

# MASTEROPPGAVE

## Gjenopprettende praksis som faktor for trygghet i skolehverdagen.

En kvalitativ studie av hvordan gjenopprettende praksis kan bidra til å oppfylle kravene om et trygt og godt skolemiljø, slik det er definert i opplæringsloven kapittel 9 A.

*Agnete Bruun*

*02.05.2019.*

*Master i psykososialt arbeid*

*Avdeling for helse og sosialfag.*



Sammendrag.

Med utgangspunkt i opplæringsloven kapittel 9 A har formålet med denne oppgaven vært å undersøke hvordan gjenopprettende praksis kan bidra til å oppfylle elevenes rett til et trygt og godt psykososialt skolemiljø.

Med en kvalitativ tilnærming og intervju som metode har jeg undersøkt hvorvidt og i så fall hvordan mine ni informanter opplever at gjenopprettende praksis kan bidra til å trygge læringsmiljøet for elevene. Jeg har også undersøkt hvilke utfordringer og dilemmaer som kan oppstå ved bruk og implementering av gjenopprettende praksis ved skolene.

Undersøkelsen konkluderer med at gjenopprettende praksis kan bidra til å oppfylle kravene i opplæringsloven kapittel 9 A på mange områder, men at det også er flere utfordringer knyttet til praksisen. De positive funnene er i hovedsak knyttet til praksisen med elevmegling, hvordan gjenopprettende praksis bidrar til inkludering og fellesskap for elevene, og hvordan konflikter blir håndtert etter gjenopprettende verdier. Utfordringene er blant annet knyttet til elevmeglerrollen, og til implementeringen av gjenopprettende praksis ved skolene.

## Abstract.

Based on Chapter 9 A of the Education Act, the purpose of this thesis has been to examine how restorative justice can help fulfill students' right to a safe psychosocial school environment.

With a qualitative approach using interview as method, I have examined whether or not my nine interviewees experience that restorative justice can contribute in creating a safe learning environment for the students, and if so how. I have also examined what challenges and dilemmas can occur through use and implementation of restorative justice at schools.

The study concludes that restorative justice can help meet the requirements of The Education Act Chapter 9A in many areas, but that there also are several challenges related to the practice. The positive findings are mainly related to the practice of peer-to-peer mediation, how restorative justice contribute to inclusion and a feeling of community for the students, and how conflicts were handled by restorative values. The challenges are amongst others related to the peer-to-peer mediation role. I also found challenges related to the implementation of restorative justice at schools.

Forord.

Med denne masteroppgaven avslutter jeg et fire år langt masterstudie ved Høyskolen i Østfold. Disse fire årene har vært en spennende og lærerik prosess, hvor jeg både har fått utvidet min kunnskap og mine perspektiver. Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg undersøkt og belyst et tema som har interessert meg lenge, men også fått utfordret den forforståelsen jeg kom inn i prosessen med. Jeg sitter igjen med mye kunnskap, og mange erfaringer jeg vil ta med meg videre.

Først og fremst vil jeg takke informantene mine for at de har delt sine tanker, meninger og erfaringer med meg. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. Jeg lærte mye av dere, og setter stor pris på at dere ville delta i undersøkelsen min.

Takk til min fantastiske veileder Espen Foss som har støttet, veiledet, oppmuntret og gitt konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Takk for alt du har lest og kommentert, og all tiden du har satt av til å hjelpe meg.

Jeg vil også takke Elisabeth for mange gode samtaler, og for at du har vært der sammen med meg gjennom hele prosessen.

Takk til familie og venner, og spesielt til Marcus og Herman, for støtte og oppmuntring i mange år mens skolearbeidet har krevd sitt.

# Innholdsfortegnelse:

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema med problemstilling .....	1
1.2	Avgrensning av oppgaven .....	4
1.3	Oppgavens oppsett og oppbygning .....	5
2	Fra gjenopprettende justis i strafferetten til gjenopprettende praksis i skolen.....	7
2.1	Tidligere forskning på gjenopprettende praksis i skolen .....	9
3	Metodiske og etiske vurderinger .....	13
3.1	Min for forståelse av undersøkelsens tema.....	14
3.2	Kvalitativ tilnærming med intervju som metode .....	14
3.3	Utarbeidelse av intervjuguide .....	15
3.4	Utvalgelse av informanter.....	16
3.5	Gjennomføring av intervjuene .....	19
3.6	Etiske refleksjoner knyttet til prosessen .....	21
3.7	Tematisk analyse .....	23
3.7.1	Det første steget i analyseprosessen .....	24
3.7.2	Det andre steget i analyseprosessen: Finne innledende koder .....	25
3.7.3	Det tredje steget i analyseprosessen: Lete etter temaer.....	26
3.7.4	Det fjerde steget i analyseprosessen: Revurdere temaer.....	26
3.7.5	Det femte og sjette steget i analyseprosessen: Definere temaer og gi de navn .....	27
3.8	Reliabilitet og Validitet.....	27
4	Trygghet som premiss for trivsel og læring.....	29
4.1	Viktigheten av gode relasjoner mellom lærer og elev .....	30
4.2	Viktigheten av inkludering og fellesskap.....	35
4.3	Oppsummering.....	38
5	Gjenopprettende praksis som faktor for trygghet i skolehverdagen.....	39
5.1	Konflikthåndtering ut i fra gjenopprettende praksis.....	39
5.1.1	Når konfliktene påvirker fellesskapet .....	44
5.2	Elevmeglere som trygghetspersoner .....	45
5.2.1	Ansvar og ansvarsfraskrivelse .....	47

5.2.2	Elevmegler eller elevsnich? .....	50
5.2.3	Elevmeglere som upartiske meglere i meglingsprosesser .....	52
5.3	Gjenopprettende praksis som faktor for inkludering og fellesskap.....	54
5.4	Gjenopprettende praksis som faktor for å styrke relasjoner mellom lærer og elev .....	58
5.5	Debatten om mobbebegrepet .....	60
5.6	Oppsummering.....	65
6	Utfordringer og dilemmaer ved implementering av gjenopprettende praksis i skolen .....	67
6.1	Utfordringer knyttet til implementering .....	67
6.2	En personavhengig praksis.....	71
6.3	Oppsummering.....	72
7	Oppsummering og avsluttende kommentar .....	74
8	Referanseliste.....	76
	Vedlegg 1: Svarbrev fra NSD .....	87
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elever .....	91
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv til ansatte .....	93
	Vedlegg 4. Intervjuguider .....	95

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema med problemstilling

De siste 12 årene har jeg arbeidet som miljøterapeut ved en ungdomsskole. Arbeidsoppgavene mine har vært knyttet til elever som har hele, eller deler av undervisningstilbudet sitt på utsiden av klasserommet. Elevene jeg har blitt kjent med har hatt mange ulike utfordringer i skolehverdagen, og når jeg lærte om gjenopprettende praksis (GP) gjennom master studiet mitt ble jeg veldig nysgjerrig på om dette var noe jeg kunne bruke i min egen arbeidshverdag. GP er både et nasjonalt og internasjonalt praksis, og forskningsfelt, og handler om å arbeide proaktivt- forebyggende og reaktivt-gjenopprettende med konflikter. Gjennom å blant annet legge til rette for at barn og unge får styrket sin dialog- og relasjonskompetanse er målet å lære barn og ungdommer å selv kunne håndtere egne konflikter på en hensiktsmessig måte. I Norge finnes det tre store aktører som bruker GP; Gatemebling, Trygg Læring og Konfliktrådet. Gatemebling er en del av Røde Kors sitt arbeid med ungdom, og er primært fokusert på frivillig innsats på ulike arenaer. De har også et tett samarbeid med ulike offentlige instanser som arbeider med ungdom, slik som barnevern, politi, utekontakt og fengsler. Trygg Læring bruker GP i skoler, og Konfliktrådet er en statlig tjeneste som bruker den reaktive delen av praksisen i sitt meglingsarbeide (Konfliktrådet, 2019; Hasund & Hydle, 2007). Konfliktrådet var den første organiserte innsatsen på GP i Norge, og derfra ble det spredd og videreutviklet i ulike retninger på ulike arenaer. Tankegodset som ligger bak, og øvelsene og metodene som brukes er lik hos alle disse tre aktørene. GP vil bli nærmere forklart under punkt 2.0.

Nysgjerrigheten min rundt GP førte til at jeg leste flere bøker om temaet, og gjennom studiet fikk jeg også muligheten til å ta et instruktørkurs i Gatemebling. Mye av det jeg har lært har jeg også trukket med meg inn i min egen arbeidshverdag. Dette har ført til at jeg gikk inn i prosessen rundt denne masteroppgaven med en forforståelse rundt praksisen, noe jeg vil redegjøre nærmere for under punkt 3.1. i metodekapittelet mitt.

Parallelt med at jeg lærte om GP ble det i august 2017 vedtatt en endring i opplæringsloven kapittel 9 A (Stortinget, 2017). Kapittel 9 A handler om elevenes rett til et trygt og godt fysisk og psykisk skolemiljø, et miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Denne

endringen førte blant annet til at det ble innført en lovfestet nulltoleranse mot mobbing (Stortinget, 2017; Opplæringsloven, 1998, § 9A-3). Alle som arbeider i skolen har en handlingsplikt dersom de mistenker, eller får kjennskap til at en elev ikke har et trygt og godt fysisk- eller psykisk skolemiljø. Sakene skal undersøkes, og det skal settes inn egnede tiltak tilpasset den enkelte elev (Opplæringsloven, 1998, § 9A-4). Forslag til konkrete tiltak blir ikke nevnt, og det legges ingen føringer for hvilke tiltak som kan benyttes annet enn at de skal vurderes pedagogisk og juridisk. Tiltakene kan være enten individrettede eller systemiske, og det er alltid elevens subjektive opplevelse som skal ligge til grunn når det skal avgjøres om skolemiljøet er trygt og godt eller ikke (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Det har vært flere offentlige diskusjoner knyttet til det nye lovverket, og endringen av lovverket har blant annet blitt omtalt i aviser og kronikker (Nilson et. al. 2018; Riiser, 2017; Handal, 2018; Ulvestad, 2018). Diskusjonene handler blant annet om både elevenes og lærernes rettssikkerhet, og utfordringene blir belyst fra begge sider. Nilson et. al. (2018) støtter lovendringen, og mener at den kan beskytte elevene, men hevder at det er unødvendig å veie elevenes, og de ansattes rettigheter opp imot hverandre. Handal (2018) er leder i Utdanningsforbundet og etterlyser en klarere definisjon over hva som er krenkelser, og hva som er grensesetting. Han poengterer at det kan bli vanskelig for lærerne å sette grenser, dersom det alltid er elevene sin subjektive opplevelse av situasjonen som skal være avgjørende. Ulvestad (2018) støtter dette, og frykter at lovendringen kan gjøre det enklere å «ta» lærere man ikke liker, eller opplever som vanskelige. Som ansatt i skolen har jeg også opplevd mange reaksjoner og diskusjoner fra egne kollegaer og andre som er ansatt i skoleverket. Reaksjonene har blant annet handlet om at loven kan være vanskelig å overføre til egen arbeidshverdag, og utfordringer ved at det alltid er elevenes subjektive opplevelser som skal vektlegges.

Lile (2019, s 47) løfter diskusjonen ett hakk opp. Han utfordrer selve lovendringen, og de som har vedtatt den, og undres over hvorfor det var nødvendig med en lovendring i utgangspunktet. Lile beskriver videre hvordan politikere noen ganger vedtar lover for å virke handlekraftige. Dette knytter han blant annet opp imot den nye lovfestede nulltoleransen for mobbing i skolen, noe han beskriver som vanskelig å oppnå i praksis. Slik jeg forstår det kan denne diskusjonen også knyttes opp imot en pågående debatt rundt



selve mobbebegrepet, hvordan vi definerer og forstår hva mobbing er og hvordan denne forståelsen kan påvirke arbeidet som blir gjort rundt mobbing i skolene. Dette vil jeg belyse nærmere under punkt 5.5. hvor jeg også vil knytte diskusjonen opp imot GP.

Lile (2019, s 47) diskuterer også hvordan lovendringen burde hatt større fokus på hva som kan fremmes for å bedre skolemiljøene, kontra hva som bør hemmes. I opplæringsloven (1998) § 9 A-2 brukes også ordet fremmes. Her står det at «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». I følge loven skal de ansatte i skolen altså bidra til å fremme et trygt og godt skolemiljø, men hvordan dette arbeidet skal gjøres er i stor grad opp til hver enkelt skole. Jeg ønsker, med denne masteroppgaven, å bidra til den beskrevne diskusjonen rundt kapittel 9A, og undersøke hvordan GP kan være et konkret tiltak som fremmer et trygt og godt skolemiljø for elevene. Jeg har arbeidet ut i fra følgende problemstilling:

Hvordan kan praktisk bruk av gjenopprettende praksis bidra til et trygt og godt skolemiljø, slik det er definert i opplæringsloven kapittel 9 A?

I følge Utdanningsdirektoratet (2018) er det elevenes subjektive opplevelse som skal ligge til grunn når man skal avgjøre om skolemiljøet er trygt og godt eller ikke. For å besvare problemstillingen min valgte jeg derfor å formulere forskningsspørsmålene mine slik at jeg kunne få tak i informantenes egne opplevelser av trygghet i skolehverdagen, og hvordan eller hvorvidt de opplevde at GP bidro til dette. Jeg har arbeidet ut i fra følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke faktorer beskriver elever og ansatte som avgjørende for elevenes opplevelse av trygghet i skolehverdagen?
2. På hvilken måte opplever elever og ansatte at gjenopprettende praksis bidrar til å fremme elevenes opplevelse av trygghet?
3. Hvilke utfordringer og dilemmaer kan oppstå ved implementering og bruk av gjenopprettende praksis i skolen?

Forskningsspørsmål 3 er både utarbeidet for å fremstille et realistisk og nøytralt bilde av GP, men også ut i fra min forforståelse av praksisen. Forforståelsen var i hovedsak preget

av de positive sidene rundt praksisen, og jeg hadde et ønske om å utfordre denne. Arbeidet med å trygge skolemiljøet skal ifølge opplæringsloven (1998) § 9 A-3 skje både systematisk og kontinuerlig. Her står det:

Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering. Skolen skal arbeide kontinuerleg og systematisk for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av kapitlet blir oppfylte. Rektor har ansvaret for at dette blir gjort.

Med denne oppgaven ønsker jeg altså å undersøke hvordan GP kan bidra til å fremme et trygt og godt skolemiljø, både forebyggende som et systemtiltak, men også reaktivt i etterkant av eventuelle konflikter og uoverensstemmelser. Med systemtiltak mener jeg et tiltak med en systemisk tilnærming, hvor man ser på utfordringene i klassemiljøet ut ifra et relasjonelt perspektiv og belyser dem ut i fra de ulike sosiale systemene og interaksjonene som elevene er en del av, slik Nordahl & Hansen (2012, s 10- 13) beskriver det. I Norge går de systemiske tiltakene knyttet til GP i skolen under paraplyen av Trygg Læring (se kapittel 2).

## 1.2 Avgrensning av oppgaven

Arbeidet med denne oppgaven startet med at jeg fikk mulighet til å være med i et forskningsprosjekt ved en videregående skole som var i startfasen med å implementere gjenopprettende praksis (GP). Jeg innså tidlig at denne prosessen ville ta for lang tid for at jeg kunne sentrere oppgaven min rundt denne skolen, og kontaktet derfor to andre videregående skoler som arbeider med GP, slik at jeg hadde empiri fra flere skoler. Oppgaven min er derfor sentrert rundt videregående skoler, og vil ikke belyse hvordan GP kan bidra til et trygt og godt skolemiljø ved barne- eller ungdomsskoler.

Min hovedinteresse i denne oppgaven var elevene, og hvordan deres opplevelse av trygghet og GP er. Jeg inkluderte i tillegg tre intervjuer med ansatte for å få belyst problemstillingen fra flere perspektiver, og for å se hvorvidt de ansattes opplevelser

samsvarte med elevenes. Jeg ønsket også å se hvordan de ansatte opplevde praksisen, og om de, i lys av sin rolle som ansatt, kunne se andre aspekter ved praksisen enn elevene. Dette viste seg å bli viktig for å få en bedre forståelse for utfordringer knyttet til implementering av GP.

Jeg har også knyttet oppgaven min opp imot opplæringsloven (1998) kapittel 9 A. Dette startet opprinnelig med en interesse knyttet til den tidligere nevnte diskusjonen rundt lovendringen, og en nysgjerrighet om hvordan og hvorvidt GP kunne bidra til å oppfylle kravene om et trygt og godt skolemiljø. Opplæringsloven (1998) kapittel 9 A handler om elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø, et skolemiljø hvor trivsel, god helse og læring blir fremmet. Jeg har lagt størst vekt på trygghet, da jeg mener at trivsel, god helse og læring alle henger sammen med opplevelsen av trygghet, og at tryggheten alltid må ligge til grunn for å kunne oppfylle de tre andre. Dette vil jeg redegjøre nærmere for i kapittel 4. Ettersom oppgaven min tar utgangspunkt i en pågående samfunnsdiskusjon rundt lovendringen av opplæringsloven (1998) kapittel 9 A kunne den også vært sentrert mer rundt de ansattes arbeidshverdag, og hvordan de opplever denne endringen i praksis. Jeg har ikke lagt vekt på dette videre i oppgaven, da det var GP og elevenes skolehverdag som var mitt hovedfokus og min hovedinteresse.

### 1.3 Oppgavens oppsett og oppbygning

Oppgaven starter med en innføring gjenopprettende praksis (GP). Jeg gjør rede for hvilket tankegods som ligger bak GP, og belyser de aspektene ved GP som er viktige for å kunne forstå og følge avgjørelsene og drøftingene som er gjort i oppgaven. Dette kapittelet kommer tidlig i oppgaven, slik at forståelsen rundt hva GP er kan være med leseren helt i fra begynnelsen. I kapitelet om GP har jeg også inkludert et punkt hvor jeg knytter problemstillingen opp imot forskning som er gjort rundt GP i skolen. Dette anser jeg som viktig både for å en innsikt i hva annen forskning rundt GP forteller, men også for å belyse kunnskapshull, og vise hvordan denne masteroppgaven kan bidra til ny innsikt rundt et tema som det ikke er forsket mye på i Norge tidligere.

Deretter følger et metodekapittel hvor jeg beskriver og begrunner valg og gjennomføring av metode, samt redegjør for den tematiske analysen som ble brukt innledningsvis i analyseprosessen min. Den tematiske analysen la grunnlaget for en struktur som blir brukt til å presentere analysen min gjennom tre kapitler som følger mine forskningsspørsmål. Etter hvert av disse kapitlene vil jeg ha en kort oppsummering, og avslutningsvis i oppgaven vil jeg oppsummere alle funnene, og forsøke å besvare problemstillingen min.

## 2 Fra gjenopprettende justis i strafferetten til gjenopprettende praksis i skolen

Gjenopprettende praksis (GP) har siden 1970 tallet vokst frem både som et praksis, og forskningsfelt i mange land rundt i verden, blant annet i Norge (Foss, 2016), og ifølge Follestad & Wroldsen (2017, s 10) er det i dag mer enn 90 land som benytter seg av praksisen. GP vokste fram som en reaksjon på, og en kritikk av strafferettssystemet, men tankegodset og praksisen som ligger til grunn har spredd seg til andre kontekster, blant annet til skolevesenet. I Norge er det forsket mye på GP i Konfliktrådet og strafferettssystemet (Hydly & Hasund, 2007; Eide & Gjertsen, 2009), men det er gjort lite forskning utenfor disse feltene. Dette vil jeg redegjøre for under punkt 2.1, hvor jeg også vil argumentere for hvordan min oppgave kan bidra inn i dette kunnskapshullet.

For å kunne forstå hva GP er, og hvordan GP representerer mer enn bare en metode eller et program i skolen, er det viktig å forstå tankegodset som ligger til grunn for praksisen.

Tankegodset tar utgangspunkt i en kritikk av strafferettssystemet. Foss (2016, s 22) viser til hvordan denne kritikken handlet om at straffen som ble gitt i domstolene var lite effektiv, at straffene i liten grad virket rehabiliterende for gjerningspersonene og at de heller ikke førte til økt trygghet for de som var ofre for kriminaliteten. Kritikerne mente altså at straffene var ineffektive, og ønsket en ny definisjon, og en ny tankegang rundt måten vi forstår kriminalitet på. I GP handler dette blant annet om et grunnleggende tankegods hvor man omdefinerer kriminalitet til konflikt, altså som et relasjonelt forhold, og videre forstår konfliktene som partenes egen eiendom (Christie, 1977). Bakgrunnen for dette er at det bare er partene i saken som kan beskrive hvordan de har opplevd konflikten og hva de trenger for at situasjonen skal oppleves bedre.

I figuren under har jeg illustrert de største ulikhetene i grunnsynet til strafferetten (Criminal Justice) og gjenopprettende praksis (Restorative justice). Den teoretiske bakgrunnen for figuren er hentet fra Christie (1977), Foss (2016), Farstad & Odden (2015), Dale (2006) og Hasund og Hydly (2007).

Criminal Justice/ Strafferett.	Restorative Justice/ Gjenopprettende praksis.
Staten håndterer konflikter på vegne av partene. Staten fordeler ansvar og skyld.	Partene i konflikten eier selv konflikten og prosessen rundt.
Staten har en dommer som bestemmer hva som er rett og galt.	Nøytral megler som forsøker å få partene til å selv komme frem til en felles forståelse.
Fokuserer på skyldspørsmål, fortid og symptomer.	Fokuserer på behov, ansvar, følelser, ønsker og framtid.
Fokus på allmenn rettsoppfatning, og hvilken straff gjerningsmannen fortjener.	Skiller person fra handling, og fremhever at alle er like mye verd som medmenneske uavhengig av det de har gjort.
Fokuserer på at straffene skal være allmennpreventive.	Fokuserer på likeverd, medvirkning, eierskap og relasjonsfokus.
Prosessen er ikke frivillig.	Prosessen er frivillig. Partene kan når som helst avbryte den.
Fokus på individer og straff av individer.	Fokus på det systemiske, og hvordan fellesskapet kan lære av hverandres konflikter.
Criminal Justice har hegemoni.	Restorative Justice er i opposisjon.

I forlengelse av Christies omdefinering av kriminalitet til konflikt, og konflikt til eiendom, har de toneangivende GP-miljøene i Norge definert konflikt som en uenighet eller motsetning mellom minst to parter, der minst en av partene opplever ubehag og har noen udekte behov (Farstad & Odden, 2015, s 18- 19). I GP møtes partene i konflikten til ulike former for meglingsmøter, og i tillegg til eierskapet Christie (1977) beskriver er likeverd, medvirkning og relasjonsfokus nøkkelbegreper i disse møtene. Likeverd og medvirkning handler om at alle partene i konflikten er likeverdige som medmennesker, og selv om noen kan ha et større ansvar enn andre for at en konflikt har oppstått, og også et større ansvar for gjenoppretting i etterkant av konflikten, har alle like stor rett til å fortelle og medvirke (Christie, 1977; Dale, 2006). Relasjonsfokuset handler om å utvikle og ivareta relasjoner,

slik at det er dårlig grobunn for konflikter, utestenging og diskriminering (Farstad & Odden, 2015).

I skolen går GP under paraplyen av Trygg Læring, som både er et systemtiltak og en organisasjon for aktører som bruker GP i skoleverket, Med de gjenopprettende verdiene som grunnlag læres elever og ansatte opp i kommunikasjon og konflikthåndtering, og hvordan man kan arbeide både proaktivt- forebyggende og reaktivt- gjenopprettende med konflikter (Farstad & Odden, 2015). Trygg Læring har ingen felles mal, eller en bestemt struktur man må følge, men tilbyr en verktøykasse med ulike metoder og opplegg som skolene selv velger hvordan de vil bruke, og de kan velge å benytte seg av hele, eller deler av opplegget (Farstad & Odden, 2015). Verktøykassen består av en meglingsmetodikk som brukes planlagt i etterkant av konflikter, en uformell og spontan megling- såkalt barformegling, konfliktdepende kommunikasjon, sirkelmetodikk, dialogverksteder, ulike øvelser som skal styrke relasjonene innad i en gruppe og elevmeglere (Farstad & Odden, 2015). De elementene som brukes av informantene mine vil bli nærmere beskrevet og belyst i fremstillingen av analysen min i kapittel 4-6.

Christies (1977) tanker og GP har også blitt møtt med bekymringer og kritikk fra flere hold. Foss (2016, s 26- 31) viser til hvordan kritikken bl.a. handlet om allmennpreventive hensyn, en frykt for at et meglingsmøte med gjerningsmannen skal oppleves som et nytt overgrep av offeret, og at gjerningsmannen vil få dobbeltstraff dersom meglingen blir et supplement til straff. Likevel er GP i en strafferettskontekst per i dag anerkjent som et viktig supplement eller alternativ til straffeprosess i Norge (Justis- og politidepartementet, 2006, s. 11; Justis- og politidepartementet, 2008, s. 164; Justis – og politidepartementet, 2013 s. 49). Den kritikken som er relevant for mine drøftinger vil bli belyst i kapittel 4-6.

## 2.1 Tidligere forskning på gjenopprettende praksis i skolen

Gjenopprettende praksis (GP) i skolen er i Norge i stor grad inspirert og informert av det norske Konfliktrådet, der sentrale aktører har fått sin opplæring fra, og mye av forskningen og litteraturen rundt GP i Norge omhandler nettopp konfliktrådet og strafferettssystemet (Hydly & Hasund, 2006; Eide & Gjertsen, 2009). Det finnes derimot lite forskning knyttet

til implementering og bruk av GP i den norske skolen. Jeg har ikke funnet noen norske forskningsrapporter knyttet til GP i skolen utover fem masteroppgaver som tar for seg deler av praksisen (Gilje, 2018; Halstensen, 2016; Karlsen, 2016; Meringdal, 2014; Bjørnstad, 2012). Jeg har også kontaktet organisasjonen Trygg Læring samt Camilla Farstad og Kari Odden som er forfattere av boken «Gjenopprettende prosesser i skolen» og som i 20 år har jobbet for å fremme GP i skolen. Hverken Trygg Læring eller Farstad og Odden visste om forskning utover de masteroppgavene jeg hadde funnet. Det finnes altså ikke mye norsk forskning på dette, selv om praksisen med GP i skolen har vart siden 90-tallet. I 1995 hadde Norge et nasjonalt prosjekt som skulle tilby opplæring i GP til alle skolene i Norge. Konfliktrådet stod som fagansvarlig for prosjektet, og i samarbeid med utdanningsdirektoratet utdannet de over 6000 elevmeglere, og gjennomførte prosjektet på 588 skoler innen prosjektets slutt i 2001 (Farstad & Odden, 2015). Elevmeglere er en stor del av både det proaktive- og reaktive arbeidet til Trygg Læring, og vil bli nærmere belyst i kapittel 5. I følge Farstad & Odden (2015, s 217) ble dette prosjektet evaluert med veldig gode resultater, men jeg har ikke lyktes i å fremskaffe rapporten de henviser til.

GP har altså vært en del av mange skoler i Norge over flere tiår, allikevel finnes det veldig lite forskning på praksisen. Hva dette skyldes kan jeg bare undre meg over, men det er mulig at noe av grunnen er at GP ikke er så kjent i Norge, og at det finnes mange andre, mer kjente, praksiser og programmer som skal fremme et godt psykososialt læringsmiljø og arbeide mot mobbing. Disse vil sånn sett kunne forstås som konkurrenter til GP. Mange av disse programmene er godt utprøvd, og flere av dem, som Olweusprogrammet, Zero, Respekt og PALS, har også fått implementeringsstøtte fra Utdanningsdirektoratet (Eriksen, Hegna, Bakken & Lyng 2014, s 7).

Eriksen et.al. (2014) har gjennomført en studie for velferdsforskningsinstituttet NOVA hvor de tar utgangspunkt i disse fire programmene. De undersøker og evaluerer både tidligere effektstudier som er gjort rundt programmene, og gjennomfører sin egen studie for å finne ut hvilke erfaringer skolene har, hvordan de bruker programmene, og hvilke kriterier de legger til grunn for å velge mellom slike programmer. Bakgrunnen for undersøkelsen er at mange tidligere effektstudier av programmene er gjort av programeierne selv. (Eriksen et.al. 2014, s 7). Undersøkelsen viser at det varierer veldig



hvilken kunnskap skolene har om de ulike programmene som finnes, at grunnlaget for å velge program kan være litt spinkelt, og at noen av skolene kan ta ubevisste valg. Den viser også at mange av skolene ønsker programmer som er godt forankret i forskning. Det kan være en utfordring for GP ettersom det ikke er forsket mye på bruk av GP i skolen, og at de derfor kan stille svakere enn programmene det er forsket mye på. GP skiller seg også fra de tidligere nevnte fire programmene ved at praksisen ikke inneholder en bestemt struktur, eller mal som skolene må forholde seg til. Skolene kan i stedet benytte hele, eller deler av en verktøykasse, og tilpasse praksisen etter skolens behov og utfordringer. GP og Trygg Læring innebærer også et tankegods som legger grunnlaget for praksisen, og som skolene må være åpne for.

Jeg har også lett etter forskningsrapporter på bruken av GP i skolen internasjonalt, og flere internasjonale forskningsrapporter viser at konfliktløsning ved bruk GP har hatt en god effekt i skolen (McCluskey et al., 2008; Sherman & Strang, 2007; Augustine et. al, 2018; Thompson & Smith, 2010). Samlet viser disse undersøkelsene blant annet positive effekter knyttet til utagerende atferd, at behovet for å utvise elever blir mindre, og at en reaktiv bruk av GP i etterkant av mobbesaker har hatt en positiv effekt for de involverte. Bruken av en GP i etterkant av mobbesaker støttes også av Djupedalsutvalget som skriver at:

Det er også viktig med en gjenopprettende prosess mellom den som har blitt mobbet, og den eller de som har mobbet. Ubehaget for de som har vært involvert i mobbing kan være sterkt, og behovet for å få gjenopprettet trygghet, tilhørighet eller verdighet kan være akutt. (NOU, 2015:2, s 187).

De legger videre vekt på viktigheten av at de involverte får opparbeidet gode relasjoner i etterkant av mobbesaker. Dette kan, slik jeg forstår det, både handle om å reparere relasjonene mellom partene i mobbesaken, men også handle om at partene har fått det vanskelig med relasjoner, trygghet og tillitt generelt, og at dette må gjenopprettes. Dette illustreres blant annet av Foss (2016, s 19) som beskriver hvordan Konfliktrådet blir brukt etter en mobbesak, og hvor meglingsprosessen til slutt ender i at jenta får gjenopprettet tillitt og relasjoner til medelevene sine. Dette vil bli nærmere belyst under punkt 5.5.

Bruk av GP i etterkant av mobbesaker kan også knyttes opp imot to studier fra USA, som blant annet viser at GP, i tillegg til å virke konfliktløsende, bidrar til å skape gode relasjoner mellom elevene, og øker elevenes evne til å vise empati og ta ansvar for egne handlinger (McCluskey, Lloyd, Stead, Kane, Riddel & Weedon, 2008; Sherman & Strang, 2007). Jeg har ikke funnet forskningsrapporter som viser noen negative konsekvenser ved å bruke GP i skolen, og ser at dette punktet hadde blitt mer nyansert dersom jeg hadde hatt forskningsrapporter som balanserte det positive synet. Som beskrevet i kapittel 2.0. er flere kritiske til GP, men jeg har ikke funnet noen forskningsrapporter fra skolesystemet som underbygger deres syn. Song & Swearer (2016) og Mayworm, Sharkey, Kayleigh, Hunnicutt, & Schiedel (2016) hevder at man henger etter med forskning på GP i skolen, og at det er behov for ytterligere forskning. Med denne oppgaven vil jeg delta videre i dette forskningsfeltet, og forsøke å bidra med ny kunnskap rundt den praktiske utførelsen av GP i skolen. Gjennom hele prosessen har jeg vært bevisst på å fremme et nyansert syn, med både positive og utfordrende deler av praksisen, og ikke bare fremme suksesshistorier.

### 3 Metodiske og etiske vurderinger

I dette kapitlet gjør jeg rede for hvordan jeg har gjennomført undersøkelsen, og hvilke valg jeg har tatt i forkant og underveis i prosessen. Jeg begrunner valg av metode, gjør rede for den tematiske analysen som ble brukt innledningsvis i analyseprosessen, og redegjør for de etiske vurderingene jeg har gjort underveis i prosessen.

I tråd med Kvale & Brinkmann (2018, s 137) klargjorde jeg først målet for undersøkelsen, og hva jeg ønsket å finne ut av. Allerede da hadde jeg en tanke om hvilket tema jeg ønsket å fordype meg i, og hva problemstillingen kunne være, men dette endret seg også noe etter at jeg satt meg inn i teori og forskning på området. En del av teorien som er brukt i oppgaven, og noe av forskningen som er beskrevet under punkt 2.1. leste jeg allerede på dette punktet i prosessen, mens jeg arbeidet med problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg hadde derfor innsikt i hvilken forskning som fantes rundt gjenopprettende praksis (GP) i skolen allerede når jeg laget problemstillingen, og visste at det var gjort lite forskning på området. Da jeg hadde utarbeidet problemstillingen, vurderte jeg hvilken tilnærming og metode som kunne være mest egnet til å få svar på det jeg ønsket å undersøke. Jeg tok utgangspunkt i en hermeneutisk forskningstradisjon, med et kvalitativt design og intervju som metode. I følge Kvale & Brinkmann, (2018, s 73- 74) handlet hermeneutikken opprinnelig om fortolkning av tekster, men en utvidelse av begrepet har ført til at man blant annet kan bruke en hermeneutisk tilnærming for å fortolke dialoger, slik jeg har gjort i denne oppgaven. Både analyse- og skriveprosessen vært en hermeneutisk prosess gjennom at jeg hele tiden har forsøkt å se helheten og delene i sammenheng, og forstått helheten ut i fra delene og motsatt, slik Krogh (2014, s 24) beskriver det med den hermeneutiske sirkel. Krogh (2014, s 52- 53) viser videre til hvordan man blir trukket inn i sirkelen, og at tolkningene man gjør blir påvirket av egen forforståelse. I følge Johannessen et. al. (2010, s 36) er det viktig å være bevisst forforståelsen gjennom hele forskningsprosessen. Kapitlet starter derfor med en redegjørelse rundt min forforståelse, og hvordan den har blitt utfordret gjennom prosessen.

### 3.1 Min forforståelse av undersøkelsens tema

Mitt første møte med gjenopprettende praksis (GP) var i et klasserom på Høyskolen der vi tok del i flere av de ulike øvelsene som GP består av. Både øvelsene og tankegodset som lå til grunn fanget interessen min, og jeg ble nysgjerrig på om dette var noe jeg kunne bruke i min egen arbeidshverdag i skolen. Jeg leste flere bøker og artikler om temaet, og deltok også på et instruktørkurs i Gatemegling. Jeg har også brukt meglingsmetodikkene og den konfliktdependende kommunikasjonen med elevene mine, med noe jeg har opplevd som gode resultater. Når jeg utarbeidet problemstillingen min var det derfor med utgangspunkt i en positiv innstilling til GP, og jeg hadde få tanker om hva som kunne være utfordrende med praksisen.

Bevisstheten rundt forforståelsen min, kombinert med et ønske om å fremstille et nøytralt og realistisk bilde av GP, gjorde at jeg valgte å inkludere et forskningsspørsmål om utfordringer og dilemmaer ved praksisen. En stor del av refleksjonsarbeidet rundt dette har vært i samarbeid med min veileder som har utfordret meg til å gå inn i materialet mitt med et kritisk blikk. Jeg har blant annet sett etter utilsiktede funn, og informasjon som har overrasket meg, og underveis i prosessen oppdaget jeg flere utfordringer og dilemmaer som jeg ikke hadde vært oppmerksom på tidligere. Jeg fikk derfor utfordret den positive forforståelsen jeg kom inn i prosessen med, og sitter igjen med et mer nyansert og balansert inntrykk av praksisen, som både er preget av fordeler og utfordringer. Dette blir nærmere belyst i fremstillingen av analysen min i kapittel 4-6.

### 3.2 Kvalitativ tilnærming med intervju som metode

Den kvalitative tilnærmingen ble valgt fordi jeg ønsket å forstå og belyse problemstillingen ut i fra informantenes egne beskrivelser og opplevelser. Jeg ønsket innblikk i hvilke faktorer informantene mente var avgjørende for et trygt og godt skolemiljø, og hvordan og hvorvidt de opplevde at GP kunne bidra til dette. I følge Kvale & Brinkmann (2018) Johannessen et.al (2010) og Thagaard (2013) er en kvalitativ tilnærming med intervju som metode egnet til dette.

Et intervju kan forstås langs en skala fra helt ustrukturert, til intervjuer som er strukturert med faste svaralternativer. (Johannessen et. al. 2010, s 147). Jeg valgte å gjennomføre delvis strukturerte intervjuer. Med delvis strukturert menes at jeg utarbeidet en intervjuguide med temaer og spørsmål som jeg ønsket at alle informantene skulle svare på, samtidig som oppfølgingsspørsmålene og det informantene selv ønsket å ta opp varierte fra intervju til intervju. Den delvis strukturerte intervjuformen ble valgt for å forsikre meg om at informantene belyste temaene som var nødvendige for å besvare problemstillingen. Samtidig ønsket jeg å gi informantene friheten til å belyse eventuelle temaer og spørsmål de hadde, da jeg var åpen for at informantene hadde andre erfaringer og tanker rundt problemstillingen enn det jeg i utgangspunktet hadde tenkt på.

Et helt ustrukturert intervju, hvor jeg bare hadde hatt med meg temaene jeg ønsket å belyse, ville gitt informantene mine muligheten til å fortelle mer fritt, og minket sjansen for at min forforståelse påvirket dataene, ettersom min forforståelse har vært med på å utarbeide intervjuguiden. Samtidig kunne jeg risikert å ikke sitte igjen med nok relevant datamateriale til å belyse problemstillingen min. Et helt standardisert intervju ville gjort det enklere å sammenligne og analysere svarene i etterkant, (Johannessen et. al, 2010, s 148), og et standardisert intervju kunne derfor gjort analyseprosessen enklere for meg. Men ettersom det var viktig for meg at informantene hadde muligheten til å belyse egne temaer og spørsmål falt valget på et delvis strukturert intervju. Dette gjennomførte jeg ved å både sette av tid til temaer informanten selv ønsket å belyse, men også ved å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet som ikke var planlagt på forhånd.

### 3.3 Utarbeidelse av intervjuguide

Jeg opplever at det gikk mye arbeid med til å utarbeide intervjuguiden. Arbeidet handlet i hovedsak om å lese forskning og teori om GP. Dette anså jeg som viktig for å kunne forstå praksisen godt nok til å stille gode spørsmål. Jeg var også bevisst på at jeg skulle intervju flere som hadde lang erfaring med GP, og ønsket å være godt forberedt, slik at jeg kunne følge opp samtalene på en god måte. Under utformingen av intervjuguiden arbeidet jeg ut i fra Kvale & Brinkmann (2018), Johannessen et. al. (2010) og Thagaard (2013) sine bud om viktigheten av å starte med spørsmål som det er enkelt for informantene å svare på, som gjør at vi blir litt kjent og at stemningen blir mindre spent. Jeg brukte også

progresjonen som Johannessen et. al. (2010, s 149- 153) beskriver, som går fra generelle- til mer spesifikke spørsmål. Jeg la vekt på at spørsmålene skulle være åpne, slik Thagaard, (2013, 103) beskriver, og formulerte spørsmålene slik at de skulle være lette å forstå, uten for mange fremmedord. Intervjuguiden ble delt inn etter forskningsspørsmålene mine. Dette hjalp meg til å strukturere intervjuguiden og forsikre meg om at jeg dekket alle temaene jeg ønsket å belyse. Under analysen opplevde jeg allikevel at noen temaer kunne blitt bedre belyst, og at dette kunne henge sammen med at jeg i noen tilfeller ikke hadde fulgt opp det informantene sa med gode nok oppfølgingsspørsmål. Dette handlet blant annet om meglingsprosessene i etterkant av elevkonflikter, og informanters utsagn om likeverd og forskjellsbehandling, og vil bli nærmere belyst i kapittel 4 og 5. Denne erfaringen vil jeg ta med meg videre, og forsøke å reflektere rundt dersom jeg skal arbeide videre med intervjuer i fremtiden.

I tråd med Kvale & Brinkmann (2018, s 161) avsluttet jeg alle intervjuene med å be om tilbakemeldinger på hvordan intervjuet hadde blitt gjennomført, og spurte også direkte om det var noen spørsmål informantene syntes det hadde vært vanskelig å svare på. Alle informantene svarte at det hadde vært en god samtale, og at det ikke var noe de ønsket jeg hadde gjort annerledes. Dette bør selvfølgelig ikke bety ikke noe kunne vært gjort på en annen måte, og jeg vet heller ikke om informantene følte seg komfortable nok til å si ifra dersom det var noe de reagerte på, men det var viktig for meg å gi dem muligheten, slik at jeg eventuelt kunne forandre opplegget mitt før neste intervjurunde. Ettersom jeg skulle intervjuer både elever og ansatte, valgte jeg å utarbeide to forskjellige intervjuguider (vedlegg 4). Ved en av skolene jeg besøkte visste jeg på forhånd at de hadde liten erfaring rundt GP. Her intervjuet jeg kun en elev. Her tok jeg utgangspunkt i den samme intervjuguiden som jeg brukte med de andre elevene, men tilpasset spørsmålene underveis i samtalen, slik at de passet bedre med hans erfaringer med GP.

### 3.4 Utvelgelse av informanter

Som nevnt innledningsvis startet arbeidet med denne oppgaven med at jeg fikk tilbud om å være med i et forskningsprosjekt ved en videregående skole som var i startfasen med å implementere gjenopprettende praksis (GP). Den siste informanten som er beskrevet er fra denne skolen, men ettersom prosessen med implementering tok for lang tid til at jeg kunne

sentrere oppgaven min rundt kun denne skolen kontaktet jeg informanter fra andre videregående skoler, og det er disse skolene jeg har hovedvekten av empirien fra.

For å komme i kontakt med informantene fulgte jeg Thagaards (2013, s 60- 61) beskrivelser av strategisk utvalg, og kontaktet noen jeg mente ville ha gode forutsetninger for å hjelpe meg å besvare problemstillingen. Jeg kontaktet først organisasjonen Trygg Læring (ref. kap. 2), som ga meg kontaktinformasjon til flere skoler som hadde lang erfaring med Trygg Læring inspirert metodikk. Jeg kontaktet to av skolene gjennom en ansatt ved hver skole. Begge ansatte var villige til å stille til intervjuer, og de videreformidlet også kontakt med elevene jeg har intervjuet. Alle informantene er anonymisert ved at navnene jeg presenterer under er fiktive. Av hensyn til personvern og anonymisering av indirekte personopplysninger har jeg også unnlatt å nevne hvilke skoler jeg har besøkt, og hvor i landet skolene befinner seg.

Ved skole 1 snakket jeg med to ansatte, Anne og Linda, som til sammen har mer enn ti års erfaring med bruk av GP i skolen. Linda var den eneste informanten som var lærerutdannet, men hadde nå en annen oppgave ved skolen. Under analysen min så jeg at det hadde styrket oppgaven min dersom jeg hadde hatt mer empiri knyttet til GP og lærerrollen, og bruken av GP i klasserommet. Dette ble ikke tydelig for meg før mot slutten av analyseprosessen, og jeg var da kommet såpass langt i arbeidet med oppgaven at jeg ikke hadde mulighet til å inkludere flere intervjuer. Dette påvirket spesielt punktet om hvordan GP kan bidra til å styrke relasjonene mellom lærer og elev, og vil bli nærmere belyst under punkt 5.4. Linda videreformidlet også ønsket mitt om å få snakke med elever som hadde god erfaring knyttet til GP i skolen. Jeg fikk kontakt med to elever, Ramete og Sarah som begge er 16 år gamle. Sarah har erfaring som elevmegler. Elevmegling er en av hovedaktivitetene til Trygg Læring, og er en stor del av både det proaktive og det reaktive arbeidet med GP i skolen. Praksisen rundt elevmegling vil bli nærmere belyst og forklart under punkt 5.2.

Ved skole 2 snakket jeg med miljøarbeider Kristine. Her ytret jeg et ønske om å få snakke med elever som hadde erfaring som elevmeglere. Dette fordi jeg hadde mange spørsmål

knyttet til denne rollen. Spørsmålene hadde jeg også stilt i den første intervjurunden med Ramete og Sarah, men når jeg transkriberte og leste igjennom intervjuene i etterkant så jeg at jeg med fordel kunne ha mer empiri knyttet til elevmeglerrollen. Gjennom Kristine fikk jeg kontakt med tre elevmeglere, Mohammed, Elmedina og Agnesa som alle var 18 år gamle. Ved denne skolen fikk jeg også anledning til å møte hele elevmeglergruppen til en uformell samtale.

Ved skole 3 snakket jeg med Adil på 16 år, som hadde deltatt på et seks timers innføringskurs om GP. Dette er skolen hvor implementeringen av GP akkurat hadde begynt, og intervjuet ga meg muligheten til å sammenligne svarene til Adil med intervjuene fra skolene som hadde fulgt GP over lang tid. Jeg ønsket i utgangspunktet å snakke med flere av elevene som hadde deltatt på det samme innføringskurset som Adil, men det var bare Adil som svarte på mine henvendelser. Jeg ser at det kunne styrket undersøkelsen min dersom jeg hadde hatt flere informanter ved denne skolen, men jeg opplevde samtidig at Adil hadde mange relevante og reflekterte svar, og ønsket derfor å inkludere intervjuet hans videre i oppgaven. Ettersom erfaringen hans rundt GP var begrenset til innføringskurset han hadde vært med på hadde han heller ikke forutsetninger for å mene noe om alle punktene i hovedkapitlene mine, men han er inkludert i flere av dem.

Thagaard (2013, s 61- 63) beskriver det hun kaller for snøballmetoden. Denne metoden kan ligne måten jeg kom i kontakt med mine informanter på. Her begynner man med en person, som igjen formidler kontakten med andre personer som forskeren kan intervju. Hun knytter noen etiske problemstillinger til denne metoden, ettersom den første personen vil ha kjennskap til hvilke andre personer som er med i undersøkelsen. Ved skole 3 fikk jeg en liste over potensielle deltakere som jeg selv kunne kontakte, mens ved skole 1 og 2 videreformidlet de ansatte kontakten for meg. Jeg ser at jeg kunne ivarett personvernet bedre ved å selv kontakte disse informantene direkte, men samtidig var jeg avhengig av hjelp fra en ansatt for å finne aktuelle elever. Miljøet rundt GP er også ganske lite i Norge, og de som er en del av miljøet vil ha kunnskap om hvilke skoler, og hvilke lærere og miljøarbeidere som følger praksisen. Dette har jeg forsøkt å balansere gjennom anonymisering av informantene. Dersom informantene har snakket om noe de lett hadde



kunnet blitt gjenkjent på, har jeg valgt å ikke referere til dette i oppgaven min. En annen ulempe med snøballmetoden er, ifølge Thagaard (2013, s 61- 63), at utvalget kan bli skjevt. Dette fordi informantene jeg starter med vil kunne rekruttere andre fra samme nettverk eller miljø som de vet har en lignende opplevelse av temaet som seg selv, eller som har en mening de ønsker å fremme. I ettertid ser jeg at jeg kunne ha løst dette ved å be om en liste over elever jeg selv kunne kontakte, i stedet for at de ansatte videreformidlet kontakten for meg. Samtidig var jeg avhengig av hjelp fra de ansatte for å finne elever som hadde forutsetninger for å mene noe om problemstillingen min. Elevene jeg har intervjuet hadde jevnt over et positivt syn på GP, og det er mulig at dette hadde vært annerledes dersom jeg hadde intervjuet andre elever.

### 3.5 Gjennomføring av intervjuene

Alle intervjuene ble gjennomført ved skolene der de forskjellige informantene hadde enten arbeids, eller skolehverdagen sin. Informantene fikk selv velge tid og sted. Innledningsvis i intervjuene presenterte jeg meg selv og prosjektet mitt, og fortalte kort om temaene i intervjuguiden. Jeg informerte om at studien var meldt inn, og godkjent hos NSD, at alle informantene ble anonymisert, og at de når som helst kunne trekke tilbake sitt samtykke til å delta i undersøkelsen (Johannesen et. al, 2010, s 85- 86). Jeg informerte også om at jeg brukte en lydopptaker under intervjuene. I etterkant av hvert intervju satt jeg av tid til å skrive notater. Dette gjorde jeg både for senere å kunne huske umiddelbare tanker og følelser som jeg satt igjen med etter intervjuene, men også for å kunne huske det intersubjektive som oppstod mellom meg og informanten som man ikke ville kunne høre på lydbåndet. I utgangspunktet ønsket jeg å intervju informantene mine individuelt, og la dem snakke fritt uten å bli påvirket av andre personer i rommet. Fire av informantene mine ønsket allikevel å bli intervjuet i par, og jeg lot hensynet til informantene gå foran mine opprinnelige planer.

Jeg gjennomførte intervjuene i tre omganger. Den første omgangen intervjuet jeg ansatte Anne og Linda, og elevene Ramete og Sarah. Jeg lyttet gjennom intervjuene og transkribere de før jeg gikk videre til neste runde med intervjuer. Dette gjorde jeg både for å bevisstgjøre meg selv på hvordan jeg fremsto under intervjuene, samt for å se om det var noen av forskningsspørsmålene som ikke ble godt nok dekket av intervjuguiden. Jeg trakk

ut sitater og plassere de under forskningsspørsmålene, og så at jeg hadde mye data under alle spørsmålene. Jeg fortsatte derfor med de samme intervjuguidene i de neste intervjurundene. Jeg la merke til at jeg var litt tilbakeholden med å styre intervjuet med de ansatte, og at den ene ansatte pratet en del mer enn den andre. Dette er ifølge Johannessen et.al, (2015), Thagaard, (2013) og Malterud, (2012) en av ulempene med gruppeintervjuer, og påvirket også temaene som ble berørt ved at samtalen tidvis ble styrt i andre retninger enn det jeg ønsket ut i fra temaene mine. Dette merket jeg også underveis i intervjuet, og forsøkte å styre intervjuet mer mot slutten. Jeg kom igjennom alle spørsmålene mine, men satt også igjen med et stort datamateriale på over 11000 transkriberte ord. Balansegangen mellom å styre samtalen og å lytte til informantene opplevde jeg som vanskelig, da jeg både ønsket å belyse alle temaene mine, og samtidig ønsket å være ydmyk og lydhør ovenfor den kompetansen informantene mine hadde. Anne og Linda hadde lang erfaring med bruken av GP i skolen, og jeg var bevisst på at deres kunnskap kunne belyse problemstillingen min fra flere sider enn det jeg i utgangspunktet hadde tenkt på selv. Etter et omfattende analysearbeid så jeg at de både hadde hjulpet meg å belyse temaene mine, samtidig som de hadde gitt meg ny kunnskap, blant annet knyttet til det proaktive arbeidet med GP i skolen og til utfordringer rundt implementeringen av praksisen.

I den andre intervjurunden snakket jeg med Adil, en elev som jeg på forhånd visste at ikke hadde mye erfaring med GP, men som hadde deltatt på et seks timers introduksjonskurs. Jeg tilpasset derfor intervjuguiden min etter dette. Jeg var bevisst på at både kunnskapen og erfaringen hans knyttet til GP var begrenset sammenlignet med de andre informantene, og fokuserte mest på hvilke faktorer han mente var grunnleggende for et trygt og godt skolemiljø. Adil virket nervøs før intervjuet. Han fortalte at han var spent på å treffe meg, og at han så gjerne ønsket å gi meg gode svar. Både i forkant og underveis i intervjuene forsøkte jeg å trygge han på at jeg bare var ute etter hans subjektive opplevelser og meninger. Jeg opplevde at vi fikk til en god dialog, og Adil åpnet seg om mange temaer. I ettertid satt jeg igjen med tanker om at mine forsøkt på å trygge og bekrefte Adil underveis i intervjuet kan ha påvirket intervjuprosessen. Thagaard (2013, s 115) og Kvale & Brinkmann (2018, s 107) beskriver hvordan intimiteten under underintervjuene kan gjøre at forskeren påvirker svarene som gis, og når jeg lyttet gjennom intervjuet i etterkant så jeg at jeg ved flere tilfeller kan ha oppmuntret på en slik måte at jeg påvirket svarene Adil ga. Dette handlet blant annet om mine utsagn som «Så bra!», «veldig spennende, kan du

fortelle mer om det» og «Så morsomt!». Dette var en erfaring jeg tok med meg videre til siste intervjurunde.

I den siste intervjurunden snakket jeg med miljøarbeider Kristine og elevmeglere Mohammed, Elmedina og Agnesa. Jeg visste på forhånd at elevene var elevmeglere, og formulerte derfor noen ekstra spørsmål rundt denne rollen. I disse intervjuene opplevde jeg at samtalene fløt godt, og informantene som trygge og komfortable i intervjuet. Jeg merket også at jeg selv hadde blitt mer komfortabel med rollen som intervjuer, og at det var enklere for meg å stille oppfølgingsspørsmål og frigjøre meg noe fra intervjuguiden. Dette kan ha flere ulike årsaker, men jeg opplevde at måten jeg hadde lagt opp intervjuprosessen på, ved å gjennomføre intervjuene i tre omganger, hadde gjort at intervjuene ble enklere å gjennomføre mot slutten av prosessen. Dette kan både ha sammenheng med at jeg ble mer komfortabel i rollen som intervjuer, men det kan også henge sammen med de refleksjonene jeg hadde rundt min egen væremåte etter hvert intervju.

### 3.6 Ethiske refleksjoner knyttet til prosessen

Kvale & Brinkmann (2018, s 102- 108) presenterer «fire områder som tradisjonelt diskuteres i etiske retningslinjer for forskere». Disse punktene er informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle, og er alle i tråd med retningslinjene til De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH, 2016). I dette punktet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har tatt hensyn til disse fire punktene i min undersøkelse.

Kvale & Brinkmann (2018, s 104) beskriver informert samtykke som at informantene på forhånd får nødvendig informasjon om studiens formål, og at man sikrer at deltakelsen er frivillig. Ved skolene jeg har besøkt har jeg sendt en mail i forkant med beskrivelse av formålet med undersøkelsen min, og hvorfor jeg ønsker å snakke med akkurat disse informantene. På intervjudagen hadde jeg med et skriv som beskrev bakgrunnen for undersøkelsen min, og at informantene står fritt til å trekke tilbake samtykket sitt uten å oppgi grunn når som helst i prosessen (vedlegg 2 og 3). Jeg informerte også om hvordan intervjuene skulle gjennomføres, at alle intervjuene ville bli transkribert og låst inne, og at alle informantene ville bli anonymisert. Anonymiseringen har jeg tatt hensyn til ved å gi

alle informantene fiktive navn. Jeg har heller ikke identifisert hvilke skoler jeg har vært på, eller hvor i landet disse skolene ligger. Informasjonsskrivet ble grundig gjennomgått sammen med informantene mine før de skrev under.

I tråd med kravene om konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2018 s, 106- 107) opplyste jeg om at det kun var jeg og min veileder som fikk tilgang til informasjonen jeg fikk gjennom intervjuene, hvordan jeg skulle bruke informasjonen i oppgaven min og at alle lydfiler og papirer tilknyttet intervjuene ville bli slettet og makulert ved prosjektets slutt, i tråd med NESH (2016) sine retningslinjer.

I følge Kvale & Brinkmann (2018, 107) handler de etiske overveielserne også om en bevisstgjøring rundt hvilke konsekvenser informasjonen man samler inn kan få for informantene senere og viktigheten av å reflektere rundt det å motta og bruke sensitiv informasjon. Jeg stilte bevisst ingen sensitive spørsmål under intervjuene. I følge Johannessen et. al. (2010, s 88- 89) regnes religion, etnisk bakgrunn, politisk ståsted, straffbare forhold, seksuelle legninger, helse og medlemskap i fagforeninger som sensitive opplysninger. Jeg unngikk disse temaene både av hensyn til personvernet, men også fordi det ikke var nødvendige temaer for å besvare problemstillingen min. Kvale & Brinkmann (2018, s 107) beskriver videre hvordan en intervjusituasjon kan inspirere informantene til å fortelle mer enn de er komfortable med i ettertid. Dette støttes også av Thagaard (2013, s 115), som beskriver hvordan nærheten informantene kan føle på i et intervju vil kunne føre til at jeg som intervjuer vil kunne påvirke både prosessen og informasjonen informantene kommer med. Selv om jeg la vekt på å ikke stille sensitive spørsmål opplevde jeg allikevel at en informant selv skiftet tema, og kom inn på noe jeg opplevde som sensitiv informasjon. Dette skjedde to ganger under intervjuet. I dette tilfellet valgte jeg å lytte, men ikke stille oppfølgingsspørsmål om temaet. Selv om informasjonen kunne være nyttig for å belyse problemstillingen var jeg redd for at informanten hadde fortalt noe som han/hun i etterkant kunne angre på, og vurderte det derfor som etisk riktig å la være å henvise til informasjonen i oppgaven min. Alt jeg har henvist til er i tråd med de temaene jeg ble enig med informantene om i forkant av intervjuene.

Det siste punktet til Kvale & Brinkmann (2018, s 108) handler om forskerens rolle, noe jeg forstår som både hvilken rolle jeg har hatt i selve intervjuet, men også hvordan jeg har behandlet og fremstilt dataene i ettertid. Under intervjuene forsøkte jeg å være lyttende og støttende, og hele tiden ivareta det etiske i samhandlingen. Flere av elevene fortalte at de var litt nervøse for å møte meg i forkant av intervjuene. Jeg forsøkte å trygge dem på at jeg kun var ute etter deres subjektive opplevelser, og under selve intervjusituasjonen forsøkte jeg å skape en god og lett atmosfære ved å smile og gi dem bekræftende nikk og tilbakemeldinger. Under intervjuene med de voksne opplevde jeg informantene som mer trygge i intervjusituasjonen, og trygge på sin egen erfaring og kunnskap om GP. Her var fokuset derfor på å lytte og utforske svarene de ga. Dette ga også et annet rom for å stille mer undrende spørsmål, og be dem utdype på en annen måte enn med elevene.

Jeg var også refleksiv over min egen rolle når jeg skulle tolke intervjuene, og forsøkte å være bevisst den forforståelsen jeg hadde med meg inn i prosessen. Jeg reflekterte rundt hvordan jeg selv hadde ordlagt meg og hvordan dette kunne ha påvirket intervjuene. Jeg forsøkte å tolke og fremstille intervjuene på en mest mulig respektfull måte (Brinkmann & Kvale, 2008). For eksempel har jeg sitert og oversatt transkriberte muntlige utsagn til korrekt skriftlig form, ved å unnlate lyder som «hm, eh.» og ord som «lissom» og «atter» der ordene ikke ga noen mening til sammenhengen. Dette for at informantenes sitater skulle fremstå på best mulig måte.

### 3.7 Tematisk analyse

Innledningsvis i analyseprosessen brukte jeg tematisk analyse, og de seks trinnene til Braun og Clarke (2006, s 16- 23). Dette valgte bunnet i et ganske omfattende intervjumateriale og behovet for noe som kunne hjelpe meg med å strukturere materialet på en god og oversiktlig måte. Ved hjelp av den tematisk analysen fant jeg mønstre, og identifiserte ulike temaer både innad i, og på tvers av intervjuene. Jeg kunne også se om informantene hadde lik eller ulik oppfatning av problemstillingen. I følge Braun & Clarke (2006) er tematisk analyse en godt egnet analysemetode dersom man er ganske ny som forsker, og godt egnet til både individuelle- og fokusgruppeintervjuer. Den kan også brukes uavhengig av teoretisk utgangspunkt.

En ulempe med tematisk analyse kan være at dataene blir løsrevet fra konteksten (Thagaard, 2013, Flick 2014). Det å løsrive noe fra konteksten, og forstå verden uavhengig av kontekstuelle faktorer, er også vanskelig sett ut i fra psykososiale perspektiver (Hertz, 2010). Jeg lot derfor noe av konteksten rundt sitatene bli stående i de første analyserundene. Det var viktig for meg å være kontekstsensitiv, og supplere med kontekstuell informasjon der det var relevant. Analyseprosessen fortsetter også i hovedkapitlene mine, og der kommer konteksten mer frem. Under hele prosessen var jeg også bevisst på at jeg kan ha vært med på å påvirke temaene som jeg kom frem til gjennom den tematiske analysen. Temaene kan ha blitt påvirket både i forhold til hvordan jeg har utarbeidet intervjuguiden og hvilke spørsmål jeg har valgt å stille, min forforståelse og erfaring med GP, og måten jeg har stilt spørsmål og oppfølgingsspørsmål på. Under redegjør jeg for gjennomføringen av den tematiske analysen av intervjuene, og valgene jeg har tatt underveis i prosessen.

### 3.7.1 Det første steget i analyseprosessen

Det første steget i analysen til Braun og Clarke (2006, s 16) handler om å gjøre seg kjent med dataene. Dette startet allerede før intervjuene, ved at jeg satt meg inn i teori og forskning, og utarbeidet intervjuguidene som igjen la føringer for hvilke temaer som ble berørt. Som beskrevet under punkt 3.1. gjorde dette også at jeg også kom til intervjuene med en forforståelse rundt temaene jeg ønsket å undersøke. I etterkant av hvert intervju lyttet jeg gjennom lydfilene. Parallelt med at jeg lyttet leste jeg notater jeg hadde skrevet både under og etter intervjuene. Under gjennomføringen av intervjuene inkluderte jeg en pause mellom hvert intervju hvor jeg skrev ned de umiddelbare tankene mine. Dette gjorde jeg både for å huske hvilke følelser og tanker jeg selv satt igjen med, men også for å kunne huske eventuelle kontekstuelle betingelser, det som oppstod intersubjektivt mellom meg og informanten, og andre faktorer som ikke kan høres på lydbånd. Jeg transkriberte alle intervjuene selv, slik Braun & Clarke (2006) og Kvale & Brinkmann (2018) anbefaler for å bli kjent med og utvikle sin egen intervjutill. Jeg transkriberte alle intervjuene fortløpende etter hvert som jeg hadde gjennomført dem. Dette gjorde jeg for å se om det var deler av problemstillingen min som burde belyses bedre, og om jeg burde justere intervjuguiden min før neste intervjurunde.

### 3.7.2 Det andre steget i analyseprosessen: Finne innledende koder

I denne fasen av analysen brukte jeg først en overstrykningspenn og streket ut de sitatene som vekket interesse hos meg. Jeg tok utgangspunkt i en data- drevet, induktiv tilnærming, hvor jeg lot datasettet bestemme hvilke koder og temaer jeg kom frem til (Braun & Clarke, 2006, s 18) Jeg lette både etter koder som var relevante i forhold til problemstillingen, men også etter koder som ikke omhandlet den. Dette gjorde jeg for å forsikre meg om at jeg både hadde koder som var relevante for å kunne besvare problemstillingen, samtidig som jeg ikke gikk glipp av annen viktig informasjon hos informantene.

Parallelt med at jeg brukte overstrykningspennen i teksten skrev jeg notater i margen og forsøkte å finne ut hva sitatene handlet om. Braun og Clarke (2006, s 18) skiller mellom semantiske og latente koder. De semantiske kodene handler om hva informantene uttrykker eksplisitt, mens de latente kodene leter etter de underliggende meningene, altså det som blir sagt implisitt og som må tolkes på et dypere plan (Braun & Clarke 2006, Flick 2014). Jeg lette etter både semantiske og latente koder i alle intervjuene. Jeg var også bevisst på at et sitat kunne ha flere ulike koder og temaer (Flick 2014), og leste igjennom både intervjuene og kodene flere ganger. Nedenfor følger et eksempel på hvordan jeg har kodet et sitat. I dette sitatet fant jeg både semantiske og latente koder. Informanten svarer på et spørsmål om hvor viktig hun tror en god lærer- elev relasjon er for elevene.

Jeg tror det betyr veldig mye. I hvert fall for den elevmassen vi har her, som har mye greier i livet sitt. Det er mange som har mye i livet sitt. Alle har jo det når de er ungdom, men vi har veldig mange som kommer fra.. fra andre steder i verden, hvor de har opplevd mye. Noen er jo alene. Veldig mange mangler en av foreldrene. Enten er de skilt, eller så er den ene død. Eller så bor de i fosterhjem. De har mye utrygghet i hverdagen sin da, utenom skolen. Så ofte er det vi da, som voksenpersoner som jobber på en skole som er liksom det tryggeste i livet deres akkurat når de er her.

Semantiske koder:

Relasjon. Skolen er en trygg arena. Mange har mye i livet sitt. Ungdom. Foreldre og andre voksenpersoner. Skilte foreldre. Død. Fosterhjem. Alene. Utrygghet.

Latente koder:

Uforutsigbarhet (i hjemmet). Traumer (de kommer fra andre land, hvor de har opplevd mye). Mange elever med særskilte utfordringer og behov. Brutte relasjoner til voksne. Flerkulturalitet. Minoritetspråklige. Integrasjonsutfordringer. Sosioøkonomiske utfordringer. Utrygghet vs. Framtidstro og mestringstro.

Jeg gjorde dette i flere omganger med hvert intervju. For å ikke gå glipp av noe som kunne være av interesse kodet jeg så mange temaer som mulig (Braun og Clarke, 2006). Etter at jeg var ferdig med å kode plasserte jeg alle kodene inn i et skjema, og sorterte alle sitatene inn under riktig kode. Her ble noen sitater stående under flere koder. Jeg trakk også ut ulike sitater og plasserte dem under forskningsspørsmålene og spørsmålene i intervjuguiden for å se det var noe mønster i informantenes svar.

### 3.7.3 Det tredje steget i analyseprosessen: Lete etter temaer

Under dette punktet i analysen gjorde jeg de ulike kodene om til temaer. Koder som handlet om det samme ble slått sammen, og ble til et overordnet tema med kodene plassert under. For eksempel ble kodene *felleskap, alle er velkomne, like muligheter, vennskap, det sosiale, inkludering og godt miljø* slått sammen og plassert under paraplyen *inkludering*. I tråd med Braun og Clarke (2006, s 16- 23) sine punkter ble noen av kodene til overordnede temaer, noen ble til undertemaer, mens andre ble forkastet.

### 3.7.4 Det fjerde steget i analyseprosessen: Revurdere temaer

Under dette punktet forsøkte jeg å se om det var noen av temaene fra punkt tre som overlappet hverandre, eller som trengtes å separeres. Jeg printet ut alle skjemaene med temaer og sitater fra punkt tre, klippet dem ut, og sorterte sitatene i hauer ut i fra hva de handlet om. Her ble jeg bevisst på at noen av temaene manglet nok data til at jeg kunne forsvare dem som egne temaer, samtidig som andre temaer kom klarere frem. Jeg slo derfor sammen flere temaer, og gjorde noen temaer til undertemaer (Braun & Clarke, 2006, Flick, 2014). Under dette punktet i analysen leste jeg også gjennom intervjuene på nytt for å se om temaene reflekterte det jeg opplevde at informantene snakket om, og for å se om jeg hadde gått glipp av noen koder eller temaer. Dette er anbefalt av Braun & Clarke



(2006), som samtidig advarer om at en kodingsprosess kan foregå i evigheter, og at man på et punkt må stoppe dersom man ikke opplever at kodingen fører til noen ny form for innsikt eller noe nytt av betydning. Til slutt nådde jeg dette punktet, og valgte å gå videre med de hovedtemaene og undertemaene jeg hadde funnet.

### 3.7.5 Det femte og sjette steget i analyseprosessen: Definere temaer og gi de navn

Etter punkt fire i analysen satt jeg igjen med fire hovedtemaer og flere undertemaer. Hovedtemaene var *trygghet, konflikt, elevmeglere og utfordringer*. Disse temaene gikk både igjen i hvert intervju, og på tvers av intervjuene. Her ble jeg igjen bevisst på at jeg kan ha vært med på å påvirke dataene gjennom utformingen av intervjuguiden. Intervjuguiden var utarbeidet ut i fra min problemstilling, og mine forskningsspørsmål, og temaene jeg satt igjen med etter den tematiske analysen reflekterer dette. Jeg ser at dette kunne ha blitt annerledes dersom jeg hadde benyttet meg av en mindre strukturert intervjuguide. Da hadde informantene fått snakke mer fritt, og temaene hadde kanskje ikke blitt like påvirket av intervjuguiden min. Samtidig opplevde jeg at den tematiske analysen hjalp meg å strukturere materialet mitt, og finne mønstre og koder både innad i, og på tvers av intervjuene. Den hjalp meg også til å strukturere hovedkapitlene mine, ved å bevisstgjøre meg på hvilke temaer og undertemaer som er gjennomgående og relevante i materialet mitt, og hvilke temaer og undertemaer som belyser og hjelper til å besvare forskningsspørsmålene. I kapittel 4- 6 har jeg brukt forskningsspørsmålene mine til å dele hovedkapitlene inn i tre hoveddeler, et for hvert forskningsspørsmål. Under hver hoveddel har jeg strukturert diskusjonen inn i flere underkapitler. Temaene i disse underkapitlene er hentet fra den tematiske analysen min.

## 3.8 Reliabilitet og Validitet

Begrepet reliabilitet er knyttet til undersøkelsens pålitelighet, og handler om hvordan man innsamler og bearbeider data på en troverdig og etterprøvable måte (Johannesen et. al. 2010, s 36- 37). Reliabilitet handler altså også om hvorvidt en annen forsker kunne etterprøvd studien, og ved å bruke de samme dataene komme frem til den samme konklusjonen som meg (Thagaard, 2013, s 202). I følge Johannesen et al. (2010) og Thagaard (2013) er imidlertid sistnevnte lite realistisk innen kvalitative forskning fordi resultatet vil være avhengig av både kontekst og hvordan egen erfaring og forforståelse rundt temaet påvirker

dataproduksjon og tolkning. En annen forsker ville med andre ord endt opp med et annet forskningsdesign, andre data og fortolkninger. Som beskrevet i punkt 3.1. kom jeg inn i denne prosessen med en forforståelse som både kan ha påvirket hvordan intervjuguiden ble utformet og hvordan jeg har bearbeidet dataene, selv om forforståelsen min kontinuerlig har blitt utfordret underveis. Menneskene jeg har intervjuet vil også ha vært påvirket av kontekstuelle faktorer, og det er ikke sikkert at en annen intervjuer ville ha fått nøyaktig de samme svarene dersom intervjuene hadde vært gjennomført på andre tider, eller andre steder. Dataene jeg sitter igjen med vil altså, til en viss grad, ha blitt konstruert i samspillet mellom informantene og meg. Etterprøvbarhet i kvalitative studier som denne handler dermed om at leseren skal kunne gå teksten etter i sømmene og vurdere kvaliteten ved måten dataene er samlet inn på og fortolket underveis, med andre ord at teksten er transparent for de valg som er gjort underveis. Dette har jeg forsøkt å imøtekomme ved å beskrive min forforståelse, og grundig belyse hvilke valg og utfordringer jeg har stått ovenfor både i forkant- og underveis i prosessen.

Begrepet validitet knyttes til hvordan jeg har tolket dataene, og gyldigheten av mine tolkninger. Altså om dataene jeg har samlet inn, og mine tolkninger av disse kan belyse den virkeligheten jeg har studert på en relevant og gyldig måte (Thagaard, 2013 s 204-205). I følge Thagaard (2013, s 205) kan man styrke validiteten gjennom å gå kritisk igjennom analyseprosessen, og fremstille dataene på en slik måte at de er transparente for leseren. Dette har jeg forsøkt å imøtekomme ved å gi en detaljert beskrivelse av de valgene jeg tatt underveis, og hvordan dette kan ha påvirket prosessen. Jeg transkriberte alle intervjuene selv, og transkriberte ordrett det informantene sa gjennom hele intervjuet. Jeg har også forsøkt å skille tydelig mellom direkte sitater, og mine tolkninger av dem, samt å være kritisk og bevisst rundt de tolkningene jeg har gjort.

## 4 Trygghet som premiss for trivsel og læring

I dette kapittelet drøfter jeg det første forskningsspørsmålet mitt som handler om hvilke faktorer ansatte og elever opplever som avgjørende for elevenes opplevelse av trygghet i skolehverdagen. Trygghet er et grunnleggende menneskelig behov, og trygge barn og ungdommer har mindre utfordringer i skolesammenheng, både knyttet til det faglige og det sosiale samspillet (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016). Alle elevene i den norske skolen har rett til et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven, 1998 § 9 A-2) og arbeidet med å trygge elevenes skolemiljø skal skje både systematisk og kontinuerlig (Opplæringsloven, 1998 § 9 A-3).

Jeg har gjort mange litteratursøk for kunne definere trygghet ut i fra et teoretisk perspektiv. Jeg opplevde dette som vanskelig, da ulike fagfelt har ulike perspektiver på hva trygghet innebærer, og hvordan trygghet defineres for enkeltmennesket. Definisjonen på trygghet kan for eksempel variere ut ifra om man legger filosofiske, juridiske, statsvitenskapelige eller psykologiske tilnærminger til grunn. Jeg spurte informantene mine om deres beskrivelser av et trygt og godt skolemiljø, og svarene de ga samsvarte godt på tvers av intervjuene. *Gode relasjoner, forutsigbarhet, trivsel, inkludering, respekt, anerkjennelse fra lærerne, likeverd og fellesskap* er faktorer som går igjen, uavhengig av om det var ansatte eller elever som svarte. Flere av elevene og de ansatte fremhevet også gjenopprettende praksis (GP) som noe som bidro til trygghet og inkludering. Slik jeg forstår informantene handler trygghet for dem om disse faktorene, men hvordan og hvorvidt de opplever disse faktorene i skolehverdagen vil være en subjektiv opplevelse hos hver enkelt. Dette støttes blant annet av Brandtzæg et. al. (2016, s 24), som beskriver trygghet som en følelse av indre ro og harmoni, og en opplevelse av at andre tenker at man er viktig, verdifull og god nok. Slik jeg tolker denne teorien vil følelsen av trygghet handle om en subjektiv opplevelse, og noe som kan være vanskelig å fastslå kun ut i fra observasjoner gjort fra utsiden. Overført til skolesammenheng vil jeg forstå det dit hen at man vil være avhengig av å gå i dialog med elevene, for å finne ut om de opplever skolehverdagen som trygg og god eller ikke. Dette støttes også av opplæringsloven (1998, § 9 A-4) og Utdanningsforbundet (2017) som understreker at det er elevens subjektive opplevelse som skal ligge til grunn når man skal avgjøre hvorvidt skolemiljøet er trygt og godt.

En annen måte å nærme seg begrepet trygghet er gjennom å definere hva som bidrar til utrygghet, og vurdere trygghet som fravær av disse elementene. Dette gjøres blant annet av Djupedalsutvalget (NOU 2015:2, s 17) som beskriver et trygt og godt psykososialt skolemiljø som et sted hvor det er nulltoleranse for mobbing, krenkelser, trakassering og diskriminering. Disse faktorene samsvarer godt med svarene informantene mine ga når de ble spurt om å beskrive et utrygt skolemiljø. I tillegg nevnte de faktorer som *ekskludering, baksnakking, voksne som ikke tar ansvar og ikke overholder taushetsplikten sin, konflikter som ikke blir ordnet opp i, forskjellsbehandling, mangel på samarbeid og uforutsigbarhet.*

I den tematiske analysen var *trygghet* et av hovedtemaene jeg kom frem til. Under dette hovedtemaet var det ulike undertemaer som handlet om hvilke faktorer informantene mine mente at måtte være til stedet for at skolemiljøet skulle oppleves trygt og godt. Disse undertemaene handlet om *gode relasjoner mellom lærer og elev, om en følelse av inkludering og fellesskap, og om elevenes opplevelse av likeverd og anerkjennelse kontra forskjellsbehandling.* I dette kapittelet blir disse undertemaene brukt som underkapitler. Under hvert underkapittel vil jeg fortsette å analysere det informantene mine fortalte, og knytte temaene opp imot teori og forskning.

#### 4.1 Viktigheten av gode relasjoner mellom lærer og elev

Alle informantene beskrev lærer- elev relasjonen som svært viktig for elevenes trivsel, og for læringsmiljøet ved skolen. Kristine, som er miljøarbeider ved skole 2 sier:

Jeg tror det betyr veldig mye. I hvert fall for den elevmassen vi har her, som har mye greier i livet sitt. Det er mange som har mye i livet sitt. Alle har jo det når de er ungdom, men vi har veldig mange som kommer fra andre steder i verden, hvor de har opplevd mye. Noen er jo alene. Veldig mange mangler en av foreldrene. Enten er de skilt, eller så er den ene død. Eller så bor de i fosterhjem. De har mye utrygghet i hverdagen sin da, utenom skolen. Så ofte er det vi da, som voksenpersoner som jobber på en skole, som er liksom det tryggeste i livet deres akkurat når de er her.

Kristine beskriver elever med mange utfordringer, utover det ungdommer flest kanskje opplever. Hun beskriver skolen som en trygg arena for elevene, for noen kanskje det tryggeste de har. Mohammed, 18 år er elev ved den samme skolen, og svarer dette på spørsmålet om hvordan han vil beskrive en god lærer- elev relasjon:

At de har taushetsplikt. Og i hvert fall lærerne i (en annen by han har flyttet fra). De brydde seg ikke så mye om oss fordi de ville at vi skulle øve til høyskolen. Derfor fikk vi lov å gå ut aleine. Vi fikk lov til å gjøre masse fritt. Men her.. Er det fritime så kommer læreren til deg.. Hjelper deg med skolearbeidet. Snakker med deg om hvordan det er i huset, og hva vi gjør. Jeg føler at de bryr seg. De er som en pappa og mamma liksom.

Jeg tolker sitatet som at Mohammed føler seg sett og anerkjent av lærerne, og flere ganger i intervjuet beskriver han hvordan lærerne er en trygghet for han. Dette bekrefter det Kristine forteller, og sitatene utfyller hverandre. Alle informantene var enige om at en god lærer- elev relasjon er en av de viktigste faktorene for et trygt og godt skolemiljø. Dette støttes av mye pedagogisk forskning, som viser at en god relasjon mellom lærer og elev er viktig for elevenes læring, elevenes følelse av trygghet og trivsel, og den psykososiale utviklingen (Brandtzæg et. al. 2016; Hattie 2009; Aasen, Nordahl, Mæland, Drugli & Myhr, 2014; Fonagy & Allison, 2014).

I følge Nordahl (2010) bidrar en god lærer- elev relasjon til at elevene opplever undervisningen som positiv og engasjerer seg mer i undervisningen, og på den måten gir dem et økt læringsutbytte. Dette støttes også av Fonagy & Allison (2014) som presenterer begrepet epistemisk tillitt. Begrepet er knyttet til epistemologien, og hvordan man lærer og oppnår kunnskap. De argumenterer for at en god lærer- elev relasjon bidrar til epistemisk tillit, og at det gjør elevene mer åpne og mottagelige for det læreren ønsker å formidle. Dette begrepet er knyttet til tilknytningspsykologien, og kan ifølge Brandtzæg et. al. (2017) overføres til klasserommet. Brandtzæg et. al (2017) understreker videre at epistemisk tillitt forutsetter at læreren har en evne og vilje til å se eleven innenfra og vise interesse for det eleven er opptatt av, slik Mohammed beskriver. I Mohammeds sitat beskriver han lærere som han opplever at bryr seg om han. Lærere som bruker fritimer til å oppsøke elevene, og hjelper til med skolearbeidet. Slik jeg forstår det setter han pris på

denne oppmerksomheten og relasjonen han har til lærerne sine. Jeg tolker det også som at han er mottakelig for den hjelpen som lærerne ønsker å gi. Dette kan, slik jeg forstår det, knyttes opp imot begrepet epistemisk tillit, altså hvordan relasjonen mellom Mohammed og lærerne bidrar til trygghet og tillitt, gjør han mer åpen for læring og gir han et økt læringsutbytte.

En god lærer- elev relasjon kan også være viktig i forhold til den psykiske helsen hos elevene. Helsedirektoratet (2013, s 17) beskriver en god lærer- elev relasjon som en av de grunnleggende faktorene for å styrke barn og unges psykiske helse, noe som av flere beskrives som en stor utfordring for samfunnet. (Dalgard et. al. 2011; Helse- og omsorgsdepartementet, 2015; Falck- Ytter, 2006; Øgård- Repål, Strand & Karlsen, 2017). I følge Larsen (2011) er skolen en av de viktigste arenaene for å forebygge for psykisk sykdom, og samlet sett ut i fra kildene over vil jeg forstå det dit hen at de ansatte i skolen har en mulighet til å bidra til å forebygge psykiske vansker hos elevene gjennom et bevisst fokus på relasjonsbygging

Viktigheten av en god relasjon mellom lærer og elev har altså bred støtte i relevant, pedagogisk forskning og offentlige rapporter, og vektlegges både i forhold til trivsel, trygghet, psykisk helse, læring og det psykososiale skolemiljøet. Allikevel viser Elevundersøkelsen 2018/2019 at 1.6% av elevene i den norske skolen opplever seg mobbet av en voksen ved skolen, og at mobbingen skjer flere ganger hver måned (Wendelborg, 2019, s 23). Elevundersøkelsen er en undersøkelse hvor elever fra hele landet svarer på spørsmål om læring og trivsel i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2018), og mobbingen fra de voksne beskrives som enten sårende ord, en følelse av å bli holdt utenfor eller fysisk mobbing. I Mohammeds sitat innledningsvis i dette kapitlet beskrev han skolen som et trygt sted, med ansatte som var som en mamma og pappa for han. Miljøarbeider Kristine fortalte at for noen av hennes elever var skolen det tryggeste de hadde. Jeg intervjuet også elever fra andre skoler, og fra intervjuet med Adil fra skole 3 satt jeg igjen med et sitat som, for meg, beskriver noe annet enn det Mohammed og Kristine forteller. Adil er 16 år og beskriver en kontaktlærer som er veldig involvert, og som han opplever at bryr seg om elevene. Samtidig beskriver han faglærere som har undervisning med opptil 200 elever i uka, og forteller videre at flere av dem ikke husker navnene på elevene etter et helt skoleår

med undervisning. Han ønsker mer likeverd og samarbeid mellom elevene og læreren, men understreker samtidig at man må vise læreren respekt. I intervjuet forteller han at noen lærere kan si stygge ting, og snakke ned elevene. Han ønsker at lærerne skal vise at de respekterer og anerkjenner elevene:

Noen lærere liker å sette elever ganske langt nede. Se på dem som at de liksom ikke er.. De er bare der og.. De skal gjøre jobben sin.. Men hvis man setter de på en litt lik linje, så er det veldig.. det er da man respekterer de egentlig. At man er likeverdige.

Adil fortalte videre om en faglærer som han sier at roper, skriker og sier stygge ting til elevene, og flere faglærere som han opplever at liker å sette elever langt nede. Slik jeg tolker Adil handler det om en opplevelse av en asymmetrisk relasjon, og et ønske om at relasjonen skal være mer likeverdig samtidig som elevene skal vise læreren respekt. Dette står i kontrast til det Mohammed og Kristine beskrev, og i etterkant av intervjuene satt dette i gang noen tankeprosesser hos meg. Jeg har bare utsagn fra en enkelt elev ved Adils skole, og vet ikke om de andre elevene deler Adils meninger, eller om det kun handler om en enkelt lærer ved skolen. Allikevel ble jeg sittende igjen med en undring og en interesse rundt det Adil beskrev, og refleksjoner rundt kontrastene i sitatene til Adil og Mohammed. Slik jeg ser det kan ulikheter i hvordan en lærer underviser både forklares ut i fra strukturelle forhold, men også skyldes forhold som handler om et ulikt elevsyn og ulik praksis i forhold til klasseledelse.

Mohammed beskrev lærere som enten hadde, eller tok seg tid til elevene i fritimene. Lærere som anerkjente han og som bidro til trygghet og trivsel i skolehverdagen. Det kom ikke frem i samtalen om det var kontaktlærere eller faglærere han fortalte om. Adil beskrev faglærere som kunne ha undervisning med opptil 200 elever i uken, fordelt på flere ulike klasser, slik det ofte er ved videregående skoler. Det var en av disse lærerne som snakket nedsettende og lite respektfullt til elevene. Adil beskrev også en involvert kontaktlærer med stor omsorg og omtanke for elevene. En kontaktlærer har andre muligheter for å tilrettelegge for gode dialoger, og bli godt kjent med elevene sammenlignet med en faglærer med mange klasser og elever å forholde seg til. De strukturelle forholdene knyttet til skolens organisering av undervisningen kan derfor, slik jeg forstår det, ha en

innvirkning på lærerens mulighet til relasjonsbygging. Samtidig kan ikke hele Adils opplevelse med denne enkeltlæreren forklares ut fra organisatoriske faktorer, og det at læreren har mange elever å undervise kan hverken forklare eller forsvare stygt språk mot elevene. Aasen et. al. (2014) argumenterer for at læreren, på lik linje med elevene, kan forstås som en aktør i eget liv. Dette støttes av Nordahl (2010) som sier at kjernen i pedagogikken handler om faktorer som personalet ved skolen alltid kan ha innflytelse på. Disse faktorene handler om egen holdning og innstilling, og hvordan man er i møtet med elevene. Det holder ikke at forskning, teori og offentlige rapporter vektlegger viktigheten av relasjonsbygging hvis læreren ikke opplever det som viktig og prioriterer relasjonsfremmende arbeid. Her vil jeg trekke inn begrepet skolekultur som ifølge Lægdene (2002) handler om hvilke verdier og normer som er gjeldende innenfor skolen, og hvordan dette påvirker både de ansatte og arbeidet som gjøres. I følge Drugli (2012) påvirker skolekulturen ved den enkelte skole i stor grad hvordan læreren møter elevene, og skolekulturen henger igjen sammen med både ledelsen og de øvrige ansatte. Fasting (2015) presenterer begrepet tolkningsfellesskap. Dette begrepet er knyttet til skolekulturen, og handler om å ha en felles forståelse knyttet til prinsipper, faglige begreper og faktorer som ikke kan observeres eller kategoriseres. Jeg kan ikke generalisere ut i fra et enkelt elevintervju, og vet heller ikke om Adils opplevelser kun er knyttet opp imot noen få lærere, men ifølge Wendelborg (2019, s 23) opplever over 1.6 % av elevene i den norske skolen å bli trakassert av en ansatt, og som miljøterapeut i skolen i over 12 år er dette også en kjent problemstilling for meg. Jeg syns derfor det er interessant å belyse sitatene til Adil opp imot teori om tolkningsfellesskap og skolekultur.

Dersom det er store ulikheter innad ved en skole knyttet til lærernes undervisning og hvordan de møter elevene kan dette henge sammen med skolekulturen ved skolen, og hvilke verdier og normer den er preget av. Ulikheten kan altså, slik jeg forstår det, både henge sammen med de strukturelle forholdene knyttet til organisering, men også henge sammen med et manglende, eller ujevnt fordelt tolkningsfellesskap, som igjen kan føre til ulikheter i elevsynet, og hva man prioriterer som viktig i møtet med elevene. Hopkins (2002) argumenterer for at skolekulturen også er viktig i forhold til bruken av GP i skolen, og at man, for å lykkes med en helhetlig implementering, er avhengig av en skolekultur som er åpen for de grunnleggende verdiene som ble nevnt innledningsvis i kapittel 2.0. Dersom skolen mangler et tolkningsfellesskap ved at deler av personalet ikke ønsker GP,



eller har verdier eller holdninger som er motstridende til praksisen, vil både implementering og praktisk bruk være vanskelig. Dette blir nærmere belyst i kapittel 6.

## 4.2 Viktigheten av inkludering og fellesskap

Adil fremhevet viktigheten av fellesskap og inkludering for opplevelsen av et trygt og godt skolemiljø:

Det er først og fremst fellesskapet. Altså for meg personlig så er det det att jeg får komme hit og være med venner.. også liksom.. Ja, det er egentlig fellesskapet. Det at jeg får være med i klassen min og. Det sosiale sammen med medelevene mine.

Slik jeg tolker det beskriver Adil viktigheten av sosial tilhørighet og inkludering i klassen sin. Dette samsvarer godt med det de andre informantene fortalte, og støttes også av Djupedalsutvalget (NOU 2015:2) som understreker at alle elever i den norske skolen skal føle seg inkludert, og at alle elevene har rett til å føle sosial tilhørighet. Danielsen, Samdal, Hetland & Wold, B (2009) vektlegger også opplevelsen av fellesskap og inkludering som særlig betydningsfull for elevenes trivsel i skolehverdagen. Inkludering er et komplekst begrep som kan romme mye, og belyses ut ifra mange ulike perspektiver. I følge Haug (2014) handler inkludering om forholdet mellom individet og fellesskapet. Han viser videre til hvordan begrepet kan brukes i mange ulike sammenhenger, for eksempel om en ideologi, handlinger, følelser, strukturer eller verdier. I skolesammenheng knyttes begrepet ofte opp imot elever med spesialpedagogiske behov, eller elever som har en flerkulturell bakgrunn (Jortveit, 2018, Haug, 2014). Inkluderingsbegrepet kan også knyttes opp imot sosiale ulikheter, og hvorvidt alle elever føler seg inkludert uavhengig av familiens sosioøkonomisk status (Bakken, Frøyland & Sletten, 2016). Ved skolene jeg har besøkt kan inkludering forstås på flere måter og belyse flere ulike utfordringer og problemstillinger. Elmedina er elev ved skole 2 og knytter opplevelsen av inkludering og fellesskap opp imot opplevelsen av trygghet i skolehverdagen:

Et trygt og godt skolemiljø for meg er der jeg ser at elever, eller alle de rundt meg, trives og har det bra. Og at jeg ikke ser noen alene. Og hvis det skjer noe så føler jeg at jeg har et ansvar for å gjøre noe med det. Eller.. Ja.. Si ifra.

Agnesa, er elev ved den samme skolen og beskriver inkludering på følgende måte: «Jeg tenker at alle er velkommen. Uansett hvor de kommer fra. Og hvordan de er og sånn da. At de får muligheten.. Like mye.. Til å gjøre hva de vil».

Slik jeg tolker disse sitatene er følelsen av å være inkludert i ett fellesskap viktig for Elmedina og Agnesa, og en viktig faktor for trygghet i skolehverdagen. Agnesa knytter inkluderingsbegrepet opp imot like muligheter, og at alle er velkommen uansett hvor de kommer fra. Ved skole 2, der disse jentene er elever, beskriver miljøarbeider Kristine en elevgruppe hvor flertallet har en flerkulturell bakgrunn. Dette var ikke et tema i samtalene våre, og jeg vet ikke om det er det Agnesa sikter til i sitt sitat. Elmedina fortalte i sitt intervju at hun opplevde at skolen de gikk på hadde et dårlig rykte, og at elever fra andre skoler var skeptiske til elevene fra hennes skolen. Hun hadde også selv vært skeptisk før hun begynte, men fortalte at hun hadde blitt positivt overrasket over hvor godt læringsmiljøet var. Mohammed fortalte at han hadde blitt kontrollert ved inngangen til skolen den dagen jeg var der. Dette hadde også skjedd tidligere, og han fortalte at dette gjorde han irritert, og at han ikke så hensikten med kontrollene som blant annet gikk ut på å sjekke innholdet i elevenes sekker. Han sier at dette betyr at de som bestemmer har et dårlig inntrykk av elevene på skolen, og at dersom elevene skal kontrolleres på denne måten blir skolen som et slags fengsel. Jeg tolket alle disse utsagnene over som at elevene kunne føle en stigmatisering knyttet til det å være elev ved denne skolen, og at sitatet til Agnesa også kan ha beskrevet dette. Under analysen av intervjuene så jeg at jeg kunne fulgt opp dette spørsmålet på en bedre måte, og bedt henne utdype nærmere.

Sitatene til Elmedina og Agnesa kan også tolkes opp imot teori om likeverd og anerkjennelse. De beskriver et trygt og godt skolemiljø som et sted der alle har like muligheter, og er velkommen uansett hvor de kommer fra, noe som også kan knyttes opp imot begrepet likeverd. Nilsen, Bjørnson & Olsen (2018) beskriver likeverd som en av grunntankene i det norske utdanningssystemet. De beskriver videre en bred politisk enighet om at alle elever skal ha like rettigheter, uavhengig av bakgrunn, hjemmeforhold, kjønn og etnisitet. Ansvar knyttes opp imot skolene, som blant annet skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller i elevgruppa, og at alle elever skal føle seg likeverdige. Sarah fra skole 1, er også, slik jeg tolker det, opptatt av likeverd, og knytter dette opp imot opplevelsen av

forskjellsbehandling. På spørsmål om hvilke faktorer som bidrar til et utrygt skolemiljø svarer hun:

At man på en måte blir behandlet på ulik måte kan også gjøre inntrykk. Det kan være av læreren, av andre medelever, av andre voksne på skolen. Det å på en måte bare få en annen, eller få den følelsen da. At man blir behandla på en annen måte av noen andre.

Slik jeg tolker det beskriver Sarah en opplevelse av forskjellsbehandling, noe som kan være en kontrast til likeverd og inkludering. Hun knytter forskjellsbehandlingen opp imot opplevelsen av et utrygt skolemiljø. Sarah snakket om dette flere steder i intervjuet sitt, og slik jeg tolket henne hadde hun også et behov for å bli sett og hørt av lærerne, og at de viste henne anerkjennelse. Adil fra skole 3 snakket også om likeverd og anerkjennelse. Han knyttet begrepet likeverd opp imot lærer- elev relasjonene, og trakk paralleller mellom likeverd og respekt, og hvorvidt lærerne respekterte elevene sine. Han mente at for å vise respekt for hverandre må man se på hverandre som likeverdige, og vise anerkjennelse for det den andre kommer med. Parallellen mellom respekt og anerkjennelse støttes blant annet av Lund (2017) som hevder at anerkjennelse er et behov alle mennesker har, og argumenterer for viktigheten av at skolene tilrettelegger for både anerkjennelse og inkludering. Hun argumenterer videre for å oppleve anerkjennelse må den enkelte elev bli sett og respektert. Viktigheten av anerkjennelse bekreftes også av Brandtzæg et. al. (2016) som hevder at anerkjennelse er tett knyttet opp imot følelsen av trygghet. Skoglund & Åmot (2012, s 20- 25) er enige i at behovene for anerkjennelse hos mennesker er universelle, og at behovet for anerkjennelse bunner i et behov for å bli sett og hørt av de rundt oss. De knytter begrepet anerkjennelse opp imot krenkelse, og argumenterer for at dersom vi forventer anerkjennelse, men ikke får det, kan situasjonen oppleves som krenkende eller vanskelig. Dette kan, etter min forståelse, knyttes opp imot det Sarah og Adil fortalte i intervjuene sine, og dersom de forventet anerkjennelse fra lærerne kan opplevelsen av forskjellsbehandling og Adils beskrivelser av mangel på respekt fra lærerne ha vært vanskelige å håndtere.

### 4.3 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg drøftet forskningsspørsmål nummer en, som handler om hvilke faktorer elever og ansatte beskriver som avgjørende for opplevelse av trygghet i skolehverdagen. Innledningsvis forsøkte jeg å definere trygghet, men opplevde det som vanskelig ettersom opplevelsen av trygghet, og hva som bidrar til den, kan forståes som en subjektiv opplevelse hos hver enkelt. Informantene mine beskrev *gode relasjonen, trivsel, inkludering, respekt, anerkjennelse fra lærerne, likeverd og fellesskap* som faktorer som bidro til opplevelsen av trygghet i skolehverdagen. Svarene samsvarte godt på tvers av intervjuene, uavhengig om det var ansatte eller elever som svarte. Ettersom trygghet kan forståes som en subjektiv opplevelse er det interessant at svarene til informantene samsvarte, og at de også samsvarte med forskning som er gjort på området. Forskningen viser blant annet at relasjonen lærer- elev og fellesskap og inkludering er viktig for elevenes opplevelse av trygghet og trivsel. Dette var faktorer som mine informanter også fremhevet.

Under det første punktet beskrev jeg hvordan gode relasjoner mellom lærer og elev kan bidra til trygghet, trivsel, epistemisk tillitt og fremme godt psykisk helse. Jeg beskrev også hvordan strukturelle forhold som organisering, skolekultur, tolkningsfellesskap og personlige vurderinger hos læreren kan føre til at elevene ble møtt ulikt av de ansatte, og hvordan dette kan påvirke opplevelsen av anerkjennelse og likeverd hos eleven. Informantene mine fortalte også om viktigheten av fellesskap og inkludering. Dette belyste jeg opp imot anerkjennelse, likeverd og sosial tilhørighet, og hvor viktige disse faktorene er for å oppleve skolemiljøet som trygt og godt. I det neste kapitlet vil jeg drøfte hvorvidt, og i så fall hvordan GP kan bidra til å fremme disse faktorene som både informantene og forskning vektlegger som viktige for opplevelsen av et trygt og godt skolemiljø.

## 5 Gjenopprettende praksis som faktor for trygghet i skolehverdagen

I dette kapitlet diskuterer jeg forskningsspørsmål nummer to som handler om på hvilken måte ansatte og elever opplever at gjenopprettende praksis (GP) bidrar til å fremme elevenes opplevelse av trygghet i skolehverdagen. Kapitlet er organisert etter følgende temaer: Konflikt, elevmeglning, inkludering og fellesskap, relasjoner mellom lærer og elev og debatten om mobbebegrepet. Med unntak av debatten om mobbebegrepet er alle disse temaene hentet fra den tematiske analysen, hvor *konflikt* og *elevmeglning* var hovedtemaer og *inkludering og fellesskap*, og *relasjonen mellom lærer og elev* var undertemaer.

Jeg har også inkludert et punkt med utgangspunkt i en faglig debatt om mobbebegrepet. Dette fordi det er en pågående debatt om hvordan mobbebegrepet kan forstås, med ulike perspektiver som utfordrer hverandre. Det ene perspektivet harmonerer med litteraturen rundt GP (Dale, 2006, Farstad & Odden, 2015), og jeg anser derfor diskusjonen som relevant for min oppgave.

Videre i kapitlet vil begrepene GP og Trygg Læring bli brukt om hverandre. GP blir brukt når jeg omtaler praksisen generelt, og Trygg Læring når jeg omtaler det informantene forteller, ettersom Trygg Læring er begrepet informantene bruker.

### 5.1 Konflikthåndtering ut i fra gjenopprettende praksis

Alle informantene mine snakket om konflikt på ulike måter. Flere av dem snakket om konflikter som noe som bidro til et utrygt skolemiljø. Andre beskrev konflikter som utviklende og lærerike. De ansatte snakket ut i fra erfaringer som meglere og veiledere for ungdommene, mens noen av elevene både hadde erfaringer knyttet til elevmeglrollerollen og til meglingsmøter hvor de selv hadde vært part i en sak. Åtte av informantene hadde gjennomgått minimum 12 timers opplæring som omhandlet både den proaktive og reaktive delen av gjenopprettende praksis (GP). Adil, som er den niende informanten og elev ved skole 3, hadde ikke vært igjennom den samme opplæringen, men hadde deltatt på et seks timers introduksjonskurs om GP.

Noen av informantene fortalte at de hadde fått et nytt syn på hva konflikter er, og hvordan de best kan håndteres, etter det de hadde lært gjennom Trygg Lærings meglingsmetodikker. Flere fortalte at de tidligere hadde ønsket å plassere skyld hos en av partene i konflikten, men at de nå så viktigheten av å høre begge partenes versjon, og at partene kom frem til en løsning i fellesskap. Informantene fremhevet også viktigheten av at partene snakket sammen, og at begge partene deltok i dialogen på like premisser. Elmedina, elev ved skole 2, svarer dette på om hun opplever at hun har fått et annet syn på konflikter gjennom det hun har lært gjennom Trygg Læring:

Ja. Jeg føler.. Det er ikke alltid man vet like mye på en måte, men du lærer det etter hvert. For eksempel før så kunne det vært lettere å bare ta en side eller å bare si «nei, vent da, jeg gir faen» liksom. Men.. på en måte nå så er det sånn at det er viktig å snakke om noen ting istedenfor å bare klikke helt og bare gå fra situasjonen fordi.. det funker ikke i lengden, da kommer du tilbake til samme situasjon.

Agesa svarer dette på samme spørsmål:

Før, så tenkte jeg herregud.. De er jo helt patetiske. Men nå vet jeg at det kan være en bakgrunn i det. Så man ser.. Det man ser er ofte ikke det som virkelig er sannheten da. Man forstår personen mye mer (etter meglingsmøter), og man er liksom mer åpen.

Slik jeg tolker disse sitatene handler det nye synet til Elmedina og Agesa både om viktigheten av å snakke sammen, og løse konfliktene i dybden. Det handler også om å se konflikt som kilde til læring, og viktigheten av å lytte til begge parter i en meglingsprosess. Øvelsene til Trygg Læring handler både om hvordan man kan unngå å havne i en konflikt, for eksempel gjennom konfliktdempende kommunikasjon, men de handler også om å simulere, og provosere frem konflikt slik at elevene skal få utvidet og utviklet sitt konfliktsyn, og gode verktøy til å håndtere konfliktene på en hensiktsmessig måte (Farstad & Odden, 2015; Trygg Læring, 2016). Det at informantene beskriver et nytt konfliktsyn og måter å håndtere konflikter på etter det de har lært gjennom Trygg Læring er derfor interessant og det nye synet informantene beskriver er i tråd med flere forståelser og

praksiser innen GP feltet (Dale, 2006; Farstad & Odden, 2015; Christie, 1977; McCluskey et. al., 2008; Sherman & Strang, 2007).

Både ansatte og elever ved skole 1 og 2 uttrykte at de likte konflikthåndteringen til Trygg Læring, og alle svarte at det var de beste metodene sammenlignet med andre erfaringer de hadde. På spørsmål om hva som gjorde denne metodikken til best fremhevet informantene mine spesielt det at partene i konflikten møttes ansikt til ansikt som positivt og utviklende. Dette skjer i et meglingsmøte hvor det også er en megler som leder meglingsprosessen til stedet. Megleren kan være en ansatt, en elevmegler eller representanter fra begge grupper. Alle meglerne har gjennomgått en praktisk opplæring som inkluderer meglingsmetodikken til Trygg Læring og grunnleggende verdier som eierskap, medvirkning, dialog, upartiskhet, likeverd og relasjonsfokus (Farstad & Odden, 2015). Meglingsmøtet gjennomføres som en dialog, hvor begge parter har like stor rett til å bli hørt, og man i fellesskap kommer frem en løsning som fungerer for begge parter. Meglingen er alltid frivillig (Farstad & Odden, 2015, s 127). Meglingen er et alternativ til at de voksne bestemmer hvordan konflikten skal løses, slik det kanskje tradisjonelt sett har vært i skolen. Mohammed fortalte dette om en skole han hadde vært elev ved tidligere:

Læreren tok det (som hadde skjedd) opp til rektor sitt kontor. Rektor snakket med han (den ene parten i konflikten).. Så byttet de på. For begge satt på samme stol. Rektor hentet han ene, etterpå kom de to andre. Så det var sånn der. Det var ikke bra liksom. Det er mye bedre å sitte her alle sammen, snakke i en liten boks, ingen kan høre oss. Så det er koselig. Det er mye bedre syns jeg, enn å sitte og vente og tenke på «hei, hva sier han.. Sier han noe negativt, sier han noe feil, skjønner du?» For hvis du sitter her. Han ene lytter, han andre snakker, så bytter vi på. Så hører vi på den samme historien.. Så vi kan tenke.. Det er samme historie liksom. Dette er veldig mye bedre.

Innledningsvis i sitatet beskriver Mohammed et meglingsmøte hvor partene sendes til rektor èn og èn, og en prosess han beskriver som «ikke bra». Dette er en vanlig måte å løse uoverensstemmelser på skolen på, og Mohammed beskriver videre i intervjuet hvordan rektor til slutt tok en avgjørelse på hvordan konflikten skulle løses videre. Her vil jeg trekke paralleller til ulikhetene mellom strafferett (CJ) og gjenopprettende rett (RJ) som ble

beskrevet under punkt 2.0. I strafferetten vil konflikten starte som en sak mellom to parter, men etter hvert som den utvikler seg vil partene miste eierskapet over sin egen konflikt, og miste muligheten til å påvirke hvordan konflikten blir håndtert videre. Avgjørelsen rundt hva som skal skje videre vil i stedet bli tatt av en dommer. I Mohammeds sitat kan dette overføres til rektor, som vil ta den endelige beslutningen om hvordan saken skal håndteres.

Mohammed beskriver også et annet type møte, hvor begge partene i konflikten er til stedet samtidig, og en meglingsprosess som er gjennomført etter meglingsmetodikken til Trygg Læring. Mohammed beskriver videre at ved å løse konflikter på denne måten får han både innsikt i hvordan den andre parten har opplevd det som har skjedd, samtidig som konflikten blir løst ordentlig, og ikke bare på overflaten. Det Mohammed forteller kan relateres til Dale (2006, s 23) sine beskrivelser av rotkonflikt og metakonflikt.

Rotkonflikten beskrives som den opprinnelige årsaken til at partene ble uenige, mens metakonflikten er partenes væremåte ovenfor hverandre, altså det de gjør og hvilke holdninger de gir uttrykk for som bidrar til at konflikten opprettholdes og kanskje eskalerer. I Mohammeds eksempel fra den gamle skolen bestemte rektor hvordan konfliktene skulle løses. Han forsøkte, slik jeg tolker det, å løse metakonfliktene ved å bestemme hvordan partene skulle være mot hverandre fremover, men spurte aldri partene hvilke behov som skulle dekkes dersom rotkonflikten skulle løses. Mohammed opplevde ikke at konflikten ble løst på en god måte, og fremhevet selv viktigheten av at partene selv fikk snakke sammen, og komme frem til en varig løsning.

Mohammed fremhevet selv viktigheten av å møte den andre parten ansikt til ansikt og komme frem til løsninger i fellesskap, men jeg vet ikke hva bakgrunnen for sitatet hans var, og hva konfliktene han beskrev hadde handlet om. Når jeg analyserte intervjuene så jeg at jeg kunne ha stilt flere spørsmål knyttet til dette for å kunne forstå og belyse sitatet hans bedre. Konflikter mellom elever kan handle om en krangel eller uoverensstemmelse som det er lett å løse opp i, men i skolen skjer det også dypere og mer alvorlige ting som for eksempel mobbing eller alvorlige krenkelser. I tilfeller hvor noen opplever mobbing argumenterer blant annet Olweus (2003) for at maktbalansen mellom partene er asymmetrisk, og at den som blir utsatt for mobbing har vanskelig for å kunne forsvare seg. Denne forståelsen av mobbing har blitt utfordret av flere, noe som vil bli nærmere belyst



under punkt 5.5, men mobbeforståelsen til Olweus (2003) kan også forstås i lys av kritikken mot GP. Foss (2016, s 168) viser til hvordan denne kritikken blant annet handler om at nøytraliteten som meglere skal ivareta i meglingsamtalene kan oppleves vanskelig dersom en av partene har opplevd noe alvorlig eller krenkende, og har behov for å markere at dette har vært uakseptabelt. I slike tilfeller kan grunnprinsippet om at begge partene i konflikten skal bli sett på som likeverdige parter også oppleves vanskelig eller provoserende. I noen tilfeller kan partene ha et behov for at noen andre, som for eksempel en dommer eller en rektor, tar en avgjørelse rundt hva som skal skje videre, og samtidig understreker at det som har skjedd har vært uakseptabelt. Dette er et viktig perspektiv å ha med seg inn i arbeidet med meglingsaker, og noe som, slik jeg ser det, underbygger viktigheten av at meglingene alltid skal være frivillig og ønsket fra begge parter.

Kristine er miljøarbeider ved skolen hvor Mohammed er elev, og understreker viktigheten av at meglingene skal være frivillige. Hun forteller samtidig at noen elever møter opp til megling, selv om de ikke tror at meglingen skal føre til noe nyttig:

Det har vært mange samtaler der. Noen mener det ikke er noe vits, det er bare tull. Hva er det som er vitsen med det her? Også kommer de inn, også prøver vi. Også snakker de litt, også får de det til. Men vi har jo hatt noen samtaler som ikke fungerer. Så det kan jo bli verre. Men det kan også bli bedre. Men da har de jo i hvert fall fått snakket sammen, og kanskje blitt enige om at vi må holde oss langt unna hverandre faktisk. For alle tror at de skal snakke sammen for å bli venner. Nei, det er ikke det, men nå skal vi snakke om det som har skjedd, så skal vi finne en løsning som skal være varig.

Jeg tolker sitatet dithen at Kristine er inne på noe av kjernen til meglingsmetodikken. Meglingen handler ikke alltid om å bli venner, slik mange kanskje tror, men om å finne varige løsninger som fungerer for begge parter (Christie, 1977; Farstad & Odden, 2015; Trygg Læring, 2016), og noen ganger er løsningen å holde seg langt unna hverandre. Hun forteller videre en historie hvor hun har meglet mellom flere elever som har hatt en konflikt pågående over tid. Løsningen i denne situasjonen ble at partene i konflikten skulle hilse kort når de møttes, men ikke ha noen kontakt utover dette. Kristine beskriver hvordan denne løsningen hadde fungert fint, og at begge partene var fornøyde. Dette kan illustrere

hvordan Christie (1977) sine tanker om konflikt som partenes eiendom, og at partene i fellesskap kommer frem til en løsning de er fornøyde med, kan føre til løsninger som er mer bærekraftige enn om en dommer eller rektor bestemmer utfallet.

Sitatene til både Kristine og Mohammed kan også belyses opp imot fagfornyelsen, og den nye læreplanens overordnede del, som skal gjelde fra skolestart i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Her beskrives blant annet grunnsynet som skal prege den pedagogiske praksisen i skolene, og som skal gjelde både i grunnskolen og i den videregående opplæringen. I dokumentet vektlegges det at elevene skal lære om demokratiske prosesser, og også oppleve dette i skolehverdagen. Videre legges det vekt på at elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte, at de skal bli lyttet til, og at de skal ha reel innflytelse på saker som angår dem. Dette kan knyttes opp imot meglingsprosessene som Mohammed og Kristine beskriver, og noe jeg forstår som en demokratisk prosess hvor alle partene i konflikten blir hørt, hvor de har en reel innflytelse gjennom hele prosessen, og hvor konflikten blir løst på en fredelig måte.

#### 5.1.1 Når konfliktene påvirker fellesskapet

Et av grunnprinsippene i gjenopprettende praksis (GP) handler om å ha eierskap til sin egen konflikt (Christie, 1977). Slik jeg forstår det følger det med eierskapet både en rett og en plikt, eller et ansvar, for å håndtere konflikten slik at den ikke påvirker fellesskapet rundt oss. Kristine, som er miljøarbeider ved skole 2, belyser dette, og forteller om elever som involverer fettere, kusiner og kamerater i konfliktene sine. Dette gjør at konfliktene raskt sprer seg til store deler av elevgruppa, og dermed påvirker mange i fellesskapet rundt. Kristine gjennomfører meglingsmøter med blant annet disse elevene, og ut i fra sitatet under tolker jeg det som at eierskap til konflikten er sentralt i disse samtalerne.

Det at man tenker at det er min konflikt, så jeg må rydde opp etter meg. Konflikten skaper så mye uro rundt. Hvem har det gått utover? Og når jeg går inn på hvem det har gått ut over, så viser det seg det er hele klassen. Ok, men da har du kanskje et ansvar da, for å gjøre noe med det. Den samtalen har jeg hatt med noen som liksom bare.. De får en sånn aha opplevelse. Du er en del av en konflikt. Da er det ditt ansvar. «Ja, men jeg klarer jo ikke å gjøre noe med det jeg». JO, det klarer du faktisk! Ved at du snakker med den andre. Og dere kommer til enighet. På et eller

annet vis. Så.. ja.. så det er noe med grunnverdiene på en måte, i Trygg Læring, som jeg syns er utrolig bra.

Kristine beskriver meglingssamtaler hvor hun opplever at elever blir oppmerksomme på at konflikten deres påvirker flere i fellesskapet rundt dem. Dersom en hel klasse, eller en stor gruppe elever er påvirket av konflikten kan behovet for gjenoppretting gjelde flere enn dem som opprinnelig var involvert i konflikten. Slik jeg forstår Christie (1977) sine tanker vil fellesskapet her være en involvert part i konflikten, og ha en rett til å inkluderes i avgjørelsen rundt hvordan den skal håndteres videre. Slik jeg tolket Kristine klarer hun, ved å synliggjøre hvilke konsekvenser konfliktene har hatt for fellesskapet, å motivere elevene til å ta tak i konflikten. Hun beskrev videre i intervjuet hvordan hun noen ganger kunne ha meglingssamtaler med mange elever samtidig, og for meg illustrerte dette hvordan hun både tok hensyn til de involverte partene, men også inkluderte Christie (1977) sine tanker om fellesskapet som part i konflikten.

Kristine forteller også om noen grunnverdier, som hun beskriver som «utrolig bra». Disse grunnverdiene handler både om konflikt som partenes egen eiendom, men også om likeverd, relasjoner og medvirkning i dialogen (Farstad & Odden, 2015, s 24- 25). Ut i fra intervjuet til Kristine forsto jeg det slik at disse verdiene var noe som la grunnlaget for arbeidet hennes med elevene, og at hun både hadde verdiene med seg i de planlagte meglingssamtalene, men også i det daglige arbeidet med spontane meglinger og samtaler, og relasjonsfremmende, forebyggende arbeid.

## 5.2 Elevmeglere som trygghetspersoner

Elevmegling er en av hovedaktivitetene til Trygg Læring, og en stor del av både det proaktive og det reaktive arbeidet (Farstad & Odden, 2015, s 205). Elevmeglerrollen var noe informantene mine snakket mye om, og et av hovedtemaene i den tematiske analysen. Elevmeglerrollen har derfor fått et relativt stort fokus i oppgaven, og jeg vil belyse både fordeler og utfordringer knyttet til rollen. Elevmeglere skal blant annet være refleksjonspartnere og trygghetspersoner for medelevene sine, og bidra til å fremme inkludering og gode relasjoner i elevgruppa. En stor del av arbeidet til elevmeglerne

handler om å megle i konflikter, og de læres opp til å megle både spontant og planlagt. Noen skoler knytter elevmeglerrollen opp imot det systematiske arbeidet som skolene plikter til å gjennomføre etter opplæringsloven (1998) §9 A-3, eller opp imot aktivitetsplikten (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-4). For å bli elevmegler sender elevene en søknad til en ansatt ved skolen som velger ut de som får delta i elevmegleropplæringen. (Farstad & Odden, 2015, s 212- 213). Kriteriene det velges etter er at elevene har empati, er upartisk, tør å spørre om vanskelige ting og at de klarer å lede en samtale. Elevmeglergruppen skal også gjenspeile elevsammensetningen ved skolen (Farstad & Odden, 2015, s 212- 213). Utvelgelsen av elevmeglere skjer altså ut i fra en subjektiv vurdering hos den ansatte som har ansvaret for elevmeglerpraksisen, ut i fra de tidligere nevnte kriteriene.

Åtte av informantene fortalte om elevmeglere. Enten på bakgrunn av egen praksis som megler, eller som ansatt eller elev som kjente til praksisen. Adil var den eneste som ikke kjente til elevmeglerrollen, og den er heller ikke implementert ved skolen han går på. Informantene mine beskrev elevmeglere som noen som tok ansvar for inkludering og fellesskap, og som både spontant og planlagt meglet mellom parter i konflikter. Elevmeglerne ble også beskrevet som «trygghetspersoner» som bidro til å styrke læringsmiljøet og fremme en trygg og god skolehverdag. Alle elevmeglerne jeg intervjuet uttrykte at de er glade i rollen som elevmeglere. Elevmeglerne ved skole 2 beskrev et «elevmeglermiljø» hvor fellesskapet sto sterkt, et fellesskap som var preget av gode relasjoner og inkludering. De opplevde selv at de hadde en felles forståelse rundt det å være megler, og hva det innebar både etisk og praktisk. På spørsmål om hva som var fordeler med elevmeglere svarte Agnesa:

Så jeg føler at for elevene så er det kanskje enklere å snakke til oss (elevmeglere). Fordi da er det ikke sånn.. Ofte når du tenker en voksen, så kan mange.. Eller det er noen voksne som faktisk ikke skjønner at det her skal ikke sies videre. Men det spørres jo hva slags situasjon det er. Hvis det er noe alvorlig så er det jo lurt å melde det videre, men hvis det bare er noe.. Så er det ikke noen vits å lage noe stort ut av det. Og da føler jeg liksom at elever.. eller ungdom har mer tillitt til andre ungdommer.. At det er lettere å komme i kontakt og snakke med dem om det er noe.

Agnesa forteller hvordan hun opplever at de andre elevene syns det er enklere å snakke med elevmeglere fremfor voksne ved skolen, og at hun tror at ungdommene har mer tillitt til elevmeglernes enn til de voksne. Dette bekreftes av Ramete ved skole 1. Hun har ingen erfaring som elevmegler, men sier at hvis hun havner i en konflikt ville hun foretrukket å snakke med en elevmegler fremfor en ansatt ved skolen, fordi samtalen da blir mer naturlig og ekte. Hun belyser videre hvordan det å ha noen felles referansepunkter gjør det enklere å forstå utfordringene den andre står i. Begge jentene belyser en av grunntankene bak elevmeglerpraksisen; at ungdommer snakker best med andre ungdommer, og at det er enklere å åpne seg og være ærlig mot en på samme alder. Tanken er også at maktbalansen vil være mer symmetrisk enn ved en samtale mellom en elev og en ansatt, og at dialogen kan oppleves mer likeverdig for partene (Farstad & Odden, 2015).

Videre har jeg delt punktet om elevmeglere i tre underpunkter. Det første underpunktet handler om hvilket ansvar og mandat elevmeglernes opplever at de har. Det neste underpunktet handler om hvilke saker elevmeglernes blir involvert i, og det siste underpunktet handler om meglingsprosessene elevmeglernes er inkludert i. Under alle punktene vil jeg belyse både fordeler og utfordringer med praksisen. Elevmegling er også inkludert i arbeidet med inkludering og fellesskap i elevgruppa ved skolene jeg har besøkt, spesielt ved skole 2. Empirien knyttet til elevmeglernes rundt dette vil bli beskrevet under punkt 5.3. som handler om hvordan GP kan bidra til inkludering og fellesskap.

### 5.2.1 Ansvar og ansvarsfraskrivelse

Flere av informantene mine beskrev elevmeglernes som noen som tok ansvar dersom det oppsto konflikter i elevmiljøet. I følge Hasund & Hydle (2007) vil elevmeglere ha gode forutsetninger for å kunne megle i konflikter der andre elever er involvert, forutsatt at de har kompetente og trygge voksne rundt seg for råd og veiledning. Dette støttes også av Farstad & Odden (2015, s 206) som understreker at det alltid er de voksne rundt elevmeglernes som har hovedansvaret for hvordan konflikten håndteres.

Alle elevmeglerne jeg har intervjuet forteller at de føler ansvar for å ta del i, og hjelpe til med andres konflikter. Elmedina, 18 år sier at hun megler planlagt og spontant både i skole- og fritiden. Hun sier at hun føler et stort ansvar for å gripe inn, og at hun irriterer seg over mennesker som bare står og ser på når en konflikt eller slåsskamp oppstår. Hun forteller blant annet om en episode hvor hun grep inn i en slåsskamp mellom to jenter på t-banestasjonen:

Ute på byen har jeg sett det flere ganger, og da har jeg stoppa folk og sånn. Den ene gangen, så var det skikkelig mange som sto sånn rundt og jeg skjønnte ikke.. Fordi det var på t- banestasjonen, og jeg ser bare to jenter som driver og slåss.. Også for meg.. Så tenker ikke jeg at jeg ikke burde gå dit eller noe, for meg så bare griper jeg inn med en gang.

Elmedina beskriver videre hvordan hun fysisk skilte de to jentene, selv om hun både ble sparket og slått, og hvordan hun til slutt roet ned situasjonen med ulike verktøy hun hadde lært i elevmegleropplæringen. Hun fulgte den ene jenta til t- bane vogna si, og forsikret seg om at alt var bra før hun gikk videre. Umiddelbart fikk jeg tanker om at Elmedina var en tøff jente som tok ansvar for fellesskapet. Når jeg lyttet gjennom lydfilene i etterkant av intervjuet startet en tankeprosess i forhold til hvilket mandat elevmeglerne opplever at de har, og hvilken opplæring og oppfølging de får rundt dette. En elevmegler vil ha et mandat ved skolen de går på, men Elmedina opplevde også et ansvar for konflikter hun ble vitne til på fritiden. I følge Farstad & Odden (2015, s 206) skal det endelige ansvaret for arbeidet elevmeglerne gjør alltid ligge hos en voksen, men på fritiden er Elmedina alene, og hun kan havne i situasjoner som hun ikke har forutsetninger for å takle. For meg understreker dette viktigheten av at elevmeglerne får god opplæring, og en tydelig innføring i hva mandatet deres er. Det understreker også viktigheten av et refleksjonsfellesskap med trygge voksne, hvor de har muligheten til å diskutere eventuelle problemstillinger og dilemmaer de kan havne i.

Adil er elev ved skole 3, hvor implementeringen av GP akkurat har begynt. Han har ingen erfaring eller kunnskap knyttet til elevmeglerrollen, og det finnes ingen elevmeglere ved skolen han går på. På spørsmål om hva han hadde gjort hvis han hadde en kamerat som hadde havnet i en konflikt med en annen ungdom svarer han:

Det er veldig lett å si at man hadde steppa inn og gjort alt man kunne, så jeg liker å tro at jeg hadde prøvd å roe ned situasjonen, og så prøvd å kontakte noen voksne, eller en person som faktisk kan fikse opp i det. Kanskje en med erfaring, eller noen som har opplevd sånt før. Man tenker ofte at hvis man ser en slåsskamp.. Det er veldig, veldig ekstremt, men hvis man ser en slåsskamp så tenker man liksom at man hadde hoppa inn og stoppet det med en gang. Men hadde man egentlig gjort det?

Han forteller videre at han har sett en videofilm av noen som slåss på skolen hans. Rundt dem står ca. 20 andre elever og ser på. Ingen griper inn, eller prøver å stoppe slåsskampen på noen måte. Flere av elevene filmer slåsskampen og deler den på sosiale medier.

Kristine, som er miljøarbeider ved skolen til Elmedina forteller om en lignende situasjon, men der hadde en elevmegler gått imellom og stoppet slåsskampen:

Vi hadde en situasjon her på fredag hvor en elevmegler gikk imellom to jenter som holdt på å fly på hverandre. På grunn av en misforståelse. Det var ganske hett, så hun bare tok de fysisk fra hverandre- du går dit og du går dit. Også sa hun at nå bare slapper dere av, så skal vi megle etterpå. Men meglingen tar de voksne fordi de (elevmeglerne) har blitt litt involvert i det.

Under analysen av intervjuene mine tenkte jeg at skolen til Adil kunne trengt elevmeglere. En som Elmedina og den andre elevmegleren, som tok ansvar og grep inn før konflikten eskalerte til en slåsskamp, eller som hentet en voksen når konflikten ble alvorlig. Etter hvert som jeg kom dypere inn i analysen ble jeg sittende igjen med litt andre tanker rundt ansvar, hvor skillet mellom elevenes og de voksnes ansvar går, og hvorvidt elever skal inkluderes i andre elevers konflikter. Slåsskamper er brudd på skolens reglement, og disse bruddene bør følges opp av voksenpersoner. Samtidig vet jeg, som ansatt i skolen over mange år, at det er vanskelig å få med seg alt som skjer ute i et friminutt, og at man noen ganger er avhengig av at elever forteller om ting som har skjedd. Jeg ser allikevel mange utfordringer med at elevene selv går imellom i en eventuell slåsskamp, slik Elmedina beskrev at hun gjorde på t-banen, og slik elevmegleren gjorde i skoletiden. Jeg satt igjen med en undring over om flinke elevmeglere kan føre til en individualisering av ansvaret hos meglere, og dermed, i ytterste konsekvens, føre til en ansvarsfraskrivelse hos de andre

som er rundt. Denne undringen fortsatte da jeg analyserte intervjuet med Anne, ansatt ved skole 1. Hun beskrev kollegaer som ikke ønsket å sette seg inn i Trygg Lærings tankegods og metodikker, og som uttrykte at «ikke alt kunne være for alle». Hun fortalte videre at flere lærere umiddelbart hentet elevmeglere dersom det hadde oppstått en konflikt i elevgruppa uten å forsøke å løse opp konflikten selv. Argumentene bak dette var at meglerne hadde gode kunnskaper om megling, og at de selv hadde ønsket elevmeglerrollen, og dermed også oppgavene som fulgte med. Dette stemmer på mange måter, men kan samtidig føre til at elevmegler blir satt i situasjoner som kan være vanskelig for dem å takle, både ut i fra alder, erfaring og andre forutsetninger. Det er også, slik jeg forstår det, et stort etisk aspekt ved å la elevmeglernes bryte inn i slåsskamper, både i skoletiden og på fritiden.

### 5.2.2 Elevmegler eller elevsnich?

Blant informantene mine er det ulike oppfatninger om hvilke typer konflikter en elevmegler kan, og ikke kan megle. Ved skole 1 mener de ansatte at elevmeglernes kan megle alt, både når konflikten kun omhandler elever, men også når det er ansatte involvert. Ved skole 2 mener flere at elevmeglernes ikke kan megle i alvorlige konflikter, som kriminelle handlinger, og ikke i konflikter hvor både elever og ansatte er involvert. Elmedina, som er elev ved skole 2 tenker annerledes, og mener at elevmeglernes kan megle alt utenom småting som det ikke er nødvendig å megle. I følge Farstad & Odden (2014, s 213- 214) kan elevmeglernes megle saker hvor både ansatte og elever er inkludert, men de fraråder å bruke elevmeglernes i saker hvor det har skjedd noe kriminelt. De understreker at i slike tilfeller er det alltid de voksne, eventuelt i samarbeid med politiet, som har ansvaret.

Ved skole 1 forteller ansatt Anne at elevmeglernes har prestisje blant de andre elevene, og at det ikke er noen ulemper ved å bruke elevmeglernes. Ved skole 2 snakker både voksne og elever om at elevmeglernes kan bli sett på som noen som sladrer, og at noen elever passer på hva de sier og gjør rundt elevmeglernes. Denne ulikheten kan skyldes at de to skolene har ulik praksis i forhold til hvilke roller elevmeglernes blir opplært til å ha. Ved skole 1 brukes elevmeglernes kun til megling, og som en del av det systemiske arbeidet for fremme et trygt og godt skolemiljø. Ved skole 2 blir de i tillegg til dette oppfordret til å arbeide for



at de ansatte skal få innsikt i hva som skjer i elevgruppa ved skolen. Mohammed, som er en av elevene ved denne skolen sier:

Jeg får vite informasjon over alt, og informasjon er veldig viktig. Så (navnet på en miljøarbeider ved skolen) spør meg sånn.. Kan du finne ut hvem som har stjålet bøker, hvem som tok PC-en eller sånne småting.

Mohammed forteller flere historier om hvordan han har funnet ut hvem som har stålet noe, hvem som har knust vinduer, eller hvem som har skrevet stygge lapper til andre elever, på oppfordring fra ansatte ved skolen. Han forteller at ansatte kommer til han med jevne mellomrom og spør han om hjelp: «Det er mye lettere for meg å finne det ut fordi jeg henger med guttene ofte, ikke sant». Han forteller at han liker denne rollen, og at han ikke ville hatt det på noen annen måte, men forteller også at han har blitt truet av andre elever på skolen på grunn av dette. På spørsmål om hvilke faktorer som kan bidra til et utrygt skolemiljø forteller han blant annet å bli sett på som en som sladrer. Kristine, som er miljøarbeider ved denne skolen bekrefter at elevmeglernes har blitt truet, og at hennes opplevelse er at det kan være vanskelig for dem. Hun er opptatt av å rekruttere elevmeglere som er «tøffe nok til å stå i det». På spørsmål om hvordan elevmeglernes blir tatt imot av de andre elevene svarer hun:

Absolutt både og altså. Vi har jo hatt meglere som har blitt trua. Så de er jo en sånn derre.. Litt sånn elevsnitch. De sier jo ifra. Så er det det å heve seg over det som noen ganger kan bli vanskelig for dem. De skal jo si ifra hvis det er noe. Og da føler jo de andre elevene at de kan ikke si det til noen, for da kommer det en elevmegler, og de går jo bare og sier fra til de voksne med en gang.

Kristine bruker blant annet ordet elevsnitch for å forklare rollen til elevmeglernes. Jeg tolker dette ordet som en som sladrer, eller tyster på andre, og Kristine beskriver videre hvordan noen elever føler at de ikke kan fortelle ting til andre elever, i tilfelle det er en elevmegler i nærheten som får med seg det de sier. Hun forteller videre at mange elever også liker å snakke med elevmeglernes, og foretrekker dette fremfor å snakke med voksne dersom det har oppstått en konflikt, slik Agnesa beskriver under punkt 5.2. Utsagnene til Kristine og Mohammed satt allikevel i gang noen tankeprosesser hos meg, og i etterkant av intervjuene

satt jeg igjen med mange tanker rundt det å gi elevmeglere denne rollen som Mohammed opplever at han har. Oppdragene han mottar blir gitt av de ansatte, og jeg forstår det derfor dithen at de også er med på å skape og opprettholde denne rollen. Ved å gi noen elever denne rollen blir maktbalansen elevene imellom asymmetrisk, og forholdet er ikke lenger likeverdig slik tankegodset i gjenopprettende praksis (GP) etterstreber at det skal være. Dette asymmetriske maktforholdet, og kontrollen som pågår av de andre elevene har også mange likhetstrekk med Criminal Justice (ref. kap. 2), og kan i ytterste konsekvens føre til at elevene tror de utover GP, men at praksisen i virkeligheten er en litt forkledd versjon av Criminal Justice.

Mohammed forteller selv at han liker rollen han har blitt gitt, på tross av at noen elever holder seg unna han, og han har opplevd å bli truet. I følge opplæringsloven (1998) § 9 A-2 har alle elever rett på et trygt og godt skolemiljø, og de ansatte ved den enkelte skole har ansvaret for å følge opp dette (Opplæringsloven, 1998, § 9 A- 4). Alle skoler har et ordensreglement, og ved regelbrudd, som tyverier og knusing av vinduer slik Mohammed beskriver, er det ansatte og rektors ansvar å følge opp regelbruddene. Å delegere slike oppgaver til elevene kan, etter min mening, tolkes som en ansvarsfraskrivelse fra ledelsen og ansatte. I tillegg kan det føre til at Mohammed blir truet som følge av en rolle ansatte har oppfordret han til å ta, og at skolemiljøet hans oppleves som utrygt. Denne rollen kan også, etter min mening, føre til at Mohammed blir stilt ovenfor etiske dilemmaer han ikke har forutsetninger for å takle, og oppgavene han påtar seg tilhører både prinsipielt og etisk noen andres ansvarsområde. Dersom elevmeglere skal involveres i slike saker som Mohammed beskriver må det, slik jeg ser det, handle om å inkluderes i meglingsprosessene som eventuelt skal gjøres i etterkant av regelbruddene, og ikke som noen som etterforsker lovbrudd på vegne av skolen.

### 5.2.3 Elevmeglere som upartiske meglere i meglingsprosesser

En av elevmeglernes oppgaver er megle spontant eller planlagt ved konflikter. Dette dreier seg ofte om konflikter mellom medelever, men noen skoler bruker også elevmeglere til å megle i prosesser der både ansatte og elever er involverte. Det er et mål at meglerne fremstår som upartiske i meglingsprosessene, og dette inkluderes også i opplæringen av elevmeglernes (Farstad & Odden, 2015, s 212). Agnesa belyste, slik jeg forstod det, dette

med upartiskhet i sitt intervju. På spørsmål om hun ser noen ulemper eller utfordringer med å bruke elevmeglere svarer hun:

Nei, egentlig ikke. Med mindre ... La oss si om noen kjenner noen, også tar de noen sin side eller noe. Da kan det bli feil på en måte, men det har vi ikke lov til, og det er ikke noe du gjør.

Agnesa forteller at elevmeglere ikke har lov til å ta side med noen av partene, og slik jeg tolker det virker hun bevisst på elevmeglernes rolle som upartisk. Dersom man forstår upartiskhet som nøytralitet kan dette være utfordrende sett ut i fra psykososiale perspektiver, da man alltid har med seg en forforståelse som man filtrerer den andre gjennom (Hertz, 2010). Upartiskhet kan også forstås som hvorvidt man er en del av konflikten eller ikke, eller evnen til å holde sine egne tolkninger og holdninger tilbake under meglingsamtalen (Farstad & Odden, 2015, s 61). I en skolesetting vil det være naturlig at elevmeglere enten kjenner, eller kjenner til, mange av de andre elevene. Dette kan gjøre det vanskelig å oppfylle kravene om upartiskhet, og er en kontrast til for eksempel konfliktrådet hvor hovedregelen er at meglere ikke skal kjenne partene, eller være berørt av saken.

Farstad & Odden (2015, s 61) argumenterer for at selv om man aldri blir helt nøytral vil man kunne fremstå som upartisk gjennom måten man kommuniserer på, og måten man legger til rette i meglingsprosessen. De er bevisste på at man alltid har med seg en forforståelse inn i en meglingsprosess, men mener at man kan legge disse tankene, erfaringene, holdningene eller verdiene til side når man går inn i meglingsprosessen. Dette kan være vanskelig både sett ut i fra psykososiale perspektiver, men også sett ut i fra elevenes alder og erfaringer. Kristine, som er miljøarbeider ved skole 2 forteller at de har hatt flere episoder hvor elevmeglere har blitt dratt med inn i konflikter, og noen ganger har konflikten vært store. Dette kan tyde på at det å alltid skulle være upartiske eller nøytrale noen ganger kan være vanskelig for elevmeglere.

### 5.3 Gjenopprettende praksis som faktor for inkludering og fellesskap

Som beskrevet i punkt 4.2. fremhevet informantene inkludering, fellesskap og likeverd som viktige faktorer for opplevelsen av et trygt og godt skolemiljø. Likeverd er en av grunnprinsippene i gjenopprettende praksis (GP), og har blitt inkludert under flere punkter underveis i oppgaven. Under dette punktet vil hovedvekten derfor være på hvordan GP og Trygg Læring kan bidra til å fremme inkludering og fellesskap.

Trygg Læring som systemtiltak har blant annet som mål å bidra til å fremme gode relasjoner, fellesskap og inkludering, men skolene jeg besøkte hadde ulike praksis i forhold til hvilke tiltak de hadde for å fremme dette. Ved skole 2 ble det både av elevene og miljøarbeider Kristine beskrevet mange ulike tiltak for å fremme en følelse av inkludering og fellesskap hos elevene. Tiltakene ble gjennomført både på kveldstid og i skoletiden. På kveldstid arrangerte miljøarbeiderne ulike gruppeaktiviteter som var åpne for alle skolens elever. Dette kunne for eksempel være matlaging, PlayStation turneringer, relasjonsfremmende leker eller ulike sportsaktiviteter. Mange av elevene ved skolen var ikke med på noen andre fritidsaktiviteter, og ga ifølge Kristine uttrykk for at de satt pris på at skolen arrangerte disse aktivitetene. Noen av de relasjonsfremmende lekene informantene fortalte om var hentet fra Trygg Læring, mens de andre aktivitetene ble gjennomført ut i fra elevenes egne ønsker, og hadde ingen forankring i ulike metoder eller praksiser. I skoletiden gjennomførte miljøarbeider Kristine blant annet dialogverksteder, som er en av de proaktive hovedaktivitetene til Trygg Læring (Trygg Læring, 2016; Farstad & Odden, 2015). Dialogverkstedene gjennomføres med en gruppe elever over flere økter på til sammen 12- 18 timer. Fokuset er å øke deltagernes bevissthet rundt hva konflikter er, og hvordan man kan komme ut av dem på en god måte. Gjennom ulike leker og øvelser, situasjonstreninger hvor man simulerer konflikt, og refleksjoner rundt det man har vært i gjennom er målet å fremme relasjoner innad i elevgruppen, utvikle elevenes konfliktforståelse, og bidra til at de får gode verktøy til å håndtere eventuelle konflikter i fremtiden (Trygg Læring; Farstad & Odden, 2015). Skolens miljøarbeidere trakk også ut ulike enkeltøvelser og metoder fra dialogverkstedene og besøkte de ulike trinnene i skoletiden. Dette gjorde miljøarbeiderne både som et forebyggende tiltak, men også på forespørsel fra lærere som opplevde utfordringer knyttet til læringsmiljøet. Sarah, ved skole 1, fortalte om mange av de samme øvelsene. Hun hadde vært igjennom øvelsene i forbindelse med opplæringen hun fikk som elevmegler, og beskrev dem på denne måten:

Det er jo gode øvelser som man kan ta med for å på en måte bidra til å få trygg læring, og det er viktig at man starter med de tiltakene så fort som mulig fordi som vi vet, på videregående, dersom du går i første klasse.. eller.. dersom du starter på en ny skole da, generelt. Så kjenner du jo ikke så veldig mange og da er det viktig å ha sånne små øvelser sånn at du blir kjent med folk. Sånn at du blir tryggere, og at læringen blir trygg.

Sarah beskriver øvelsene fra Trygg Læring som noe som kan bidra til at elevene blir kjent, og at læringsmiljøet og læringen oppleves tryggere. Ved skole 2 trakk miljøarbeider Kristine også elevmeglernes med som medinstruktører i disse øvelsene, slik at elevene hadde sjansen til å bli kjent med dem. Både Mohammed, Agnesa og Elmedina var elevmeglere ved skole 2, og under intervjuene deres opplevde jeg båndene innad i elevmeglerruppene som sterke. Jeg satt igjen med et inntrykk av at de opplevde inkludering og fellesskap innad i gruppen, men at de også fokuserte på å inkludere de andre elevene ved skolen. Kristine fortalte blant annet om en ny elev som hadde følt ubehag rundt det å skulle begynne ved skolen. Han hadde en historie preget av mobbing fra ungdomsskolen, og var redd for at dette skulle fortsette:

Jeg husker en som var her som kom inn med en mobbehistorie, og da er det ofte det fortsetter. Selv om de ikke veit noe her. Ingen vet noen ting, men så er det ett eller annet.. Det fortsetter i samme mønster. Er du offer så fortsetter du som offer når du kommer på videregående. Og denne gutten.. Han ville ha støttepersoner rundt seg. Jeg sa at jeg har 29 meglere. Han sa: Jeg vil møte alle sammen!

Kristine forteller at gutten avtalte med elevmeglernes at de skulle ta kontakt med han hvis de så at han gikk alene, og hvis de satt i kantina skulle han alltid få lov til å sette seg ned sammen med dem. Hun beskriver videre hvordan dette tiltaket hadde god effekt, og hvordan elevmeglernes ble en trygghet for han:

Det funka så innmari bra. Hvis du gir litt sjøl så kan det bli så bra. Fordi elevmeglernes er hjelpere. De vil hjelpe. De vil jo så gjerne hjelpe til. Men for andre så blir det for voldsomt. Men for hans del så sa han at.. Han var her bare et år da, men det var det beste skoleåret han noen gang hadde hatt. Det ble en kjempe

trygghet, fordi det var alltid en han kjente som var i kantina som han kunne gå å sette seg med.

Kristine beskriver her hvordan elevmeglernes ble en stor trygghet i hverdagen til denne gutten, og fortalte at dette tiltaket hadde hun brukt mange ganger. Ofte hadde hun knyttet tiltaket opp imot aktivitetsplikten (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-4) med noe hun opplevde som gode resultater. Elevmeglernes hadde altså både en følelse av fellesskap og inkludering innad i elevmeglernesgruppen, og bidro også, slik jeg tolker sitatet, til at flere av medelevene også fikk oppleve dette.

Mohammed fortalte om en trygg og god skolehverdag. Slik har det ikke alltid vært, og han forteller at han flyttet fra en annen by og begynte ved skole 2 da han gikk i første klasse på videregående. Han forteller dette om den første tiden ved skolen:

Jeg ble mobba faktisk. De kalte meg pappa, de kalte meg rektor fordi jeg gikk med fine skjorter og fine sko og sånn hele tida. De sa til meg «du passer ikke inn her», og sånn. Jeg var sånn ekstremt mobba det første året. Helt til desember. Og jeg turte ikke snakke med noen. Så det var min egen feil, for jeg turte ikke å snakke med noen, for jeg følte meg ikke trygg.

Han beskriver videre hvordan han etter hvert oppsøkte helsesøster, og fikk råd om å ta det med ro hjemme noen dager. Han sier at han opplevde rådet fra helsesøster som urettferdig og feil, og at han ikke forstod hvorfor han skulle bli hjemme når det var han som opplevde mobbing. Han forteller at han fikk hjelp av miljøarbeider Kristine og kontaktlæreren, som hadde snakket med elevene i klassen. Dette kombinert med at han hadde fått sjansen til å prøve seg som elevmegler fortalte Mohammed at hadde gjort skolehverdagen hans bedre. I elevmeglernesgruppen hadde han følt en inkludering og en tilhørighet, og jeg tolket også utsagnene hans som at det hadde gjort han tryggere på seg selv. Han fortalte at han ikke brydde seg så mye om hva andre synes om han lengre, og at han alltid stod opp for det han mente var riktig, uavhengig av hva de andre rundt han mente. Han fortalte om en episode hvor han var vitne til at noen gutter hadde oppført seg dårlig mot en jente ved skolen:

De tok bilder av henne. Og kalte henne stygg. Og jeg så henne gråte. Jeg spurte hva som skjer, men hun ville ikke snakke med meg. Etterpå tenkte jeg bare å gå videre, men så ombestemte jeg meg og spurte henne «Hva skjer!» Etterpå svarte hun.. Også sa jeg til guttene. Jeg gjorde feil da. Jeg gikk til guttene og begynte å kjefta på dem. Bare hva faen liksom.. Du kan ikke ta bilder av jenter sånn.. Du skal snakke med henne som du snakker til moren din. Med respekt. Og de tenkte bare hvem faen er du osv. så jeg måtte.. Vi meglar med guttene istedenfor.. så ja.. (latter).

For meg kunne dette sitatet illustrere det Mohammed hadde fortalt, at han hadde blitt trygg nok i seg selv til å stå opp for det han mente, uavhengig av hva guttene han konfronterte mente om han i ettertid. Han fortalte videre at det gikk bedre med jenta etterpå «fordi hun følte at noen sto opp for henne», «men» fortsatte han mens han lo, «det gikk verre med meg asså». På bakgrunn av denne saken hadde det blitt en krangel mellom Mohammed og disse guttene, en krangel som til slutt hadde blitt løst gjennom en tilrettelagt meglingsprosess av skolen.

Den tryggheten Mohammed beskrev kan forklares og belyses ut i fra flere faktorer, som at han har blitt eldre og mer moden og reflektert, men ifølge Mohammed selv hadde det sammenheng med det han hadde lært gjennom Trygg Lærings dialogverksteder og elevmeglning. Dersom jeg skal knytte sitatene og opplevelsene som er beskrevet i dette kapitlet opp imot forskningsspørsmål nummer to tolker jeg det som at informantene opplever at Trygg Læring kan bidra til å fremme inkludering og fellesskap, noe som igjen kan være med på å bidra til et trygt og godt skolemiljø. Ved skole 1 forteller informantene det samme. Elevene her hadde ingen eksempler som underbygget hvorfor de hadde denne opplevelsen, mens de ansatte fortalte flere eksempler på at Trygg Lærings metodikker hadde vært virkningsfullt for å bidra til inkludering og fellesskap. De fortalte blant annet om elevmeglere som oppsøkte elever som gikk alene, og som meglert både spontant og planlagt i elevmiljøene. Her har jeg kun de ansattes opplevelser, og lite konkret knyttet til elevene. Jeg ser at det kunne styrket empirien min dersom jeg hadde hatt flere konkrete eksempler fra elevene ved denne skolen.

## 5.4 Gjenopprettende praksis som faktor for å styrke relasjoner mellom lærer og elev

Alle mine informanter beskrev lærer- elev relasjonen som en av de viktigste faktorene for et trygt og godt skolemiljø, og som nevnt støttes dette også av mye pedagogisk forskning. Målet til Trygg Læring er blant annet å fremme gode relasjoner mellom lærer og elev, men som nevnt i metodekapittelet mitt mangler jeg en del empiri på hvordan lærerne bruker Trygg Læring inspirert metodikk i klasserommet. De ansatte jeg har intervjuet beskrev flere øvelser og metoder som kunne brukes, og hadde også en del erfaring med å bruke disse metodene selv, men ingen av dem arbeidet med undervisning.

Anne og Linda fremhevet dialogsirkel som viktig i klasseromsundervisningen. Når man bruker dialogsirkel sitter elevene sammen med læreren i en sirkel, slik at alle kan se hverandre og alle har muligheten til å få like stor oppmerksomhet (Follestad & Wroldsen, 2017, s 15). Metodikken beskrives av Follestad og Wroldsen (2017, s 15) som en øvelse hvor elevene får styrket sin dialogkompetanse, hvor fokuset er på å snakke med – og ikke til, og hvor elevene får øving i å lytte. Anne og Linda hadde mange gode erfaringer ved å bruke dialogsirkel, og de opplevde at denne måten å strukturere klasserommet på bidro til å bygge gode relasjoner innad i elevgruppa. Dette ble også støttet av miljøarbeider Kristine som aktivt brukte sirkelmetodikken i arbeidet med megling, og i relasjonsfremmende tiltak som for eksempel dialogverksteder.

Jeg spurte elevene om de visste hvilke metoder hentet fra Trygg Læring som lærerne fikk opplæring i, og hvordan disse ble brukt i undervisningen, men ingen av elevene visste hvilken opplæring lærerne fikk, og ingen av dem hadde eksempler på en metode eller øvelse som ble brukt i undervisningen. Sarah fra skole en fortalte at hun trodde lærerne fikk god opplæring, siden de ofte var på kurs. Hun bekreftet også, på et direkte spørsmål, at de noen ganger satt i sirkler i klasserommet, men visste ikke hvorfor, og at det var en metode Trygg Læring bruker for å fremme gode relasjoner, inkludering, fellesskap og demokrati (Follestad & Wroldsen, 2017, s 19). På spørsmål om hvilke metoder fra Trygg Læring læreren får opplæring i svarer Mohammed at han ikke vet, men at han tror at lærerne får den samme opplæringen som elevene. Jeg spør om han har noen eksempler på metoder som blir brukt av lærerne i klasserommet, og da svarer han:



Jeg tror de bruker det på en indirekte måte som vi ikke skjønner liksom.. Sånn ekstremt bra måte.. Nei, jeg vet ikke jeg altså. Kanskje.. Fordi jeg har følt hver gang jeg har snakket med miljøarbeiderne at jeg blir meglar på en måte. Hvis du skjønner hva jeg mener? At de har en sånn vibe.

Slik jeg tolker Mohammeds sitat kunne han ikke beskrive en spesiell metode, eller måte å undervise på, i klasserommet som han forbinder med Trygg Læring, men han trodde allikevel at det ble brukt på en veldig god måte. Han beskriver også miljøarbeidere med en «vibe», og at han føler at han blir meglar uten at han kan koble opplevelsen til noe konkret. Dette kan, slik jeg forstår det, blant annet handle om at miljøarbeiderne bruker barformegling. Dette er en form for uformell meglar, som blant brukes til å meglar spontant i mindre alvorlige konflikter, uten eventuelle formøter, forberedelser og etterarbeid (Farstad & Odden, 2015, s 68- 69). Dersom Mohammed forbinder meglar med meglaringsprosessene som ble beskrevet under punkt 5.1. kan det hende at han ikke oppfatter barformegling som meglar, og dermed bare sitter igjen med en følelse av at «noe» har skjedd.

I sitatet beskrev Mohammed også at han trodde lærerne brukte Trygg Læring metodikken på en «ekstremt bra måte», selv om han ikke hadde noen eksempler på hvordan det ble brukt. Mohammed snakket positivt om Trygg Læring gjennom hele intervjuet, og beskrev blant annet hvordan det han hadde lært gjennom Trygg Lærings dialogverksteder og elevmeglarpplæring hadde hjulpet han med å bli tryggere på seg selv, få venner og bli inkludert i et fellesskap. Det er derfor mulig at det positive synet Mohammed har på Trygg Læring gjør at han tenker at det blir brukt på en god måte i klasserommet også, selv om han ikke kan komme på noen konkrete eksempler. Ut i fra sitatet til Mohammed satt jeg også igjen med tanker om at han i større grad forbant praksisen med miljøarbeiderne ved skolen sammenlignet med lærerne. Dette var gjennomgående gjennom hele intervjuet hans, og tolkningen min ble også styrket av det de andre elevene ved skolen fortalte. Sarah og Ramete fortalte også om Trygg Lærings opplæring og metodikker i tilknytning til miljøarbeiderne ved skolen, og snakket i liten grad om praksisen tilknyttet lærerne. Dersom min tolkning stemmer kan dette være fordi at skolene har valgt å sentrere Trygg Læring rundt miljøarbeiderne. Ved de to skolene jeg besøkte var det miljøarbeiderne som

gjennomførte opplæringen i Trygg Lærings metodikker med elevene, og som koordinerte og utførte arbeidet med elevmeglning og meglingsprosessene i etterkant av konflikter. Det at praksisen i større grad blir forbundet med miljøpersonalet kan også henge sammen med en personavhengig praksis, og en manglende helhetlig implementeringen av praksisen ved skolen. Dette vil bli nærmere beskrevet og diskutert i kapittel 6.

Ved begge de to skolene som hadde lang erfaring med å bruke Trygg Lærings metodikker beskrev elevene lærer- elev relasjonene ved skolen som gode, og alle hadde minst en lærer som de opplevde at de hadde en god relasjon til. Alle informantene trakk også frem miljøarbeiderne ved skolene, og beskrev gode relasjoner til dem. Jeg har allikevel ikke nok empiri til å hverken tale imot eller for at disse relasjonene har sammenheng med Trygg Læring. Jeg har heller ikke funnet noen forskningsrapporter som underbygger hvordan Trygg Læring eller GP kan bidra til å styrke relasjonene mellom lærer og elev, med unntak av en masteroppgave som tar for seg dialogverkstedet som metode for elever med innagerende atferd (Karlsen, 2016). Denne masteroppgaven konkluderer med at flesteparten av de seks informantene følte at dialogverkstedet bidro til et bedre læringsmiljø og bedre relasjoner mellom lærere og elever. Karlsen (2016, s 13) har tatt utgangspunkt i en beskrivelse av innagerende atferd som vansker med å dele sine tanker og følelser med de rundt, og at disse følelsene i stedet kommer til uttrykk gjennom sårbarhet, angst, depresjoner og tilbaketrukkethet. Jeg kan derfor ikke trekke noen tydelige paralleller fra denne undersøkelsen til min, ettersom dette ikke gjelder for mine informanter, men det er allikevel mulig at dialogverkstedet kunne ha bidratt til gode lærer-elev relasjoner for mine informanter også. Som beskrevet under punkt 2.1. finnes det også flere utenlandske forskningsrapporter som støtter bruken av GP i skolen, men ingen av rapportene jeg har funnet handler spesielt om relasjonen mellom lærer og elev.

## 5.5 Debatten om mobbebegrepet

Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø, og ifølge opplæringsloven (1998, § 9 A-3) skal det være nulltoleranse for mobbing i den norske skolen. Mobbing er et sammensatt og komplekst fenomen, og et omfattende forskningsfelt. I dette avsnittet vil jeg kun diskutere selve mobbebegrepet, og undersøke en relativt nylig kritikk av den etablerte og mest utbredte definisjonen, som foreslår en mer systemisk og relasjonell tilnærming (Lund,

Helgeland og Kovac, 2017; Eriksen & Lyng, 2015). Denne nyere, alternative forståelsen av mobbing harmonerer godt med forståelsen av konflikt og konflikthåndtering innenfor GP slik det fremstilles i litteraturen (Dale, 2006; Farstad & Odden, 2015) og slik flere av mine informanter beskriver det. Gjennom å forstå mobbing ut i fra et systemisk og relasjonelt perspektiv, framfor å betone årsaksforklaringer knyttet opp imot egenskaper ved enkeltindividet, har man muligheter til å identifisere negative dynamikker og konflikt innad i et klassemiljø på tidligere tidspunkt, og sette inn tiltak før konflikter som plaging eller erting eskalerer til mobbing. Selv om mobbing ikke har vært et eksplisitt tema ved min undersøkelse, vil jeg argumentere for at debatten om mobbebegrepet er relevant for min oppgave med hensyn til spørsmålet om forebygging og tidlig intervensjon i mobbekonflikter.

I følge Wendelborg (2018, s 5) foregår mye av dagens arbeid med mobbing i skolen ut i fra Olweus' mobbedefinisjon. Olweus (1992, s 17) beskriver mobbing på følgende måte; «En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer» Olweus (2003) argumenterer videre for at mobbing preges av et ulikt maktforhold mellom partene, at den som blir mobbet har vanskelig for å forsvare seg og at handlingene til den som mobber er tilsiktete og ondartede. Videre beskriver Olweus (1992, s 36) mobbere som aggressive, både mot lærere, foreldre og medelever. Han hevder at de har en mer positiv innstilling til vold sammenlignet med medelever, og at de i liten grad viser medfølelse for de som er ofre for mobbingen. Olweus (2003) vektlegger hvordan man må følge med på mobberne i friminuttene, ha konfronterende samtaler med dem, og hvordan mobbingen må slås hardt ned på, og stoppes av voksne rundt.

Djupedalsutvalget (NOU 2015:2, s 32) problematiserer det å ha årsaksforklaringer for mobbing som kun er knyttet opp imot enkeltindivider, og understreker viktigheten av å forstå mobbingen ut i fra kontekstuelle faktorer. Utvalgets rapport tar utgangspunkt i Olweus & Roland (1983) sin definisjon av mobbing, men legger i tillegg vekt på viktigheten av en systemisk tenkning rundt mobbing:

En vanlig definisjon av mobbing er «fysiske eller sosiale negative handlinger som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot

en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen» Utvalget vil i tillegg legge vekt på det psykososiale skolemiljøet der mobbingen oppstår. Utvalget legger til grunn en forståelse av mobbing som et symptom på et dårlig psykososialt miljø. (NOU, 2015:2, s. 32).

Et sterkere fokus på negative psykososiale miljøfaktorer støttes også av Eriksen & Lyng (2015) og Lund, Helgeland & Kovac (2017) som argumenterer for at en individualisering av mobbingen, gjennom å knytte den opp imot enkeltindivider som man antar at har en bevisst motivasjon for å skade eller plage andre, kan ta fokuset bort i fra negative og skadelige dynamikker i klassemiljøet, og på denne måten føre til at noen former for mobbing eller krenking ikke oppdages. Lund et.al. (2017) argumenterer videre for at elevenes atferd må forstås ut i fra et systemisk perspektiv, hvor det kontekstuelle og det sosiale er sentralt, og ikke fokusere på årsaksforklaringer som er knyttet opp imot individer.

Slik jeg forstår disse to tilnærmingene vil det etablerte perspektivet knytte mobbingen opp imot enkeltindivider, mens det nyere, alternative perspektivet vil se mobbingen mer i lys av det kontekstuelle. Den siste måten å møte mobbeproblematikken på harmonerer godt med GP og Trygg Læring, slik det beskrives av blant annet Dale (2006) og Farstad & Odden (2015), både med hensyn til hvordan man kan jobbe forebyggende mot mobbing, og videre hvordan man jobber reaktivt, når mobbingen har eskalert til alvorlig krenkelse. Ut i fra Trygg Lærings metodikker vil man ta utgangspunkt i hele klassemiljøer, og arbeide proaktivt med mobbing og konflikter. På den forebyggende siden vektlegger GP i skolen ved Trygg Læring å bygge og vedlikeholde relasjoner, og at dette gir dårlig grobunn for konflikter og skadelige klassesdynamikker som etter hvert kan eskalere til mobbing.

Den reaktive behandlingen i mobbesaker vil også være ulik, om man legger til grunn Olweus sin mobbeforståelse, samt antimobbeprogram, eller en gjenopprettende tilnærming (GP). Både Olweus (2007) og GP-forkjempere argumenterer for at en konfronterende samtale må finne sted med mobberne. Ut fra en gjenopprettende tankegang vil man imidlertid også følge opp den konfronterende samtalen med en gjenopprettende samtale med de involverte partene. Et eventuelt møte mellom mobber og offer vil alltid frivillig (Farstad & Odden, 2015, s 109), og gjennomføres slik som meglingene som ble beskrevet

under punkt 5.1. I den forbindelse er det interessant å notere at også Djupedalsutvalget anbefaler en gjenopprettende prosess i etterkant av mobbesaker:

Det er også viktig med en gjenopprettende prosess mellom den som har blitt mobbet, og den eller de som har mobbet. Ubehaget for de som har vært involvert i mobbing kan være sterkt, og behovet for å få gjenopprettet trygghet, tilhørighet eller verdighet kan være akutt. (NOU, 2015:2, s 187).

Det er altså ikke nødvendigvis selve relasjonen mellom mobbet og mobber som skal gjenopprettes, men behovet for offerets gjenoppretting av trygghet og verdighet kan være prekært. Det er interessant at Djupedalsutvalget her har tatt innover seg erfaringen fra GP-feltet om at en slik form for gjenoppretting i mange tilfeller går via en gjenopprettende samtale der også gjerningspersonen får mulighet til å lytte til offeret, og bidra til å offerets framtidige trygghet. Her er det, etter mitt skjønn, viktig å understreke at slike samtaler må være frivillige, slik at det ikke påtvinges offeret å møte sin krenker. I strafferettssystemet argumenterer Christie (1977) for at den som har blitt utsatt for urett vil kunne ha god nytte av å møte gjerningspersonen ansikt til ansikt i et meglingsmøte. Hasund & Hydle (2006) viser videre til hvordan det å møte gjerningspersonen kan gi en bekreftelse, eller eventuelt en avkreftelse på forestillinger og tanker som ellers ville ha kvernet uløst rundt i hodet på den som har vært offer i saken, og bidra til en avslutning på saken. Dersom jeg skal overføre denne tankegangen til arbeidet med å håndtere mobbing i skolen vil partene i mobbesaker få tilbud om å møte hverandre til en dialog, sammen med støttepersoner som kan utlikne maktubalansen, hvor alle har like stor rett til å medvirke, i tråd med de gjenopprettende prinsipper (ref. kap. 2). Fokuset i dialogen skal ikke være på å fordele skyld og straff – mobberen må i forkant ha erkjent sitt ansvar og ønske om å bidra til gjenoppretting – men at den som har blitt mobbet får mulighet til å fortelle om konsekvenser av mobbingen og relaterte behov, at mobberen tar ansvar for handlingene sine, og at partene i felleskap, inklusive ansvarlige voksne støttepersoner, kommer frem til bærekraftige løsninger som stopper mobbingen og gjenoppretter offerets trygghet og verdighet. Foss (2016, s. 19) viser til et eksempel med en av de første mobbesakene som ble behandlet i Konfliktråd for mer enn 10 år siden. Det var en politimann med erfaring med GP, som hadde tatt initiativ til at saken skulle behandles i Konfliktråd. Denne mobbesaken var alvorlig, og jenta som hadde blitt mobbet hadde to selvmordsforsøk bak

seg, og hadde byttet skole fra der hun var mobbet. Jenta ønsket selv å møte de som hadde mobbet henne til et meglingsmøte, fordi hun ikke trivdes på den nye skolen. I meglingsprosessen fikk jenta og hennes mor satt ord på situasjonen og deres udekkede behov; mobberne lyttet og fikk hjelp av sine respektive støttepersoner til å forstå alvorret og ta sin del av ansvaret, og beklage overfor jenta. Prosessen endte med at jenta ville tilbake til den skolen der hun først ble mobbet. Senere samtaler med jenta og moren, viste at jenta nå stortrivdes med nye venner og relasjoner. Hennes trygghet og verdighet var blitt gjenopprettet, noe som også var avgjørende for hennes mors livskvalitet.

Noe av kritikken mot GP handler om at et slikt møte kan føre til retraumatisering av offeret (ref kap 2). I Konfliktrådet, som nå har mye erfaring med også mobbesaker, vurderes dette nøye i hvert tilfelle, og man vil aldri anbefale gjenopprettende møter dersom det er risiko for at det kan bli et nytt overgrep. En av sikkerhetsventilene er at gjerningspersonen tar ansvar for det som har skjedd, og faktisk ønsker å bidra positivt til en løsning. I tillegg er det som nevnt alltid frivillig for offeret, og man vil alltid sørge for at det er gode støttepersoner for partene som kan hjelpe og veilede dem i prosessen, i tillegg til at meglerne har en «verktøykasse» for å lede prosessen i en tydelig retning av ansvarliggjøring og behovsdekking. Olweus (2003) argumenterer også for at maktforholdet mellom partene i en mobbesak er asymmetrisk, og at den som har opplevd mobbing kan ha vanskelig for å forsvare seg. Dette kan understreke viktigheten av å ha med seg støttepersoner i meglingsprosessen, slik jenta i eksempelet hadde. I eksemplet over viser Foss (2016, s 19) hvordan støttepersonene både bidro til å støtte jenta, men også at guttenes støttepersoner bidro til å iredesette og veilede guttene.

Slik jeg forstår det vil en mer kontekstuell forståelse av mobbing som en form for relasjonell konflikt gi en mulighet til å sette gang tiltak på et tidligere tidspunkt, før erting eller plaging eventuelt eskalerer til mobbing. Trygg Læring arbeider både proaktivt og reaktivt med å styrke læringsmiljøer, og vil sånn sett kunne være noe som kan bidra inn i et slikt arbeid. Som beskrevet avslutningsvis kan man også følge opp en konfronterende samtale med en gjenopprettende samtale, og GP kan på den måten også være noe som kan supplere i en mer tradisjonell prosess rundt mobbing.

## 5.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg diskutert forskningsspørsmål nummer to, og på hvilken måte ansatte og elever opplevde at gjenopprettende praksis (GP) bidro til å fremme elevenes opplevelse av trygghet i skolehverdagen. I det første punktet redegjorde jeg for hvordan skolene håndterer konflikter etter en gjenopprettende tankegang, og hvordan informantene beskrev Trygg Lærings meglingsmetodikker som den beste måten å håndtere konflikter på. Flere av informantene beskrev hvordan de hadde fått et nytt konfliktsyn gjennom det de hadde lært, og fremhevet spesielt det at partene i konflikten møtes ansikt til ansikt som utviklende og lærerikt. De fremhevet også viktigheten av at partene kom frem til varige løsninger i fellesskap.

Under punktet om elevmegling belyste jeg både fordeler og utfordringer ved elevmeglerpraksisen. Fordelene handlet om hvordan elevmeglernes ble beskrevet som trygghetspersoner for medelevene og hvordan de bidro til fellesskap og inkludering. Utfordringene handlet om hvilken bevissthet de hadde rundt mandatet sitt som elevmegler, hvilke roller de ble gitt av ansatte ved skolen, og hvordan ansvaret de følte for fellesskapet kunne føre til at de havnet i vanskelige situasjoner.

Videre viste jeg til hvordan miljøarbeiderne ved skole 1 arbeidet for å fremme fellesskap og inkludering, og hvordan Trygg Lærings øvelser og metodikker bidro inn i arbeidet. Trygg Læring beskrives som et systemtiltak med fokus på relasjonsfremmende arbeid. Det relasjonsfremmende arbeidet knyttet til elevene handler i stor grad om øvelsene og metodikkene som ble belyst her. Trygg Lærings metodikker skal også bidra til å styrke relasjonene mellom lærer og elev. Under dette punktet manglet jeg empiri, og kunne hverken underbygge eller avkrefte hvorvidt Trygg Læring kan bidra til å fremme lærer-elev relasjoner. Gjennom analysen fikk jeg innblikk i en praksis informantene mine i stor grad knyttet til miljøarbeiderne ved skolen. På tross av begrenset empirisk grunnlag kan dette tyde på at Trygg Læring, ved de to skolene jeg har undersøkt, i størst grad er forankret i elevtjenesten, og i mindre grad er integrert som en del av den daglige klasseledelsen.

Avslutningsvis inkluderte jeg et punkt om en pågående samfunnsdiskusjon om hvordan vi forstår og definerer hva mobbing er. Her viste jeg til hvordan perspektivet som utfordrer den etablerte mobbeforståelsen harmonerer med GP, og hvordan en systemisk og relasjonell forståelse av mobbing åpner for tiltak på et tidligere tidspunkt. Jeg viste også til hvordan GP har blitt brukt i etterkant av mobbesaker for å gjenopprette tillitt, trygghet og verdighet, og hvordan den gjenopprettende samtalen kan være et viktig supplement i en mer tradisjonell håndtering av mobbesaker. Her er det også interessant å notere at Djupedalsutvalget (NOU, 2015:2, s 187) anbefaler en gjenopprettende samtale i etterkant av mobbesaker.

Samlet viste funnene mine at det er flere fordeler knyttet til Trygg Læring og GP i skolen, og at GP i form av dialogverksteder, meglingsmetodikk og elevmeglere kan være gode strategier for å fremme et trygt og inkluderende skolemiljø. Analysen viste også utfordringer knyttet til Trygg Lærings opplæring og praksis innenfor elevmeglringen. Utfordringene var knyttet til hvilke oppgaver elevmeglernes ble gitt av de ansatte, og det ansvaret de følte for fellesskapets konflikter. I dette kapitlet har jeg belyst noen av utfordringene knyttet til den praktiske gjennomføringen av GP. I det neste kapitlet vil jeg se nærmere på hvilke utfordringer som var knyttet til implementeringen av praksisen ved skolene.



## 6 utfordringer og dilemmaer ved implementering av gjenopprettende praksis i skolen

I dette kapitlet drøfter jeg det siste forskningsspørsmålet mitt som handler om hvilke utfordringer og dilemmaer som kan oppstå ved implementering og bruk av gjenopprettende praksis (GP) i skolen. Når jeg gikk inn i denne prosessen rundt masteroppgaven min hadde jeg ingen spesielle tanker om hvilke utfordringer og dilemmaer som kunne oppstå, og jeg fikk på mange måter utfordret min forforståelse som handlet mest om de positive sidene ved GP, og hvordan GP kunne bidra til å fremme et trygt og godt skolemiljø. Etersom jeg var bevisst denne forforståelsen inkluderte jeg et forskningsspørsmål knyttet til utfordringer og dilemmaer, og utarbeidet flere spørsmål om temaet i intervjuguiden.

På direkte spørsmål om hvilke utfordringer eller dilemmaer de så ved å bruke GP i skolen svarte alle informantene at de ikke så noen. Allikevel pekte mange av dem på utfordringer flere ganger underveis i intervjuene. Analysen min viste at det var flere utfordringer, og etter den tematiske analysen var utfordringer et av hovedtemaene jeg kom frem til. Noen av utfordringene, knyttet til den praktiske gjennomføringen av GP, er allerede belyst under punktene om elevmegling. I tillegg fant jeg utfordringer knyttet til en helhetlig implementering av GP ved skolene, samt det jeg tolket som en personavhengig praksis. Jeg har delt dette kapitlet inn i to deler. Den første delen handler om utfordringene knyttet til implementeringen, mens den personavhengige praksisen vil diskuteres avslutningsvis i kapitlet.

### 6.1 utfordringer knyttet til implementering

Analysen av intervjuene viste at de ansatte fortalte mer om utfordringer knyttet til gjenopprettende praksis (GP) sammenlignet med elevene. Disse utfordringene var blant annet knyttet til implementeringen av praksisen ved skolene. Anne og Linda, ansatte ved skole 1, beskrev blant annet kollegaer som uttrykte at GP ikke er noe for dem, og at ikke «alt kan være for alle». Dette handlet blant annet om at lærerne følte det ubehagelig å bruke sirkelmetodikken i klasserommet. De beskrev lærere som åpent uttrykker at de ikke vil følge praksisen, og andre som uttrykker at de liker praksisen, men ønsker at noen andre skal gjennomføre metodene og øvelsene som hører til. Dette kan for eksempel handle om

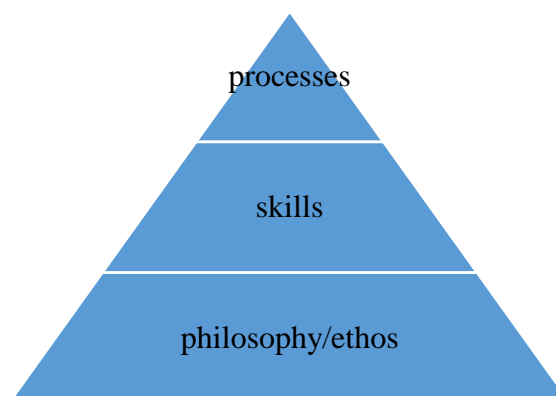
at de ønsker hjelp til å megle i etterkant av en konflikt mellom elever, eller at de har noen elever de vil foreslå til vervet som elevmegler.

Kristine, miljøarbeider ved skole 2, forteller om lærere som gjerne vil involvere miljøarbeidere og elevmeglere i det proaktive arbeidet rundt konflikter, og som inviterer dem inn i klasserommet for å holde ulike øvelser som skal fremme gode relasjoner. Hun forteller også om lærere som ønsker at elevmeglernes og miljøarbeiderne skal inkluderes i det reaktive arbeidet rundt GP, og bistå med hjelp til meglinger ved konflikter mellom elever. Jeg tolket intervjuet med Kristine dit hen at mange av hennes kollegaer var positive til bruken av GP, men ønsket av noen andre skulle ta seg av det konkrete arbeidet rundt praksisen.

Ved begge skolene forsto jeg det som at utøvelsen av GP var sentrert rundt noen få personer, og at praksisen oftere var knyttet opp imot miljøarbeiderne ved skolen enn til lærerne. Dette ble bekreftet av Anne, ved skole 1, som fortalte at hun savnet en ledelse som var villige til å ta tak, og lede prosessen med å implementere GP i alle skolens ledd, noe jeg forstår som en helhetlig implementering. Hun fortalte at store deler av personalet hadde vært på kurs om GP, men at det var litt opp til hver enkelt hvordan de ønsker å forholde seg til praksisen i ettertid. Kristine, som er miljøarbeider ved skole 2, uttrykte at store deler av personalet ikke forholdt seg til GP, og ikke brukte praksisen aktivt i sitt arbeid. Dersom de ansatte ved skolen følger praksisen litt som de selv ønsker kan dette ifølge Ertesvåg (2012), og Nordahl, Sunnevåg og Ottosen (2009) tyde på at ledelsen og skolen ikke har klart å få til en helhetlig implementering. I kapittel 2 beskrev jeg hvordan Trygg Læring tilbyr en verktøykasse med ulike metoder og opplegg, og at skolene selv kan velge om de vil benytte seg av hele eller deler av opplegget. Det kan derfor hende at skolens ledelse har sentrert arbeidet med Trygg Læring rundt enkeltpersoner, og ikke ser viktigheten av at praksisen er implementert i alle skolens ledd, slik Anne etterlyser. Skolene jeg besøkte var store, og for å få til en helhetlig implementering måtte ledelsen ha lagt ned en omfattende arbeid.

I kapittel 2 beskrev jeg også et tankegodt som la grunnlaget for GP. Farstad & Odden (2015) understreker at bruken av verktøykassen og metodene forutsetter at man er tro mot dette tankegodset, og de grunnleggende verdiene som ligger til grunn. Dette støttes også av Hopkins (2002, s 144), som illustrerer viktigheten av dette med følgende figur:

Figuren viser hvordan etikken og tankegodset danner grunnmuren for utøvelsen av GP, og hvordan alt over bygger på de grunnleggende verdiene. Hopkins (2002) knytter figuren opp imot implementering av GP i skolen, og argumenterer for at dersom personalet mangler dette felles verdigrunnlaget vil en helhetlig implementering være vanskelig.



Dersom skolene jeg har besøkt ønsker en helhetlig implementering vil jeg derfor forstå det dit hen at alle de ansatte må være åpne for de grunnleggende verdiene som GP representerer, og at en helhetlig implementering kan bli vanskelig dersom flere i personalet åpent uttrykker at «dette ikke er noe for dem». Dette støttes også av Ertesvåg (2012) som vektlegger at ledelsen må sette praksisen i et system, og arbeide frem en felles forståelse hos hele personalet. Gjennom en felles forståelse kan man legge grunnlaget for et tolkningsfellesskap, og arbeide frem en skolekultur hvor det er plass til, og et ønske om å følge GP.

Sunnevåg & Andersen (2010) og Ertesvåg (2012, s 24) peker også på en annen faktor som må ligge til grunn for at implementering av nye praksiser i skolen skal lykkes, nemlig det at praksisene må dekke et opplevd behov som skolene har. Dersom praksisen ikke dekker det opplevde behovet, eller de ansatte ikke har et behov for noen ny praksis i det hele tatt vil en implementering være vanskelig. Sunnevåg & Andresen (2010) argumenterer videre for at disse behovene må kartlegges i forkant av en eventuell implementering.

Ved skole 3, hvor Adil er elev, har implementeringen av GP akkurat har begynt. Erfaringen hans rundt GP er derfor ikke stor. Han har kun deltatt på en seks timers

workshop hvor de mest elementære delene av GP ble gjennomgått, og hadde ingen erfaring utover dette. Han var positiv til det han hadde lært og uttrykte at han ønsket å lære mer. Skolen Adil går på har frem til nå brukt MOT som sitt program for å fremme et godt psykososialt læringsmiljø. På denne skolen jobbes det med at MOT og GP skal arbeides med parallelt, og utfylle hverandre i fremtiden. Adil hadde god erfaring med MOT, og hadde blant annet deltatt på ulike MOT- kurs rundt i landet. Han utalte seg positivt om praksiser og programmer som MOT og Trygg Læring, men fortalte at mange elever lo av det, og gjorde narr av som tok det seriøst:

Problemet med det her.. Med MOT og med Trygg Læring er som oftest at det ikke blir sett på som seriøst. Det er mange som bare ser på det som noe de kan gjøre narr av egentlig. Av elevene. Elevene bryr seg sjeldent, men jeg personlig mener at.. for de som sliter.. Og det er egentlig grunnen til at jeg er med i MOT.. Jeg tror at Trygg Læring kunne hjulpet de. Og det er de (som sliter) som er i fokus tenker jeg.

Slik jeg tolker det peker Adil her på en annen utfordring ved å implementere ulike praksiser i skolen, nemlig det å få med seg elevene. Slik jeg forstår det vil lærernes holdninger til de ulike praksisene påvirke elevene, og hvilken holdning de får til praksisene som skal implementeres. I intervjuet med Linda og Anne beskrev de blant annet lærere som fortalte at de følte ubehag rundt noen elementer i GP, som for eksempel det å sitte i sirkel. Anne fortalte videre at:

Jeg leste en artikkel her en dag. Jeg tror det var fra en barne- eller ungdomsskole jeg. Den handla litt om det.. At elevene lukter deg, ikke sant? De ser deg, og vår atferd blir så synlig. Så hvis du står og snakker dårlig om kollegaen din, for i neste øyeblikk å gå i klasserommet og fortelle hvordan de skal oppføre seg, så vil det skinne gjennom før eller senere. Det sitatet «hvis du ikke gjør det du sier, så lærer du bort noe annet»

Slik jeg forstår det kan dette også gjelde holdningen til GP, og hvilken holdning lærerne viderefører til elevene. Ifølge Farstad & Odden (2015) og Hopkins (2002) behøver ikke alle ved skolen å følge praksisen helt bestemt og etter en oppskrift, men alle lærerne må oppleve at praksisen har verdi, være lojal mot den og ikke minst oppfordre elevene til å

følge den. Dersom noen av de ansatte åpent uttrykker at GP ikke er noe for dem, eller åpent uttrykker at de føler ubehag ved deler av praksisen, slik Anne og Linda beskriver, vil jeg derfor forstå det dithen at elevene også kan bli påvirket av dette, og at det kan skinne igjennom dersom man bare oppfordrer elevene til å følge den uten at man opplever at den har verdi selv.

Innledningsvis, under punkt 2.1. nevnte jeg fire andre programmer som skal brukes for å styrke det psykososiale læringsmiljøet, og forebygge for mobbing. Felles for Olweusprogrammet, Respekt og PALS er at de har en konkret implementeringsplan, og en helt tydelig struktur for hvordan arbeidet med programmene skal gjennomføres, fra ledelse og helt ned på individnivå (Eriksen et. al. 2014, s 33- 45). Zero beskrives ikke som et program hvor man må følge strenge manualer eller oppsett, men har også en tydelig aktivitetsplan som beskriver hvordan dette skal implementeres ved skolene (Eriksen et. al. 2014, s 40- 43). Dersom Trygg Læring ønsker at skolene skal ha en helhetlig implementering av praksisen er det mulig at de kunne hatt fordeler av å utarbeide en slik implementeringsplan. Dette kunne også gjort det enklere for skolene å få til en helhetlig implementering, dersom det er det de ønsker.

## 6.2 En personavhengig praksis

En annen utfordring som kan oppstå ved implementering av ulike praksiser i skolen er at praksisen blir for personavhengig (Ertesvåg, 2012). Ved skole 1 beskriver Anne og Linda at mange ansatte har fulgt gjenoppbyggende praksis (GP) over mange år, men at praksisen har raknet det siste året, da nøkkelpersoner rundt GP har sluttet ved skolen. Skolen har nå besluttet å danne et team av miljøterapeuter som skal arbeide for å fremme et trygt og godt skolemiljø. Skolen har ønsket at teamet skal arbeide ut ifra flere ulike praksiser og metoder, og ikke kun fokusere på GP. Dette kan, ifølge Ertesvåg (2012) tyde på at de har hatt en praksis som har vært for personavhengig, og at den ikke har vært tilstrekkelig implementert i skolen.

Ved skole 2 beskriver miljøarbeider Kristine noe jeg tolker som en liten gjeng med ildsjeler som driver store deler av praksisen ved skolen, og mange ansatte som hverken er

imot, eller innstilt på å følge den. I følge Ertesvåg (2012, s 106) har den norske skolen tidligere vært preget av en «privatpraktiserende» lærer, som har kunnet drive undervisningen sin innenfor lukkede dører, og som ikke nødvendigvis har måttet forholde seg til fellesskapet og kollegiet. Ertesvåg (2012) argumenterer videre for at dette kan være noe av årsaken til at endringsarbeider, og implementeringer av nye praksiser i skolen kan være utfordrende. Hun mener at mange skoler har for lite kunnskap og erfaring knyttet til endringsarbeid, og hvordan man skal sikre en god implementering. Dette kan, slik jeg tolker det, knyttes til det informantene mine forteller om lærere som bestemmer seg for at GP ikke er noe for dem. I følge Sunnevåg & Andersen (2010) er praksisen er først implementert når alle de ansatte har et eieforhold til det, og at praksisen ikke er avhengig av enkeltpersoner. Ut i fra analysen av intervjuene mine vil jeg forstå det dit hen at både skole 1 og skole 2 har utfordringer knyttet til en personavhengig praksis, og at dette gjør det vanskeligere å gjennomføre GP i alle skolens ledd, og for alle skolens elever.

### 6.3 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg drøftet hvilke utfordringer og dilemmaer som kan oppstå ved implementering av gjenopprettende praksis (GP) i skolen. Analysen min viste at GP i hovedsak var knyttet opp imot et fåtall personer ved skolene, og at praksisen i stor grad ble drevet av miljøarbeiderne. Informantene mine beskrev hvordan mange kollegaer var positive til GP, men ønsket at noen andre skulle ta seg av det praktiske arbeidet rundt praksisen. Noen lærere uttrykte også at de ikke ønsket å følge praksisen, og at de blant annet følte ubehag rundt det å bruke sirkelmetodikk i klasserommet.

Dette belyste jeg opp imot teori om implementering, og hvordan de ansatte må ha et ønske om praksisen og en felles forståelse rundt hva praksisen innebærer dersom en helhetlig implementering skal lykkes. Jeg sammenlignet også Trygg Læring med andre skoleprogrammer som skal fremme et godt psykososialt læringsmiljø, og fant ulikheter knyttet til implementeringsplanene og den praktiske utøvelsen. Mens Trygg Læring beskriver at skolene kan benytte hele eller deler av praksisen, tilpasset skolens behov, beskriver andre programmene både konkrete oppsett knyttet til implementering og gjennomføring av praksisen. Mangelen på slike planer kan, slik jeg forstår det, ha en

påvirkning på hvorvidt praksisen blir implementert helhetlig i alle skolens ledd, dersom en helhetlig implementering er det skolene og Trygg Læring ønsker.

## 7 Oppsummering og avsluttende kommentar

Innledningsvis refererte jeg til en diskusjon rundt opplæringsloven (1998) kapittel 9 A og argumenterte for hvordan min oppgave kunne bidra inn i diskusjonen. Jeg gjorde også rede for et forskningsfelt med flere hull hvor jeg ønsket å bidra inn. Gjennom en kvalitativ tilnærming med intervju som metode undersøkte jeg hvordan mine informanter opplevde at gjenopprettende praksis (GP) kunne bidra til å oppfylle kravene om et trygt og godt skolemiljø, slik det er definert opplæringsloven (1998) kapittel 9 A.

I kapittel 4-6 fremstilte jeg analysen min, og kapitlene startet med en redegjørelse for hvilke faktorer informantene mine mente var avgjørende for opplevelsen av trygghet i skolehverdagen. Informantene fremhevet *gode relasjoner mellom lærer og elev, felleskap, inkludering, likeverd og anerkjennelse*. Svarene samsvarte godt på tvers av intervjuene, og med forskning som er gjort på området. Videre drøftet jeg hvorvidt og eventuelt hvordan mine informanter opplevde at GP bidro til å fremme disse faktorene, og dermed opplevelsen av trygghet i skolehverdagen.

Analysen min viste at GP kunne bidra til å fremme et trygt og godt skolemiljø på flere områder, spesielt knyttet til inkludering og fellesskap i elevgruppa. Alle informantene fortalte at de syntes GP gjennom Trygg Lærings metodikker var den beste måten å håndtere konflikter på, og at de hadde fått et nytt konfliktsyn gjennom det de hadde lært. Jeg fant også mange fordeler knyttet til elevmeglerne som ble omtalt som «trygghetspersoner» og som noen som tok ansvar for fellesskap og inkludering. Til elevmeglerpraksisen var det også knyttet noen utfordringer. Utfordringene handlet om hvilke roller og oppgaver de ble gitt av ansatte, bevisstheten de hadde rundt mandatet sitt, og hvordan ansvaret de følte for fellesskapet kunne føre til at de kunne havne i vanskelige situasjoner. Jeg fant også utfordringer knyttet til implementering av GP i skolen. Analysen min viste noe jeg tolket som en manglende helhetlig implementering og en personavhengig praksis.

Jeg inkluderte også et punkt om debatten rundt mobbebegrepet, og viste til hvordan perspektivet som utfordrer den etablerte definisjonen harmonerer med GP slik det



fremstilles i litteraturen, og av mine informanter. Jeg argumenterte for hvordan GP kunne bidra inn i arbeidet rundt mobbing ved skolen, både ut ifra det nye perspektivet, men også som et supplement ut ifra en mer tradisjonell håndtering av mobbing ved bruk av gjenopprettende samtaler i etterkant av konfronterende samtaler. I den forbindelse er det interessant å merke seg at Djupedalsutvalget (NOU, 2015:2, s 187) anbefaler en gjenopprettende samtale i etterkant av mobbekonflikter. Dette kan tyde på at Djupedalsutvalget har tatt innover seg erfaringen fra GP- feltet hvor en gjenopprettende samtale brukes for å gjenopprette offerets trygghet og verdighet, og er interessant fordi gjenopprettende samtaler representerer et alternativ til den tradisjonelle måten å håndtere mobbesaker på.

Gjennom informantene mine har jeg fått innblikk i et praksisfelt som er preget av mye positivt, men også flere utfordringer. Dersom jeg skal oppsummere funnene i min undersøkelse, og knytte dem opp imot problemstillingen, vurderer jeg det som at GP kan bidra til å oppfylle kravene om et trygt og godt skolemiljø på flere punkter, men at det også er utfordringer knyttet til praksisen. Dersom jeg skulle ha arbeidet videre med det samme temaet hadde det også vært interessant å få mer kunnskap knyttet til hvordan lærere har integrert metodene fra Trygg Læring i undervisningen sin, og hvordan og hvorvidt metodikken blir brukt i forhold til klasseledelse og relasjonsbygging i klasserommet.

Videre mener jeg at mine funn er relevante i forhold til det videre arbeidet rundt aktivitetsplikten i skolene, samt i forhold det forebyggende og systematiske arbeidet med å fremme et godt psykososialt skolemiljø. Oppgaven er også relevant opp imot den tidligere nevnte diskusjonen rundt mobbebegrepet og i forhold til arbeidet rundt fagfornyelsen: I Fagfornyelsen understrekes blant annet viktigheten av å bygge trygge, gode læringsmiljøer. Læringsmiljøer hvor elevene lærer om likeverd, demokratiske prosesser, samarbeid og fredelig konfliktløsning. Slik jeg forstår det kan dette sees i sammenheng med GP og Trygg Læring, som handler om å håndtere sine egne konflikter på en hensiktsmessig måte gjennom å i fellesskap komme frem til gode, varige løsninger.

## 8 Referanseliste

- Aasen, A. M., Nordahl, T., Mæland, N. E., Drugli, M. B. & Myhr, L. (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse*. (Høyskolen i Hedmark rapport 2014). Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/relasjonsbasert-klasseledelse-hihm-00000002.pdf>
- Augustine, C. H., Engberg, J., Grimm, G. E., Lee, E., Wang, E. L., Christianson, K. & Joseph A. A. (2018). *Can restorative practices improve school climate and curb suspensions?* (RAND Corporation rapport 2018). Hentet fra [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RR2840.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2840.html)
- Bakken, A., Frøyland, L. R. & Sletten, M. A. (2016). *Sosiale forskjeller i unges liv: Hva sier Ungdata- undersøkelsene?* (NOVA rapport 3/2016). Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Bjørnstad, J. (2012). *Blant ulver og sjiraffer i den videregående skole*. (Mastergradsavhandling). Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra* (1.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). Læreren må ta ansvar for å skape gode relasjoner. Utdanningsnytt 1/2017. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/se-eleven-innenfra.-trygge-barn-i-en-mentaliserende-skole/>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77- 101. Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/235356393\\_Using\\_Thematic\\_Analysis\\_in\\_Psychology](https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_Thematic_Analysis_in_Psychology)

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2008). Ethics in Qualitative Psychological Research. I C. Willig, & W. Stainton – Rogers. (Red). The sage Handbook of Qualitative Research in Psychology. (263- 279). London: Sage.

Christie, N. (1977). *Konflikt som eiendom*. Tidsskrift for rettsvitenskap, 61, 113- 132.

Dale, G. (2006). *Fra konflikt til samarbeid. Grunnbok i konfliktarbeid med ungdom* (1.utg.). Oslo: Cappelen.

Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J. & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303-320.

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel* (1.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Eide, A. K. & Gjertsen, H. (2009). *Med! Eller? Virkninger av, og utfordringer ved gjenopprettende rett som alternativ eller supplement til straff* (NF- rapport 14/2019). Bodø: Nordlandsforskning.

Eriksen, I. M., Hegna, K., Bakken, A. & Lyng, S. T. (2014). *Felles fokus: En studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole* (NOVA rapport 15/2014). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2014/Felles-fokus>

Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø: Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker* (NOVA rapport 14/2015). Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/skolers-arbeid-med-elevenes-psykososiale-miljo.pdf>

Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen* (1.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Falck- Ytter, N. (2006). Psykisk helsearbeid i videregående skole. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*. 3(4), 352-361.

Farstad, C. & Odden K. (2015). *Konfliktarbeid i skolen med gjenopprettende tilnærming* (1.utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Fasting, R. (2015). PP- tjenesten en merkevare? Om tolkningsfellesskap og PP- tjenestens rolle i barnehager og skoler. I R. Fasting (Red.) *Kompetansebygging og endringsarbeid i barnehage, skole og PP- tjenesten*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.

Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5.utg.). Los Angeles: SAGE Publications Ltd.

Fonagy, P. & Allison, E. (2014). The Role Of Mentalizing and Epistemic Trust in the Therapeutic Relationship. *Psychotherapy*, 51(3), 372- 380.

Major, E. F., Dalgard, O. S., Mathisen, K. S., Nord, E., Ose, S., Rognerud, M. & Aarø, L. E. (2011). *Bedre føre var ...: Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger* (Folkehelseinstituttet rapport 1/2011).

Follestad, B. & Wroldsen, N. (2017). *Sirkel- en metode for relasjonsarbeid og godt læringsmiljø* (1.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Foss, E. (2016) *Dialogens paradoks. Fremveksten av gjenopprettende prosesser i Norge* (Doktoravhandling). Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Oslo.

Gilje, S. (2017). *Hvordan kan Trygg Læring bli et redskap for skolens kollektive utvikling av eget læringsmiljø?* (Mastergradsavhandling). Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Halstensen, S. (2016). *Dialogsirkelen og innagerende atferd. En kvalitativ undersøkelse av lærerens erfaring med dialogverksted som verktøy for å fremme gode relasjoner* (Mastergradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.

Handal, S. (2018). Kapittel 9A kan utfordre lærernes rettsikkerhet. *Opplæringslovutvalget*. Hentet fra <https://www.opplæringslovutvalget.no/nyheter/kapittel-9-a-kan-utfordre-laerernes-rettssikkerhet/>

Hasund, I. K. & Hydle, I. (2007). *Ansikt til ansikt. Konfliktmegling mellom gjerningsperson og offer i voldssaker*. Oslo: Cappelens Forlag AS.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta- analyses relating to achivement*. New York: Routledge.

Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering* (1.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Helse- og omsorgsdepartementet. (2015). *Folkehelsemeldingen: mestring og muligheter*. (Meld. St. 19 2014-1015). Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.

Helsedirektoratet. (2013). *Læring, læringsmiljø og psykisk helse* (Helsedirektoratet rapport 2013). Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Documents/Psykisk%20helse/Læring,%20læringsmiljø%20og%20psykisk%20helse.pdf>

Hertz, S. (2010). There is a crack in everything, that's how the light gets in. I S. Brinkmann (Red.), *Det diagnostiserte liv- sykdom uten grenser*. Aarhus: Forlaget KLIM.

Hopkins, B. (2002). Restorative Justice in schools. *Support for Learning*. 17(3), 144- 149.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg.). Oslo: Abstrakt Forlag AS.

Jortveit, M. (2018). Inkludering som rettighet, godhet og verdighet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 259- 270. DOI: 10.18261/issn.1504-2987-2018-03-05

Justis- og politidepartementet. (2006). *Alternative straffereaksjonar ovenfor unge lovbrytarar*. (Meld. St. 20 2005- 2006). Oslo: Justis- og politidepartementet.

Justis- og politidepartementet. (2013- 2016). *Handlingsplan for forebygging av kriminalitet*. Oslo: Justis- og politidepartementet.

Justis- og politidepartementet. (2008). *Straff som virker- mindre kriminalitet- tryggere samfunn*. (Meld. St. 37 2007- 2008). Oslo: Justis- og politidepartementet.

Karlsen, C. R. (2016). *Stille elever i dialog: Hvilke erfaringer har elever som viser innagerende atferd med deltakelse som verktøy for å fremme gode relasjoner* (Mastergradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.

Konfliktrådet. (2019). Hentet fra <http://www.konfliktraadet.no/>

Krogh, T. (2014). *Hermenautikk. Om å forstå og fortolke* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Larsen, M. (2011). Skolen som arena for helsefremmende og forebyggende arbeid relatert til psykisk helse hos ungdom. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*. 8(1), 24- 34.

Lile, H. (Red.). (2019). Menneskerettighetsopplæring i skolen: En forutsetning for å realisere retten til et godt psykososialt miljø?. I H. Lile (Red), *Psykososialt arbeid. Kunnskap, verdier og samfunn* (1.utg. s 43- 76). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lund, A. B. (2017). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (1.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lund, I., Helgeland, A. & Kovac, V. B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didacta Norge*. 11(3), s 1-19. Hentet fra <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/4691>

Lægdene, Ø. (2002). Skolekultur og skoleutvikling. I Ø. Lægdene (Red.), *Skolekultur i fokus* (s. 12- 33). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag* (1.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Mayworm, A. M., Sharkey, J. D., Hunnicutt, K. L. & Schiedel, K. C. (2016). Teacher Consultation to Enhance Implementation of School-Based Restorative Justice. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 26(4), 385–412. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10474412.2016.1196364>

Meringdal, H. I. (2014). *Ledelse av skoleutviklingsprosjekt som kan medvirke til økt læringsutbytte* (Mastergradsavhandling). Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

McCluskey, G., Lloyd, G., Stead, J., Kane, J., Riddel, S. & Weedon, E. (2008). I was dead restorative today: From restorative justice to restorative approaches in school. *Cambridge Journal Of Education*,38 (2), 199- 216.

NESH. (2016, 27. april). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Nilsen, T., Bjørnsson, J. K. & Olsen, R., V. (2018) Hvordan har likeverd i norsk skole endret seg de siste 20 årene? I Olsen, R (Red.), *Tjue år med timss og pisa i Norge: Trender og nye analyser* (s. 150- 172). Oslo: Universitetsforlaget.



Nilson, A. (2018, 1.juni). Man skal tåle uenighet, men ikke person sjikane eller hets. Elever har rett til et trygt skolemiljø. *Aftenposten*. Hentet fra [https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/yvrMxA/Man-skal-tale-uenighet\\_-men-ikke-personsjikane-eller-hets-Elever-har-rett-til-et-trygt-skolemiljo](https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/yvrMxA/Man-skal-tale-uenighet_-men-ikke-personsjikane-eller-hets-Elever-har-rett-til-et-trygt-skolemiljo)

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. & Hansen, O. (2012). *Dette vet vi om pedagogisk analyse: Beskrivelse av pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen* (1.utg.). Oslo: Gyldendal.

Nordahl, T., Sunnevåg, A. K. & Ottosen, A.L. (2009). *Evaluering av LP- Modellen 2006-2008*. (Høgskolen i Hedmark rapport 4/ 2009). Elverum: Høgskolen i Hedmark.

NOU 2015:2 (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: Hva vi vet og hva vi kan gjøre* (1.utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.

Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational leadership* 60(6): 12- 17.

Olweus, D. (2007). *Bullying prevention program: Teacher guide*. Minnesota: Hazelden.

Olweus, D. & Roland, E. (1983). *Mobbing: bakgrunn og tiltak*. Hentet fra <https://www.nb.no/items/6463f6805d5a9d69b712c5527f18a86f?page=0&searchText=roland%20olweus%201983>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11)

Riiser, V. (2017, 17. november). Nye bestemmelser i Opplæringsloven kapittel 9A. *Utdanningsforbundet*. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/sporsmal-og-svar/artikler-lov-og-rett/lov-og-rett-artikler/20172/nye-bestemmelser-i-opplæringsloven-kapittel-9-a/>

Sherman, L. W. & Strang, H. (2007). *Restorative Justice- The evidence*. London: The Smith Institute.

Skoglund, R. I. & Åmot, I. (2012). *Anerkjennelsens kompleksitet I barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Song, Y. S. & Swearer, S. M. (2016). The Cart Before the Horse: The Challenge and Promise of Restorative Justice Consultation in Schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26(4), 313-324, DOI: <https://doi.org/10.1080/10474412.2016.1246972>

Stortinget. (2017). Lovvedtak 82 (2016- 2017) Hentet fra: <https://stortinget.no/globalassets/pdf/lovvedtak/2016-2017/vedtak-201617-082.pdf>

Sunnevig, A-K. & Andersen, P. G. (2010). Hvor er nøklene- I arbeidet med endring og utvikling i skolen? *Skolen i morgen*, 2, 2-5.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Thompson, F. & Smith, P.K. (2010). The use and Effectiveness of Anti- bullying Strategies in Schools. (Goldsmith, University of London rapport 2010) Hentet fra [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/182421/DFE-RR098.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/182421/DFE-RR098.pdf)

Trygg Læring. (2016). *Trygg Læring Kuben: Dialogverksted: En håndbok*. Hentet fra <https://trygglaering.no/wp-content/uploads/2016/11/Dialogverksted-1.pdf>

Ulvestad, R. (2018, 18 april). Frykter at opplæringslovens 9A kan brukes til å «ta» lærere. *Utdanningsnytt*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2018/april/frykter-at-opplaringslovens-9a-kan-brukes-til-a-ta-larere/>

Utdanningsdirektoratet. (2018, 5 juni). Elevundersøkelsen. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Skolemiljø* (Rundskriv 3/2017). Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet. (2018). Ny overordnet del av læreplanverket. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

Wendelborg, C. (2019). *Mobbing og arbeidsro i skolen: Analyse av Elevundersøkelsen 2018/2019* (NTNU rapport 1/2019). Hentet fra [https://samforsk.no/Publikasjoner/2019/Mobbing%20og%20arbeidsro%20i%20skolen%20Elevundersokelsen%202018\\_19.pdf](https://samforsk.no/Publikasjoner/2019/Mobbing%20og%20arbeidsro%20i%20skolen%20Elevundersokelsen%202018_19.pdf)

Wendelborg, C. (2018) *Mobbing og arbeidsro i skolen: Analyse av Elevundersøkelsen 2017/2018* (NTNU rapport) Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2018/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2017\\_18.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2018/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2017_18.pdf)

Ødegård- Repål, A., Strand, S. & Karlsen, T-I. (2017). Karakterpress, kroppspress og gjengpress. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 14(2), 109- 120. DOI: [10.18261/issn.1504-3010-2017-02-03](https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2017-02-03)

## Vedlegg 1: Svarbrev fra NSD



Espen Marius Foss  
Remmen  
1757 H AL DEN

Vår dato: 23.04.2018

Vår ref: 59825 / 3 / EPA

Deres dato:

Deres ref:

### Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 14.03.2018 for prosjektet:

59825	Hvorvidt kan praktisk bruk av gjenopprettende prosesser bidra til å oppfylle kravene i Opplæringsloven § 9A
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Espen Marius Foss
Student	Helga Agnete Jappée Bruun

#### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

#### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.12.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne H øgetveit Myhren

Eva J. B. Payne

K ontaktperson: Eva J. B. Payne tlf: 55 58 27 97 / [eva.payne@nsd.no](mailto:eva.payne@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

K opi: H elga Agnete Jappée Bruun, [hagneteb Bruun@gmail.com](mailto:hagneteb Bruun@gmail.com)



## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 59825

### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget består av elever i videregående skole, ansatte som arbeider med det psykososiale miljøet på skolen og en representant fra ledelsen. Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta.

Ungdommer 16-17 år skal selv samtykke til deltagelse. Ut fra en helhetsvurdering av opplysningenes art og omfang, vurderer personvernombudet det slik at ungdommer 16-17 år har forutsetninger for å forstå hva deltagelse innebærer og kan samtykke til deltakelse på selvstendig grunnlag.

Vår vurdering er at informasjonsskrivet til elever er godt utformet. Vi legger til grunn at ansatte og representanten fra ledelsen som skal delta på intervju mottar et lignende informasjonsskriv. Vi ber om at informasjonsskriv ettersendes til [personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no) før datainnsamlingen begynner. Husk å oppgi prosjektnummer.

### TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at ansatte og ledelsen på skolen har taushetsplikt, og at de ikke kan gi opplysninger som kan identifisere enkelte elever (evt. ansatte) direkte eller indirekte. Det er svært viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Intervjuer og informant har sammen ansvar for dette, og bør innledningsvis i intervjuet drøfte hvordan dette skal håndteres.

### DELTAKENDE OBSERVASJON

I meldeskjemaet er det krysset av for at personopplysninger skal samles inn ved bruk av deltagende observasjon. Personvernombudet forutsetter at utvalget som observeres informeres og samtykker til deltagelse dersom det skal registreres personidentifiserende opplysninger fra observasjon.

### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Høgskolen i Østfold sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet.

#### PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Prosjektlutt er oppgitt til 01.12.2019. Det fremgår av meldeskjema og informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektlutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>



## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elever

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.**

Mitt navn er Agnete Bruun, og jeg er masterstudent ved Høyskolen i Østfold. I min masteroppgave ønsker jeg å skrive om Trygg Læring, og hvordan man kan arbeide med konflikter gjennom å fokusere på gjenopprettende prosesser. Jeg ønsker å finne ut om gjenopprettende prosesser kan bidra til å oppfylle kravene i opplæringslovens kapittel 9A. Dette kapittelet handler om elevenes rett til et godt fysisk og psykisk skolemiljø, et miljø som fremmer god helse, trivsel og læring. Problemstillingen min er: «Hvordan kan praktisk bruk av gjenopprettende prosesser bidra til å oppfylle kravene i opplæringslovens §9A?»

Ettersom du er elev ved en skole som benytter seg av en gjenopprettende tankegang ønsker jeg gjerne å høre hvilke erfaringer du har tilknyttet denne måten å håndtere konflikter på.

Spørsmålene kommer til å handle om hvorvidt du syns Trygg Læring har gitt deg gode verktøy for å håndtere konflikter. Jeg kommer også til å spørre litt om din opplevelse av skolemiljøet, og om hvordan konflikter blir håndtert. Ellers vil det være god tid til å snakke om ting du eventuelt måtte ønske å snakke om.

Under alle intervjuene kommer jeg til å bruke en lydopptaker, og jeg vil også ta notater underveis. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt etter retningslinjene til Norsk senter for forskningsdata, - NSD. Opplysningene jeg får i intervjuene vil bli anonymisert slik at ingen av deltakerne vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Jeg vil oppbevare alle notatene og diktafonen med lydopptakene i en låsbar safe. Det er bare jeg som har tilgang til safen, men informasjonen kan bli drøftet med min veileder. Både jeg og min veileder har taushetsplikt. Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 01.12.19. Etter prosjektets slutt vil alle notater fra intervjuene makuleres, og alle lydopptak slettes.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke tilbake ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Agnete Bruun, tlf: 97697884, mailadresse: hagnetebruun@gmail.com. Dersom du har spørsmål som du ønsker å rette til min veileder er det Espen Foss, tlf: 92438373, mailadresse: espen.m.foss@hiof.no.

Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

**Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

---

Dato, sted

Signatur

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv til ansatte

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

Mitt navn er Agnete Bruun, og jeg er masterstudent ved Høyskolen i Østfold. I min masteroppgave ønsker jeg å skrive om Trygg Læring, og hvordan man kan arbeide med konflikter gjennom å fokusere på gjenopprettende prosesser. Jeg ønsker å finne ut om gjenopprettende prosesser kan bidra til å oppfylle kravene i opplæringslovens kapittel 9A. Dette kapittelet handler om elevenes rett til et godt fysisk og psykisk skolemiljø, et miljø som fremmer god helse, trivsel og læring. Problemstillingen min er: «Hvordan kan praktisk bruk av gjenopprettende prosesser bidra til å oppfylle kravene i opplæringslovens §9A?»

Ettersom du er ansatt ved en skole som benytter seg av en gjenopprettende tankegang ønsker jeg gjerne å høre hvilke erfaringer du har tilknyttet denne måten å håndtere konflikter på.

Spørsmålene kommer til å handle om hvorvidt du syns Trygg Læring har gitt deg gode verktøy for å håndtere konflikter. Jeg kommer også til å spørre litt om din opplevelse av skolemiljøet, og om hvordan konflikter blir håndtert. Ellers vil det være god tid til å snakke om ting du eventuelt måtte ønske å snakke om.

Under alle intervjuene kommer jeg til å bruke en lydopptaker, og jeg vil også ta notater underveis. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt etter retningslinjene til Norsk senter for forskningsdata- NSD. Opplysningene jeg får i intervjuene vil bli anonymisert slik at ingen av deltakerne vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Jeg vil oppbevare alle notatene og diktafonen med lydopptakene i en låsbar safe. Det er bare jeg som har tilgang til safen, men informasjonen kan bli drøftet med min veileder. Både jeg og min veileder har taushetsplikt. Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 01.12.19. Etter prosjektets slutt vil alle notater fra intervjuene makuleres, og alle lydopptak slettes.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke tilbake ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Agnete Bruun, tlf: 97697884, mailadresse: hagnetebruun@gmail.com. Dersom du har spørsmål som du ønsker å rette til min veileder er det Espen Foss, tlf: 92438373, mailadresse: espen.m.foss@hiof.no.

Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

**Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

---

Dato, sted

Signatur

## Vedlegg 4. Intervjuguider

### Intervjuguide til elevene.

- Hvilken klasse går du i?
- Hvor mange år har du vært elev her?
- Hvilken studieretning studerer du ved?
- Hvordan liker du studieretningen din?
- Kjenner du til opplæringsloven kapittel 9 A?

Forskningsspørsmål 1: Hvilke faktorer beskriver elever og ansatte som avgjørende for elevenes opplevelse av trygghet i skolehverdagen?

- Innledningsvis snakket vi litt om Opplæringslovens Kapittel 9A, og at den handler om elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø. Hvordan vil du beskrive et trygt og godt skolemiljø?
- Hvordan vil du beskrive et utrygt skolemiljø?
- Hvordan vil du beskrive en god lærer- elev relasjon?
  - o Har du noen eksempler du vil fortelle om?
- Hva kan læreren gjøre for å skape en god relasjon til elevene?
- Hvor viktig synes du det er å ha en god relasjon til læreren din?
- Hvor viktig synes du det er å ha en god relasjon til andre ansatte? For eksempel helsesøster eller miljøarbeiderne ved skolen.
- Hvordan vil du beskrive en god relasjon mellom elever?
- Hvordan håndterer skolen konflikter mellom elever?
- Hvordan håndteres konflikter mellom elever og lærere?
- Vet du hva som skjer hvis noen opplever at de blir mobbet her på skolen?
- Hva ville du gjort dersom du hadde en venn som hadde havnet i en konflikt med noen?

Forskningsspørsmål 2: På hvilken måte opplever elever og ansatte at gjenopprettende praksis bidrar til å fremme elevenes opplevelse av trygghet?

- Hvilken erfaring har du med Trygg læring?
- Hvilke metoder får elevene opplæring i, og hvorvidt brukes de?
  - o Hvilke metoder bruker du selv?

- Hvor bruker du dem?
- Kjenner du til noen som bruker andre metoder?
- Har du noen eksempler du vil fortelle om?
- Vet du hvilke metoder lærerne får opplæring i, og hvorvidt brukes de?
  - Hvor og når brukes de?
  - I klasserommet, friminuttet?
    - Dialogverksteder, giraffspråk, sirkler, elevmegling, voksenmegling, konfliktløsningskort
- Kjennte du til noen tiltak fra Trygg Læring før du begynte her ved denne skolen
- Har du endret syn på hva konflikt er gjennom det du har lært av Trygg Læring?
  - Eventuelt på hvilken måte?
  - konfliktrappa, triggere, konflikt som skadelig vs. som mulighet, tørre å stå fram for seg selv og andre,
- Har dere elevmeglere her på skolen?
  - Hvor mange har skolen evt?
  - Har du selv hatt denne rollen?
    - Hvordan opplevde du evt det?
    - Hvilke type saker har du meglet i?
    - Hvordan ble du elevmegler?
    - Hvilken opplæring og oppfølging har du fått av de ansatte?
  - Hvilke fordeler er det ved å bruke elevmeglere?
  - Hvilke ulemper er det ved å bruke elevmeglere?
  - Hvordan syns du elevmeglere blir mottatt av de andre elevene?
  - Hvordan syns du de blir mottatt av de ansatte?
  - Har du noen eksempler på saker der du vet at elevmeglere har meglet?
    - Har det evt vært planlagt eller spontant?
    - Hvilke type saker kan en elevmegler megle?
- Hvorvidt tror du at tiltakene fra Trygg Læring kan bidra til at skolehverdagen oppleves som tryggere?
  - Har du noen eksempler du vil fortelle om?

Forskningsspørsmål 3: Hvilke utfordringer og dilemmaer kan oppstå ved implementering og bruk av gjenopprettende praksis?

- Hvilke utfordringer eller ulemper ser du ved å bruke tiltakene fra Trygg Læring for å forebygge for, og håndtere konflikter?
  - o Har du noen eksempler du vil fortelle om?
- Har du noen erfaring med andre måter å forebygge eller løse konflikter på?
  - o Hva tenker dere kan være fordeler med denne metoden ift tiltakene fra Trygg Læring?
  - o Hva tenker dere kan være ulemper med denne metoden ift tiltakene fra Trygg Læring?
  - o Har du noen eksempler du vil fortelle om?
- Vet dere om noen tiltak innenfor Trygg Læring som skolen har valgt å ikke bruke?
- Er det noen tiltak innenfor Trygg Læring som du har valgt å ikke bruke, eller som du ikke liker eller har troen på?
- Er det noe du vil legge til?

### **Intervjuguide til ansatte.**

- Hvor lenge har du arbeidet her?
- Hvilken studieretning arbeider du ved?
- Kjenner du til opplæringsloven kapittel 9 A?

Forskningsspørsmål 1: Hvilke faktorer beskriver elever og ansatte som avgjørende for elevenes opplevelse av trygghet i skolehverdagen?

- Innledningsvis snakket vi litt om Opplæringslovens Kapittel 9A, og at den handler om elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø. Hvordan vil du beskrive et trygt og godt skolemiljø?
  - o Har du noen eksempler du vil fortelle om?
- Hva tror du kan bidra til å skape et trygt skolemiljø for elevene?
  - o Har dere noen eksempler du vil fortelle om?
- Hvordan vil du beskrive et utrygt skolemiljø?
  - o Har du noen eksempler du vil fortelle om?
- Hvordan vil du beskrive en god lærer/ elev relasjon?
  - o Har du noen eksempler du vil fortelle om?
  - o Hva kan en lærer gjøre for å skape en god relasjon til elevene?

- Hvordan vil du beskrive en god relasjon mellom elever?
- Hvordan håndterer skolen konflikter mellom elever?
  - o Har du noen eksempler du vil fortelle om?
- Dersom det skulle oppstå en konflikt mellom elever og ansatte, - hvordan håndterer skolen en sånn konflikt?
  - o Har du noen eksempler du vil fortelle om?
  - o Hvis ikke egne erfaringer kommer: «Har du egne erfaringer som du vil dele»? Eller «Hvordan mener du det er mest hensiktsmessig å håndtere konflikter som måtte oppstå mellom elev og ansatt»?
    - o Har du noen eksempler du vil fortelle om?
- Hva skjer hvis noen opplever at de blir mobbet her på skolen?

På hvilken måte opplever elever og ansatte at gjenopprettende praksis bidrar til å fremme elevenes opplevelse av trygghet?

- Hvilken erfaring har du med Trygg læring?
  - o Hadde du noen erfaring med Trygg Læring, eller andre tiltak basert på en gjenopprettende tenkning f r du begynte her?
- Hvilke metoder f r de ansatte opplæring i, og hvorvidt brukes de?
- Hvilke metoder bruker du selv?
  - Dialogverksteder, giraffspr k, sirkler, elevmegling, voksenmegling, konfliktl sningskort
  - Forebyggende eller reaktive tiltak?
    - o Har du noen eksempler du vil fortelle om?
    - o Hvor bruker du dem?
      - I klasserommet, friminuttet?
    - o Har du noen eksempler du vil fortelle om?
- Hvilke metoder f r elevene opplæring i, og hvorvidt mener du at de brukes?
- Har dere elevmeglere her på skolen?
  - o Hvor mange har skolen evt?
  - o Ser du noen fordeler ved å bruke elevmeglere?
  - o Ser du noen ulemper ved å bruke elevmeglere?
  - o Hvordan syns du elevmeglere blir mottatt av de andre elevene?
  - o Hvordan syns du de blir mottatt av de ansatte?



- Har du noen eksempler på saker der du vet at elevmeglere har meglet?
  - Har det evt vært planlagt eller spontant?
- Har du selv erfaring i å megle mellom elever?
  - Hvordan har du evt opplevd rollen som megler?
- Kjenner du til dialogverkstedet som metode?
  - Hvorvidt tror du denne metoden kan være et godt virkemiddel for å oppnå gode relasjoner mellom elevene?
  - Hvorvidt tror du denne metoden kan være et godt virkemiddel for å oppnå en god relasjon mellom lærer og elev?
- Hvorvidt tror du denne metoden kan være et godt virkemiddel for å etablere en god klasseledelse?
- Hvorvidt tror du øvelsene fra Trygg Læring kan bidra til å fremme et trygt og godt skolemiljø?
  - Evt. På hvilken måte.
  - Har du noen eksempler du vil fortelle om?

Forskningsspørsmål 3: Hvilke utfordringer og dilemmaer kan oppstå ved implementering og bruk av gjenopprettende praksis?

Hvilke utfordringer eller ulemper ser du ved å bruke tiltakene fra Trygg Læring for å forebygge for,- og håndtere konflikter?

- Har du noen eksempler du vil fortelle om?
- Har du noen erfaring med andre måter å forebygge eller løse konflikter på?
- Hva tenker dere kan være fordeler med denne metoden ift tiltakene fra Trygg Læring?
  - Hva tenker dere kan være ulemper med denne metoden ift tiltakene fra Trygg Læring?
  - Har du noen eksempler du vil fortelle om?
- Vet dere om noen tiltak innenfor Trygg Læring som skolen har valgt å ikke bruke?
  - Er det noen tiltak innenfor Trygg Læring som du har valgt å ikke bruke, eller som du ikke liker eller har troen på?
  - Er det noe du vil legge til?

