

Vi ser det ikke som konflikter, det er utfordringer

En evalueringsundersøkelse av konfliktmeklingstiltaket til
Ungdom mot Vold

Thomas Buvik



Master i psykologi
Psykologisk institutt

UNIVERSITETET I OSLO

6 juni, 2011

Sammendrag

Forfatter: Thomas Buvik

Institusjon: Psykologisk Institutt, Universitetet i Oslo

Tittel: Vi ser det ikke som konflikter, det er utfordringer: En evalueringsundersøkelse av konfliktmeklingstiltaket til Ungdom mot Vold

Hovedveileder: Hilde Eileen Nafstad

Medveileder: Rolv Mikkjel Blakar

Ungdom mot Vold driver konfliktmekling i ungdoms- og den videregående skolen. Denne oppgaven gir en deskriptiv beskrivelse av hva som skjer av aktiviteter og prosesser underveis i dette meklingsstiltaket. Ansatte i skolen blir også intervjuet om hvordan de ser på meklingsstiltaket. I tillegg har en studert de dokumenter Ungdom mot Vold selv har utarbeidet for å beskrive meklingsstiltaket. Undersøkelsen viser at Ungdom mot Vold i liten grad fokuserer på selve konflikten, men systematisk prøver å fokusere på de utfordringer som det må tas tak i for å komme fram til samarbeidsavtaler partene i konflikten kan leve og identifisere seg med i skolehverdagen. UmV bruker også flere typer av veiledningsroller gjennom meklingsperioden. Undersøkelsen viser også at UmV og skolen arbeider sammen for å finne fram til gode løsningsavtaler.

Forord

Denne evalueringsundersøkelsen er integrert i Samfunnsideologiprojektet til Rolv Mikkel Blakar og Hilde Eileen Nafstad ved Universitetet i Oslo.

Samfunnsideologiprojektet er støttet av Barne- og likestillingsdepartementet.

Først og fremst vil jeg rette en spesiell takk til min forlovede for uvurderlig støtte, både i og utenfor oppgaven. Oppgaven hadde blitt tung uten din hjelp.

En stor takk til Hilde for å vise et fantastisk engasjement, en tilgjengelighet gjennom hele prosessen, for støtte og rettleiding, og for utallige råd og tips i skriveprosessen. Også takk til Rolv for hjelp og innspill til utformingen av oppgaven. Dere har vært uvurderlige i denne prosessen!

Så må jeg takke de ansatte i Ungdom mot Vold for å inkludere meg i min datainnsamlingsperiode, for deres evne til å alltid stille opp og tilrettelegge for meg i denne perioden, og alt dere har gitt meg som person gjennom å gi meg innsikt i deres meklings tiltak.

Takk til Katrina Roen for gode innspill til utformingen av design og analysemetoder i denne oppgaven. Hun har vært en inspirerende metodelærer.

Også takk til alle representantene fra samarbeidsskolene, som ga meg innpass i meklingsmøtene og var positive til å stille opp for et intervju.

Jeg ønsker også å takke alle elevene i konfliktsakene for at dere lot meg ta del i en vanskelig periode av deres liv.

Takk til alle som har støttet meg både i og utenfor oppgaven: Min familie, mine venner, samt alle studenter jeg har blitt kjent med i løpet av denne skriveprosessen.

Thomas Buvik, 6 juni 2011.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	II
FORORD	III
INNHOLDSFORTEGNELSE	IV
DEL I: INNLEDNING	1
Ungdom mot Vold	2
Ungdomsårene, problemer og konflikter	3
Skolen som arena for problematferd	5
Konflikt, mekling og veiledning	8
Oppsummerende	11
Epistemologisk ståsted	11
DESIGN	14
Prosjektets ulike deler	14
Metoder	14
UTVALGENE	15
Dokumentene til UmV	15
Observasjonene	16
Intervjuene med skolens representant(er)	16
Kort presentasjon av de syv konfliktsakene	17
Presentasjon av skolene, tilhørende saker og setting for meklingen	19
ANALYSEMETODER	21
Dokumentene	21
Observasjonsdataene	21
Intervjudata	22
Innsamlings-, analysemetoder og forskerrefleksivitet	22
Praktiske avgjørelser	24
DEL II: RESULTATENE	24
DOKUMENTENE	24
Oppsummerende	26
OBSERVASJONENE	27
Tematisk analyse av observasjonsmaterialet	28
Formøte	34
Formøtet i konfliktsaken ”begynnelsen”	35
Meklingsmøtene	36
Meklingsmøtene i saken ”begynnelsen”	38
Oppsummeringsmøte	39
Oppsummeringsmøtet i saken ”begynnelsen”	41
Videre meklings- og oppsummeringsmøter i saken ”begynnelsen”	41
Oppsummerende	42
INTERVJUENE	43
UNDERSØKELSENS BEGRENSNINGER	45
KONKLUSJON: VI SER DET IKKE SOM KONFLIKTER, DET ER UTFORDRINGER	46
REFERANSELISTE	47
Vedlegg 1	1
Vedlegg 2	2
Vedlegg 3	4
Vedlegg 4	8
Vedlegg 5	9

Del I: Innledning

Denne oppgaven er opptatt av å beskrive hva som foregår i konfliktmeklingstiltaket Ungdom mot Vold (omtales heretter som UmV). UmV er en privatstiftelse som har utviklet og tilbyr to tiltak til unge mennesker. Det ene tiltaket er et soningstilbud til allerede straffedømte unge. Det andre er et konfliktmeklingstiltak der målet er å forebygge konflikter og vold på skolen. Soningstiltaket startet opp i 1994 og konfliktmeklingstiltaket i 2006. Meklingstiltaket, som har vært drevet i cirka 5 år, er rettet mot elever i ungdoms- og den videregående skolen, elever som av skolen vurderes å være i en risikosone for å utvikle kriminell atferd. Denne undersøkelsen skal studere og evaluere dette konfliktmeklingstiltaket.

Evaluering av ulike tiltak er i dag et omfattende anvendt forskningsfelt innenfor community psykologi. Evalueringsundersøkelser er av forskjellig type. Hovedtyngden av dem er kvantitative undersøkelser (Patton, 2002). Videre bruker noen evalueringer teori og er med utgangspunkt i dimensjoner avledet av teori opptatt av å evaluere tiltaket. Andre studerer noen av de virkninger tiltaket har på målgruppen (Dalton, Elias & Wandersman, 2007). Noen evalueringer arbeider utfra en årsaksmodell, såkalt programteori. Programteorien beskriver årsaksfaktorer som en mener kan bidra til at tiltaket skal fungere i forhold til de oppgaver tiltaket har som mål å løse. Hensikten med bruk av årsaksmodeller er å kunne identifisere faktorer og vise at faktorene logisk henger sammen. Dermed kan en avgrense og definere tiltaket som evalueringen så vurderer (Dalton et al., 2007). Evalueringer kan videre dreie seg om programmet foretar de konfliktforebyggende handlingene programmet sier at det har som mål å utføre (Dalton et al., 2007). Tre spørsmål utgjør kjernen i denne typen av evaluering: Hva er de planlagte, de intenderte, og de faktiske aktivitetene i programmet (Dalton et al., 2007). Denne undersøkelsen er opptatt av spørsmålet om hva som skjer i dette konfliktmeklingstiltaket, aktivitetene, eller prosessene i tiltaket. Jeg vil gjøre den typen evaluering som Patton (2002) klassifiserer som en åpen evaluering: Hva skjer og hvordan skjer det? Jeg vil observere hva som skjer underveis i meklingstiltaket. Jeg vil også se på hvordan UmV selv beskriver konfliktmeklingstiltaket sitt. Hvordan skolens representant(er) vurderer meklingstiltaket vil også studeres. På denne måten prøver jeg å få et holistisk bilde av UmVs meklingstiltak. Jeg vil prøve å gi et holistisk eller som Patton (2002)

formulerer det et ”et sosialt landskapsbilde” av tiltaket. Målet mitt er derfor som Patton (2002) har formulert det, å gi en beskrivelse som kan være til nytte både for de som arbeider i tiltaket og for de i samfunnet som bruker det.

Ungdom mot Vold

UmV driver et forebyggende konfliktmeklingstiltak rettet mot skoleungdom som har kommet i konfliktsituasjoner som er så omfattende at skolen der ungdommene er elever ber om hjelp til mekling av konflikten. UmV kommer da inn i skolen i situasjoner der ungdom står i opposisjon mot hverandre, eventuelt mot skolen, og/eller samfunnet og handler på måter som leder til at skolen ber om hjelp av en såkalt nøytral tredjepart. UmV har inngått samarbeid med 20 skoler i Oslo og Akershus, der UmV kontaktes når en konflikt oppstår og skolene har behov for deres hjelp (Aga, 2008; Bouras & Yaldizli, 2009). UmV har formulert sitt overordnede mål for konfliktmeklingstiltaket som er: ”Å redusere risikofaktorer som bidrar til frafall fra skolen og negativ atferd, gjennom gode og alternative løsninger i samarbeid med eleven(e) og skolen” (Bouras & Yaldizli, 2009: 59). Meklingstiltaket består konkret først av et formøte med skolen der konflikten legges frem for UmV. Så har UmV et møte med hver av partene i konflikten der de prøver å komme fram til løsningsforslag på konflikten som partene kan være villig til å prøve å leve opp til. Til slutt møtes igjen UmV og skolen i et oppsummeringsmøte for å evaluere meklingsmøtene og planlegge arbeidet videre. Når begge partene opplever at de mestrer og er villige til å skape endring i konfliktsaken møtes så skolens representant, partene og UmV til et felles møte der en kontrakt om løsning av konflikten underskrives (Bouras & Yaldizli, 2009). Det er en beskrivelse av disse møtene denne undersøkelsen dreier seg om.

Det siste tiltaket i dette konfliktmeklingsarbeidet, er et oppfølgingstiltak. Dette tiltaket dreier seg om en prøveperiode etter elevavtalen er foreslått og undertegnet der partene i konfliktsaken følges opp (Aga, 2008; Bouras & Yaldizli, 2009). Oppfølgingsperioden består av at partene har en samtale med UmV og skolens representant ikke senere enn en måned etter kontraktundertegnelsen. Dersom partene har overholdt sin del av avtalen om hva man ble enige om, overlates ansvaret for saken nå til skolens representant. Brytes elevkontrakten av en eller flere, mekles det fram en ny løsningskontrakt. Denne siste delen av meklingstiltaket er ikke med i denne undersøkelsen. Hoveddelen av denne undersøkelsen dreier seg om å observere hva som skjer i formøtet, meklingsmøtet og oppsummeringsmøtet.

Undersøkelsen studerer imidlertid også UmVs egne dokumenter som beskriver meklings tiltaket. Det gjennomføres også et semistrukturert intervju med de(n) ansatte fra skolen som deltok i meklingsmøtene.

Det er en induktiv kvalitativ evaluering som gjennomføres. Men det var noen temaer med sine empiriske undersøkelser som jeg tok med meg som teoretiske og kunnskapsbaserte rammeverk når jeg begynte å observere hva som foregikk i UmVs konflikttiltak. Jeg vil nå legge fram dette rammeverket.

Ungdomsårene, problemer og konflikter

Ungdomsårene er en periode der det forventes at man tar mer ansvar for eget liv. Det forventes også at man i større grad forstår og lever opp til de normer og regler som gjelder i samfunnet. Men ikke alle klarer denne overgangen fra barn til ungdom uten å få problemer. Det er noen barn og unge som for eksempel tidlig blir gjengangere hos politiet (Frønes, 1991; Grytdal, Sætre, Stubberud, Meland & Kvithyld, 2011; Helland, 1998; Kehily, 2007). Grytdal et al. (2011) sin undersøkelse viser at det har vært en jevn økning i antall volds- og konfliktsaker i Oslo og områdene rundt i perioden 2003 til 2010. Gutter og unge menn i alderen 12 til 25 år er overrepresentert, og de har mangelfull utdannelse: De har falt ut av skolesystemet, de har svake sosiale nettverk og er dårlig integrert i samfunnet. Flertallet innenfor gruppen var også allerede straffedømt (Helland, 1998; Grytdal et al., 2011). I Oslo, som i andre storbyer, er det en tendens til at noen etniske grupper er mer involvert i volds- og konfliktsaker enn andre grupper (Helland, 1998; Chiu & Hong, 2006; Salto, 2010, 2011).

For å forebygge problematferd og eventuell kriminalitet argumenterer og foreslår Helland (1998) mer forebyggende arbeid i de ulike ungdomsmiljøene. For unge mennesker enten de er lovbrytere eller i risikozonen for å bli en del av kriminelle miljøer, har problemer som de trenger hjelp til å løse. Slike problemer kan da dreie seg om problemet med å mestre og tilpasse seg skolen, problemer med å ikke være utagerende og bruke negativ atferd som fysisk vold. De kan ha en familiebakgrunn med fattigdom og komme fra familier med kulturelle erfaringer svært forskjellige fra den dominerende norske kulturen (Grytdal et al., 2011; Salto, 2010, 2011). UmVs konflikttiltak er et tiltak som går inn i situasjoner der ungdom viser problematferd.

Helland (1998) skiller i sin gjennomgang av ungdomsproblemer mellom interne og eksterne problemer. Noen ungdommer har mer intrapsykologiske problemer som igjen skaper problemer i samhandling. Eksterne problemer er prioritering av verdier og holdninger som klart bryter med regler i samfunnet om hvordan en skal handle og konsekvensen blir dermed negativ og utagerende atferd. Helland (1998) presiserer imidlertid at problematferd og uakseptable handlinger også er samfunnsbetinget og situasjonsspesifikke. Hvilke holdninger, verdier og atferd som anses som uakseptable vil variere mellom samfunn og i ulike deler av samfunnet. Videre vil hva som er uakseptabel og negativ atferd også ha et tidsaspekt og kan dermed endre seg over en gitt periode. Som et generelt løsningsforslag for dagens problematferd blant ungdom er imidlertid Helland (1998) særlig opptatt av at ungdom ikke må falle ut av den grunnutdannelsen dagens samfunn definerer som sin minimumsutdanning og obligatorisk. For Helland (1998) slår fast at om ungdom ikke makter å gjennomføre den obligatoriske grunnutdannelsen, blir de marginalisert og får en spiral av livsproblemer. Det er imidlertid for mange ungdommer ikke nødvendigvis slik at grunnutdannelsen oppleves som viktig og nødvendig. Manglende innsikt og forståelse hos eleven om nødvendigheten av grunn- og videre utdanning gjør derfor at frafall fra skolen for noen skjer lettere og raskere enn for andre (Frønes, 1991; Helland, 1998; Solli, 1993). Disse personene er i risikozonen for å påbegynne vinningskriminalitet i mangel på alternativer. For vinningskriminalitet på kort sikt kan gi dem rask økonomisk uttelling (Frønes, 1991; Helland, 1998).

UmVs konfliktmeklingstiltak har som presentert som mål å hindre at ungdommer faller ut av skolen. Målet for deres meklingsstiltak er å få elevene til å oppnå en grunnutdanning. En viktig oppgave for UmV er derfor å redusere de risikofaktorer som bidrar til frafall fra skolen som f.eks. negative handlinger i skolesituasjoner. UmV er videre særlig opptatt av de utfordringene barn og unge møter som ikke er født og oppvokst i Norge. For stadig flere av konfliktsakene til UmV har kultur og etnisitet som problemtema (Bouras & Yaldizli, 2009). Ungdom med minoritetsbakgrunn og/eller bakgrunn som flyktninger utgjør også en klar gruppe, både i gruppen unge domfelte og i gruppen med elever i konfliktsaker hos UmV som de er særlig opptatte av (Bouras & Yaldizli, 2009). Mange av disse unge med innvandrerbakgrunn har kort botid i Norge og får problemer med å greie seg på skolen og dermed etter hvert også i det norske samfunnet (Bouras og Yaldizli, 2009). Studier om innvandring og grad av utdanning og sysselsetting viser også at det er

svært krevende å mestre utdanningskravene for noen grupper av innvandrere (Olsen, 2006; Støren, 2010). UmV er opptatt av å utvikle kompetanse for å hjelpe disse gruppene av barn og unge (Aga, 2008; Bouras & Yaldizli, 2009). Da blir skolen en viktig arena.

Skolen som arena for problematferd

Skolen er en viktig del av hverdagen til barn og unge og har en sentral rolle i elevenes identitetsutvikling (Cowan & Sheridan, 2009). Skolen er videre et system som kjennetegnes og preges av at elever og ansatte har ulike virkelighetsoppfatninger av både skolen og av undervisningen (Sollesnes, 2008). Som utdanningsinstitusjon har skolen slik Ogden (2001) presiserer det en todelt rolle ovenfor elevene. Den ene rollen er å oppfordre til engasjement og målet om at elevene skal jobbe for å oppnå best mulige resultater. Samtidig er skolen også en arena for personlig og relasjonell vekst der sosiale evner og samarbeid ses på som viktige for elevens utvikling til å bli en god samfunnsborger. For Ogden (2001) er disse rollene med på å forme både forventningene til, men også hvordan den enkelte elev vil mestre skolehverdagen. Skolen skal imidlertid også tilrettelegge for en undervisning der både fellesskap og tilpasset opplæring skal inkludere, forme og ivareta hver enkelt elev (Cowan & Sheridan, 2009; Sørli og Nordahl, 1998). Ungdomsskolen og den videregående skolen skal derfor også ivareta elevens og læreres trivsel (Solli, 1993). Hvordan skolen oppleves og tolkes formes derfor av aktørens trivsel og tilhørighet til skolen. Målet for skolen er imidlertid å skape et fellesskap der alle føler tilhørighet og trygghet (Guneriusen, 1999; Ogden, 2001; Solli, 1993; Woolfolk, 2004).

Både Solli (1993) og Ogden (2001) ser imidlertid ungdoms- og den videregående skolen som arenaer der skolen ofte står i klar motsetning til den ungdomskulturen elevene identifiserer seg med. Derfor kan skolen av elevene oppleves som fremmed og uoverkommelig (Solli, 1993). Dette er en frustrasjonssituasjon som fører til at læreren kan oppfattes som lite imøtekommende med mangelfull forståelse for elevens frustrasjon og mangel på trivsel (González, 2009; Solli, 1993). Det utvikles som konsekvens et mistillitsforhold eller et konfliktforhold mellom skole og elev (Sørli & Nordahl, 1998; Nordahl, 2000). Ungdommens frustrasjoner og problematferd synliggjøres ofte med negative handlinger i klasserommet (Sollesnes, 2008; Lindberg & Ogden, 2001). Solli (1993) hevder også at skolen er negativt forsterkende på noen elever fordi skolen ikke kan

tilpasses til hver enkelt elev med sine behov og forutsetninger. I konfliktsaker får ofte elevenes negative atferd konsekvenser for elevens faglige utvikling. Problematferd i skolen kan følgelig skape nye problemer for elever.

Læreren har følgelig også en todelt oppgave ovenfor elevene (Solli, 1993). Læreren er på en side en veileder og motivator både for elevenes prestasjoner og for trivselen til den enkelte eleven. Men i konfliktsituasjoner skal læreren også sanksjonere mot uønsket oppførsel blant elevene. Alle disse oppgavene mener Solli (1993) kan vanskeliggjøre lærerens mulighet til å skape løsninger dersom det oppstår konflikter. Solli (1993) hevder også at skolens arbeidsmåter og metoder er så fjerne fra noen elevers interesser og erfaringer, at det hele tiden oppones mot skolen og læreren. Lærerne rapporterer i en studie av Lindberg og Ogden (2000) at nesten halvparten av alle elever viser vanskelig og negativ atferd i løpet av elevens periode på ungdoms- og den videregående skolen. Med utgangspunkt i disse dataene konkluderer Lindberg og Ogden (2000) med at lærerne opplever problematferd mer som en del av hverdagen enn et unntak. Videre er denne problematferden ofte ganske kompleks. Skolen trenger derfor kompetente ressurspersoner som kan jobbe med disse problemene (Ogden, 2001).

Sørli og Nordahl (1998) konkluderer også i sin undersøkelse med at økende antall elever utøver problematferd i løpet av skolegangen. De konkluderer videre med at problematferd vil oppleves forskjellig avhengig av lærerens erfaring med problematferd. Sørli og Nordahl (1998) sin undersøkelse viser at læreren ofte må nedprioritere trivselsoppgaven. De har nok med å ivareta sine oppgaver ovenfor klassen og har ikke tid nok til hver elev og elever som blir part i en konflikt med andre elever, med lærere og med skolen. Vanlige reaksjoner på problematferd blir følgelig sanksjonering fra læreren. Samtidig ser lærerne på denne løsningen som svært ineffektiv. Lærerne foretrekker egentlig samtaler og samhandling når konflikter og negativ atferd skjer. Disse samtalen med toveis kommunikasjon må bortprioriteres av lærerne: De har for omfattende ansvarsområder og tidsbegrensning rundt hver enkelt elev (Sørli & Nordahl, 1998).

González (2009) hevder også at skolen i liten grad har kompetansen til å løse konflikter på egen hånd. For læreren har f.eks. en rolle som gjør at lærerens mekling lett kan oppleves som urettferdig og forskjellsbehandlende. Lærerens oppgaver gjør det vanskelig for han/hun å være en god konfliktløser. González (2009) mener imidlertid at alle elevkonflikter bør behandles på skolen og man bør raskt ta tak

i konflikten. Skolens rolle i en konflikt bør derfor være dreie seg om å ta tak i og få kunnskap og innsikt i problemet. Men for å løse en elevkonflikt på en slik måte at konflikten ikke vokser og nye konflikter oppstår, bør skolen ha en mer nøytral tredjeinstans som konfliktløser. For en ekstern person med et nøytralt forhold til partene har den fordelen at han/hun har en mer åpen tilnærming til konflikten (González, 2009). Molnar og Lindquist (1993) deler denne oppfatningen om nødvendigheten av å trekke inn personer utenfra. Men de presiserer at skolen både kan og bør ha en supplerende rolle i selve meklingsprosessen. Lærers oppgave i konflikten bør mer være at læreren skal reflektere og gi mer dyptgående innsikt i konflikten (González, 2009; Molnar og Lindquist, 1993). Dette skal læreren gjøre i samarbeid med konfliktpartene. Hva skjedde, når skjedde det og hvordan skjedde det? Gjennom å oppfordre partene til å gi sin versjon av saken bidrar læreren med detaljkunnskap om konflikten. Dette kan igjen kan ha stor innvirkning på utfallet og tidsomfanget av meklingen (González, 2009; Molnar & Lindquist, 1993). Men samtidig understreker González (2009) at læreren må være seg bevisst på at meklings ikke dreier seg om å finne en beskrivelse som er den endelige sannheten. Både Molnar og Lindquist (1993) og González (2009) er derfor opptatt av behovet for et samarbeid med en part utenfor skolen. Samtidig må skolens representant må være med i meklingsprosessen.

Elevers brudd på de regler og normer som eksisterer på skolen er fortsatt basert på elevens subjektive tolkning av hendelse og skyldfordeling i konflikten. Derfor kan skolens sanksjonering oppleves som urettferdig, og bidra til fornyet frustrasjon mellom partene og/eller representant(e) for skolen. Sanksjonering kan bidra til at problemet forsvinner i perioder, men sannsynligvis blir problemet tilbakevendende og etter hvert ødeleggende for både elev og klassen. Ved å lytte og inkludere alle partene mener González (2009) at det er mindre sannsynlighet for at nye konflikter oppstår. Skolen og spesielt læreren er har en unik posisjon til å få innsikt og forståelse av partene og elevkonflikten(e). Denne kompetansen kan også en profesjonell mekler oppnå, men det vil være tidkrevende. Meklingsprosessen har derfor ha et bedre utfall for alle parter dersom skolen kan delta med sine gode bakgrunnskunnskaper, men det er nødvendig med en konfliktmekler utenfra (González, 2009; Molnar & Lindquist, 1993).

Konflikt, mekling og veiledning

Et samfunn er et kompleks system. Det består av mange sosiale systemer med sine sosiale virkeligheter som så mennesker er forankret i og føler tilhørighet til (Rixon, 2007). Samfunn er også i konstant endring. I samfunn der mennesker har ulike kulturelle og sosiale tilhørigheter og der medlemmene konstruerer sin virkelighet forskjellig, oppstår problemer som sosial undertrykkelse, marginalisering og en større eller mindre grad av økonomisk og sosial ulikhet (Nelson & Prilleltensky, 2005; Woolfolk, 2004). Konflikter blir dermed en del av den daglige virkeligheten for mange mennesker. Haynes, Haynes og Fong (2004) er særlig opptatt av at en konflikt dreier seg om en skjevdeling av makt og status mellom partene. Partene kan anvende forskjellige fysiske og verbale strategier i et forsøk på å utjevne disse maktforskjellene. Hos ungdom i f.eks. en skolesituasjon kan makt dreie seg om hvem som følger trender, hvem som har tilgang på penger, gjengtilhørighet osv. (Cook & Rice, 2003). Jeong (2010) definerer *konflikt* som ”motstridende sosiale handlinger som involverer to eller flere aktører som uttrykker forskjeller i form av fiendtlighet ovenfor hverandre” (s. 3). Det kan, presiserer Jeong (2010), dreie seg om en kontinuerlig uenighet. Ofte kan en konflikt føres tilbake til partenes egeninteresse (Cook & Rice, 2003; Donaldson, 1995; Haynes et al., 2004; Jeong, 2010). Med egeninteresse mener Donaldson (1995) handlinger som på kort sikt endrer livssituasjonen til den parten som er involvert i konflikten på en slik måte at han/hun får fordeler. Men langtidseffekten kan være destruktiv for partene. Videre kan konflikter føres tilbake både til samfunnsforhold og personlige forhold og kan eskalere i settinger som en eller flere av partene opplever som krevende og vanskelige, f.eks. skolesituasjoner (Haynes et al., 2004). Samtidig utvikler vi mennesker ulike personlige strategier for å mestre og løse konflikter (Haynes et al., 2004). Eksempelvis kan utestegning fra en gruppe som en ungdom har et ønske om å være en del av, for noen oppleves som destruktivt og håpløst (Eder & Nenga, 2003). Andre personer kan derimot reagere med å aktivt jobbe for å bedre sin livssituasjon på andre måter enn å oppnå inkludering. UmV driver da mekling blant ungdom i skoler der konfliktene både kan være forankret i individ, miljø og maktforhold.

Det er mange måter å mekle på avhengig av hvordan meklerollen forstås og defineres. *Konfliktmekling* kan for eksempel som Haynes et al. (2004) og Jeong (2010) avgrenser den være en prosess der en nøytral tredjepart som begge

partene har akseptert, gjennomfører en kommunikasjon som setter partene i eller posisjonerer de der de kan oppnå en form for enighet. Rollen til en konfliktmekler kan derfor i denne typen mekling på mange måter ses på som en administrator av den videre kommunikasjonen mellom partene. Haynes et al. (2004) holder frem at det er mekleren som har ansvaret for å drive prosessen frem mot en bedre kommunikasjon i en situasjon kjennetegnet av at det er konfliktens parter som skaper og gir meningsinnholdet i konflikten. Partene legger hele tiden fram sin subjektive oppfatning av konflikten og konfliktens omfang. Mekleren skal da lytte uten å ta side i konflikten. Det er derfor viktig at partene har samme relasjon til mekleren. Mekleren skal oppfattes som upartisk og inkluderende av partene. Videre presiserer Haynes et al. (2004) at mekleren må arbeide mot å skape en felles forståelse av konfliktens kjerne. Jeong (2010) er opptatt av at målet for meklingen bør være fremtidsrettet og skal fokusere på løsninger fremfor problemer. Haynes et al. (2004) og Jeong (2010) beskriver da mekleren som en verdinøytral tredjepart som skal skape ny interaksjon mellom mennesker som er parter i en konflikt. Kleiboer (1998) beskriver derimot mekling av konflikter og meklerrollen som mer mangfoldige. Meklingen vil variere avhengig av rollen mekleren har eller får. Mekleren vil kunne ha mer eller mindre påvirkning på partene, også en såkalt verdinøytral rolle som den Haynes et al. (2004) holder fram. Meklerrollen kan derfor følgelig rangeres fra nøytral og distansert, til deltakende og innlevende med fokus på tilgivelse mellom partene. Hareide (2006) og Leer-Salvesen (2009) har vært særlig opptatt av tilgivelse som mål for meklings av konflikter.

Kokkinn (2005) har studert mekling blant barn og unge som handler destruktivt og antisosialt. Kokkinn (2005) mener at for denne gruppen må meklingen ha som fokus og holde frem for ungdommen at det er noen regler og normer alle medlemmene i samfunnet deler. Det må også gjelde dem. Målet for mekling blant barn og unge med problematferd, er derfor for Kokkinn (2005) å arbeide for endring av antisosial og destruktiv atferd. Det dreier seg om at ungdom skal forstå at noen normer og regler har alle medlemmer i samfunnet til felles. Arnold (2000) trekker fram at å arbeide konstruktivt med partenes moral og følelse ovenfor seg selv og andre kan være både viktig og nødvendig. Dermed nærmer Kokkinn (2005) og Arnold (2000) seg spørsmålet om ikke mekling blant barn og ungdom må dreie seg mer om å være en veileder og rollemodell for ungdom i meklings situasjonen enn f.eks. å være den nøytrale tredjeparten.

Nelson & Prilleltensky (2005) er opptatt av at konfliktmekling dreier seg om å være en god veileder. En veileder kan imidlertid ha forskjellige roller i meklersamhandlingen. ”*Listener conceptualizer*” er en måte å være veileder på. Veileder lytter til partens forklaring av egen livssituasjon og de utfordringer parten strever med. Forståelsen av partens livsverden er avgjørende når veileder så skal skape en konseptualisering av parten, problemer og de faktorene problemene består av (Nelson & Prilleltensky, 2005). Det er videre viktig at veileder behandler hver part som et medmenneske. Individet kan aldri reduseres til et objekt i konflikten. Begrepet ”*Inclusive host*” hos Nelson og Prilleltensky (2005) peker på at atmosfæren i meklingen skal være ikke-dømmende. Man utforsker også deler av partens personlighet som parten vanligvis ikke viser. Målet er å få hver part i konflikten til å forestille seg en bedre, men samtidig mer realistisk tilstand for seg selv. Veileder må også holde fram alternativer til negative handlinger (Nelson & Prilleltensky, 2005). Man må anvende seg selv som et positivt forbilde eller rollemodell ved å være en *visjonær*. Veileder blir derfor for Nelson og Prilleltensky (2005) også en ”*partnership maker*”: Veileder og partene samhandler om å skape endring.

Når mennesker kommer i konflikter, reagerer noen med et selvbilde av seg selv om at de er taperne i settingen. Den videre prosessen i konfliktmeklingen må derfor være å identifisere styrker hos disse personene. Dette er særlig viktig for den som opplever seg som en taper. Men veiledning generelt må hele tiden dreie seg om å trekke fram og utvikle styrker hos partene (Hareide, 2006; Nelson & Prilleltensky, 2005; Schnabler & Nadler, 2008). Veilederrollen skal også være opptatt av å trekke fram partenes styrker, en såkalt ”*asset seeker*” (Nelson & Prilleltensky, 2005). For parter i en konflikt kan en endring av konflikten oppleves som vanskelig og uoppnåelig. En ”*pragmatisk veiledningspartner*” tar utgangspunkt i hvordan aktørene definerer problemet. Men den pragmatiske veilederen belyser så alternativer til den fastlåste situasjonen i konflikten, eksempelvis gjennom å foreslå andre måter å oppfatte konflikten på for å komme frem til alternative løsninger og nye måter å handle på. For å oppnå dette målet er en avhengig av gjensidig tillit mellom veileder og konfliktpartene. Tillit til veilederen er nødvendig for å engasjere og motivere parten(e) til endring av situasjonen (Nelson & Prilleltensky, 2005).

Oppsummerende

I en konflikt enten den skjer i skolen eller andre steder, har hver person sin virkelighetsforståelse av konflikten. Derfor er det viktig å ha meklere som kan være uavhengig av det systemet der konfliktene skjer. Sine virkelighetsforståelser tar personene med seg til det første meklingsmøtet. Haynes et al. (2004) holder også opp at partene involvert i konflikten dermed som oftest har noen fellestrekk som mekleren må være klar over. Partene vil for det første legge fram sin versjon av konflikten. Partene vil være opptatt av å presentere seg selv i et best mulig lys. Følgelig vil de prøve å stille motparten i konflikten i et dårligst mulig lys. Partene tilbyr mekleren dermed en definisjon av problemet som de mener må ligge til grunn for mulige løsninger. Meklingsprosessen slik Haynes et al. (2004) summerer den opp, må da dreie seg om at mekleren først skal utforme en ny virkelighetsbeskrivelse av konflikten som begge partene etter hvert kan oppleve som sin egen. Når partene så har utviklet og akseptert en felles forståelse, kan man begynne å mekle mot konkrete løsninger som partene kan leve med. Det er denne situasjonen og disse meklingsutfordringene UmV ofte møter. Haynes et al. (2004) trekker videre fram at underveis har mekleren et ansvar for å opprettholde en balanse mellom partene og deres historier (Nelson & Prilleltensky, 2005). Mekling dreier seg da ikke om å identifisere den absolutte sannheten. Målet er heller ikke å ha fokus på å avdekke hendelsesforløpet slik det faktisk skjedde i konflikten. Målet med meklingen er å skape endring (Haynes et al., 2004).

Nelson og Prilleltensky (2005) er også opptatt av at veilederen må lytte til partene og forstå dem og deres historier. Samtidig må veilederen se seg selv og bruke seg selv som en rollemodell eller visjonær for å utvikle styrker hos partene. Samtidig trekker Arnold (2000) og Kokkinn (2005), som drøftet, eksplisitt fram at det kan være nødvendig å arbeide i meklings situasjoner med partenes moral om hva som er rett og galt i den konkrete konfliktsituasjonen.

Epistemologisk ståsted

Hvordan en tilnærmer seg en beskrivelse og forståelse av den sosial verden, her UmVs meklings tiltak, vil være avhengig av ens epistemologiske ståsted (Flick, 2006; Robson, 2002; Silverman, 2006). Lincoln og Guba (1985, 1994) kategoriserer epistemologiske grunnantakelser i fire tilnærminger: positivisme, post- positivisme,

kritisk teori og ideologibaserte posisjoner, og konstruktivisme. Denne oppgaven har et konstruktivistisk, et sosialkonstruktivistisk ståsted.

Konstruktivismen som posisjon har som utgangspunkt at den menneskelige verden er forskjellig fra den fysiske verden (Flick, 2006; Kjølrup, 2008). For mennesker tolker og oppfatter hele tiden verden gjennom personlige erfaringer. Forskning må derfor være opptatt av hvordan aktører konstruerer sin kunnskap om sin sosiale og fysiske verden (Flick, 2006; Robson, 2002; Silverman, 2006). Konstruktivismen betrakter derfor virkeligheten som konstruert. Vår virkelighet er personavhengig og mennesker vil ha ulike fortolkninger og utvikle forskjellige meningssystemer om den sosiale og fysiske verden (Flick, 2006). Derfor blir mening og forståelse de mest sentrale temaene i psykologisk forskning (Silverman, 2006; Robson, 2002). Konstruktivisten prioriterer derfor å få kunnskap om de ulike konstruksjonene, om de virkeligheter som skapes av aktører både i interaksjon med hverandre og med sine sosiale institusjoner (Flick, 2006).

Sosialkonstruktivisme, en undergruppe av konstruktivismen, er særlig opptatt av hvordan mening, forståelse og kunnskap om verden skapes gjennom samhandling (Beaumie, 2001; Burr, 1995; Kjølrup, 2008; Lock & Strong, 2010; McCaslin & Hickey, 2001). Mening og forståelse har opprinnelse i samhandling. Samhandlingen mellom aktører skaper en felles enighet om hva virkeligheten er. Måtene man skaper mening av omverden er også nødvendigvis forankret i sosiokulturelle prosesser (Beaumie, 2001; Burr, 1995; Hacking, 1999). Hver kultur har videre ifølge Lock og Strong (2010) ulike måter å konstruere sin sosiale virkelighet på. Disse virkelighetskonstruksjonene preges samtidig hele tiden av de aktørene man samhandler med (Flick, 2006; Grbich, 2007; Lock & Strong, 2010). Samhandling er videre også settings- og tidsspesifikk. Virkelighetskonstruksjonene vil følgelig alltid variere i forhold til når og hvor samhandlingen skjer (Beaumie, 2001; Lock & Strong, 2010; Nafstad, 2009). Samtidig vil hver enkelt aktør prege samhandlingen gjennom sine egne sosiale konstruksjoner og sin egen unikhhet (Bronfenbrenner, 1979). Etablering av mening, kunnskap og virkelighetsforståelse kan derfor ses på som en prosess bestående av forhandling om de ulike konstruksjonene hver aktør har med seg i samhandlingen (Beaumie, 2001; Burr, 1995; Lock & Strong, 2010). Vår subjektive virkelighet konstrueres, rekonstrueres og reforhandles i samhandling.

Sosialkonstruktivistisk-orienterte forskere er dermed ikke opptatt av en absolutt virkelighet. De er opptatt av den virkeligheten slik den konstrueres av aktører i en spesifikk setting (Beaumie, 2001; Burr, 1995). Aktørbegrepet er derfor sentralt (Macionis & Plummer, 2005). Begrepet fanger opp at mennesket er aktivt handlende. De konstruerer sitt sosiale liv og individ og kontekst er hele tiden i et gjensidig påvirkningsforhold (Macionis & Plummer, 2005). Slik jeg ser det, dreier konfliktmekling seg hele tiden om å legge fram og reforhandle forståelse av konflikten. Partene vil ha forskjellig forståelse og beskrivelse av den avhengig av identifikasjon med skolen, de andre elevene, grupper utenfor skolen, kulturell tilhørighet o.l. Hoveddelen av denne undersøkelsen er deltakende observasjon av meklingsmøter og grupper. Men samtidig som Haynes et al. (2004) peker på kan meklingssituasjoner være preget av at partene i begynnelsen "tviholder" på sin virkelighetsforståelse. Det er en sannhet.

Når en observerer, får og tar forskeren også sin rolle i meklingen. Flick (2006) argumenterer for at observasjonsrollen gjerne begynner som en profesjonell outsider. Deretter blir forskeren en inkludert insider. For Flick (2006) og Rogoff (2003) mener at observatøren først får den profesjonell outsiderrollen. En har i denne første fasen manglende innsikt i det feltet man forsker på. Forskeren tar så en rolle mer i retning av en insider etter hvert som en han/hun får mer kunnskap om aktører, prosesser og rutiner (Flick, 2006; Grbich, 2007; Rogoff, 2003).

Jeg ønsker å gå inn i konfliktmeklingsprosessen med en induktiv og åpen tilnærming for å gi en deskriptiv beskrivelse av meklingsprosessen slik den oppstår gjennom samhandling mellom aktører i møtesettingen (Denzin, 1989, 2006; Glesne, 2008; Mason, 2006).

Med dette som mitt utgangspunkt har jeg videre valgt en etnografisk tilnærming som er åpen og fenomenorientert (Denzin, 1989; Flick, 2006, Grbich, 2007; Griffin & Bengry-Howell, 2008). Den etnografiske tilnærmingen bruker særlig deltakende observasjon (Silverman, 2006). Den etnografiske tilnærmingen har også fokus på at datainnsamlingen om fenomenet må være mangfoldig. Flere metoder bør helst inkluderes for å kunne gi en helhetlig beskrivelse og forståelse av fenomenet (Angrosino, 2007; Flick, 2006).

En deltakende observasjonstilnærming er den til Emerson, Fretz og Shaw (1995). Deres tilnærming krever at forskeren er deltakende: "Observatøren prøver å skape en nærhet til andre for å kunne forstå deres livsverden" (Emerson et

al., 1995:1). Videre er denne etnografiske tilnærmingen åpen og fleksibel. Emerson et al. (1995) bruker åpne spørsmål for å gi en helhetlig beskrivelse av hva som foregår. Jeg har valgt å bruke denne metoden til Emerson et al. (1995). For å ivareta kravet om bredde og dybde i beskrivelsen, bruker jeg også intervju og dokumentanalyse for å beskrive og forstå UmVs meklings tiltak.

Design

Prosjektets ulike deler

Den første delen av prosjektet består av en gjennomgang og analyse av UmVs skriftlige dokumenter der UmV selv presenterer og omtaler sitt konfliktmeklingstiltak. Den andre delen, hoveddelen av prosjektet, er en deltakende observasjonsundersøkelse der jeg var en deltakende observatør i meklingsmøtene. Den tredje delen av prosjektet består av intervjuer med representanter for de skolene som deltok i de konfliktmeklingsmøtene som jeg var deltakende observatør i. Skolens representanter ble intervjuet cirka en uke etter det første meklingsmøtet.

Metoder

For å få kunnskap om konfliktmeklingstiltaket til UmV analyserte jeg først de dokumentene UmV selv hadde produsert for å beskrive og presentere sine mål og arbeidsmetoder. For å få informasjon om hvordan skolens representanter opplevde og vurderte UmVs konfliktarbeid, utarbeidet jeg et semistrukturert intervju der skolens representanter ble spurt om hvordan de opplevde konfliktmeklingen. Et informasjonsskriv ble i forkant av intervjuet tildelt skolens representanter (vedlegg 4). Intervjuguiden er presentert i vedlegg 5.

For å beskrive hva som foregår i selve meklingssituasjonen utgjorde som nevnt deltakende observasjoner innsamlingsmetoden. Etnografene Emerson et al. (1995) har utarbeidet og systematisert noen hovedspørsmål som jeg valgte å benytte som styrende for min deltakende observasjon av UmV i konfliktmeklingsmøter ute i felten:

Spørsmål

1. Hva er det de gjør?
 2. Hvordan er det de gjør dette?
 3. Hvordan er det eksakt de gjør dette?
 4. Hvilke antakelser gjør disse?
 5. Hva er det jeg ser som foregår her?
 6. Hvorfor inkluderes disse notatene?
-

Tabell 1: De etnografiske spørsmålene til Emerson et al. (1995).

Disse spørsmålene gir en åpen og induktiv tilnærming. Rett etter hvert møte noterte jeg ned i stikkordsform hva jeg som observatør hadde observert av hendelser i meklingsmøtet. Disse stikkordene som jeg hadde på et eget skjema (vedlegg 3) utgjorde for meg en huskeliste slik at jeg etterpå kunne utarbeide en helhetlig feltobservasjon for hvert møte. Å ta notater og skrive feltdokumenter er ikke det samme som å notere ned og fange ”virkeligheten” (Emerson et al., 1995; Silverman, 2006). Det er mer å gjengi virkeligheten på en måte som Patton (2002) omtaler som et ”sosialt landskapsbilde” Når jeg i etterkant av meklingsmøtene utarbeidet de mer helhetlige observasjonsdokumentene, valgte jeg også å bruke Emerson et al. (1995) sin temaliste som en ekstra hjelp for å huske hva som hadde skjedd i møtet og for å få en systematisk struktur på observasjonsdokumentene. Jeg brukte følgelig Emerson et al. (1995) sine åpne temaspørsmål både når jeg var i konfliktmeklingsmøtene som deltakende observatør, når jeg umiddelbart etterpå i stikkordsform nedtegnet hva som hadde foregått i møtet og når jeg i etterkant utarbeidet det helhetlige observasjonsdokumentet for hver sak.

Utvalgene

Dokumentene til UmV

De dokumentene som er inkludert i mine dokumentanalyser er: Årsrapporten fra 2009 (Bouras & Yaldizli, 2009), dokumenter som gir en detaljert beskrivelse av endringsprogrammet ”kognitiv atferdsmestring i praksis”

(http://www.ungdom-mot-vold.no/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=3&Itemid=6), dokumenter som beskriver konfliktmeklingstiltaket til organisasjonen (http://ungdom-mot-vold.no/index.php?option=com_content&view=article&id=35%3Akom-1-7&Itemid=9), dokumenter som gir en beskrivelse av deres oppfølgingstiltak (http://ungdom-mot-vold.no/index.php?option=com_content&view=article&id=38%3Astopp&Itemid=9), samt en erfaringsrapport for 2007 fra Barne- og likestillingsdepartementet (Aga, 2008). I dette siste dokumentet inngår UmVs beskrivelser av KAMP, KOM 1-7 og STOPP som er dokumenter om UmVs praksis og fagståsted. Elektroniske kilder på UmV sin nettside gir også informasjon om hvem de jobber med, og deres målsetninger (www.ungdom-mot-vold.no). Disse dokumentene er produsert av eller for UmV for å gi en beskrivelse av hvordan de arbeider med barn og unge og hvilke mål de har for sitt arbeid.

Observasjonene

I løpet av forskningsperioden fikk jeg mulighet til å følge 17 konfliktsaker helt eller delvis. Hver sak startet med at UmV og skolens representant møtes, det såkalte formøtet. Deretter er det et meklingsmøte med hver part, skolens representant og UmV. Til sist er det et oppsummeringsmøte med skolens representant. Partene deltok ikke i oppsummeringsmøtet. For hvert av disse møtene har jeg utarbeidet et helhetlig feltdokument.

Kravet for å inkludere en sak i mitt materiale, var at jeg som observatør kunne delta allerede på det første meklingsmøtet. Dette reduserte antall saker til 12 konfliktsaker. Videre valgte jeg å delta som observatør i de sakene som mest sannsynlig ville bli avsluttet innenfor den perioden jeg hadde min datainnsamling. I to av sakene måtte UmV foreta meklingsmøter uten at jeg kunne være med. Disse to sakene ble forkastet. Det endelige observasjonsmaterialet mitt kom derfor til å omfatte 7 konfliktsaker.

Intervjuene med skolens representant(er)

Cirka en uke etter det første meklingsmøtet ble skolens representant i møtet intervjuet. Totalt 7 skolerepresentanter ble intervjuet.

Kort presentasjon av de syv konfliktsakene

Sak en, "begynnelsen": Voldssak mellom to personer, begge partene er gutter på grunnkurs i samme klasse. Part en ble straffet med utvisning fra skolen etter legemsbeskadigelse av part to. Part to har anmeldt saken til politiet, part en risikerer samfunnsstraff og permanent utestengelse fra skolen. Ulik etnisitet, part en er eldre enn part to. Miljøarbeider er bekymret for involvering fra andre elever som støtter part en. Målet til UmV er å oppnå forsoning gjennom gjensidig tillit og forståelse. Løsning på konflikten ble oppnådd gjennom at partene ble fulgt opp videre. Ingen nye hendelser oppstod i løpet av datainnsamlingsperioden.

Sak to, "unntaket": Voldssak mellom to personer, begge partene er gutter på grunnkurs i samme klasse. Part to angrep sammen med fire andre gutter part en utenfor skolens område. Part en skal noen dager senere ha truet part to med en skarp gjenstand, konflikten ble avverget av læreren og skolens miljøarbeider. Part en har anmeldt voldssaken, part to risikerer mulig samfunnsstraff og utvisning. Ulik etnisitet, part en er eldre enn part to. Part to har bodd to år i Norge og har et nettverk av personer med felles etnisk tilhørighet. Miljøarbeideren på skolen er bekymret for nye hendelser fra part to med gjeng med mål om å true part en til å trekke anmeldelsen. UmV prøver å arbeide mot forsoning gjennom å stabilisere partene slik at ikke konflikten øker i omfang av elever. Begge parter gikk inn for forsoning og avtaleinngåelse etter to meklingsmøter med UmV og miljøarbeideren.

Sak tre, "John Mayer": Sak bestående av trusler og utagerende atferd fra en part mot flere ansatte på samme skole. Parten sliter både med integrering inn i klassen og i skolemiljøet generelt. Han jobber aktivt mot ansatte som forsøker å inkludere han i undervisningen. Annet familiemedlem trukket inn som formynder. Personen er svært dominerende ovenfor parten. Hendelsen omfatter periodisk hærverk av skolens inventar. Parten har fått utvisning på grunn av disse handlingene. Det er flere tilbakefall. Miljøarbeideren på skolen vil bli trukket inn i samarbeid med UmV for å trygge part og skolens ansatte mot flere hendelser. Avtalen med parten skjedde ved slutten av datainnsamlingen, et tett samarbeid med UmV og skolen. Parten var positiv til et videre samarbeid.

Sak fire, "familie": Voldssak mellom to gutter i ulik alder på samme skole. Part en er avgangselev. Part to har i overkant av et år igjen på skolen. Part en skal ha angrepet part to på bakgrunn av nedsettende kommentarer om en slektning i klassen til part to. Saken ble forsøkt meklet av ansatte på skolen. Part en skal en uke

etter ha angrepet part to på nytt. Begge partene har støtte fra medelever på skolen som de kan bruke for å eskalere konflikten. Rektor ønsker å minimalisere konflikten før konflikten trekker inn flere av elevene. Part en mottok utvisning for første angrep og mer omfattende utvisning for det andre angrepet. Skolen har politianmeldt saken, part en risikerer å måtte bytte skole. Rektor er skolens representant i denne saken. Part en er fra Midtøsten, part to er etnisk norsk. Begge partene har engasjerte foreldre som krever rettferdighet på vegne av partene. Konflikten endte med forsoning mellom partene og foreldrene, skolen henla anmeldelsen som resultat av forsoningsavtalen.

Sak fem, "internett": Sak bestående av trusler mellom to personer. Begge partene er jenter i samme avgangsklasse. En gjeng medelever i klassen støtter part to. Part en har hatt gjentatte konflikter enkeltvis med samtlige personer i gjengen over en periode på et år. Part en skal ha skrevet grove trusler mot part to via et nettsted. Skolen avventer straff av part en avhengig av meklingen. Skolens representant i saken er elevrådgiver for dette klassetrinnet. Part to har politianmeldt saken, part en risikerer sanksjoner fra politiet. Part en er eldre enn part to. Ulik etnisitet, part en tilhører et muslimsk miljø i Norge. Part to er etnisk norsk. Rådgiver er bekymret for at part to involverer sin gjeng for å presse part en ut av klassen. Fokus på forsoning gjennom å trygge part to og hennes gjeng, slik at ikke part en avbryter utdannelsen. Ved siste meklingsmøte var begge partene tilstede og kom til enighet. Begge parter gikk inn for forsoning og avtaleinngåelse i samarbeid med UmV og rådgiveren.

Sak seks, "sykdommen": Sak bestående av en elev som risikerer frafall fra skolen. Partene i denne saken er en elev og elevens hovedfaglærer. UmV har jobbet med eleven tidligere i andre konfliktsaker. Han har også sonet en tidligere straff hos organisasjonen. Eleven sliter med sykdom som kompliserer hans døgnrytme. Sykdommen har ledet til manglende integrering i klassen. Eleven er også knyttet til barnevernet grunnet manglende omsorg og oppfølging fra familien. Eleven har fått en politianmeldelse fra barnevernet fordi han truet en av deres ansatte to uker tidligere. Han risikerer at barnevernet avbryter oppfølgingssamarbeidet han er totalt avhengig av. Parten gir inntrykk av avmakt i møtet med skolens representant og faglærer. Skolens representant i konfliktsaken er elevrådgiver. Forsoning gjennom stabilisering av sykdom og oppfølging for å imøtekomme partens behov. Parten fikk tilbakefall avslutningsvis i datainnsamlingen og risikerer på nytt å miste elevstatusen. Saken var ved endt datainnsamling fortsatt en aktiv sak.

Sak syv, "duoen": UmV ble tiltalt i etterkant av en truende hendelse der partene hentet inn ukjente personer på skolens område. Senere ble det avdekket at den egentlige konflikten bestod av trusler mellom to elever og tre ansatte på skolen. Part en er to gutter i samme klasse. De to elevene i part en jobber bevisst mot de tre ansatte (part to i saken). Elevene i part en har anvendt trusler og truende kroppsspråk gjentatte ganger. En av elevene i part en skal ha truet rektor på livet og begått hærverk. Begge elevene skal ha fremmet trusler mot deres hovedfaglærer. Skolens representant i saken er skolens rektor. Rektor valgte på grunn av sakens stilling å ta en perifer rolle. UmV meklet derfor kun med elevene uten andre tilstede. Rektor har anmeldt saken, partene risikerer utestengelse fra skolen. Samme etnisitet, men forskjellig nasjonalitet. En elev i part en dominerer den andre eleven. Totalt tre intervensjoner med formøte og oppsummeringsmøte med rektor etter meklingsmøtene med part en. Elevene i part en var ikke i møtene med rektor. Fokus på forsoning gjennom holdningsendring hos begge elevene. Saken var ikke avsluttet ved endt datainnsamlingsperiode.

Presentasjon av skolene, tilhørende saker og setting for meklingen

Skole 1: Ligger øst i Oslo. Skolen har en elevmasse preget av mange ulike etniske grupper, og overvekt av gutter på de fleste faglinjer. Denne skolen har hatt et lengre samarbeid med UmV. Skolen har et eget team med to ansatte som tilkaller UmV etter behov, disse videreformidler også konflikter på vegne av andre ansatte på skolen. Kontaktperson var skolens miljøarbeider, han var representant i sakene "begynnelsen" og "unntaket". Valgt rom for meklingsmøtene i saken "begynnelsen" var et ensfarget rom med et enkelt vindu. Rommet hadde liten effekt på part en, men part to virket tydelig innestengt under den første intervensjonen. I saken "unntaket" ble kontoret til miljøarbeideren anvendt som meklingslokale. Et tilgjengelig klasserom ble anvendt for å gjennomføre et forsoningsmøte mellom partene. Rommene så ut til å ha liten effekt på partene, part to ble kun distraheret et øyeblikk av medelever i skolegården.

Skole 2: Ligger øst i Oslo. Skolen er preget av stor forskjell på karakternivå og status mellom de ulike fagretningene. Jeg ble fortalt av UmV at flere elever med dårlig karaktergrunnlag søker på linjene med lav status fordi de ikke kommer inn på andre skoler. Skillet mellom disse "oppsamlingsklassene" og linjene med høy status har ledet til at elevmassen er delt. UmV er involvert i flere konfliktsaker på denne skolen. Likestilling mellom kjønn. Jeg fulgte to konfliktsaker

på denne skolen: ”John Mayer” og ”internett”. Skolens representant i saken ”John Mayer” var klasseforstanderen til parten. Personen jobbet også med å tilrettelegge for partens behov. Rommet valgt for saken ”John Mayer”, var kontoret til klasseforstanderen. Eleven i saken hadde oppholdt seg mye på dette rommet, og virket avslappet i denne settingen. Representanten i saken ”internett” er elevrådgiver, og kjente begge partene fra tidligere. Rådgiveren ble valgt av UmV etter de fikk konfliktsaken presentert av skolens ledelse under et møte. I saken ”internett” ble kontoret til elevrådgiveren anvendt. Rommet meklingen ble foretatt i var lite, og begge partene virket frustrerte over å ikke kunne ha overblikk over alle som var tilstede til enhver tid.

Skole 3: Ligger nord i Akershus. Det er en skole med mye konflikthistorikk, men den har nå en nedgang i antall konfliktsaker. En av årsakene til dette er at skolen har knyttet til seg tilgjengelige støttetiltak. UmV er en av tiltakene skolen nå samarbeider hyppig med. Skolen har et økende antall elever med minoritetsbakgrunn, majoriteten er etnisk norsk. Likestilling mellom kjønn. Skolens representant i konfliktsaken ”familie” er skolens rektor. Rektoren valgte å være kontaktperson fordi personen krever å være delaktig i all konfliktforebygging og skadebegrensning på skolen. Rektors kontor og et møterom ble brukt hovedsakelig fordi part en med familie og part to med familie hadde atskilte meklingsmøter kort tid etter hverandre frem til forsoningsmøtet. Alle rommene var møterom, partene og deres familier virket ikke preget av konteksten rundt meklingen. Saken ”familie” er tilknyttet denne skolen.

Skole 4: Skole øst i Oslo. Flere ulike etniske grupper og flere elever bor langt vekk fra skolen. Hovedvekt av gutter. Konfliktsaken ble mottatt gjennom en bekymringsmelding fra partens lærer. Rådgiveren på partens klassetrinn tok rollen som representant i denne konfliktsaken. Møtene med parten foregikk på et grupperom med både UmV og skolens representant tilstede. Et meklingsmøte foregikk også vekk fra skolen på kontoret til UmV. Møterommet som ble anvendt på skolen hadde mange forstyrrende elementer stående mellom personene i settingen. Parten i dette møtet ble flere ganger snakket til på grunn av manglende fokus på saken. Parten ble preget av settingen, det var tydelig at han trodde han ikke ville høre noe nytt fra skolens representant i dette møtet. Han var derimot svært observant ovenfor argumentene fra UmV, og svarte utfyllende på alt de spurte han om. Saken ”sykdommen” hører til på denne skolen.

Skole 5: Skole sør i Oslo. Skolen har en stor andel elever med manglende språk- og fagkunnskaper. Jeg ble fortalt av UmV at majoriteten av elevene på denne skolen er personer med kort botid i Norge. Flertallet er gutter mellom 15 og 20 år. Jeg ble fortalt av UmV og skolens rektor at skolen har mange konflikter i elevmassen. Ofte er konfliktene mellom elever og lærere. Konfliktene er gjerne knyttet til religion og kulturelle trekk ved gruppene elevene tilhører. Skolens ansatte opplever opphetede diskusjoner der de føler de mister kontrollen. Skolens representant i denne saken er skolens rektor. Rektoren var i liten grad med på meklingen grunnet frykt for at egen rolle i konflikten hadde skapt et mistillitsforhold mellom seg og partene. Flere settinger ble anvendt i meklingsmøtene med elevene i part en: Møterom på skolen, minoritetsrådgiverens kontor og kontorlokalene til UmV. Elevene kom sammen til møtene, og virket innledningsvis negativt preget av settingen på grunn av holdninger til skolen. Sak 7 ”duoen” er tilhørende denne skolen.

Analysemetoder

Dokumentene

For å analysere og bearbeide UmVs dokumenter, valgte jeg først å gjennomføre en pragmatisk global analysetilnærming (Flick, 2006). Så gjennomførte jeg en innholdsanalyse av disse dokumentene.

Observasjonsdataene

For å analysere og bearbeide observasjonsdataene brukte jeg også her først en global pragmatisk analysetilnærming (Flick, 2006). Deretter brukte jeg tematisk analyse slik Braun og Clarke (2006) beskriver den. Først leste jeg da gjennom alle observasjonsdokumentene setning for setning for å identifisere og utvikle temaer (Braun & Clarke, 2006; Fereday & Muir-Cochrane, 2006; Richie, Spencer & O'Connor, 2006). I den neste fasen utviklet jeg koder for å klassifisere og beskrive materialet (Braun & Clarke, 2006; Joffe & Yardley, 2004). I denne fasen argumenterer Braun og Clarke (2006), som bygger på Boyatzis (1998) sin fordypende analyse for nødvendigheten av at kodene må være robuste. En må utvikle koder som tilfredsstillende følger følgende krav: Navn, definisjon, kjennetegn og relasjon til det mulige

temaet/de mulige temaene. Til sist må de ha troverdighet. Om en kode fyller disse kravene, er den robust nok til å kunne beholdes i den videre analyse og reduksjonen av datamaterialet (Boyatzis, 1998; Fereday & Muir-Cochrane, 2006).

I fase tre klassifiseres så kodene inn i mulige overordnede temaer (Braun & Clarke, 2006). Temaene er ikke absolutte og kan endres senere i analyseprosessen. I integreringen av koder for å identifisere temaer må de forskjellige kodene vektas for. Temaer som overlapper hverandre slås eventuelt sammen (Braun & Clarke, 2006). De kodene som ikke synes å tilhøre noen av temaene, samles i et tema kalt "diverse" for å ivareta kodene for eventuelt senere bruk (Braun & Clarke, 2006: 90). I fase fire gjennomgår en funnene i fase tre for å se om de mulige temaene fanger opp det foreliggende kodede materialet. I denne fasen kan det foretas en ytterligere reduksjon dersom temaene overlapper hverandre eller om de eventuelt må splittes opp i flere mindre temaer dersom temaene som er identifisert i fase tre ikke dekker det kodede materialet (Braun & Clarke, 2006).

Fase fem dreier seg om å navngi temaene man har identifisert og synliggjøre essensen av hva hvert tema omfatter og hvilke aspekter av dataene det enkelte tema fanger (Braun & Clarke, 2006). I denne fasen vurderes hvert enkelt tema og hvert tema vurderes i forhold til de andre temaene. I denne fasen foretar forskeren i tillegg en definisjon av hva et tema er og hva det ikke er (Braun & Clarke, 2006). Den sjette og siste fasen er en presentasjon av analysen. Her presenterer nå forskeren analysen med tilstrekkelig eksemplifisering av data for å kunne demonstrere og vise temaene og innholdet av dem. Det er viktig av forskeren nå produserer "en konsis, sammenhengende, logisk, ikke gjentakende og interessant redegjørelse av historien dataene forteller- innvendig og mellom hvert tema", presiserer Braun og Clarke (2006: 93).

Intervjudata

Jeg brukte en innholdsanalyse av intervjuene. I denne analysen valgte jeg imidlertid bare å konsentrere meg om fire av spørsmålene i intervjuet. De fire spørsmålene er spørsmål 3, 10, 17 og 18 (se vedlegg 5).

Innsamlings-, analysemetoder og forskerrefleksivitet

Refleksivitet dreier seg om en kontinuerlig opptatthet av forskerens egen innvirkning i hele forskningsperioden (Anderssen & Dundas, 2009; Finlay, 2003; Flick, 2006;

Mauthner & Douchet, 2003; Ritchie, Spencer & O'Connor, 2003). Observatøren har alltid et ståsted eller en posisjon: En posisjon han/hun må være reflektert på (Gillham, 2008; Robson, 2002; Mauthner & Douchet, 2003). Refleksivitetsproblemet må vies oppmerksomhet både i innsamling av og i analysene av dokumentene og av intervjuene (Kidd & Kral, 2005). Fremfor alt var jeg opptatt av dette temaet som deltakende observatør: For det var jeg som observerte, nedtegnet og analyserte dataene.

Etter feltarbeidsperioden min satt jeg igjen med over 200 maskinskrevne sider fra observasjonene mine om UmVs meklingsarbeid. Disse feltnotatene utgjør hoveddelen av dataene om hvordan UmV arbeider. La meg trekke fram om meg selv som observatør. Jeg hadde ikke noen spesifikke formulerte antagelser på forhånd om retninger på mine observasjoner. Men jeg hadde med meg et sosialkonstruktivistisk ståsted. Jeg hadde også med meg noe teoretisk kunnskap om ungdom og problemer, om mekling, konfliktforskning og veiledningsteori. Jeg hadde videre som del av kurset PSY 4502B¹ hospitert to måneder hos UmV. Til sist: Jeg hadde med meg mine egne personlige livserfaringer. Alt dette er meningssystemer som former min horisont og dermed de konkrete observasjonene.

Under hele observasjonsperioden (selvfølgelig også som nevnt i dokumentanalysen og i analysene av intervjuene, men her er dette temaet mindre påtrengende) prøvde jeg å være bevisst og reflektert på om disse kunnskaps- og erfaringssystemene kunne åpne opp eller snevre inn den meklingsvirkeligheten jeg observerte og beskrev. Denne refleksiviteten preget også hvordan jeg videre så på dataene jeg samlet inn. Braun og Clarke (2006) drøfter også at det er to tilnærminger eller måter å forholde seg til forskningsmaterialet på i den videre bearbeidelsen av et materiale: Den semantiske eller den latente tilnærmingen. Den semantiske innebærer at forskeren har som utgangspunkt at dataene representerer ulike virkelighetskonstruksjoner. Den latente tilnærmingen peker på at disse konstruksjonene er tolkninger som skjuler underliggende ideer og antakelser. Det er disse forskeren må være opptatt av i sine analyser. Jeg er i denne evalueringsundersøkelsen mer opptatt av å kartlegge hva som foregikk slik det der og da ble opplevd og nedtegnet av meg (Toma, 2000).

¹ PSY 4502B: Samfunn, ideologi og realitet. Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.

Praktiske avgjørelser

Etiske avgjørelser dreier seg om hva datamaterialet skal omfatte. Avgjørelsene dreier seg også om behandling av personsensitiv informasjon og om hvordan deltakerne skal informeres og bli fulgt opp (Silverman, 2006). Personsensitiv informasjon er ikke relevant i denne evalueringsundersøkelsen. Som deltakende forsker i en setting der parter og skolens representanter utveksler fortrolig informasjon undertegnet jeg en generell taushetserklæring hos UmV der jeg forpliktet meg til å ikke videreformidle fortrolig informasjon (vedlegg 2). Prosjektet er godkjent av NSD etter deres etiske regler til forskningsprosjekter som ikke samler inn og lagrer personsensitiv data. Denne taushetserklæringen er inkludert i vedlegg 1.

Del II: Resultatene

Dokumentene

Først brukte jeg en pragmatisk global analyse (Flick, 2006). Jeg leste igjennom dokumentene gang på gang for å få oversikt over hva de dreide seg om. Jeg var særlig opptatt av om temaene konflikt, mekling og veiledning tas opp i dokumentene. Videre, nevnte de delmålene for konfliktmeklingstiltaket? Beskrev de delmål for å realisere hovedmålene? Beskrev de målgruppe(r) for tiltaket? Inneholdt dokumentene beskrivelser av deres arbeidsmåter? Om målgruppen heter det i dokumentene:

Målgruppen... er barn og ungdom... i risikozonen med særskilte behov, uavhengig av sosial og etnisk bakgrunn... de har ofte en sammensatt problematikk... der identiteten ikke er ferdig utviklet (Bouras & Yaldizli, 2009: 13).

Av sitatet går det fram at UmV beskriver målgruppen som ungdom med sammensatte problemer. Samtidig presiseres det i dokumentene at:

Behovene til den enkelte elev er forskjellig og tiltakene settes i samråd med eleven og skolen (Bouras & Yaldizli, 2009: 60).

Det er følgelig det unike individet som holdes fram og som skal bli sett i meklingssituasjonen. Hva så med mål for meklingen? Beskriver dokumentene noen mål? Om det konkrete målet for meklingen heter det i dokumentene:

Alle skoleungdommer som havner hos UmV må skrive under kontrakter med organisasjonen og skoleledelsen. I dokumentet forplikter alle parter til et samarbeid for å løse utfordringene i fellesskap. Formålet er å redusere risikofaktorer... i samarbeid med eleven(e) og skolen (Aga, 2008: 35).

Som det går fram, skal målet være å mekle fram en samarbeidsavtale som partene kan akseptere. Å mekle fram en enighet om nødvendigheten av en avtale om den videre samhandlingen mellom partene i konflikten, utgjør det konkrete målet for dette konflikttiltaket.

Innledningsvis presenterte jeg også det overordnede målet for UmV om ”å redusere risikofaktorer som bidrar til frafall fra skolen og negativ atferd, gjennom gode og alternative løsninger i samarbeid med eleven(e) og skolen” (Bouras & Yaldizli, 2009: 59). Målet for meklingen er derfor å utvikle fram samarbeidsavtaler med det overordnede målet om å bidra til at ungdommer ikke faller ut av skolen.

For UmV presiserer også at deres virksomhet dreier seg om å ”reducere... risiko for rekruttering til kriminalitet” (Bouras & Yaldizli, 2009: 20). Konfliktmeklingstiltaket er da hele tiden rettet mot å hindre at ungdommer faller ut av skolesystemet. Da blir samarbeidsavtaler om hvordan en skal samhandle i skolehverdagen det nødvendig målet. Konfliktmeklingstiltaket, slik det beskrives i dokumentene, dreier seg da om å mekle seg fram til en ”levelig” kontrakt mellom parten(e) på hvordan en skal være sammen i skolesettingen. For å nå dette konkrete målet, nevner dokumentene flere delmål som meklingen da må ta tak i:

Konfliktmekling... har som mål å øke elevens sosiale kompetanse.... elevene blir bedre rustet til å løse konflikter, utvikle positive relasjoner til skolens personale og medelever, få positiv selvforståelse, forståelse for regler og å ta ansvar for egenutvikling (Bouras & Yaldizli, 2009: 60).

Vi ser da at tiltaket er fokusert på bedring av elevens samhandlingskompetanse. Samtidig trekkes det fram i dokumentene at eleven også må oppmuntres til å bli selvstendig og ta kontroll over eget liv:

Ved å inkludere og involvere deltakeren i planleggingen av eget liv oppmuntres det til økt grad av intern kontrollplassering (Bouras & Yaldizli, 2009: 49). Det nytter å gripe tak i egen livssituasjon (Bouras & Yaldizli, 2009: 56).

Det er ikke bare UmV som kan løse konflikten. Alle må bidra. Ungdommens egen motivasjon trekkes følgelig fram:

Ved motivasjonssvikt... er det viktig å forsterke deltakerens opplevelse av lyst, engasjement og innlevelse (Bouras & Yaldizli, 2009: 49).

Dokumentene viser at tiltaket er særlig opptatt av samhandlingsmønstre, og styrking av motivasjon for løsning slik at partene kan bli enige om og akseptere en

samarbeidsavtale. Dokumentene trekker fram bruk av strategien rollespill for å øve partene i samhandling der de(n) andres rolle og perspektiv i konflikten synliggjøres.

Ved bruk av rollespill øves den domfelte² på å se temaer knyttet til seg selv, situasjon og samfunn fra ulike perspektiver (Bouras & Yaldizli, 2009: 48).

Dokumentene tar også opp det temaet eller de utfordringene det er å få partene interessert i å se saken ikke bare fra eget, men også fra de(n) andre(s) side.

Om deltakeren har manglende lyst, engasjement eller interesse til endring av negative automatiske tanker og logiske feilslutninger, kan dette skape store utfordringer for å kunne komme i posisjon til endringspåvirkning (Bouras & Yaldizli, 2009: 49).

Som påvist gir dokumentanalysen en første tilnærming til beskrivelse av meklings tiltaket. Dokumentene synliggjør at bedre samhandling og evnen til å se seg selv og de andre i et nytt perspektiv og å ta kontroll over livet sitt og ungdommens egen mestring er prioriterte oppgaver. Samtidig viste denne første pragmatiske globale analysen av dokumentene at UmV, på samme måte som mange andre private og offentlige tiltak, ikke har omfattende skriftlige beskrivelse av sin virksomhet. Målsetningene og arbeidsmåtene formes av de ansattes utdanning og livserfaring, av den enkelte medarbeider/ansatte sin kunnskap, personlighet, kulturell bakgrunn, osv.

Det var også et problem at de foreliggende dokumentene mer var utformet for UmVs arbeid med samfunnsstraffiltak. Jeg valgte imidlertid i tillegg å utføre en systematisk innholdsanalyse av dokumentene (Elo & Kyngäs, 2007; Joffe & Yardley, 2004; Robson, 2002). Gjennom denne innholdsanalysen identifiserte jeg femten temaer som ga innblikk i UmVs ideologi og praksismåter. Disse femten temaene kan reduseres til de tre hovedtemaene utfordringer, samhandling og endring. Temaer knyttet til utfordringer i meklingen er risiko for å falle ut av samfunnet: Kriminalitet og utestengelse. Temaer knyttet til samhandling er: Positive relasjoner, forståelse, inkludering og kompetanse om partene. Temaer knyttet til endringer: Motivasjon, tillit, toleranse og mestring. Disse er hentet fram. Disse femten underkategoriene gir et bredt, men kort og overfladisk innblikk i UmVs tiltak.

Oppsummerende

Dokumentene gir oppsummerende en beskrivelse av tiltaket som peker mot et meklings tiltak opptatt av å skape relasjoner der tillit og toleranse må utvikles. Dette

² De fleste dokumentene er særlig opptatt av UmVs soningstiltak, men konfliktmeklingstiltaket bruker også rollespill som en teknikk for å arbeide fram løsningstiltak.

kan skje ved at UmV særlig arbeider med ungdommens interesse for og villighet til å skape nye virkelighetsforståelser av konflikt og den andre parten.

Til sist, la det være nevnt at når jeg presenterer resultater fra dokumentanalysene, har jeg min egen forståelse av dem, og nødvendigvis en langt mer helhetlig og nyansert forståelse av UmVs knappe beskrivelser enn det som for en leser uten slik erfaring får av å lese dokumentene.

Observasjonene

Som styrende for mine observasjoner brukte jeg som presentert tidligere Emerson et al. (1995) sine åpne spørsmål. Som deltakende observatør hadde jeg som drøftet også med meg et løst teoretisk rammeverk hvor konflikter, mekling, veiledning og ungdom i skolealder inngikk. Jeg hadde videre hatt en praksisperiode i UmV der jeg hadde studert, men ikke systematisk analysert UmVs egne dokumenter. Det er ut fra denne horisonten at jeg som deltakende observatør skapte og formet, for å bruke Pattons (2002) begrep, et ”sosialt landskapsbilde” av meklingstiltaket til UmV. Dette ”sosiale konfliktlandskapsbildet” for hver sak er allerede kort presentert (se s. 17 til 21 til for presentasjoner av sakene og skolene). Målet mitt nå er å gjøre dette sosiale landskapsbildet tydelig og nyansert.

Fra de detaljerte observasjonsnotatene mine på over 200 sider, skal jeg prøve mer systematisk å trekke ut og identifisere noen av de vesentlige elementene og prosessene som jeg observerte. Jeg skal derfor nå forsøke å gjøre det som i selve observasjonssituasjonen fremstod som intuitivt innlysende for meg mer klart og tydelig konseptuelt. Hva er de sentrale elementene i observasjonsmaterialet mitt? Hvordan kan jeg konseptualisere dem?

Jeg valgte først å gjennomføre en pragmatisk global analyse (Flick, 2006) av hele observasjonsmaterialet: Hva var det jeg hadde sett som foregikk? Var det noen temaer som stod tydelig frem i observasjonsmaterialet? Temaer som utfordringer, interaksjon, rollespill osv fremstod på samme måte som i dokumentanalysen også som temaer i mitt observasjonsmateriale. Denne første pragmatiske globale analysen viste imidlertid at tid var den horisonten jeg måtte bruke for å systematisere og beskrive hva som foregikk i meklingstiltaket. Slik jeg så

det, ville bruk av tid som horisont muliggjøre å beskrive prosesser i materialet på en ordnet og god måte. Hva skjer og når skjer det? Selve møtestrukturen ble derfor viktig: Hva hadde jeg observert i formøtet? Hva observerte jeg i meklings- og oppsummeringsmøtene? Hvilke temaer og dimensjoner kom fram i de ulike fasene? Hvilke ord, uttrykk, begreper og kategorier hadde jeg brukt underveis når jeg nedtegnet mine observasjoner? De ordene og begrepene jeg hadde brukt i mine nedtegnelser kan så abstraheres og systematiseres i mer overordnede temaer som kan brukes til å beskrive og synliggjøre om dette meklingsstiltaket.

Men først brukte jeg den tidlige presenterte tematiske analysetilnærmingen til Braun og Clarke (2006) på hele observasjonsmaterialet mitt. Materialet ble analysert setning for setning. Så studerte jeg utviklingen av temaene over tid for på denne måten å beskrive hva som skjedde når i meklingsstiltaket og gjennomførte separate tematiske analyser av formøte, meklingsmøte og oppsummeringsmøte. Etter at hvert av disse møtene er analysert, tar jeg også for meg et kasus, kasuset ”begynnelsen” for å synliggjøre og legge fram saken, men nå med utgangspunkt i de konseptualiseringene som jeg har arbeidet frem.

Tematisk analyse av observasjonsmaterialet

Tematisk analyse er som presentert utgjort av faser der man foretar en koding av materialet fra det spesifikke og til det aggregerte (Braun & Clarke, 2006). Jeg kodet først hele observasjonsmaterialet setning for setning der hver enkelt setning og informasjonen den ga, ble inkludert som et innledende funn. To eksempler på slik setningskoding er:

Setning	Kode
Han linkes også til et mulig undermiljø av kriminell art som har forsøkt å etablere en instans på skolen, og man antar at dette miljøet har gjort han selvsikker og dominant.	Miljø har skapt en selvsikker og dominant atferd
Denne parten er yngre enn part en, og dette vistest også gjennom at part to ble usikker og nervøs når det ble snakk om denne personen.	Ubehagelig å snakke om motparten

Tabell 2: Grupperinger av setninger til mulige koder.

Hele denne gjennomgangen gav et stort utvalg av koder. Men jeg ønsket, som argumentert tidligere, å gjøre hver enkelt kode mer robust. Jeg brukte derfor prinsippet til Boyatzis (1998) for utvikling av robuste koder. La meg igjen bruke eksempelet med koden ”miljø har skapt en selvsikker og dominant atferd”. Navnet på koden er tilsvarende hva setningen formidler. Koden ble så etterpå definert mer generelt: Som ”påvirkende atferd”. Kjennetegn ved denne mer omfattende koden var at partene uttalte seg om følelsesmessige aspekter i konfliktsaken. Denne koden kunne videre relateres til et mulig tema om hvordan UmV jobber med utfordringer. Denne koden var videre troverdig ved at den kunne dekke flere setninger i mine observasjoner. Så grupperte jeg linje- for linjekodingene inn i kategorier. På denne måten kunne jeg organisere dataene mine inn i mulige temaer som meklingen dreide seg om (Braun & Clarke, 2006). Et eksempel på en slik gruppering av koder i analysen min er grupperingen ”forståelse” (se tabell 3).

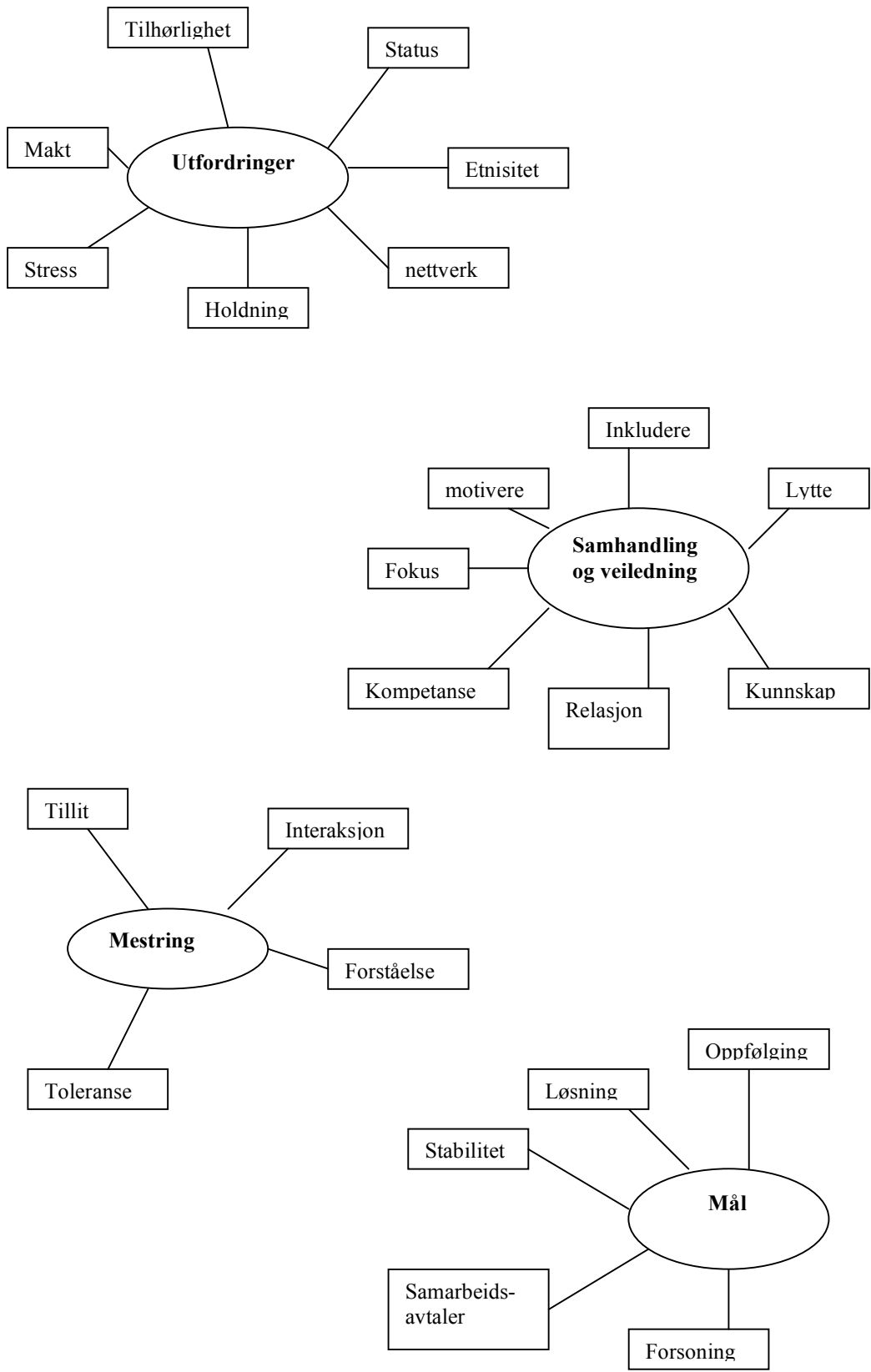
Koder	Gruppering av koder
<ul style="list-style-type: none"> - Krever at UmV får parten til å trekke politianmeldelsen - Manglende forståelse for sin motpart - Forstår ikke motpartens atferd - Frykter provokasjon fra motpart uten å mene dette - Oppfatter motpart som respektløs - Mener parten burde forstå egen kultur 	Forståelse

Tabell 3: Gruppering av koder til et mulig tema.

I neste fase gikk jeg gjennom kodene og grupperingene av koder for å lete etter temaer som representerte en større del av materialet. Noen grupperinger hadde mer data knyttet til seg enn andre. I denne fasen gikk jeg også gjennom hver enkelt sak, og hvilke temaer sakene hadde til felles. Jeg var opptatt av hva som var spesifikt for hver enkelt konfliktsak. I denne fasen valgte jeg å skape foreløpige tematiske kart for hver konfliktsak. Men hele tiden var jeg opptatt av å trekke ut temaer som belyste aspekter rundt selve meklingsprosessen mer generelt. Hvert mulig tema skulle videre samtidig være representativ for en viss mengde koder (Braun & Clarke, 2006). I tillegg fokuserte jeg på temaer som var gjeldende for flere konfliktsaker. Noen temaer var

ikke dekkende for det helhetlige datasettet. Men de var sentrale i noen av meklings sakene, og ikke i andre saker. Disse dataene kunne ha vært interessante, men jeg valgte ikke å gå videre med disse. De ble derfor gruppert under temaet ”diverse”. Så gikk jeg gjennom hvert enkelt tema og avgjorde om temaet burde beholdes eller forkastes. I denne fasen slo jeg sammen flere temaer. Videre, dersom kodene og grupperingene av koder var for like eller svært overlappende, ble de slått sammen til et nytt og mer omfattende tema. Som eksempel på en slik avgjørelse, var de to temaene *kulturell forståelse* og *mangelfull innsikt i motparten*. Disse to temaene hadde tilknyttede grupperinger av koder som kunne ha vært inkludert i begge temaene. De valgte jeg så å slå sammen til temaet *forståelse* (se tabell 3).

Jeg var også opptatt av om hvert tema ivaretok nok data. Mindre grupper av koder ble enten plassert i temaet ”diverse” eller forkastet dersom de fanget opp en for liten del av materialet. Kravet mitt til hvert enkelt tema var at det skulle dekke en betydelig andel av datamaterialet. Samtidig skulle det representere hver enkelt koding jeg inkluderte under dette temaet. Det endelige tematiske kartet for alle observasjonene mine gjennom formøte, meklingsmøte og oppsummeringsmøte ser slik ut:



Figur 1: Endelig tematisk kart over hele observasjonsmaterialet med undertemaer.

Som figur 1 viser, består mitt endelige kart over hva som skjer av fire hovedtemaer. Disse temaene er: (1) *Utfordringer*, (2) *samhandling og veiledning*, (3) *mestring* og (4) *mål*. Disse fire temaene ivaretok det helhetlige datamaterialet på en god måte. Disse fire temaene, med sine underkategorier, skal jeg nå synliggjøre essensen av.

Det første hovedtemaet ga jeg navnet *utfordringer*. Dette hovedtemaet ivaretar og omfatter hvordan konfliktsaken ble definert og avgrenset av forhold som har ført til konflikten. Undertemaene er:

Etnisitet: Et aspekt ved konfliktsakene kunne være at partene hadde negative oppfatninger om hverandre basert på egen kultur. De hadde liten eller ingen innsikt i hverandres kulturelle bakgrunn og ståsted.

Holdninger var et annet undertema. Partene beskriver hverandre negativt, skyldfordeling blir kun tildelt motparten.

Nettverk dreide seg om medelever på skolen, som brukes som pressmidler i konflikten.

Stress er et annet undertema. Utøver av handling er ofte bekymret for sanksjonerings. Offer er bekymret for mer vold og for videre skolegang i samme klasse.

Tilhørighet dreier seg om partenes tilknytning til skolen: Er tilknytningen til skolen god eller dårlig?

Status er et undertema som dreier seg om status både mellom partene, men også mellom partene og medelever.

Makt: er et annet undertema. Særlig fysisk styrke er aktuelt.

Det andre hovedtemaet har jeg kalt *samhandling og veiledning*.

Temaet dreier seg om strategier og prosesser som brukes for å skape fremgang i meklingsprosessen på en slik måte at partene kommer nærmere en felles oppfatning og forståelse. Dette hovedtemaet ivaretar også hvordan aktørene i meklingsprosessen kommuniserte med hverandre for å bidra til løsninger. Undertemaene er:

Lytte er et undertema. UmV lytter til partenes beskrivelser av konflikten.

Inkludere var et undertema: Hver part ble underveis oppfordret til å legge frem sine synspunkter, oppfatninger og behov.

Relasjon er det undertemaet som dreier seg om at hver enkelt part oppmuntres til å ha tillit til UmV, til skolens representant og etter hvert motparten ved å inngå avtaler om hvordan å inngå i mer konstruktive relasjoner med den andre parten.

Motivere er et annet undertema: Å oppmuntre partene og gi dem anerkjennelse for løsningsorienterte avgjørelser og forslag.

Fokus er et undertema som dreier seg om å holde fast på relevante temaer i meklingsprosessen, ikke trekke inn faktorer som er irrelevante for saken og forståelse av seg selv.

Kunnskap er et undertema som dreier seg om partenes innsikt i seg selv og forståelse av seg selv, miljø, motparten, egen kontekst og tilhørighet, men også den andres situasjon.

Kompetanse om en egen styrke er et undertema som beskriver hvordan meklingen dreier seg om at partene må bidra selv. Det er de selv som har den beste innsikten i egen rolle i situasjonen og selve konflikten.

Det neste hovedtemaet er *mestring*. Dette hovedtemaet ivaretar endringsprosess hos parten(e), fra å være opptatt av det umulige og vanskelige og til en opplevelse av å se konflikten fra forskjellig ståsteder. Det kan være forskjellige oppfatninger av konflikten, men en kan selv kan endre den om en selv er villig til å bidra. Undertemaene mine er:

Interaksjon dreier seg om å skape dialog om fremgang.

Forståelse er et undertema: Om å være villig til å sette seg inn i motpartens situasjon og hvordan motparten beskriver og forstår sin rolle i konflikten.

Toleranse: Å utvikle aksept mellom aktørene på en slik måte at samarbeidsavtaler blir mulig.

Tillit: Arbeidet med å utvikle tillit mellom UmV og den enkelte part og gjensidig tillit mellom partene.

Det siste hovedtemaet mitt er *mål*. Temaet dekker de mulige mål UmV arbeider mot for å skape løsning i konflikten slik at det ikke oppstår nye konflikter mellom partene. Undertemaene er:

Stabilitet dreier seg om endring av situasjonen slik at det ikke skjer nye konflikter.

Avtaler dreier seg om å få partenes oppmerksomhet vekk fra konflikten og finne frem til alternativer til konfrontasjon.

Løsning er et annet undertema: Hva som vurderes som realistisk å forvente å ha som mål utfra meklingen så langt.

Forsoning er også et undertema: Det dreier seg om å oppnå en så stor enighet at en kan legge hele konflikten bak seg.

Oppfølging er det undertemaet som dreier seg om perioden etter konflikten blir regnet som avsluttet. Oppfølgingsmålet dreier seg om at den avtalen som er meklet fram faktisk fungerer for partene.

Jeg hadde også et oppsamlingstema ”diverse” med mulige temaer det kunne ha vært interessant å belyse. For hver enkelt konfliktsak hadde også nødvendigvis noen koder som var unike. Noen sakers kunne derfor få en unik gruppering av koder spesifikke for den enkelte sak. Disse unike aspektene valgte jeg å la ligge.

Jeg skal nå med utgangspunkt i dette tematiske kartet beskrive hva som skjer i formøtet, meklingsmøtet og oppsummeringsmøtet.

Formøte

Hver konfliktsak begynte som nevnt med et formøte. I dette møtet presenterte skolens representant konfliktsaken slik skolen hadde blitt fortalt den av partene og eventuelle vitner. Her ble det videre fremlagt sider ved saken som lærere og andre ansatte visste om. Når UmV ikke kjente til partene i konflikten fra før, ble det gitt en presentasjon av hver part, partens familie, partens bakgrunn i Norge og eventuelt annen informasjon som skolen vurderte som relevant. Figur 2 viser hva som skjer i formøtene:

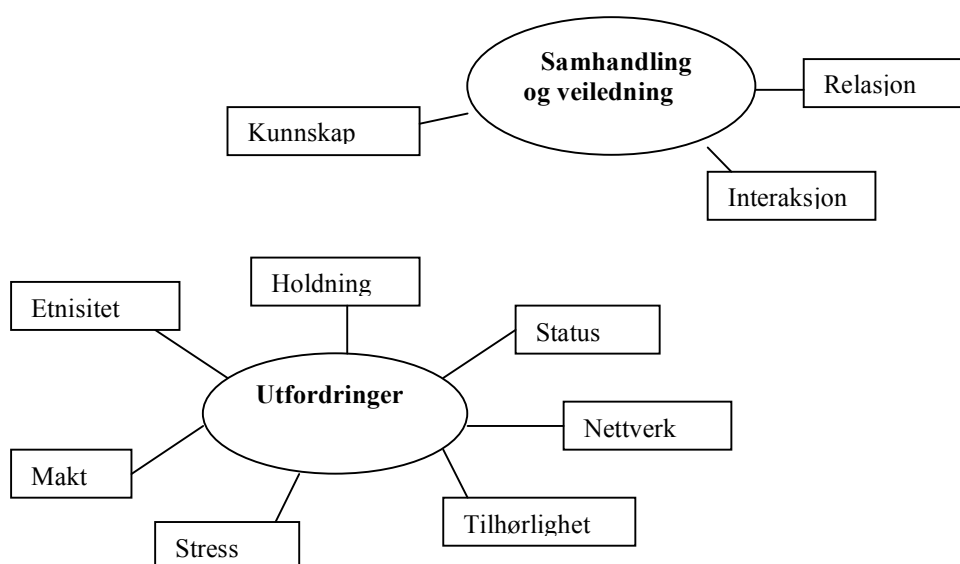


Fig. 2: Tematisk kart over formøtene

Formøtet dreier seg som det går fram om å få oversikt over hele konflikten med sine viktige kjennetegn. Samtidig dreier også formøtet seg om å være opptatt av relasjoner som eventuelt kan få saken til å løsne og å komme på rett spor. Det tematiske kartet viser at det er avgrensning og oversikt over konflikten som nå er i fokus. UmV velger i denne fasen, slik jeg observerte det, i liten grad å fokusere på selve konflikten. De fokuserte mer på hvordan de skal møte hver enkelt part slik at konflikten kan løses gjennom relasjoner, som fører til villighet hos partene til å dempe konfliktnivået. Det tematiske kartet viser videre at UmV er lite opptatt av å arbeide med konkrete løsninger. UmV prøver som vist å kartlegge konflikten bredt. De temaer UmV særlig er opptatt av i denne første fasen er som det går fram elevenes status, makt, sosiale nettverk og tilhørighet til skolesystemet. Dette oppfattes som viktige faktorer å gripe fatt i. UmV er imidlertid også opptatt av de sosiale og kulturelle erfaringer elevene bringer med seg til konflikten. Elevenes stress og bekymringer i konfliktsituasjonen er også temaer som tas opp i den første fasen. Den virkelighetsforståelsen som nå etter hvert står fram, er da en virkelighetsbeskrivelse skolen og UmV sammen har kommet fram til. Denne virkelighetsforståelsen brukes som et bakteppe når UmV møter hver av partene.

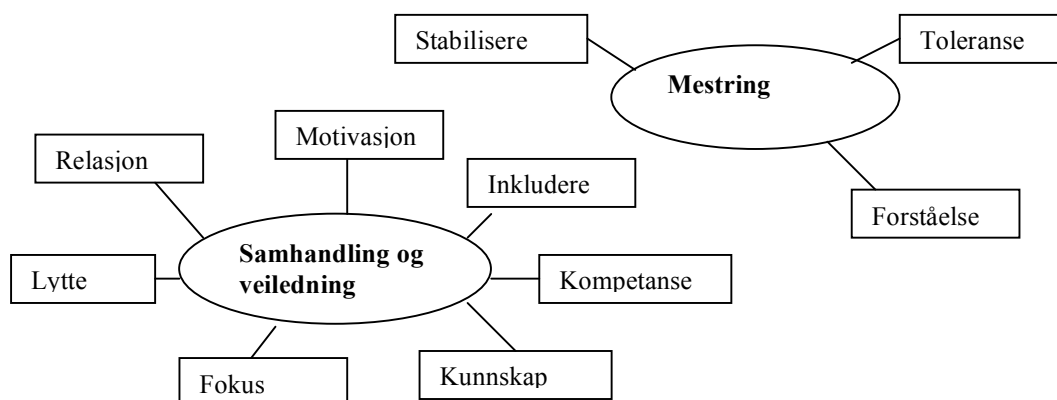
Formøtet i konfliktsaken ”begynnelsen”

La meg nå presentere formøtet i konfliktsaken ”begynnelsen”. Alle temaene innefor hovedtemaet utfordringer med underkategorier ble tatt opp i formøtet. Skolens representant ga først denne beskrivelse av hendelsesforløpet: ”To parter har havnet i et basketak på skolen etter gjentatte truende tilnærmelser... Saken er politianmeldt, og kan få store konsekvenser for part en. Part en fikk to dagers utvisning for grov vold mot part to, og skolen ser alvorlig på denne hendelsen... Det ble også redegjort for flere situasjoner som oppstod mellom partene i nyere tid, blant annet en episode der part to skal ha truet part en med en skarp gjenstand. Stemningen i klasserommet har i tillegg vært spent... Undervisningen omfatter bruk av verktøy, og representanten fra skolen er bekymret for tilgangen partene har på skarpe gjenstander.” Så går skolens representant videre og gir en beskrivelse av partene. Men skolens representant presiserte at siden de to partene i denne saken bare hadde gått på skolen i to måneder, visste skolen lite om dem. Skolen orienterte om at partene hadde ulik *etnisitet*, og at samtlige elever i *nettverket* til part en hadde tatt parti mot part to i saken. *Makt*, eller maktdimensjoner, ble særlig brukt i presentasjonen av part en. For skolen var

bekymret for denne partens dominans og *status* i klassen. Part to hadde derimot ifølge læreren mangelfull *tilhørighet* i klassemiljøet, og dette hadde ledet til at få kjente til denne eleven. Videre trakk representanten fra skolen inn partenes *holdninger* og *stress* som utfordringer som det måtte tas tak i. UmV visste også om at part en hadde hatt tilhørighet til et kriminelt undermiljø. UmV spurte i møtet om hva skolen ønsket å få ut av meklingen med partene. Skolens representant sa at han ikke hadde tenkt så mye over dette. Men han ønsket en løsning der partene greide å fortsette med skolegangen uten flere konflikter. Skolens representant følte imidlertid et behov for å få bedre kjennskap til partene, at de også dannet en god *relasjon* til han som representant for skolen og til UmV. UmVs *kunnskap* om mekling i konflikter gjorde imidlertid at representanten hadde stor tillit til UmV som løsningsfokuserede meklere. UmV slo fast at situasjonen først måtte avdekkes slik partene selv fremla den. Når partenes opplevelser og beskrivelser av saken i selve meklingsmøtet var avklart, måtte en så planlegge strategier for hvordan saken kunne løses for hver part.

Meklingsmøtene

UmV har to meklingsmøter: Et møte med hver part. I meklingsmøtene ble parten først bedt om å gi en presentasjon av seg selv og hvordan de opplevde konflikten. Gjennom å la partene selv få presentere saken slik de selv oppfatter den, får UmV nå innsikt i og kunnskap om den enkelte parten, og hvordan partene opplever sin medvirkning i konflikten. Dermed kan det etter hvert fremstå mulige løsningsforslag. Figur 3 viser hva som skjer i meklingsmøtene.



Figur 3: Tematisk i meklingsmøtene.

Som det går fram av det tematiske kartet anvender UmV forskjellige strategier for å skape en positiv samhandling mellom eleven og seg selv slik at partene eventuelt kan komme videre i prosessen mot en løsning han/hun kan leve med. UmV lytter, får kunnskap om, motiverer, inkluderer og er imøtekommende. Samtidig holder de fokus på oppgaven med å finne løsningsforslag.

Haynes et al. (2004) peker på at et viktig mål for mekling er forsoning. I denne fasen er ikke UmV opptatt av et så omfattende mål UmV prøver nå å aktivere partene til å se konflikten fra motpartens side. Det er det UmV jobber mot i denne fasen. La meg med et utgangspunkt i denne tematiske analysen summere opp hva som skjer i meklingsmøtene: UmV begynner med å *lytte* til partenes historier om konflikten. De prøver å skape en *inkluderende* setting og er imøtekommende og forstående. De holder *fokus* på saken gjennom å stille oppfølgende og relevante spørsmål. De *motiverer* partene til å oppleve at hver og en har *kompetanse* til å komme videre gjennom å ta tak i egen rolle i konflikten. Fra formøtet har UmV nå også en omfattende *kunnskap* om partene som kan hjelpe til med å skape fremgang i meklingen. UmV fokuserer som det går fram av det tematiske kartet lite på endelige løsninger av konflikten. De utformer mer sammen med ungdommene hva de kaller stabiliseringsavtaler med dem. Avtalene skal hindre at nye negative hendelser skjer i den nærmeste tiden. Samtidig prøver UmV hele tiden å skape *toleranse* mellom partene og å utforme gjensidige avtaler som skal ivareta begge partenes virkelighetsoppfatninger. Gjennom meklingsmøtene prøver UmV også å utvikle en følelse av *mestring*. Partene selv skal oppleve at han/hun kan bidra til løsning på konflikten.

Som drøftet kan meklerrollen utføres på mange forskjellige måter. Som det har gått fram, skifter UmV mellom ulike roller i meklingsmøtene: De bruker både den inkluderende, men nøytrale rollen som Haynes et al. (2004) beskriver. De bruker også den rollen som dreier seg om å utvikle et partnerskap, som Nelson og Prilleltensky (2005) uttrykker det. Videre, de lytter hele tiden til partene og bruker den rollen som Nelson og Prilleltensky (2005) beskriver som en ”listener conceptualizer”. Dette kartet over observasjonene viser også at UmVs meklingstiltak ikke er opptatt av å se tilbake på hva som skjedde. Meklingen dreier seg om å se fremover og finne samarbeidsavtaler mellom partene.

På denne måten prøver de dermed å realisere målet om at elevene ikke skal falle ut av skolesystemet.

Meklingsmøtene i saken ”Begynnelsen”

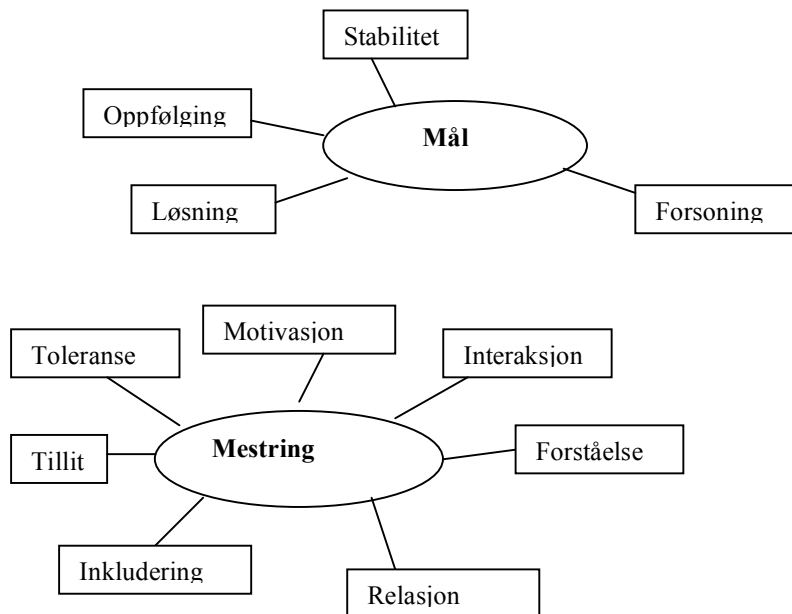
Meklingsmøtene i saken ”begynnelsen” begynte med part en. Part en kom inn og beskrev seg selv som en elev med et omfattende *nettverk*. Nettverket besto av personer med samme *etnisitet*. Part en fortalte videre at han hadde *makt* til å lede andre til å gjøre slik han ønsket, men han ønsket ikke å involvere andre i saken. For part en var *etnisitet* og *nettverk* tett knyttet sammen. Han hadde også mange kontakter han kunne trekke inn i konflikten. Han fortalte at han hadde *status* i miljøet på skolen, mange ”fulgte” han. I samtalen observerte jeg at parten var godt *inkludert*. Han var også opptatt av at UmV skulle forstå hans reaksjoner i forhold til part to. Det var en person han hadde lite til overs for. Han mente at part to bevisst hadde valgt å fornærme han gjennom blikk og truende kroppsspråk. Han sa at han valgte å ikke trekke inn *nettverket* for å støtte seg. Han mente dette var en sak han håndterte på egen hånd. *Fokus*, det å ikke trekke inn andre faktorer som ikke var relatert til selve konflikten, var vanskelig for han. Han gikk med på avtaler om stabilisering av konflikten som UmV etter hvert la fram for han. Men han hadde begrenset forståelse for hva de betydde. UmV måtte presentere avtalene to ganger før parten kunne gjengi hva de gikk ut på. Det var usikkert om part en var villig til å danne nye relasjoner med skolen og den andre parten med et faktisk ønske om å bedre situasjonen. Motivet hans kunne like mye være å ”redde seg selv” fra sanksjoner og straff fra skole og politi. Parten deltok også i *rollespill* der han henholdsvis skulle være seg selv og den andre parten. Part en hadde store problemer med å gjennomføre rollespillet uten å hele tiden gå i forsvarsposisjon og rette anklager mot part to.

Det andre meklingsmøtet var med part to. Part to ble i formøtet beskrevet av skolen som ”offeret” i konfliktsaken. Han var på mange måter part en sin motsetning. Han hadde minimalt med *nettverk* på skolen. Han var innesluttet, og hadde liten kontakt med de andre elevene i klassen. Han virket i møtet med UmV *stresset*. På spørsmål om han var stresset på grunn av saken eller settingen, ville han ikke snakke om dette. *Holdningene* mellom partene ble trukket frem. For UmV spurte litt om holdningene til partene i konflikten. Part to uttrykte holdninger ovenfor part en som først ikke åpnet for noen form for løsning av konflikten på skolen. Han uttrykte derimot et sterkt ønske om å straffe part en. Part en ble av part to beskrevet som svært *truende*. Etter voldshendelsen hadde han også nektet å komme tilbake på skolen i frykt for part en og hans *nettverk*. Part to uttrykte mistenksomhet rundt eventuelt intensjoner bak meklingen. UmV prøvde å få i gang en samtale der de sa at de på

lang sikt ønsket at partene skulle finne en felles løsning på konflikten begge kunne leve med. Part to stilte seg svært kritisk til dette. Han mente at part en måtte straffes for det han hadde gjort mot ham. Gjennom selv å *lytte* til og få kunnskap om parten observerte jeg at UmV opplevde at en eventuell forsoning lå lengre fram i tid. UmV prøvde imidlertid å *motivere* part to til å stå litt mer fram i meklingsmøtet gjennom å stole på egen mestring. UmV prøver her helt klart å utvikle styrker slik Hareide (2006), Nelson og Prilleltensky (2005) og Schnabler og Nadler (2008) trekker frem som viktig i en mekling. Part to gikk også etter hvert med på å følge opp med videre mekling basert på de avtalene UmV foreslo. Han var villig til det dersom part en fulgte opp sin del av avtalen. Part to var samtidig sikker på at part en ville bryte avtalene i løpet av kort tid. Han godtok derfor avtalene UmV la fram for å vise skolen at han ikke ville bidra til å opprettholde konflikten. I rollespillet der han skulle se konflikten både utfra eget og den andre partens ståsted klarte han ikke å innta motpartens rolle uten å være anklagende ovenfor han. Og det var lite *toleranse*.

Oppsummeringsmøte

Etter de to meklingsmøtene, har UmV et oppsummeringsmøte med skolens representant(er). Nå oppsummeres de to meklingsmøtene. Så drøftes det mulige forskjellige løsninger. Vurderes partene for å være i risiko for frafall fra skolen, tilbyr UmV disse ungdommene å komme til UmV for å være med på samtaler der. Den tematiske analysen (figur 4) viser at oppsummeringsmøtet mellom skolen og UmV dreier seg om hva elevene kan være med på av mulige løsningstyper og om tillit, toleranse og en opplevelse av at parten selv kan bidra. Det vurderes også om partene eventuelt kan forsones eller om en først og fremst skal satse på bare samarbeidsavtalene. Et annet viktig tema som oppsummeringsmøtet tar opp, er om partene må følges opp videre. Vi ser her at UmV har en inkluderende tilnærming til å arbeide med partene i konflikten lik Nelson og Prilleltenskys (2005) begrep ”inclusive host”. Målet er dermed å få partene til å enes om en felles forståelse av konflikten som setter begge i posisjon til å løse denne (Haynes et al., 2004).



Figur 4: Temaer avdekket i oppsummeringsmøtet

Målet er nå i skolesammenheng å jobbe videre med å skape *mestring* gjennom større *toleranse* og *tillit*. Avhengig av konfliktsaken fortsetter imidlertid også UmV med å følge partene opp i forhold til skolemiljøet og de avtaler som er inngått i meklingen. UmV og skolens representanter diskuterer imidlertid også i dette møtet hvordan de sammen kan være med på å skape bedre løsninger i konflikten, ikke bare akseptere hva de betegner som målet om en stabiliserende konfliktavtale. Helt til sist i oppsummeringsmøtet drøftes som nevnt *forsoning*, *løsning* og *oppfølging*. Oppsummeringsmøtet kan få som konklusjon at det er behov for nye meklingsmøter.

I den teoretiske gjennomgangen presenterte jeg perspektiver på hvordan konflikter mellom skoleelever kan forsøkes løst. Hvor aktiv skal skolen være? Molnar og Lindquist (1993) og González (2009) argumenterer f.eks. for at skolen må være en viktig part i dette arbeidet. For det er her konflikten har skjedd og det er skolen som har den aktuelle kunnskapen om eleven og konflikten. Samtidig vil en konfliktmekler som kommer utenfra være en nøytral partner som også kan få et mer uavhengig og en ny tilnærming til konflikten. For disse skolekonfliktene kan være tilbakevendende og ødeleggende både for klassen, lærer og elevene over en lengre periode. Som det går fram av mine observasjoner av både oppsummerings- og formøtene, inngår UmV og skolen i et tett samarbeid. Skolen presenterer og legger fram saken. UmV lytter til og får skolens kunnskap om hva som har skjedd. I oppsummeringsmøtene arbeider så igjen skolens representant og UmV tett sammen

igjen for å finne løsninger som det er mulig å realisere i skolehverdagen. For det overordnede målet som ikke alltid blir artikulert i de forskjellige møtene er at konflikten skal løses på en slik måte at ikke eleven(e) faller ut av skolen. UmV og skolen er klar over som drøftet at uten den obligatoriske grunnutdannelsen blir ungdom marginalisert og får en spiral av livsproblemer (Helland, 1998)

Oppsummeringsmøtet i saken ”begynnelsen”

Det var part en som ble sett på som den største utfordringen å jobbe med. Men det ble også uttrykt bekymring for at man visste lite om hvordan part to ville forholde seg til konflikten fremover. UmV mente derfor at det var viktig i en periode å lytte særlig til part to, og å utvikle en *relasjon* til han der de ivaretok hans opplevelse av stress. Skolens representant sa at han var enig med part to om at part en ville kunne bryte avtalene han hadde inngått med UmV. Det var, mente UmV og skolen, manglende tillit, toleranse, forståelse og gjensidig interaksjon mellom partene. Forsoning var et lite sannsynlig og realistisk mål. Det var oppsummerende behov for flere meklingsmøter i en såpass alvorlig sak.

Videre meklings- og oppsummeringsmøter i saken ”begynnelsen”

I det andre meklingsmøtet med part en, viste part en større *toleranse* ovenfor part to. Han beklagde nå hva han hadde gjort. Han ville respektere part to og ønsket å *inkludere* motparten i å løse konflikten. UmV prøvde å motivere part to til å vurdere dette. Men parten nektet.

I et nytt meklingsmøte forsøkte part en på nytt å foreslå forsoning. Part to hadde fremdeles liten eller ingen *forståelse* for denne erklæringen fra part en og hevdet i meklingsmøtet at det kun var et spill for å unnsnippe ansvaret og eventuelle konsekvenser i saken.

I tredje meklingsmøte med part en uttrykte part en at han nå hadde en stor *forståelse* for part to. Han angret tydelig på hva som hadde skjedd. Han ønsket at de begge kunne legge konflikten bak seg gjennom å foreta et felles møte med UmV, skolens representant og begge parter tilstede. Part to ønsket ikke et slikt møte.

I det fjerde meklingsmøtet oppnådde man en gjensidig enighet mellom partene. Part to gikk nå med på å fortsette med de avtalene som allerede ble foreslått i det første meklingsmøtet. For part to sa at part en hadde ikke brutt avtalene så langt. Part to uttrykte imidlertid fortsatt manglende tillit til part en. Men han var enig i at de

begge burde prioritere skolen fremfor konfliktsaken. Han mente imidlertid fortsatt at part en måtte holdes ansvarlig for sine handlinger. Noen forsoning og tilgivelse var ikke en løsning for han. Men han var enig i at skolen nå måtte prioriteres.

I et nytt oppsummeringsmøte mellom skolens representant og UmV, ble det bestemt at saken nå ble regnet som løst ved at det ikke hadde forekommet nye negative hendelser mellom dem. Men skolen ville følge med de to partene.

Oppsummerende

Den kronologiske analysen viser at den første fasen i meklingen dreier seg for UmV om å sammen med skolens representant skape seg en virkelighetsforståelse av konflikten. I formøtene er UmV særlig opptatt av å avdekke utfordringer hos hver part og de innvirkninger disse har på konflikten. Gjennom interaksjonen med skolens ansatte som støttespillere og eksperter med de nødvendige kunnskapen om konflikten og partene, får UmV en forståelse av partenes roller og situasjon (Molnar & Lindquist, 1993). UmV bruker følgelig skolens representant som en konfliktbehandler tilsvarende hva González (2009) som presentert mener bør være skolens rolle i en konfliktsak. UmV og skolen planlegger så i dette møtet gangen i påfølgende meklingsmøte(r). I formøtet vurderes det avslutningsvis meklingsmål å streve mot, men også hva skolen ser som realistiske utfall i saken. UmV fokuserer kun på å skape relasjon med partene og å få inn kunnskap. Mer konkrete løsninger ligger lengre frem i meklingsprosessen. UmV og skolens representant har hele tiden et samarbeidsperspektiv, et samarbeidsperspektiv tilsvarende det Molnar og Lindquist (1993) og González (2009) mener bør ligge til grunne i en mekling. Skolene og partene sitter på kunnskapen, UmV anvender den konstruktivt og løsningsfokustert i meklingsprosessen.

UmV prøver i selve meklingsmøtene å skape en atmosfære som kan bringe fram villighet og toleranse på en slik måte at partene er villige til å skrive under på samarbeidsavtaler som elevene selv i meklingsmøtene har kommet med innspill om hvordan avtalene må være for at de mener de kan komme videre. Meklingstiltaket til UmV, slik jeg ser det, er derfor fremfor alt kjennetegnet av mekleren som en veileder, en pragmatisk veileder som tar utgangspunkt i hvordan aktørene definerer problemet (Nelson & Prilleltensky, 2005). UmV er videre opptatt av å styrke parten til å oppnå ønske om endring (Nelson & Prilleltensky, 2005).

I oppsummeringsmøtet gjør så UmV og skolens representant en evaluering av de oppnådde samarbeidsavtalene, og hva som eventuelt bør/kan oppnås senere. I hvert oppsummeringsmøte vurderes også behovet for oppfølging av partene. Dette er spesielt viktig dersom parten(e) vurderes å være i risiko for å kunne utvikle alvorlig problematferd. Ved slik negativ atferd og holdning hos partene må det, slik Arnold (2000) og Kokkinn (2005) presiserer det, jobbes med dersom positive endringer skal bli permanente hos parten(e).

Idealet for skolen og UmV er en forsoningsavtale, men andre løsninger kan like fullt være mulige utfall av meklingen. Skolen og UmV formulerer så de endelige løsningsforslagene som alle skal skrive under på og føle seg forpliktet av.

Intervjuene

Som vist arbeider skolens representant og UmV tett sammen i for- og oppsummeringsmøtene. Jeg ba imidlertid også skolens representanter i de syv sakene om å beskrive hvordan de opplevde UmV (vedlegg 5). Jeg har som nevnt fokusert på fire spørsmål som er relevante for deres forståelse av UmVs meklingstiltak. Disse er: Hva er det viktigste UmV kan bidra med i en slik sak? Tror du behandlingen av denne saken er standard fremgangsmåte for UmV? Er dette en sak du tror skolen kunne ha løst uten innblanding fra UmV? Har første intervensjon med UmV preget partene/elevne i etterkant på noen måte du har lagt merke til?

I saken ”familien” svarte skolens representant:

Intervjuer: Hva er det viktigste UmV kan bidra med i en slik sak?

Skolens representant: Jeg tror utfallet ville vært ganske så annerledes. Positivt pluss at partene har blitt UmV sine ambassadører. Det hadde ikke vi kommet på selv. Vi forsøkte faktisk å løse forløperen til denne saken kun innat i skolen, men saken blusset opp igjen.

I saken ”unntaket” svarte skolens representant:

Intervjuer: Har møtet med UmV preget partene/elevne på noen måte du har lagt merke til?

Skolens representant: Begge partene føler seg sett, hørt og forstått, spesielt part en. Jeg tror de har følt seg ivaretatt, og det kan også ha vært bra at andre systemer enn kun skolesystemet har vært innblandet i denne konflikten. Dette kan også ha bidratt til en økende trygghetsfølelse og en følelse av å være inkludert.

I saken ”internett” svarte skolens representant slik:

Intervjuer: Hva er det viktigste UmV kan bidra med i en slik sak?

Rådgiver: To ting. De er godt trent i jobben de skal gjøre, og deres egen kulturelle bakgrunn og innsikt i ulike etnisiteter, kombinert med samarbeidet i skolen, gjør de kompetente til å løse slike saker.

I saken ”begynnelsen” sa skolens representant:

Intervjuer: Er dette en sak du tror skolen kunne ha løst uten innblanding fra UmV?

Skolens representant: Kanskje, eller ikke...

Intervjuer: Hvis nei, hva er det som skiller UmV fra andre støttespillere?

Skolens representant: *Vi har ikke samme ståsted som UmV i denne saken, vi representerer et system elevene forholder seg til i hverdagen. UmV er unike på å tenke ut løsninger og skape tiltak. Vi kan lett oppleve avmakt ovenfor elevene siden vi er knyttet til læreren deres. Da har de holdninger om at vi kun straffer, ikke at vi kan bidra med andre løsninger.*

I saken ”John Mayer”, forklarte skolens representant det slik:

Intervjuer: Hva er det viktigste UmV kan bidra med i en slik sak?

Skolens representant: Kompetanse, men også utgangspunktet med at de er en ekstern part. Dette er viktig i en slik sak, da det virker som om parten får et inntrykk av å bli tatt på alvor, i tillegg til at personen blir hørt. Vi ansatte på skolen er kanskje først og fremst ”læreren”... Derfor er det vanskelig for oss å være meklere i tillegg til lærere. Bare se på effekten det har når partene blir spurt om hvordan de ser for seg en løsning på konflikten. De føler seg inkluderte fra første stund.

I saken ”duoen” svarte skolens representant slik:

Intervjuer: Hva er det viktigste UmV kan bidra med i en slik sak?

Skolens representant: Metodene og verktøyene de har med seg inn i en sak, erfaringene de har opparbeidet er unike og svært verdifulle for oss. Det hjelper også at UmV forstår partenes bakgrunn, og forstår de kulturelle trekkene kanskje vi ikke nødvendigvis har forhåndskunnskaper om.

I saken ”sykdommen” svarte skolens representant slik:

Intervjuer: Er dette en sak du tror skolen kunne ha løst uten innblanding fra UmV?

Skolen representant: ... Nja...

Intervjuer: Hvis nei, hva er det som skiller UmV fra andre støttespillere?

Saken er ennå ikke løst, det er viktig å huske på. For parten sin del var det viktig at UmV kom inn i bildet, alternativet hadde sannsynligvis vært at skolen hadde måttet la han gå, vi har ikke ressurser til å fotfølge alle... Vi kunne bare ha gitt han to alternativer: enten kunne han ha jobbet seg mot en endring i sykdomsbildet og tatt seg sammen, eller så kunne han ha gitt **** i livet, og fortsatt slik han gjorde frem til UmV kom inn i bildet... Jeg tror mangelen lå i voksenpersoner han kunne relatere seg helhetlig til, spesielt mannlige rollemodeller. UmV var kanskje de rollemodellene han trengte.

Vi ser at skolens representanter holder fram at det er viktig at det kommer en uavhengig ekspertise utenfra for mekling av konflikter på skolen. For skolen og de ansatte på skolen oppfattes av elevene som del av hverdagen og en del av skolesystemet. For skolen er i konfliktene er slik det beskrives av González (2009) og Molnar og Lindquist (1993) mer egnet for å ha en rolle som konfliktbehandlere som ressurs meklerin har nytte av i meklingen. Det er nødvendig slik skolens representant uttrykker seg å ha samarbeid med et profesjonelt meklertiltak som kommer utenfra og som ikke forbindes med skolen som overordnet system. Skolens representanter ser UmV nettopp som den verdinøytrale meklerin som den beskrives av Jeong (2010) og Haynes et al. (2004) som det de trenger for å oppnå løsninger på skolekonflikter.

Undersøkelsens begrensninger

Forskerrollen, metodene jeg valgte, og datamaterialet metodene genererer, er relaterte til og påvirker samtidig hverandre. Som deltakende forsker er det rimelig å anta at min tilstedeværelse kan ha preget meklingssettingen, samt aktørene i meklingen. Jeg tror imidlertid ikke at min deltakelse hadde en stor innvirkning på prosessen i meklingen. De observasjonene jeg har lagt fram gir, slik jeg ser det, en relevant og systematisk beskrivelse av hva som foregår. Men det er klart at jeg som observatør som diskutert har hatt et rammeverk og en praksiserfaring som gjør meg mer oppmerksom mot noen temaer, men ikke andre. Dette rammeverket har jeg imidlertid presentert og lagt frem.

Sm diskutert, gir ikke dokumentanalysen en dypere beskrivelse av hvordan UmV selv oppfatter sin praksis. Men vi ser at dokumentanalysen peker i retning av den beskrivelsen som observasjonene mine gav.

Konklusjon: Vi ser det ikke som konflikter, det er utfordringer

UmV er et meklings tiltak i skolen med et godt omdømme. Jeg har gjennomført en omfattende empirisk undersøkelse av dette tiltaket og har synliggjort og tydeliggjort både hva som skjer av prosesser og når det skjer i løpet av meklingsperioden. Et viktig funn er at UmV er lite opptatt av selve konflikten. UmV ser heller en konfliktsak som bestående av en rekke utfordringer de må ta tak i for å kunne skape endringer i konfliktsituasjonen og hos partene. UmV er videre opptatt av å få hver enkelt part til å samhandle med seg og skolens representant på en slik måte at partene opplever at de både kan og har ansvar for å skape nye virkelighetsforståelser som igjen kan føre til løsningsforslag. Målet for meklingen er som også dokumentanalysen viste å få partene til å skrive under på en samarbeidsavtale som forplikter partene til å samhandle på en slik måte at de kan være sammen i skolehverdagen. På lengre sikt er imidlertid målet forsoning. UmV er et konflikttiltak som, som vist, trekker skolen inn som en nødvendig samarbeidspartner. Skolens representanter som intervjudataene viser, er også opptatt av og positive til uavhengige meklings tiltak som ikke er en del av skolens hverdag.

Det overordnede målet om å hindre at ungdommen(e) faller ut av skolen blir klart uttrykt i dokumentene. Det kommer fram i selve meklingen mer indirekte gjennom så klart å holde stabilitetsavtalene fram som et nødvendig mål for meklingen.

Referanseliste

- Aga, F. (2008). *Føre var og etter snar. Om ungdom, gjeng og kriminalitet*. Oslo: GAN Grafisk.
- Anderssen, N. & Dundas, I. (2009). Psykologisk forskning og fellesskap: Inklusjon, eksklusjon og normalitetsproduksjon. I Nafstad, H. E. & Blakar, R. M. (eds.), *Fellesskap og individualisme*, s. 81-100. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. London: Sage publications.
- Arnold, M. L. (2000). Stage, sequence, and sequels: Changing conceptions of morality, post- Kohlberg. *Educational psychology review (12)*, s. 365-383.
- Beaumie, K. (2001). Social constructivism. I Orey, M. (ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching and technology*. Hentet ned den 17 april fra: <http://relectionandpractice.pbworks.com/f/Social+Constructivism.pdf>
- Bouras, F. & Yaldizli, K. (2009). *Ungdom mot vold: Årsrapport 2009*. Oslo: Mediaprint.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. London: Sage publications.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. I *Qualitative research in psychology (3)*, s. 77-101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard university press.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.

- Chiu, C. & Hong, Y. (2006). *Social psychology of culture*. New York: Psychology press.
- Cook, K. S. & Rice, E. (2003). Social exchange theory. I Delamater, J. (ed.) *Handbook of social psychology*, s. 53-76. New York: Kluwer academic/Plenum publishers.
- Cowan, R. J. & Sheridan, S. M. (2009). Evidence-based approaches to working with children with disruptive behavior. I Gutkin, T. B. & Reynolds, C. R. (eds.). *The handbook of school psychology (4 utg.)*, s. 569-590. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Dalton, J. H., Elias, M. J. & Wandersman, A. (2007). *Community psychology: Linking individuals and communities (2 utg.)*. California: Thompson Wadsworth.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods (3 utg.)*. New Jersey: Prentice- Hall Inc.
- Denzin, N. K. (2006). Strategies of multiple triangulation. I Bryman, A. (ed.) *Mixed methods, volume II*, s. 195-216. London: Sage publications.
- Donaldson, L. (1995). Management for doctors: Conflict, power, negotiation. I *BMJ* 310(6972), s. 104-107.
- Eder, D. & Nenga, S. K. (2003). Socialization in adolescence. I Delamater, J. (ed.) *Handbook of social psychology*, s. 157-182. New York: Kluwer academic/Plenum publishers.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2007). The qualitative content analysis process. I *Journal of advanced nursing* 62(1), 107-115.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago press.

- Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. I *International journal of qualitative methods* 5(1), s. 80-92.
- Finlay, L. (2003) The reflexive journey: mapping multiple routes. I Finlay, L. & Gough, B. (eds.), *Reflexivity: a practical guide for researchers in health and social science*, s. 3-21. Oxford: Blackwell science.
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research (3 utg.)*. London: Sage publications.
- Frønes, I. (1991). *Oppvekst, kriminalitet og samfunn*. Oslo: Instituttet for sosiologi.
- Gillham, B. (2008). *Observation techniques: Structured to unstructured*. London: Continuum international publishing group.
- Glesne, C. (2006). *Becoming qualitative researchers: An introduction (3 utg.)*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- González, J. M. (2009). *Conflicts, disputes, and tensions between identity groups*. Charlotte: Information age publishing.
- Grbich, C. (2007). *Qualitative data analysis: An introduction*. London: Sage publications.
- Griffin, C. & Bengry- Howell, A. (2008). Ethnography. I Willig, C. & Stainton-Rogers, W. (eds.) *The sage handbook of qualitative research in psychology*, s. 15-31. Los Angeles: Sage publications.
- Grytdal, V., Sætre, M., Stubberud, R., Meland, P. & Kvithyld, M. (2011). *Trendrapport 2011*. Hentet ned den 14-02-2011 fra https://www.politi.no/vedlegg/lokale_vedlegg/oslo/Vedlegg_1080.pdf

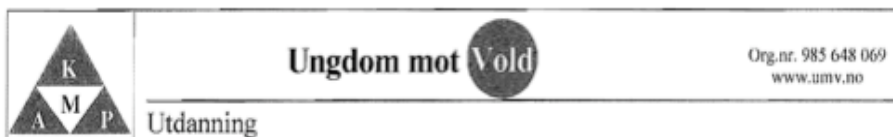
- Guneriussen, W. (1999). *Aktør, handling og struktur: Grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Hacking, I. (1999). *The social construction of what?* Cambridge: Harvard university press.
- Hareide, D. (2006). *Conflict mediation: A nordic perspective*. Oslo: Scandinavian academic press.
- Haynes, J. M., Haynes, G. L. & Fong, L. S. (2004). *Mediation: Positive conflict management*. New York: New York press.
- Helland, H. (1998). *Forebygging av problematferd blant ungdom: En litteraturstudie*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Jeong, H. W. (2010). *Conflict management and resolution*. London: Routledge.
- Joffe, H. & Yardley, L. (2004) Content and thematic analysis. I Marks, D. F. & Yardley, L. (eds.) *Research methods for clinical and health psychology*, s. 56-68. London: Sage publications.
- Kehily, M. J. (2007). Education. I Robb, M. (ed.) *Youth in context: Frameworks, settings and encounters*, s. 155-183. London: Sage publications.
- Kidd, S. A. & Kral, M. J. (2005). Practicing participatory action research. I *Journal of consulting and clinical psychology* 52(2), s. 187-195.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskapene: Humanistiske forskningstradisjoner (2 utg.)*. Fredriksberg: Roskilde universitets forlag.
- Kleiboer, M. (1998). *The multiple realities of international mediation*. London: Lynne Rienner publishers.
- Kokkinn, J. (2005). *Profesjonelt sosialt arbeid (2 utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Leer-Salvesen, P. (2009). *Forsoning etter krenkelseser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage publications.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1994). Competing paradigms in qualitative research. I Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.), *Handbook of qualitative research*, s. 105-117. California: Sage publications.
- Lindberg, E. & Ogden, T. (2001). *Elevatferd og læringsmiljø 2000: En oppfølgingsundersøkelse av elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Læringscenteret.
- Lock, A. & Strong, T. (2010). *Social constructionism: Sources and stirrings in theory and practice*. Cambridge: Cambridge university press.
- Macionis, J. J. & Plummer, K. (2005). *Sociology: A global introduction (3 utg.)*. Essex: Pearson Education limited.
- Mason, J. (2006). Making convincing arguments with qualitative data. I *Qualitative researching*, s. 173-204. London: Sage publications.
- Mauthner, N. S. & Douchet, A. (2003). Reflexive accounts and accounts of reflexivity in qualitative data analysis. I *Sociology* 37(3), s. 413-431.
- McCaslin, M. & Hickey, D. T. (2001). Educational psychology, social constructivism, and educational practice: A case of emergent identity. I *Educational psychologist*, 36(2), s. 133-140.
- Molnar, A. & Lindquist, B. (1993). *Skolen og problemelevne*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Nafstad, H. E. (2009). Introduksjon til fellesskap og individualisme. I Nafstad, H. E. & Blakar, R. M. (eds.), *Fellesskap og individualisme*, s. 13-17. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nelson, G. & Prilleltensky, I. (2005). *Community psychology: In pursuit of liberation and well-being*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olsen, B. (2006). Unge innvandrere i arbeid og utdanning: Er innvandrerungdom en marginalisert gruppe? I *Samfunnsspeilet* (4), s. 66-78.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3 utg.). London: Sage publications.
- Ritchie, J., Spencer, L. & O'Connor, W. (2003). Carrying out qualitative analysis. I Ritchie, J. & Lewis, J. (eds.) *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers*, s. 219-262. London: Sage publications.
- Rixon, A. (2007). Practitioners. I Robb, M. (ed.) *Youth in context: Frameworks, settings and encounters*, s. 15-52. London: Sage publications.
- Robson, C. (2002). *Real world research* (2 utg.). Oxford: Blackwell publishers ltd.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford university press.

- Salto (2010). *Barne- og ungdomskriminaliteten i Oslo: Trendrapport 2010*. Oslo: Huset kommunikasjon og design as.
- Salto (2011). *Barne- og ungdomskriminaliteten i Oslo: Trendrapport 2011*. Oslo: Huset kommunikasjon og design as.
- Schnabler, N. & Nadler, A. (2008). A needs-based model of reconciliation: Satisfying the differential emotional needs of victim and perpetrator as a key to promoting reconciliation. I *Journal of personality and social psychology*, 94(1), s. 116-132.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data (3 utg.)*. London: Sage publications.
- Sollesnes, T. (2008). *Problematferd i et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Caspar forlag.
- Solli, K. (1993). *Elever i konflikt: Samspillsbrudd og atferdsproblemer i skolen (3 utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Støren, L. A. (2010). Unge innvandrere i utdanning og overgang til arbeid. I *NiFU-rapport (45)*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Sørli, M. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. NOVA rapport 12a/98*. Oslo: Norsk Institutt for oppvekst, velferd og aldring.
- Toma, D. J. (2000). How getting close to your subjects makes qualitative data better. I *Theory into practice* 39(3), s. 177-184.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Vedlegg 1



Taushetserklæring

for hospitant
THOMAS BUVIK

Thomas Buvik er hospitant hos Ungdom mot Vold i forbindelse med sin avhandlingsoppgave i masterstudiet Kultur- og samfunnspsykologi. Taushetserklæringen gjelder for hospitantperioden.

Jeg, Thomas Buvik, forstår:

At jeg i mitt engasjement hos Ungdom mot Vold vil komme over forhold som ikke utedkommende skal få kjennskap til.

Jeg forplikter meg til

- å bevare absolutt taushet overfor utedkommende om forhold som jeg får kjennskap til under min periode som hospitant hos Ungdom mot Vold, samt behandle slik informasjon med forsiktighet. Dette gjelder spesielt kunnskap om interne anliggender hos Ungdom mot Vold, elever, domfelte, andre brukere og samarbeidspartnere. Taushetsplikten omfatter ikke rent faglige erfaringer fra arbeidet. Hospitanten har selvstendig ansvar til å følge gjeldende forskningsetiske retningslinjer.
- å utvise den største varsomhet med Ungdom mot Volds korrespondanse, kontrakter, avtaler, evalueringer, rapporter m.v. slik at utedkommende ikke får kjennskap til innholdet, herunder særlig sensitivt innhold.

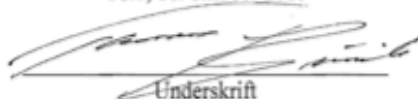
Jeg er klar over:

At alvorlige brudd på taushetsplikten er brudd på betingelsene og kan medføre reaksjonsvirkninger.

At taushetsplikten, med de nevnte begrensningene, også gjelder etter at engasjementet hos Ungdom mot Vold er over¹.

Det vises ellers til Markedsføringslovens § 7 og Straffelovens § 294.

Oslo, 18. oktober 2010



Underskrift

¹ Samtlige vilkår er lest og vedtatt slik de fremgår ovenfor. Undertegnede har vedtatt denne taushetserklæringen som bekreftes med underskrift. Det bekreftes at denne er undertegnet under påsyn av Ungdom mot Vold etter at undertegnede er gjort kjent med gjeldende taushetsplikterklæring som finnes i norsk lovverk og som er relevant for Ungdom mot Volds virksomhet og informasjonsbehandling. Nærværende erklæring er utstedet i to eksemplarer, hvorav undertegnede og Ungdom mot Vold beholder hvert sitt.

Avd. Utdanning

Postadresse: Postboks 8827, Youngstorget 0028 Oslo

Besøksadresse: Hammersborggt 11

Telefon: 22 11 31 11

Telefaks: 22 11 31 00

E-post: kemal@umv.no

Vedlegg 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Rolv Mikkel Blakar
Psykologisk institutt
Universitetet i Oslo
Postboks 1094 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 22.09.2010

Vår ref:24919/3/RKH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.09.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 21.09.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

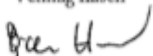
24919	<i>Ideologi og realitet bak community psykologi-tiltaket ungdom mot vold</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Rolv Mikkel Blakar</i>
Student	<i>Thomas Buvik</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


for Ragnhild Kise Haugland

Kontaktperson: Ragnhild Kise Haugland tlf: 55 58 83 34
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Thomas Buvik, Stasjonsveien 47 A, 0771 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 58 19 07. kjre.svanad@vtr.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@uio.no



Prosjektvurdering - Kommentar

24919

Utvalget består av ansatte/frivillige tilknyttet tiltaket "Ungdom mot vold." På telefon 21. september 2010 opplyser Thomas Buvik at "Ungdom mot vold" blant annet tilbyr alternativ til soning i saker der personer er idømt samfunnsstraff ved å legge til rette for etterutdanning og lignende. I tillegg deltar de i konfliktmekling ved skoler. Det er dette arbeidet Buvik ønsker å observere.

Buvik opplyser videre at det i forbindelse med observasjon ikke vil bli registrert opplysninger som kan knyttes til enkeltpersoner, verken direkte gjennom navn/kontaktopplysninger eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

På bakgrunn av dette vurderer personvernombudet prosjektet som ikke meldepliktig i henhold til personopplysningsloven.

Vi minner om at studenten må kontakte det aktuelle fagdepartement for å få avklart hvorvidt taushetsplikten vil være til hinder for den planlagte observasjonen, jf. telefonsamtale med Thomas Buvik 21. september 2010.

Vedlegg 3

Skjemaer for observasjonene

Formøte

Hvilke parter er knyttet til denne saken?

Hvordan er miljøet rundt disse partene?

Hvilken ”status” har fornærmede part i denne saken?

Hvordan har prosessen vært mellom UmV og partene hittil?

Hva risikerer partene at situasjonen eskalerer til?

Hvilke andre tanker gjør UmV seg før intervensjonen?

Meklingsmøte

Dato:

Tidspunkt:

Observasjon nr.:

Antall tilstede:

Roller:

Beskrivelse av rommet:

Elev en sin forklaring av situasjonen:

Elev to sin forklaring av situasjonen:

Skolerepresentantens forklaring av situasjonen:

Mulige utfall knyttet til denne saken:

Ressurser hos partene:

Tilbud fra UmV:

Partenes enighet om videre prosess:

Skjema av partene, basert på de etnografiske spørsmålene til Emerson et al. (1995):

Etn. spørsmål	Part 1 (UmV)	Part 2 (skole)	Part 3 (elev o.l.)
Hva gjør de ulike menneskene			
Hvordan er det de gjør dette			
Hvordan er det eksakt de gjør dette			
Hvilke antagelser gjør disse			
Hva er det jeg ser som foregår her			

Gjennomgangsmøte etter selve intervensjonen

Hvordan føler UmV at intervensjonen gikk?

Hvordan kommuniserte partene med UmV?

Hvordan kunne intervensjonen ha blitt gjort annerledes?

Hvilke utfall er realistiske for partene i denne saken?

Hvordan vil UmV følge opp denne saken videre?

Vedlegg 4

Informasjonsskjema til skolens representanter

Kort beskrivelse av oppgaven:

Min masteroppgave går ut på å evaluere konfliktmeklingstiltaket til Ungdom mot vold. Temaet belyses gjennom dokumenter om Ungdom mot vold, deltagende observasjoner av Ungdom mot vold sine intervensjoner og intervjuer av representanter for systemet skole. Skoler er samarbeidspartnerne til Ungdom mot vold jeg har valgt å fokusere oppgaven på. Intervjuet vil vise hvordan en av samarbeidspartnerne til Ungdom mot vold ser på saker der organisasjonen trekkes inn for å løse konflikter og andre saker som kan oppstå på en skole. Alt datamateriale skal så sammenfattes i en helhetlig analyse.

Min rolle hos UmV:

Som masterstudent er min rolle i Ungdom mot vold at jeg er med på en hospiteringsperiode, der jeg lærer om arbeidsmetodene til organisasjonen. Rollen omfatter også deltakelse som observatør.

Jeg trenger å få intervjuet representanter for skolen i sakene jeg observerer. Intervjuet vil være kort, og det vil ikke lagres noen form for personsensitiv informasjon. Dette betyr at ingen uttalelser eller referanser til andre personer vil kunne spores tilbake til disse personene. Oppgaven fokuserer på Ungdom mot vold og deres arbeidsmetoder, intervjuet foretas slik at jeg også får data om hvordan andre ser på Ungdom mot vold sitt arbeid på skolene. Personsensitiv informasjon under observasjonen vil heller ikke noteres ned. Jeg er underlagt taushetsplikt av Ungdom mot vold, all informasjon jeg mottar som ikke inkluderes i oppgaven, noteres heller ikke ned. Denne informasjonen skal ikke formildes videre under noen omstendigheter.

Takk for at du stiller til intervju!

Thomas Buvik

(Masterstudent i kultur-, og samfunnspsykologi ved Universitetet i Oslo)

Vedlegg 5

Semistrukturert intervjuguide

1: Beskriv intervensjonen kort:

2: Har du samarbeidet med UmV før?

- Hvis ja, hvor lenge har dette samarbeidet vart?

- Hvis nei, hvordan synes du det første samarbeidet var?

3: Hva er det viktigste UmV kan bidra med i en slik sak?

4: Har antallet representanter fra UmV noe å si for selve saken?

- Hvis ja, kan du kort forklare hvorfor?

5: Hvordan var kontakten mellom partene/elevene og UmV?

- Part/elev en:
- Part/elev to (dersom to parter):

6: Hvordan synes du kommunikasjonen mellom deg og UmV var under møtet?

- Hvis bra, forklar på hvilken måte:
- Hvis dårlig/middels, forklar hvorfor du tror det ble slik:

7: Hvordan ble du kontaktet av UmV i forbindelse med denne saken?

8: Hvordan var planleggingen av møtet i forkant?

9: Hvordan var feedbacken i etterkant av møtet?

10: Tror du behandlingen av denne saken er standard fremgangsmåte for UmV?

11: Noe du tror kunne ha blitt gjort annerledes av UmV i etterkant av møtet?

12: Noe du tror kunne blitt gjort annerledes av deg i etterkant av møtet?

13: Hvordan synes du skolen har vært som støttespiller i denne saken?

14: Tror du settingen/der vi hadde møtet har hatt noe å si for saken?

- Hvis ja, forklar dette.
- Hvis nei, tror du partene/elevene i saken ville svart det samme?

15: Hvordan tror du at UmV forbereder seg på et møte tilsvarende i denne saken?

16: Hvordan har partene/elevene i denne saken blitt forberedt på møtet?

17: Er dette en sak du tror skolen kunne ha løst uten innblanding fra UmV?

- Hvis ja, hvordan tror du saken ville blitt løst?
- Hvis nei, hva er det som skiller UmV fra andre støttespillere?

18: Har møtet med UmV preget partene/elevene på noen måte du har lagt merke til?

- Hvis ja, hvordan det?
- Hvis nei, hva tror du UmV kunne ha gjort annerledes?

19: Er det noen av metodene til UmV som du kunne tenke deg å lære mer om?

- Kanskje et eksempel på en situasjon der du så dette under møtet?

20: Hvordan ser du for deg ditt samarbeid med UmV fremover, dersom det skulle bli behov for dette?

21: Hvordan er ditt nåværende inntrykk av UmV sine representanter?