet ikke. Hvis de liksom hadde prøvd å stoppe meg hadde jeg prøvd å dytte de vekk og flydd på han [Ramez] igjen for jeg var veldig sur.

Men hvis de hadde fortalt deg at du bare hadde misforstått?

Da hadde jeg ikke hørt på dem, da var det mye bråk. Mange prøvde å fortelle meg noe, men jeg klarer ikke å høre når jeg er sur.

[...]

Men dere var sure når dere kom opp i meglingsrommet også, var dere ikke det?

Jo. Men da hadde vi noen regler her. Da måtte vi først sitte stille begge to. Meglerne spurte én og én spørsmål. Når begge to skal svare samtidig, da blir det kaos. [...] Man må liksom ha et rom der man kan prate ordentlig og sånt.

[...]

De [meglerne] kan jo ikke styre meg når det er mange andre som også prøver å styre meg. Det er mange andre også som prøver å få meg til å stoppe. Da tror jeg liksom ikke helt på elevmeglerne. Men det må jeg gjøre her [i meglingsrommet] for der er det bare dem. –

Ali, part

Det var altså ikke kun motvilje fra elevene som gjorde at meglerne hadde liten gjennomslagskraft i skolegården. Vi ser hos Ali at selve skolegårdssituasjonen vanskeliggjorde den formen for kommunikasjon som megling innebærer. Han forklarer at han må være i et eget rom for at han skal klare å prate ordentlig med motparten. I skolegården er det mange som prøver å styre ham, og da klarer han ikke høre på meglerne. Dette kan igjen forstås i lys av Goffmans (1992) situasjonsdefinisjonsbegrep. I skolegården er det elevenes situasjonsdefinisjon som råder. Vi så at dersom meglingen skal fungere, måtte partene være trygge på at samarbeid var en gjeldende norm, jamfør prinsippet om symmetriske og komplementære samhandlingsrelasjoner. Det kan være vanskelig for elevene å få gjennomslag for en felles forståelse av situasjonen i skolegården. Her foreligger mange ulike forventninger, og meglernes stemme kan lett drukne. Disse forventningene innebærer at en skal ta igjen og slåss; i tråd med guttegjengens logikk.

– De [de andre elvene i skolegården] hadde liksom fått oss til å bli uvenner, ikke sant. De liker jo når folk krangler og sånt. Da samler folk seg og sånt. I skolegården er det folk som liksom presser deg til å gjøre ting og sånt. Men det gjør de ikke her i meglinga.

Hva mener du med presse deg til å gjøre ting?

Når folk banner til meg, så vil liksom folk at jeg skal gå og ta igjen. Men det vil ikke elevmeglerne. Så det blir liksom sånn forskjell. –

Ali, part

Når det er vanskelig både for elever og meglere å etterleve den type konfliktatferd som de lærer gjennom meglingen i skolegården, kan altså noe av grunnen være de ulike forventningene som foreligger i de to ulike situasjonene.

Selve meglingsmetoden er avhengig av et eget rom. Likevel innebærer megling som tilnærming en holdning til konflikter og konflikthåndtering som man kan se for seg overført til det øvrige skolemiljøet. Som vi har sett, innehar elevene sosial kompetanse. Gjennom meglingen kan både meglere og parter tilpasse seg forventninger og lære nye roller og måter. Forventningene i situasjonen er viktige for hvordan elevene handler i konfliktsituasjoner. Dersom det foreligger forventninger i miljøet om å håndtere konflikter med dialog istedenfor vold, vil også slike handlinger bidra til respekt og anerkjennelse.

9.5. Oppsummering

I to av konfliktene tok partene med seg den relasjonen og samhandlingsformen som startet i meglingen, og videreførte prosessen på egen hånd i skolegården. Her hadde meglingsavtalen en avgjørende betydning den første tiden. Den la faste rammer rundt samhandlingen, og hindret at partene kom med utspill som kunne virke provoserende, krenkende eller utløsende for en ny konflikt. Grunnen til at partene i den siste konflikten ikke overholdt avtalen, kan være at avtalen var kunstig og ikke bygget på en prosess som allerede startet i meglingen. Den hadde antagelig også urealistiske mål om at partene skulle være mer sammen. Det kan ha vært vanskelig å innfri.

I forhold til partenes opplevelse av konfliktens utfall var det viktig at partene opplevde å få oppreisning for de krenkelsene som var begått. Dette skjedde på en måte som bidro til at begge kunne opprettholde ansikt. Denne oppreisningen opplevde partene i de første to konfliktene, men ikke partene i den siste. Behovet for å opprettholde eller vedlikeholde ansikt kunne også forklare at partene i de to første konfliktene videreførte den relasjonen som de startet i meglingen, mens partene i den siste konflikten ikke gjorde det.

Meglingen bidro til at det konkrete konfliktforholdet mellom partene løste seg. Det kan ha virket preventivt i forhold til nye konfliktutløp mellom disse. Imidlertid viste meglingsmetoden seg å være lite egnet for å løse nye konflikter med andre uavhengig av meglingssituasjonen. Det forelå en generell holdning om at meglingsmetoden hørte meglingsrommet til. Verken metoden eller de prinsippene som meglingen bygget på passet inn i den øvrige skolekulturen. For elevene i denne studien syntes altså meglingskompetansen i liten grad å være overførbart til andre sammenhenger.

10. Avslutning

I oppgaven har vi fulgt utviklingen i tre konflikter gjennom elevmegling. Vi har gjennomgått de tre konfliktene fra de oppsto, utviklingen gjennom meglingen og til konfliktens utfall. Funnene i forhold til oppgavens delspørsmål er oppsummert underveis i slutten av hvert kapittel. Her vil de viktigste poengene i forhold til oppgavens hovedspørsmål bli oppsummert: Hva skulle til for at konfliktene kunne løses, og hvilke forhold kunne stå i veien for en løsning? På bakgrunn av funnene i den siste meglingen, vil jeg også reflektere litt rundt elevenes rolle som elevmegler og hvilke type saker som kan megles. Til slutt vil jeg kort komme tilbake til hva det innebærer å ha elevmegling ved skolen, og hvilken miljøskapende rolle megling kan ha.

Hva skulle til for at konfliktene kunne løses?

Begrepet situasjonsdefinisjon og behovet for å opprettholde ansikt var sentrale for å forstå resultatet av meglingsprosessen. Å opprettholde ansikt innebærer å leve opp til forventninger og normer i den gjeldende situasjonsdefinisjonen. Vi har sett at dette fungerer helt forskjellig i meglingsrommet og i det øvrige skolemiljøet. I meglingsrommet foreligger en situasjonsdefinisjon der det forventes at partene skal samarbeide, være ærlige og lyttende, ta den andres perspektiv og forsøke å få til en løsning på konflikten. Situasjonsdefinisjonen mellom elevene i det øvrige skolerommet innebærer derimot blant annet forventninger om å forsvare seg i en konflikt. Elevene la vekt på å leve opp til forventningene i de ulike situasjonene, for på den måten å opprettholde ansikt. Som vi så, kunne dette forklare både hvordan konfliktene oppsto og utviklingen av samhandling og relasjoner under selve konfliktløsningsprosessen. Gjennom den positive bekreftelsen partene fikk i meglingen kunne de også legge konflikten bak seg uten å føle tap av ansikt. Jeg anser dette for å være en hovedforklaring på hvorfor to av konfliktene i denne studien ble løst gjennom megling.

Partene i de to første konfliktene mente at konflikten løste seg fordi de oppklarte misforståelser og kom til enighet om saksforholdet. Mine funn viser imidlertid også andre og mer dekkende forklaringer på hvorfor konfliktene ble løst. Her var hele konflikthåndteringsprosessen av betydning. Vi så at meglingen tilrettela for en konfliktnedtrappende opptreden som fordret samarbeid mellom partene. Dette kunne skje blant annet fordi meglingen var frivillig, meglerne var nøytrale og konflikten kunne gi et vinn-vinn utfall. Dessuten var det viktig at partenes opptreden ble regulert gjennom

meglingsreglene. Meglerne spilte en sentral rolle ved å opprettholde rammene for en meglingsituasjon. Dessuten ble det skapt en situasjon der det ble viktig for partene å leve opp til meglingsforventninger. Dette innebar blant annet å bruke en type kommunikasjon som førte til utvikling av gjensidig forståelse og sympati. Partene opplevde å få en positiv bekreftelse som bidro til en gjenopprettelse av de krenkelsene som hadde skjedd.

Hvilke forhold kunne stå i veien for en løsning?

Den viktigste grunnen til at den tredje konflikten ikke løste seg var at det var tre parter til stede under meglingen. Det førte til et skjevt maktforhold og hindret at det utviklet seg et samarbeidsforhold mellom partene. Dette ble forsterket da den ene parten i tillegg opplevde at en av meglerne sympatiserte med motparten. Resultatet ble at meglerne ikke klarte å få gjennomslag for sin situasjonsdefinisjon. I denne meglingen ble det ikke viktig for partene å leve opp til forventningene som ligger til partsrollen. De ble ikke involvert i meglings situasjonen. Den gode dialogen uteble. Partene tok ikke den andres perspektiv, og de utviklet ikke forståelse for den andres opplevelser. De opplevde de heller ikke å få en positiv bekreftelse og oppreisning for de krenkelsene som de opplevde. For den ene parten førte antagelig både konflikten og meglingen til tap av ansikt, og det konfliktfylte forholdet vedvarte.

Dette eksempelet viser også viktigheten av at meglingen organiseres i henhold til prinsippet om likeverdighet mellom partene. Det er sannsynlig at saken ville fått en annen utgang dersom partene hadde meglet én mot én.

Når elever er meglere

Vi så også at partene i den tredje konflikten ikke hadde en klar oppfatning av hvilket utfall de ønsket. De hadde en vag og urealistisk forventning om et gjenopprettet vennskap. Det er meglernes oppgave å hjelpe partene med å formulere klare og realistiske mål for en løsning. I denne meglingen klarte ikke meglerne det. Et relevant spørsmål blir da om konflikten kunne fått et annet utfall dersom meglerne hadde vært voksne. I denne konflikten er det mulig at voksne kunne hjulpet partene med å formulere klare og realistiske mål, og at det kunne ført partene nærmere en løsning. Jeg vil likevel argumentere for at megleren bør være en elev. Vi så at det var viktig at elevene opplevde meglerne som jevngamle og jevnbyrdige. Det medførte også at elevene opplevde prosessen og resultatet som sitt eget.

Forskning viser for øvrig at det fungerer godt med elever som meglere i de aller fleste meglingsaker (Hansen 1998). Meglerne opptrer profesjonelt og utøver rollen på en

ansvarsfull og moden måte. Som vi så, var mye av årsaken til den tredje sakens utfall en skjev maktkonstellasjon mellom partene, og ikke meglernes prestasjoner.

Hvilke saker egner seg for megling?

Et viktig prinsipp i megling er at *”ingen sak er for liten, men noen er for store”* (Wiig 2000:63). Saker som involverer mobbing, bruk av rusmidler, seksuell trakassering eller vold skal ikke megles. Som nevnt defineres ikke slike saker som konflikter, men som utøvelse av makt over en svakere part. Som kjent forutsetter megling at partene er jevnbyrdige (Hansen 1998, Mossige 1998).

Det kan være vanskelig å definere hva som faller inn under mobbing. Den som mobbes kan ha en annen opplevelse av dette enn utenforstående. I enkelte saker kan det også være små nyanser mellom hva som er konflikt og hva som er mobbing. En kan for eksempel argumentere for at den tredje konflikten i denne studien inneholdt elementer av mobbing, der den ene parten fremsto som offer og de to andre som overgripere. Den skjeve maktfordelingen i meglingen lå imidlertid i konstellasjonen to mot én, og ikke i forholdet mellom partene hver for seg. Dersom partene meglet én mot én, ville de antagelig vært jevnbyrdige. Selve konflikten faller derfor innenfor rammene av hva som kan megles.

Som vi så, viste denne saken at megling i situasjoner der maktforholdet er skjevt kan føre til nye negative opplevelser for den svake parten. Meglingen legger opp til et tillitsforhold som setter den svake parten i en ekstra sårbar posisjon dersom motparten ikke følger opp. I verste fall kan derfor megling i slike saker føre til nye opplevelser av overgrep.

Det finnes noen eksempler det har blitt meglet i mobbesaker, og der dette har bidratt til at mobberen klarer å forstå den mobbede. I slike tilfeller har megling ført til en bedring av situasjonen for den som har blitt mobbet (Hansen 1998:52). Dersom det skal være forsvarlig å megle ved mobbing eller andre alvorlige saker, mener jeg imidlertid at meglingen må organiseres på en måte som tar hensyn til det skjeve maktforholdet mellom partene. For eksempel kan voksne meglere i slike tilfeller bidra til å utjevne et skjevt maktforhold i kraft av sin autoritet (jf. Boserup og Humle 2001).

Elevmeglings innvirkning på skolemiljø

I tillegg til den verdien elevmeglingen har i seg selv, kan den sees som en del av et større prosjekt som handler om å skape et bedre miljø med færre konflikter, mindre mobbing og

mindre vold³⁸. I skolemegling skapes gode relasjoner mellom parter tidlig i en konflikt, og det kan det hindre at konflikten blir større og utvikler seg til mobbing og vold. En skulle dermed anta at nedgang i omfang av små konflikter etter hvert medfører nedgang i omfanget av mer alvorlige konflikter.

Målsettingen med meglings er imidlertid ikke at den skal skape et konfliktfritt miljø. Konflikter er både sunt og naturlig, og et konfliktfritt miljø er verken ønskelig eller mulig. Målet må være at elevene lærer en måte å håndtere egne konflikter på som gjør at de ikke blir vonde. Denne oppgaven går ikke i dybden av hvorvidt meglings eller meglingsresultatet bidrar til å påvirke elevenes måte å håndtere senere konflikter utenfor meglings situasjonen. Vi så imidlertid en tendens til at elevene oppførte seg slik det ble forventet i konflikter i skolemiljø.

Som nevnt arbeides det også aktivt med meglings blant ungdom utenfor skolen, blant annet i regi av Røde Kors (Fangen 2002). Dersom meglings blir en del av det større miljøet som barn og unge er en del av, kan denne måten å håndtere konflikter på få bedre fotefeste blant barn og unge. Kanskje kan dette også bidra til å skape endringer i deres handlingsmønstre i egne konflikter. Her er det muligheter for videre forskning.

Verdien av elevmegling

Monberg (2002:5) åpner sin bok om meglings med et sitat fra Voltaire: ”*Jeg er kun blevet ruinert to gange i mit liv. Én gang, da jeg tabte en retssag, og én gang da jeg vandt en retssag*”. Dette utsagnet illustrerer hvor viktig selve prosessen i en konfliktløsning er. Selv når håndteringen ender med seier kan det føles feil dersom konflikthåndteringsprosessen er vond, slik som i rettssalen. Meglingen gir partene en positiv opplevelse fra løsningsprosessen. Som vi har sett gjennom oppgaven, er denne vel så viktig for partene som konfliktens utfall.

Christies (1978) appell om at folk må få konfliktene sine tilbake viser seg å være høyst relevant for skolen. Dersom lærerne løser elevenes konflikter, fratrar de dem samtidig muligheten for å forvandle konflikten til noe positivt og trekke lærdom av den. Når konflikten blir håndtert med en skjennepreken av rektor eller melding med hjem stanser det i beste fall den uønskede atferden, og konflikten kan kanskje forsvinne fra overflaten en stund. Men den mellommenneskelige konflikten mellom de to elevene løses ikke. Snarere kan spenningen mellom dem øke dersom noen av partene opplever straffen som ufortjent. Gjennom meglings får elevene muligheten til å løse konflikten og utvikle en god relasjon.

³⁸ Dette er et stort satsningsområde der det drives mye forskning og det er igangsatt mange tiltak. For mer informasjon, se www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no

Jeg håper at denne oppgaven kan bidra til å sette fokus på verdien av at elevene får løse konfliktene sine selv gjennom elevmegling, og hva som er de viktigste betingelsene for at meglingen skal få et positivt utfall. Det ligger et stort potensial i elevmegling. Her må et mål være å utvide forsøk og forskning og etablere ordningen i flere skoler.

Litteraturhenvisning

Abercrombie, N., Hill, S. og Turner B. S. (1984). *The Penguin Dictionary of Sociology*. England: Penguin Books

Album, Dag (1996). *Nære fremmede. Pasientkulturen i sykehus*. Otta: Tano

Aubert, Vilhelm (1979). *Sosialt Samspill 1*. Drammen: Universitetsforlaget

Bateson, Gregory (1972). *Steps to an ecology of mind*. USA: Chandler Publishing Company

Barnes, Barry (1995). *Social Theory*. Biddles Ltd, Guildford and King's Lynn, Britain.

Bjørke, Catharina og Gutterud, Kari (2000). *Gutter i trøbbel*. Hovedoppgave ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.

Bjerrum-Nilsen, Harriet (1982). 'Små piger, søde piger, stille piger – om pigeliv og pigesocialisering, i Klette, Kirsti (1998). *Klasseromsforskning – på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Bjerrum-Nilsen, Harriet og Rudberg, Monica (1989). *Historien om jenter og gutter. Kjønnssosialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget

Boserup, H. og Humle, S. (2001). *Mediationsprosessen*. Danmark: Nyt Juridisk Forlag

Christie, Nils (1978). "Konflikt som eiendom" i *Som folk flest*. Universitetsforlaget.

Cohen, Richard (1995). *Students Resolving Conflict (peer mediation in schools)*. USA: Parson Learning

Collins, Randall (1994). *Four Sociological Traditions*. USA: Oxford University Press

Coser, Lewis A. (1956). *The functions of social conflict*. USA: The Free Press

Fangen, Katrine (2002). *Tvangsekteskap. En evaluering av mottiltakene*. Fafo-rapport 373. Centraltrykkeriet AS.

Fangen, Katrine (2004). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget

Fangen, Katrine (2006). ”Somalieres opplevelse av krenkelser i Norge”. *Tidsskrift for samfunnsforskning* nr. 2, 2006.

Goffmann, Erving (1992). *Vårt rollespill til daglig*. Pax Forlag

Goffman, Erving (1967). *Anstalt og menneske. Den totale institusjon sosialt sett*. København: Jørgen Paludans Forlag

Goffmann, Erving (1982). *Interaction Ritual. Essays on face-to-face behaviour*. USA: Pantheon Books

Hansen, Einar (1998). *Elever kan selv*. Evaluering av utviklingsprogram om skolemegling. Rapp. Nr 50. Norsk Senter for Barneforskning.

Hotvedt, Terje (1997). *Konflikt og konflikthåndtering i arbeidslivet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kvale, Steinar (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo

Larsen, Guri (1992). *Brødre. Æreskamp og hjemløshet blant innvandringens ungdom*. Pax Forlag. Oslo: Ad Notam

Lidén, Hilde (2002). ”Ungdom i Oslo øst” ” i *Nytt Norsk Tidsskrift* 2002. Oslo: Universitetsforlaget,

Lien, Inger-Lise (2002). ”Ære, vold og kulturell endring i Oslo indre by” i *Nytt Norsk Tidsskrift* 2002. Universitetsforlaget, Oslo.

Lomsdalen, Camilla (2000). *Konflikthåndtering i skolen. En empirisk studie av kjennetegn ved konflikter og konflikthåndtering mellom elever i en Oslo skole*. Hovedoppgave i pedagogikk, Universitetet i Oslo.

Læringssenteret (2002). *Prosjektet "Skolemegling i grunnskolen" 1998 - 2001*. Sluttrapport. Læringssenteret.

Læringssenteret (2003). *Prosjektet "Skolemegling i videregående opplæring" 2000 – 2002*. Sluttrapport. Læringssenteret.

Mead, George Herbert (1962). *Mind, self and society. From the Standpoint of a Behaviourist*. USA/ London: The University of Chicago Press.

Monberg, Tina (2002). *To vindere*. København: Børsens Forlag

Mossige, Jan G, Statens utdanningskontor i Oslo og Akershus (1998). "Interpersonlige konflikter og elevmegling i lys av Dahls Diagram" i *Impuls*, 1998, nr 4, s. 38-41.

Olweus, Dan (1992). *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.

Pikas, Anatol (1976). *Konflikter kan løses*. NSK-forlaget .

Prieur, Annick (2004). *Balansekunstnere. Betydning av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax.

Raaschou, Nina (2003). *Fra konflikt til dialog i skolen*. Danmark: Kroghs Forlag A/S.

Taylor, Charles (1995). "The politics of recognition", i *Multiculturalism*. USA: Princeton University Press

Thaagard, Tove (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Ulleberg, Inger (2004). *Kommunikasjon og veiledning*. Otta: Universitetsforlaget

Vindeløv, Vibeke (1997). *Konflikt, tvist og mægling: Konfliktløsning ved forhandling*. København: Akademisk Forlag.

Wadel, Cato (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativ orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.

Wiig, Wenche Synnøve (2000). *Ansikt til ansikt. Innføring i skolemegling. Håndbok for lærere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Willis, Paul (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. England: Saxon House.

Woods, Peter (1983). *Sociology and the school. An interactionist viewpoint*. London: Routledge & Kegan Paul.

Wærdahl, Randi (2003). *Learning by consuming. Consumer Culture as a condition for socialization and every day life at the age of 12*. Rapport 4: 2003.

Ølgaard, Bent (2004). *Kommunikasjon og økomentale systemer – ifølge Gregory Bateson*. Danmark: Akademisk Forlag.

Østerberg, Dag (1990). *Handling og samfunn. Sosiologiske teori i utvalg*. Pax Forlag

Internettreferanser:

Raaschou, Nina (2004). "Medling, Mobbing ock konflikter mellan grupper i skolan". Nordisk konferanse i Skövde 2004, regi Nordisk Forum for Megling.

[<http://www.n-f-m.org/infokategori.asp?language=1&d=349&lmid=24&lsid=58>], hentet ut 18.3.2005

Aftenposten (2003) [<http://www.aftenposten.no/utdannelse/article686115.ece>], publisert 8.12.2003

Aftenposten (2002) [<http://www.aftenposten.no/utdannelse/article443496.ece>], publisert 25.11.2002

Aftenposten (1998) [<http://tux1.aftenposten.no/alex/skole/d35055.htm>], publisert mars 1998

Utdanningsetaten (2005)

www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/satsningsomrader/mobbing_vold_rasisme_rus_og_helse/vold_konflikthandtering/skolemegling/

Alle kilder i denne oppgaven er oppgitt.

Antall ord: 45 207

Vedlegg nr. 1. Forespørsel til skolen

(navn) skole
v/ Rektor (navn)

Oslo: Dato

Målfrid Vestre
(adresse og telefon)

Jeg skriver hovedoppgave i sosiologi om skolemegling ved Universitet i Oslo. I studien min skal jeg gjøre intervjuer av elever som har erfaring fra skolemegling. (Navn) skole er en av de skolene i Oslo som har skolemegling, og som bruker ordningen for å løse konflikter elever imellom. Jeg håper derfor å få mulighet til å intervjuere elever ved deres skole.

Innholdet i oppgaven

Med skolemegling ønsker man å skape et bedre og mindre konfliktfylt miljø i skolene ved å øke elevenes dialogkompetanse, trene på kommunikasjon, skape gode holdninger og å lære elevene hvordan konflikter kan løses på en konstruktiv måte. I selve meglingen får elevene mulighet til å ta ansvar for sine egne konflikter, og å finne løsninger som de selv synes er gode. Det personlige møtet mellom de to partene gir dessuten rom for at de kan komme til en gjensidig forståelse av saken og av hverandres subjektive erfaringer fra den. Dette gir rom for at partene kan oppnå forsoning, og at de kan legge saken endelig bak seg. I min oppgave ønsker jeg å finne ut mer om elevenes erfaringer med konflikter og konflikthåndtering ved en skole som har skolemegling. Hvordan opplever partene meglingen og forholdet til den andre konfliktparten? Hvordan synes meglere og parter at megling skiller seg fra andre former for konfliktløsning? Tar de med seg noen av erfaringene fra megling tilbake til skolegården? Dette er noen av spørsmålene jeg håper å få svar på gjennom arbeidet med hovedfagsoppgaven min.

Undersøkelsen

For å finne ut mer om disse forholdene vil jeg gjøre elevintervjuer med elever som er meglere og som har vært til megling. I tillegg hadde det vært fint å få mulighet til å delta på en megling dersom det er mulig. Til sammen ønsker jeg å intervjuere parter og meglere fra tre saker - altså til sammen tolv elever, dersom det er to parter og to meglere involvert i hver sak. Det er ikke nødvendig å gjøre alle intervjuene ved samme skole dersom dette blir vanskelig.

Jeg er også interessert dersom jeg får intervjuer parter og meglere fra en eller to meglinger ved deres skole. Det er en fordel å intervjuer meglere og parter fra en sak som har vært meklet nylig, helst løpet av dette høstsemesteret, slik at elevene har friske minner fra meglingen. Jeg ønsker å intervjuer elevene alene, og erfaringsvis tar et intervju fra en halv til en time.

All informasjon jeg får fra skolen og fra intervjuene vil bli konfidensielt behandlet, det vil si at verken skolens eller elevenes navn kommer til å bli nevnt i notater eller i oppgaven. Jeg kommer dessuten til å oppfordre elevene om ikke å bruke navn på andre elever når de forteller om meglingen eller eventuelt om andre forhold ved skolen, slik at denne informasjonen forblir konfidensiell for de enkelte elevene. Ikke noe av det som blir sagt i intervjuene vil bli gjengitt på en slik måte at det kan knyttes til den personen som ble intervjuet eller til de personene historien handlet om. I intervjuene kommer jeg til å informere elevene om dette. Jeg kommer også til å fortelle dem at det er frivillig å delta i intervjuet, og at de har mulighet til å avslutte når de ønsker det.

Jeg har allerede utført to prøveintervjuer i en syvende klasse, og erfaringen var at elevene syntes det var morsomt og interessant og bli intervjuet. De er eksperter i denne sammenheng, og meddeler gjerne sine erfaringer.

Jeg har vært i telefonkontakt med både Datatilsynet og Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste AS (NSD), som er oppnevnt som personvernombud for forsknings- og studentprosjekter som gjennomføres ved Universitetet i Oslo, og har fått klarsignal for prosjektet begge steder. Jeg vil sende et informasjonsskriv hjem med de elevene som ønsker å intervjues i forkant av intervjuet, slik at dette kan returneres til skolen med foreldres underskrift og tillatelse til at barna intervjues.

Jeg har vært i samtale med (navn) ved (navn) skole, og han/ hun stilte seg positiv i forhold til intervjuene. Han ville være behjelpelig til å kontakte aktuelle elever og høre om de er interessert i å bli intervjuet. Jeg sender med et vedlegg av brev til foreldrene, slik at de elevene som ønsker å bli intervjuet kan få med seg dette hjem for underskrift dersom det blir aktuelt.

Jeg håper på positiv respons, slik at jeg får mulighet til å intervjuer elever ved deres skole!

Med vennlig hilsen

Målfrid Vestre

Vedlegg nr. 2. Forespørsel til foreldre

Oslo: Dato

Foreldre ved skolen

Jeg heter Målfrid Vestre og skriver hovedoppgave ved Universitetet i Oslo om skolemegling. (Navn) skole er en av de skolene i Oslo som har skolemegling, og som bruker ordningen for å løse konflikter mellom elever. Jeg ønsker å intervjuere elever for å finne ut mer om deres erfaringer med skolemegling; blant annet hva de syntes om skolemegling, om de synes det er en god måte å løse konflikter på, og om hvilke erfaringer de tar med seg videre.

Alt elevene forteller i intervjuene kommer til å bli konfidensielt behandlet. Det vil si at dersom jeg bruker noe av det som blir sagt i intervjuene i oppgaven min, vil jeg gjøre det på en slik måte at ingen kan kjenne igjen hvilken elev det var som sa det. Verken navn på skole eller navn på elever vil bli nevnt noe sted i oppgaven.

Det er naturligvis helt frivillig for elevene å delta i intervjuene. Erfaringen min er at elever som har vært meglere eller har vært til megling synes det er interessant å bli intervjuet. De har mange spennende erfaringer, og synes det er morsomt å fortelle. Elevene sine erfaringer kan dessuten bidra til å forstå bedre hva som skjer i megling, og hvordan megling kan brukes aktivt som en positiv måte å løse konflikter på i barne- og ungdomsmiljøer. Jeg håper derfor at jeg får tillatelse til å intervjuere deres barn om hans eller hennes erfaringer!

Ta gjerne kontakt med meg dersom det er spørsmål tilknyttet undersøkelsen.

Målfrid Vestre
(e-mail og telefon)

Med vennlig hilsen

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg ønsker å intervjuere elever om deres erfaringer fra skolemøting.

Det er frivillig for eleven å delta på intervjuet. Eleven kan når som helst trekke seg fra intervjuet, eller la være å svare på enkelte spørsmål.

Dersom det er greit for eleven, ønsker jeg å bruke båndopptaker under intervjuet. Den informasjonen som jeg får gjennom intervjuene kommer bare til å bli brukt i forbindelse med dette prosjektet. Etter prosjektets slutt kommer alle båndopptak og notater til å bli slettet.

Alle elevene er sikret anonymitet. Jeg kommer ikke til å bruke navn på elever eller på skole i notater eller i oppgaven.

Da elevene er under myndighetsalder, ønsker jeg samtykke av elevens foresatte til å intervjuere deres barn under de gjeldende forutsetningene.

Foresattes underskrift

Vedlegg nr. 3. Intervjuguide for parter

Konfidensialitet. Båndopptaker. Anonymitet. Ikke noe med skolen å gjøre – frivillig.

Fortelle konkret om konflikten, årsaker, utvikling. Hvorfor handlet de slik?

Hvorfor velge megling?

Meglingen

Konkret gjennomgang

Stemningen, følelser

Regler og oppførsel i meglingen?

Vanskelig å følge?

Kommunikasjonen i meglingen?

Missforståelser?

Utvikling av relasjon og konflikt gjennom meglingen. I forhold til før meglingen.

Løsningen? Hvem? Hvordan?

Noen som vant, tapte?

Meglernes rolle? Hvordan var meglere, hvordan skal/ bør megleren være?

Hvem bestemmer i megling?

Forholdet til den andre etterpå?

Utvikling av relasjon?

Kunne konflikten blitt løst uten megling?

Hvorfor ble konflikten løst/ ikke løst i megling?

Meglingens betydning?

Inspektør/ sosiallærer versus megling – Forskjell i forholdet etterpå?

Erfaringer fra megling. Hvordan pleier du å løse konflikter? Før/ etter megling. Va skal men gjøre i konflikter? Hva synes andre elever?

Forskjell på meglingsrom, skolegård?

Megling i skolegård? – med andre elever rundt.

Megling med lærer?

Hvorfor løses konflikter i megling?

Vedlegg nr. 4. Intervjuguide for meglere

Konfidensialitet. Båndopptaker. Anonymitet. Ikke noe med skolen å gjøre – frivillig.

Fortelle om meglings-saken slik de kjenner den fra start til slutt

I meglingen, da partene kom inn

Stemningen?

Hvordan oppførte partene seg i megling? Hva om bryter regler? Gjorde de?

Er det vanskelig for partene å oppføre seg sånn som de skal i megling?

Utvikling av relasjon mellom parter. Følelser, sinne.

Missforståelser i meglingen, oppklaringer? Kommunikasjon.

Løsningen? Hvem? Hvordan? Noen som vant/ tapte?

Kunne saken blitt løst uten megling?

Hvorfor bli megler?

Hvordan er du i meglingen? Vanskelige situasjoner?

Forskjell på hvordan være i skolegården og meglingen?

Forventninger til deg? Ser de annerledes på deg nå?

Hvordan ville det være å megle i skolegården?

Lærer som megler?

Hvordan er det å møte parter siden?

Hva gjør elever når det er konflikter på skolen?

Egne konflikter? Endret seg siden blitt megler? Vært i megling selv?

Hva gjør du dersom ser konflikt i skolegård?

Forskjell på megling og inspektør?

Konsekvenser i forhold til løsning?

Konsekvenser for forholdet?