

Konstruktiv konflikthåndtering i grundskolen på almenområdet

Trivsels- og læringsperspektiver

- En kvalitativ undersøgelse af, hvordan der kan arbejdes med konstruktiv konflikthåndtering i grundskolen på almenområdet med henblik på at fremme trivsel og læring

Kandidatuddannelsen i Generel pædagogik ved DPU, Aarhus Universitet i Emdrup

Skriftligt speciale udarbejdet af Mette Thor Jørgensen

Studienummer: 202102544

Afleveringsdato: 3. juli 2024

Specialevejleder: Hans Henrik Knoop

Anslag: 190.981

Engelsk titel: Constructive conflict resolution in elementary schools in general education. Perspectives on well-being and learning

Indholdsfortegnelse

1	Abstract	4
2	Baggrund og problemstilling	5
2.1	<i>Motivation og forudgående interesse</i>	6
3	Problemformulering.....	7
4	Fremgangsmåde.....	7
5	Litteraturstudie	8
5.1	<i>Internationalt litteraturstudie</i>	8
5.2	<i>Fire internationale forskningsartikler</i>	9
5.3	<i>Dansk litteraturstudie</i>	10
5.4	<i>Collaborative and Proactive Solutions på Vejgaard Østre skole - Evaluering og anbefalinger</i>	11
5.5	<i>Lærerens relationskompetence er en nødvendig innovativ kompetence</i>	12
5.6	<i>Delkonklusion</i>	13
6	Begrebsafklaring af specialets nøglebegreber	13
6.1	<i>Konstruktiv konflikthåndtering</i>	14
6.2	<i>Trivsel og læring</i>	15
6.3	<i>Skældud</i>	15
7	Beskrivelse af Næstved Fri Skole og Retssystemet.....	15
8	Metodologi.....	19
8.1	<i>Videnskabsteoretisk ståsted</i>	19
8.2	<i>Definition af Mixed Methods</i>	20
8.3	<i>Mixed-Methods metodens anvendelse</i>	20
8.4	<i>Metode 1: Det semistrukturerede interview</i>	21
8.5	<i>Metode 1: Interviewguide</i>	22
8.6	<i>Metode 2: Videoptagelser</i>	25
8.7	<i>Begrundelse for udvælgelsen af 9 uddrag fra videomaterialet</i>	27
8.8	<i>Transskribering og kodning af det samlede datamateriale</i>	28
9	Begrundelse for valg af indsamling af empiri på Næstved Fri Skole	29
9.1	<i>Deltagerudvælgelse til de semistrukturerede interviews</i>	30
9.2	<i>Deltagerudvælgelse til videoptagelser</i>	32
9.3	<i>Samtykke og anonymitet</i>	32
10	Introduktion til specialets teoretiske afsæt	33
10.1	<i>Gert Biesta: Verdenscentreret pædagogik</i>	34

10.2	<i>Louise Klinge: Relationskompetence</i>	36
10.3	<i>Anvendelse af teorien i analysen</i>	40
11	Analyse	41
11.1	<i>Retssystemets niveau 1: Håndtering af 'her og nu' konflikter</i>	41
11.1.1	Skældud og undskyld.....	41
11.1.2	Fakta, følelsen, behov og handling.....	43
11.2	<i>Retssystemets niveau 2: Retsmøder, retso-møder og skolemøder</i>	45
11.2.1	Når en klage skrives: konflikten 'parkeres' og skældud undgås.....	46
11.2.2	Oves relationskompetente handlinger	49
11.2.3	Personalets aflæringsproces.....	51
11.2.4	Elevernes aflæringsproces.....	54
11.2.5	Afholdelse af retsmøder	58
11.2.6	Retssystemet og elevernes alder	65
11.2.7	Overensstemmelse mellem respondenternes ord og handlinger	68
11.2.8	Afholdelse af retso-møder og skolemøder	71
11.3	<i>Retssystemets niveau 3: Et ledelsesperspektiv</i>	73
11.3.1	Om rammesætning og tydelighed	73
11.3.2	Et konflikthåndteringssystem bagved Retssystemet	77
11.4	<i>Delkonklusion</i>	79
12	Metodediskussion	82
12.1	<i>Transparens, troværdighed og genkendelighed</i>	82
13	Samlet konklusion og perspektivering	86
14	Litteraturliste	89
15	Oversigt over bilag	93

1 Abstract

Based on a qualitative survey, this thesis explores how elementary schools within general education may work with constructive conflict resolution in ways that promote well-being and learning.

The empirical study of the thesis has been carried out at Næstved Fri Skole and revolves around the constructive method of conflict resolution of the school, known as Retssystemet, that the entire staff of the school works with and of which all pupils are aware – and which has resulted in a drastic decrease in scolding.

Using phenomenology and the research method Mixed Methods as my point of departure, I carried out two semi structured interviews with a teacher and the school leader, a semi structured group interview with two pedagogues, as well as three hours' worth of video recordings where the two pedagogues resolve 16 conflicts.

The empirical analysis was conducted based on Gert Biesta's (2015) theory of a world-centred education and Louise Klinge's (2016b) theory on relational competence. And based on the analysis as well as the thesis' study of literature, the thesis concludes that you may work with constructive conflict resolution in the following ways that all promote well-being and learning:

- 1) Pupils, teachers, and pedagogues are introduced to and apply the same constructive method of conflict resolution that the school's leadership supports.
- 2) Time is set aside on a weekly basis to resolve conflicts which is facilitated by neutral conflict mediators.
- 3) The staff are explicit and establish a framework without scolding. And warnings and consequences are handed out via a dialogical process.
- 4) The method of conflict resolution enables both teachers and pupils to address each other's behaviour critically.
- 5) Special consideration is taken as regards to students with cognitive challenges.
- 6) An intense collaboration between the school and the pupil's home is initiated when pupils are involved in serious conflicts.

By comparing the findings of the empirical study with the research results of the thesis' study of literature the conclusion further states that it does not seem to be of paramount importance which constructive method of conflict resolution elementary schools in general education apply. In fact, what seems of paramount importance is the ability to make conscious decisions to apply a uniform constructive method of conflict resolution based on the six criteria mentioned above.

In conclusion, the discussion of the thesis suggests that it may be relevant to study

- 1) whether Restorative Practice should be a part of the constructive method of conflict resolution at Næstved Fri Skole and
- 2) whether elements from the constructive method of conflict resolution, Retssystemet, should be a part of the curriculum at the teacher and social education school where competencies within conflict resolution are sought after (UFM, 2018, 2021a).

2 Baggrund og problemstilling

I evalueringen af læreruddannelsen fra 2018 (UFM, 2018) er et af opmærksomhedspunkterne vedrørende lærerens grundfaglighed, at de studerende efter endt uddannelse kun i begrænset omfang har konflikthåndteringskompetencer. Således oplever kun 8 % af nyuddannede lærere i høj eller meget høj grad at føle sig kompetente til at håndtere konflikter blandt eleverne, og det påpeges derfor både i evalueringen samt i den efterfølgende rapport *'Løsningsforslag til en nytænkt læreruddannelse'* fra 2021, at der er behov for at højne de studerendes faglige niveau i forhold til konflikthåndtering (UFM, 2021b). Et lignende billede tegner sig i evalueringen af pædagoguddannelsen fra 2021 (UFM, 2021a), hvor der på skole- og fritidsområdet efterspørges kompetencer i konflikthåndtering og hvor personaleledere vurderer, at nyuddannede i mindre grad har kompetencer til at evaluere og fagligt redegøre for konflikter.

I rapporten *'Løsningsforslag til en nytænkt læreruddannelse'* fra 2021 (UFM, 2021b) fremgår der ikke konkrete løsningsforslag til, hvordan de lærerstuderende i løbet af deres uddannelse kan få styrket deres konflikthåndteringskompetencer. Og besøger man eksempelvis hjemmesiderne for læreruddannelsen ved Københavns

Professionshøjskole og VIA University College (KP, 2024a; VIA, 2024a) og læser beskrivelserne af læreruddannelsens opbygning, nævnes kompetencer i konflikthåndtering ikke eksplicit. Det samme gør sig gældende for beskrivelserne af pædagoguddannelsen på de to førnævnte uddannelsessteder (KP, 2024b; VIA, 2024b).

Både dansk og international forskning viser, at manglende konflikthåndteringskompetencer påvirker læreres og pædagogers arbejdsglæde negativt (Göksoy & Argon, 2016; Klinge et al., 2020). Og en dansk undersøgelse påpeger endvidere, at en af konsekvenserne ved manglende konflikthåndteringskompetencer er, at 82 % af lærere og pædagoger skælder ud i store og små konfliktsituationer i skolehverdagen – fordi de ikke ved, hvad de skal gøre i stedet for – hvilket påvirker elevers trivsel og læring negativt (Klinge et al., 2020).

På baggrund af ovenstående problemstilling fandt jeg det både relevant og interessant at skrive et speciale, der omhandler konstruktiv konflikthåndtering i grundskolen og at foretage en empirisk undersøgelse på Næstved Fri Skole (NFS), hvor hele skolens personale har konflikthåndteringskompetencer, som efterspørges på lærer- og pædagoguddannelsen, i form af en konstruktiv konflikthåndteringsmetode, der hedder *Retssystemet*, og som kraftigt minimerer mængden af skældud (Bilag 1; Bülow et al., 2020).

2.1 Motivation og forudgående interesse

Min motivation og interesse for at skrive speciale om konstruktiv konflikthåndtering går mange år tilbage, og ligger i forlængelse af ovenstående problemstilling: Som henholdsvis lærerstuderende (2002-2006) og lærer (2006-2019) har jeg nemlig selv oplevet, hvordan undervisning i konflikthåndteringskompetence var mangelfuld på læreruddannelsen og at lærere som følge heraf ofte skældte ud i skolehverdagen, selvom de ønskede at gøre noget andet. Dette fik betydning for, at jeg både som lærerstuderende og lærer systematisk begyndte at undersøge, hvordan konflikter kan håndteres konstruktivt uden skældud. Og i 2019 begyndte jeg at holde foredrag om konstruktiv konflikthåndtering (2019-?) på skoler i Danmark, hvor alternativer til skældud efterspørges.

Som følge af min interesse har jeg på kandidatuddannelsen i Generel pædagogik skrevet 6 opgaver, der undersøger konflikthåndtering fra forskellige vinkler. Og i de to seneste opgaver har jeg beskæftiget mig med konflikthåndtering på NFS (Jørgensen, 2023, 2024), hvilket også er årsagen til, at jeg har valgt at skrive mit speciale herom: Allerede i planlægningsfasen af de to opgaver blev jeg nemlig opmærksom på, at Retsystemet har så mange nuancer i relation til henholdsvis elev-, lærer-, pædagog- og ledelsesperspektiver, at det ikke var muligt at beskrive og analysere dem fyldestgørende på det antal sider og i det tidsinterval jeg her havde til rådighed i de to opgaver. Og derfor aftalte jeg med min vejleder Jeanette Magne, der er studielektor ved Aarhus Universitetet, at indsamle en så stor datamængde i forbindelse med de to opgavers skriveproces, at jeg ville kunne beskæftige mig med Retsystemet i både de to opgaver og i dette speciale¹.

Ovenfor har jeg beskrevet specialets baggrund og problemstilling samt min motivation og forudgående interesse, hvilket leder mig frem til min problemformulering.

3 Problemformulering

Hvordan kan man arbejde med konstruktiv konflikthåndtering i grundskolen på almenområdet på måder, der fremmer trivsel og læring?

4 Fremgangsmåde

Specialet indledes med et litteraturstudie, der undersøger hvad henholdsvis nyere internationale og danske studier konkluderer vedrørende konstruktiv konflikthåndtering på almenområdet i grundskolen. Herefter følger en delkonklusion samt en begrebsafklaring af opgavens nøglebegreber – konstruktiv konflikthåndtering, trivsel og læring – samt en beskrivelse af NFS og deres konflikthåndteringsmetode Retsystemet. Opgavens metodologi vil dernæst blive præsenteret i form af en introduktion til henholdsvis 1) metoden Mixed Methods, som jeg har valgt til indsamling af data via 3

¹ Ganske få steder vil jeg i specialet anvende korte uddrag fra det datamateriale, som jeg også har anvendt i de to førnævnte opgaver. Uddragene vil dog blive anvendt i en anden henseende og med et andet fokus. Således er tæt på hele det datamateriale, der analyseres i specialet *ikke* anvendt i de to førnævnte opgaver.

semistrukturerede interviews og 3 timers videooptagelser ud fra en intention om at gå helhedsorienteret og eklektisk til værks samt 2) mit videnskabsteoretiske ståsted i forhold dataindsamling, fænomenologien. Efter denne beskrivelse følger en begrundelse for valg af empiriindsamling på NFS samt en introduktion til den teori, jeg vil analysere empirien med. Analysen af min empiri vil herefter blive foretaget med henblik på at undersøge et lokalt eksempel på, hvordan en ensartet konstruktiv konflikthåndtering praktiseres af en hel personalegruppe på en dansk grundskole, der har mange års erfaring med dette. Analysen vil blive efterfulgt af en delkonklusion, en metodediskussion og en samlet konklusion samt en perspektivering.

5 Litteraturstudie

I dette afsnit udfolder jeg min litteratursøgning, hvor jeg undersøgte allerede eksisterende forskning vedrørende specialets interesseområde for at blive bekendt med, hvad der er forskningsmæssig konsensus om i forhold til konstruktiv konflikthåndtering på almenområdet i grundskolen. Til litteratursøgningen har jeg benyttet henholdsvis ChatGPT 4 (Bilag 10) og Google Scholar som databaser, og i det følgende vil det blive beskrevet, hvorledes jeg har brugt værktøjerne samt hvilken international og dansk forskningslitteratur, jeg fandt relevant blandt søgeresultaterne. Først vil jeg præsentere de fire mest relevante internationale forskningsresultater gennem en generel beskrivelse og dernæst de to mest relevante danske forskningsresultater gennem en mere specifik beskrivelse. Afslutningsvis vil jeg i en delkonklusion opsummere, hvad både de internationale og danske studier konkluderer vedrørende konstruktiv konflikthåndtering.

5.1 Internationalt litteraturstudie

Til min internationale litteratursøgning anvendte jeg ChatGPT 4, og for at sikre mig relevante søgeresultater indstillede jeg 'Custom instructions' til 'University Professor' (AiF, 2024) og aktiverede søgefilteret 'Consensus' således, at søgeresultaterne udelukkende ville indeholde forskningsartikler og direkte links hertil. Efterfølgende søgte jeg litteratur ved at stille følgende spørgsmål, der også udgjorde min prompting-metode:

“I need help researching what the keys to constructive conflict resolution are in schools. My goal is to find out what best practice is among teachers and pedagogues”

Da ChatGPT har en begrænsning på, hvor langt et svar må være (Somoye, 2024), præsenterede søgeresultatet mig for 6 forskningsartikler². Disse var af ældre dato, og jeg fjernede derfor søgeordet 'pedagogues' og foretog en ny søgning. Dette gjorde jeg, da jeg ikke er bekendt med, hvordan – eller om – skoler i udlandet har pædagoger ansat i skolen på samme måde som i Danmark og at søgeordet derfor muligvis kunne begrænse søgeresultaterne. Den nye søgning præsenterede mig for 4 nyere og 2 ældre forskningsresultater, og jeg valgte derfor at spørge: *“Is there any newer research that supports this?”*. Denne søgning introducerede mig til 5 nyere forskningsresultater. Ved oversigtslæsningen af det samlede søgeresultat fandt jeg særligt 4 studier relevante, idet de repræsenterede 4 vidt forskellige geografiske lokationer og dermed gav et indblik i forskning om konstruktiv konflikthåndtering i grundskoler på tværs af både kultur, etnicitet og geografi. De fire studier validerede jeg via en søgning på det Det Kongelige Biblioteks hjemmeside, hvor de alle var tilgængelige, og i det følgende vil jeg sammenfattende beskrive de fund, der beskrives eller refereres til i forskningsartiklerne.

5.2 Fire internationale forskningsartikler

De fire studier er fra henholdsvis Litauen, Cypern, Afrika og U.S.A og beskriver følgende:

- 1) Kendskab til konstruktiv konflikthåndtering fremmer ansvarlig beslutningstagning, samarbejde og omsorgsfuld kommunikation hos lærere og elever. Og når konflikter løses trin for trin³ med en ikke-voldelig kommunikation øges evnen til at mestre indre- og ydrepersonelle konflikter. Hermed udvikles også en forståelse for beslutningsprocesser og for at se muligheder (Čiuladienė & Boboc, 2020).

² At ChatGPT præsenterer få søgeresultater er således ikke ensbetydende med, at der ikke er foretaget meget forskning om konstruktiv konflikthåndtering, men skyldes en teknisk indstilling.

³ Studiet undersøger konflikthåndteringsmetoden 'Conflict resolution education'. Og det er trinene i denne metode, der her refereres til.

- 2) Kendskab til konflikthåndteringsstrategier fremmer fred, harmoni, problemløsning og samarbejde samt højner arbejdsindsatsen og den akademisk præstation og sikrer høj lærerfastholdelse (Alex & Mukadi, 2022).
- 3) Konflikthåndteringsmetoder, hvor elever oplæres til at være konfliktmæglere på skemalagte tidspunkter, fremmer skoleelevers evne til at håndtere konflikter ikke-voldeligt, styrker deres relationer til deres kammerater og øger deres tilhørsforhold til skolen. Skoleledelsens opbakning i denne henseende er essentiel (Bickmore, 2002).
- 4) Bliver konflikter mellem skoleelever ikke håndteret, har det en negativ effekt på skolens miljø, og derfor må lærere være rollemodeller og skabe en kultur, hvor konflikter håndteres roligt gennem dialog og hvor elever oplæres i konflikthåndtering. Herigennem øges deres selvtillid samt sociale og følelsesmæssige udvikling og relationer påvirkes alt i alt positivt. Generelt kan det siges, at elevers evner til at håndtere konflikter forbedres i takt med, at de bliver ældre (Hatun & Serin, 2021).

5.3 Dansk litteraturstudie

Til min danske litteratursøgning om konflikthåndtering i grundskolen benyttede jeg Google Scholar med henblik på at undersøge, hvorvidt danske konflikthåndteringsundersøgelser afspejler internationale tendenser eller om der i Danmark skulle være forskning, der er interessant udover det, man ved internationalt. At jeg valgte at benytte Google Scholar til denne søgning skyldes, at en søgning vedrørende danske forskningsartikler om konstruktiv konflikthåndtering via ChatGPT og Consensus gav 0 resultater.

Som det første i min danske litteratursøgning lavede jeg en søgestreng med følgende nøgleord: konstruktiv konflikthåndtering, folkeskolen, lærere, pædagoger, elever, trivsel, læring. Søgestrengen gav i alt 138 resultater og for at begrænse søgningen, indstillede jeg herefter tidsintervallet til 2016-2024, hvorefter 53 resultater blev præsenteret. I et forsøg på at blive introduceret for flere relevante søgeresultater fjernede jeg ordet

'konstruktiv' i søgestrengen ud fra en antagelse om, at ordet måske ikke ofte bliver brugt i relation til konflikthåndtering i en dansk sammenhæng, da det muligvis implicit antages, at konflikthåndtering i skolen er konstruktiv. Denne søgning gav i alt 96 resultater.

I begge søgninger fandt jeg få forskningsartikler, der relaterede sig til specialets emne og kun få havde et direkte fokus på lærere og pædagogers konflikthåndtering i grundskolen. Jeg foretog dog ikke en ny søgning, da de få søgeresultater var relevante og blandt dem udvalgte jeg to forskningsartikler. Beskrivelserne af disse vil som nævnt være mere specifikke end beskrivelserne i det internationale litteraturstudie – et valg jeg har taget, fordi de danske forskningsartikler relaterer sig direkte til en dansk skolekontekst, som dette speciale tager udgangspunkt i.

5.4 Collaborative and Proactive Solutions på Vejgaard Østre skole - Evaluering og anbefalinger

Afsnittets overskrift er også titlen på en rapport skrevet af Tine Basse Fisker og Laila Colding Lagermann (Fisker & Lagermann, 2017), hvor de evaluerer deres undersøgelse af Collaborative and Proactive Solutions metoden (CPS) i en dansk skolekontekst på baggrund af kvalitative interviews med 11 lærere, pædagoger og deres elever samt logbogsnotater fra de involverede lærere og pædagoger.

CPS er en samtalemethode og forståelsesramme udviklet af Ross Greene, hvis bagvedliggende forståelse er, at børn gør det godt, hvis de kan. I forskningsprojektet blev de 11 medvirkende lærere og pædagoger uddannet til og instrueret i at facilitere samtaler på en måde hvor 1) børn og unge inddrages i løsningen af aktuelle udfordringer og vanskeligheder i skolehverdagen så som konfliktløsning 2) den voksne og eleverne får forståelse for hinandens perspektiver og samarbejder om at finde en løsning på problemet. Samtalerne foregår enten på tomandshånd eller med en eller flere øvrige aktører, der har en andel i den udfordring eller konflikt samtalen omhandler, og det gør sig gældende, at samtalerne gennemføres proaktivt og altså ikke i de situationer, hvor udfordringerne opstår.

I rapporten konkluderes det, at alle elever, der har deltaget i undersøgelsen, i højere grad oplever at blive forstået og inddraget i løsningen af de udfordringer, de møder i

løbet af skoledagen samt at de har en oplevelse af, at udfordringer er blevet nemmere at håndtere og at metoden motiverer dem til at deltage i at finde løsninger. Endvidere peger undersøgelsen på, at det, der har størst betydning for eleverne, ikke så meget er, om deres egne løsningsforslag anvendes, men at de bliver spurgt og hørt i samtalen af de voksne samt at de har haft en mulighed for at have en mening om løsningen.

Det konkluderes også, at alle lærere og pædagoger uden undtagelse oplever samtalemetoden som et meget meningsfuldt redskab i forhold til udfordrende børns problematikker og at de oplever at have fået udvidet deres handlemuligheder og oplever en større arbejds glæde. En udfordring er dog, at samtalerne med eleverne kræver tid, og særligt presser lærerne, hvorfor der peges på, at det er nødvendigt at skemalægge arbejdet med CPS-metoden, hvis den skal forankres i den pædagogiske og organisatoriske praksis. Ligeledes påpeges det, at det er afgørende, at skolens ledelse er engageret og selv forstår tænkningen og går forrest i arbejdet med CPS-metoden.

5.5 Lærers relationskompetence er en nødvendig innovativ kompetence

I denne artikel med ovenstående titel formidler Louise Klinge (Klinge, 2016a) sin forskning – hvis empiriske udgangspunkt er observation, videooptagelser og kvalitative interviews med lærere og elever – der omhandler, hvordan lærere kan agere relationskompetent, hvilket er afgørende for elevernes og trivsel og læring. I artiklen forholder Klinge sig ikke direkte til en bestemt konflikthåndteringsmetode, men beskriver, hvordan hendes empiriske analyser viser, at lærere agerer relationskompetent, f.eks. i konfliktsituationer, når de handler på følgende 3 måder:

1) Afstemmer deres handlinger sådan at de er på bølgelængde med eleverne ved f.eks. at tale stille og roligt, have øjenkontakt og bruge venlige ord.

2) Imødekommer elevernes tre psykologiske behov for at opleve selvbestemmelse, kompetence og samhørighed ved bl.a. at sørge for a) meningsfyldte aktiviteter, der motiverer til selvbestemt deltagelse b) tilstrækkelig information og vejledning og c) at eleverne oplever sig som en værdifuld del af fællesskabet.

3) Handler omsorgsetisk ved at tage hensyn til både den faglige og trivselsmæssig dagsorden således, at ingen elever f.eks. ydmyges og er opmærksom på elevernes fysiske

behov for f.eks. bevægelse. Klinge understreger i denne forbindelse, at læreres påbud og konsekvenser, der kan være anledning til frustration hos eleverne, ikke er et udtryk for manglende relationskompetence. Dette er kun tilfældet, hvis påbud og konsekvenser ledsages af skældud og bebrejdelser – der har en negativ indflydelse på læringsprocesser – hvormed eleverne oplever en frustration, der er større end den, der er forbundet med f.eks. at følge nødvendige regler.

Afslutningsvis i artiklen påpeger Klinge, at gode arbejdsvilkår, f.eks. i form af hensigtsmæssige strukturer, er afgørende for, at lærere kan handle relationskompetent.

5.6 Delkonklusion

På baggrund af ovenstående litteraturstudie kan det konkluderes, at der i både internationale og danske studier er konsensus om, at konstruktiv konflikthåndtering i skolen påvirker relationer samt elevers trivsel og læring positivt og at det derfor er essentielt, at både lærere og elever har konflikthåndteringskompetencer (Alex & Mukadi, 2022; Bickmore, 2002; Čiuladienė & Boboc, 2020; Fisker & Lagermann, 2017; Hatun & Serin, 2021; Klinge, 2016a). Tre af studierne peger også eksplicit på, at konstruktive konflikthåndteringsmetoder og gode relationer har en positiv indvirkning på de voksnes trivsel i grundskolen (Alex & Mukadi, 2022; Čiuladienė & Boboc, 2020; Fisker & Lagermann, 2017). I relation til besvarelse af min problemformulering anbefaler studierne samlet set, at der arbejdes med aspekter af konstruktiv konflikthåndtering i grundskolen på følgende måder med henblik på at fremme trivsel og læring: 1) Både lærere og elever oplæres til at agere konfliktmæglere (Bickmore, 2002; Hatun & Serin, 2021). 2) Konfliktmægling skemalægges, hvormed det kan blive forankret i den pædagogiske og organisatoriske praksis (Bickmore, 2002; Fisker & Lagermann, 2017). 3) Det er afgørende, at skolers ledelser er engagerede i konflikthåndteringsarbejdet (Bickmore, 2002; Fisker & Lagermann, 2017).

6 Begrebsafklaring af specialets nøglebegreber

I dette afsnit vil jeg definere og afgrænse opgavens nøglebegreber *konstruktiv konflikthåndtering*, *trivsel* og *læring* i forhold til, hvordan de skal forstås, når det bliver anvendt. At jeg foreløbigt ikke har brugt begrebet konstruktiv konflikthåndtering konsekvent, men nogle steder har skrevet konflikthåndtering, skyldes, at sidstnævnte

betegnelse anvendes både på NFS (Bilag 5 & 7) og i evalueringerne af lærer- og pædagoguddannelserne (UFM, 2018, 2021a). Og som jeg beskriver i mit litteraturstudie, synes betegnelsen konstruktiv konflikthåndtering at blive anvendt mere sjældent i Danmark end begrebet konflikthåndtering. Dette formoder jeg skyldes en implicit forståelse af, at konflikthåndtering har et konstruktivt sigte⁴, hvormed det fremstår 'overflødig' – og som at påpege noget åbenlyst – at bruge betegnelsen konstruktiv konflikthåndtering. Alligevel har jeg dog valgt at bruge betegnelsen konstruktiv konflikthåndtering i specialets titel og at anvende det som nøglebegreb i specialet, hvilket skyldes følgende: At jeg ønsker at eksplicite, at konflikthåndtering uden ordet 'konstruktiv' foran f.eks. kan inkludere skældud, idet en konflikt også kan håndteres på en sådan måde, selvom det har negative konsekvenser for trivsel og læring (Klinge et. al., 2020). Jeg vil i resten af opgaven anvende begrebet konstruktiv konflikthåndtering, hvor jeg vurderer, at der er belæg for at anvende betegnelsen på baggrund af nedenstående definition. Hvis det bliver relevant, vil jeg forholde mig til, om der er elementer af NFS' konflikthåndteringsmetode, Retssystemet, der ikke er konstruktive.

Apropos skældud: Selvom begrebet ikke indgår i min problemformulering, har jeg valgt også at inkludere dette i begrebsafklaringen, da jeg anvender det og forholder mig til det løbende i opgaven.

6.1 Konstruktiv konflikthåndtering

Begrebet *konstruktiv konflikthåndtering* vil i opgaven blive anvendt som det beskrives af Center for Konfliktløsning og Statens Pædagogiske Forsøgscenter (Jacobsen et al., 2008). De beskriver, at konflikter er: *"uoverensstemmelser, der giver spændinger i og mellem mennesker"* (Jacobsen et al., 2008, p. 40) og at når disse håndteres konstruktivt, så sættes der: *"fokus på det, man vil, så man får en mere direkte og åben kontakt mellem parterne. Man gør brug af metoder, så parterne kan bevare værdighed, og fællesskabet lider mindst mulig skade. Man søger at bruge konfliktens kraft til at finde nye måder at løse problemet på, så sagen afklares, og relationen bliver bedre"* (Jacobsen et al., 2008, p. 54).

⁴ Dette vurderer jeg ses i evalueringerne, idet det f.eks. fremgår, at et øget fokus på konflikthåndtering vil styrke uddannelserne (UFM, 2018, 2021) og på NFS ved, at personalet er enige om ikke at skælde ud under konflikthåndteringsepisoder med henblik på at øge elevernes trivsel (Bilag 1, 5, 6 & 7).

6.2 Trivsel og læring

Begrebet *trivsel* vil blive anvendt som Louise Klinge (2016a, 2016b) beskriver det i relation til at praktisere relationskompetence: Elever trives, når lærere handler relationskompetent ved at udtrykke afstemmere, handle omsorgsetisk og at understøtte elevernes tre psykologiske behov (jf. afsnit 5.5).

Begrebet *læring* vil blive anvendt som det beskrives af Gert Biesta (2015) i relation til en *verdenscentreret pædagogik*, hvis omdrejningspunkt er dialogiske processer, hvor deltagelse, aktiv handlen og konstruktive møder med modstand er centralt for lærings- og uddannelsesprocesser.

I afsnit 10 vil jeg uddybende beskrive både relationskompetence og den verdenscentrerede pædagogik, hvorigennem lærings- og trivselsbegreberne vil blive beskrevet uddybende.

6.3 Skældud

Begrebet skældud anvendes i den betydning, hvormed det beskrives i bogen *'Skole uden Skældud. Hvorfor og hvordan'*: At man udtrykker sig på en uvenlig måde uden at tage hensyn til den andens perspektiv, hvilket kan gøres både med en lav og høj stemme, via ironi eller sarkasme og gennem anspændt kropssprog, hvor ansigtet eksempelvis lægges i folder (Klinge et al., 2020).

7 Beskrivelse af Næstved Fri Skole og Retssystemet

Den følgende beskrivelse af NFS og Retssystemet har jeg valgt at placere tidligt i opgaven for at sikre en indsigt i samt forståelse af den kontekst, jeg løbende refererer til. Beskrivelsen tager både udgangspunkt i skolens hjemmeside (NFS, 2024e) og Hvidbog (Bülow et al., 2020) samt mine respondenters beskrivelser i Bilag 1, 5, 6, 7 og 9. At mine respondenters beskrivelser er medtaget i beskrivelsen skyldes, at mange af Retssystemets nuancer ikke er beskrevet på hverken skolens hjemmeside eller i deres Hvidbog.

Næstved Fri Skole blev grundlagt i 1998 og er en friskole med ca. 125 elever fordelt på 0.-9. klassetrin og med et personale bestående af i alt 17 pædagoger, lærere og ledere (NFS, 2024f). Skolen ligger syd for Næstved og er inspireret af Sudbury Valley School i U.S.A og anser en systematiseret konstruktiv konflikthåndtering som en central faktor i udviklingen af en demokratisk og tryk skolekultur (Bülow et al., 2020; Gray, 2013; NFS, 2008). Af denne grund har NFS: ”*valgt at lade udviklingen af sociale kompetencer have prioritet på højde med øvrige faglige kompetencer*” (Bülow et al., 2020, p. 14), hvilket betyder, at konflikter og håndtering heraf ikke ansues som hverken forstyrrelser af skolens undervisning eller problematiske interaktioner, men bliver betragtet som en læringsproces, der har et dannende og opdragende aspekt og hvis formål er at 1) løse problemer på en fair og rolig måde 2) at give eleverne en forståelse af, hvordan et retssystem fungerer med: ”*egen argumentation, vidner og konsekvens*” (Bülow et al., 2020, p. 14) 3) at eleverne selv løser konflikter i skolehverdagen samt at de lærer noget om sig selv og om at ændre/forbedre adfærd 4) at sikre, at alle skolens parter høres; både skolens regler, eleverne og personalet (Bilag 5 & 7). I forlængelse heraf er der på NFS konsensus om, at personalet ikke skælder ud, og der siges undskyld i de sjældne tilfælde, hvor skældud forekommer (Bilag 1 & 5).

Kendskabet til NFS's konstruktive konflikthåndteringsmetode, Retssystemet, får eleverne på skolen både gennem en løbende undervisning, der foregår i hvert skoleår, og ved at deltage i og observere, hvordan konflikter håndteres til dagligt (Bilag 5 & 9). Retssystemet har følgende fremgangsmåde og struktur:

Når konflikter opstår i løbet af skolehverdagen, og de ikke kan løses eleverne imellem eller med hjælp fra personalet, skrives en klage. Disse bliver løbende indsamlet af de to pædagoger, som har ansvaret for Retssystemet og er konfliktmæglere og herefter håndteres de via en mediationsproces på retsmøder, der afholdes af 2-3 gange ugentligt (Bilag 5; Bülow et al., 2020).

Hvert retsmøde har en dagsorden bestående af en oversigt over de klager, der skal håndteres. Der skrives i gennemsnit 10 klager pr. uge, svarende til ca. 30 % skolens konflikter (Bilag 5), og de håndteres alle efter følgende struktur – uden skældud (Bilag 1; Bilag 5) – der tager udgangspunkt i en skabelon fra Center for Konfliktløsning, som

er kendt af alle skolens aktører: 1) der tales indledningsvis om konfliktens fakta 2) herefter snakkes der om de følelser som de involverede parter oplevede i konfliktsituationen samt 3) hvilke bagvedliggende behov de involverede havde i situationen samt 4) hvilke handlinger, der fandt sted og endeligt 5) hvilke handlinger parterne hellere ville have foretaget (Bilag 5).

På et retsmøde er de involverede parter i konflikten til stede sammen med tre konfliktmæglere som er en af de to pædagoger, der har ansvaret for Retssystemet samt to elever. De to elever er en del af en bruttotrup på 12-15 frivillige og roterende elevkonfliktmæglere, der oplæres af og assisterer pædagogen (Bilag 5). Det er den voksne, der har ansvaret for, at retsmøderne gennemføres, og det gælder for alle konfliktmæglerne, at de forholder sig upartisk, når de mægler (Bülow et al., 2020).

Efter en klage er håndteret på et retsmøde, kan konfliktmæglerne uddele en advarsel, hvis det vurderes relevant. Og det er muligt at give en konsekvens, hvis den/dem, der er skrevet en klage over tidligere har modtaget en advarsel på et retsmøde på baggrund af en klage, der omhandler den problemstilling, som det seneste retsmøde også omhandler (Bilag 7).

Størstedelen af konflikterne, som er på dagsordenen ved et retsmøde, bliver både løst og afsluttet på retsmødet, og de afrundes ved, at der skrives et referat, som lægges ind i skoles interne system, således at personalet har et overblik over hver enkelt elev, antallet af klager og hvad de omhandler (Bilag 5 & 7). De få konflikter, der *ikke* kan løses på et retsmøde, bliver taget op i den del af Retssystemet, som hedder et retsmøde eller efterfølgende på et skolemøde. Når en konflikt tages op på en af disse møder, er det et udtryk for, at graden af en konflikts alvor er stor f.eks. fordi en af skolens Generelle regler er blevet brudt (Bilag 5 & 7). NFS har i alt fjorten Generelle regler, der er en del af skolens samlede Regelsæt, og et eksempel på en af de Generelle regler er, at fysisk og psykisk vold ikke er tilladt (NFS, 2024c). Når en konflikt overgår til et retsmøde orienteres skolelederen og forældrene (Bilag 7).

På retsmøder kan den, der er skrevet en klage over, indstilles til et grønt kort, hvilket fungerer som en advarsel, hvis det bliver uddelt. Det foregår på følgende måde: Begge pædagoger, der har ansvaret for Retssystemet, er til stede sammen med alle de 12-15

elevkonfliktmæglere, og i fællesskab beslutter de, om der skal ske en indstilling til et grønt kort. Når der indstilles til et grønt kort, indkaldes der til et skolemøde, hvor alle elever og voksne på NFS er inviteret og frivilligt kan møde op, hvilket også gælder den/dem, sagen omhandler. Her bliver klagens indhold fremlagt, og efterfølgende bliver der stemt om, om indstillingen skal blive til en advarsel eller skal bortfalde. Har en elev fået et grønt kort, kan vedkommende på baggrund af en ny klage, der er blevet håndteret på et retsmøde, indstilles til et gult kort, der kan frafalde eller vedtages på samme måde som med det grønne kort. Efter hver sommerferie nulstilles grønne og gule kort (Bilag 7). Har en elev i det samme skoleår modtaget både et grønt og gult kort, hvorefter vedkommende via en tredje klage-proces bliver centrum for et retso-møde, kan vedkommende indstilles til et rødt kort. I disse tilfælde bliver der *ikke* afholdt et skolemøde, idet sagen hermed er meget alvorlig og betyder, at skolelederen skal træffe en beslutning om, hvorvidt den pågældende elev skal bortvises fra skolen (Bilag 5). Det gør sig gældende for den proces, hvor 'kort-uddeling' finder sted, at et intensivt samarbejde med både forældre og eleven bliver igangsat med henblik på at forebygge et rødt kort (Bilag 5). Samlet set uddeles der sjældent grønne, gule og røde kort: i 2021-2022 blev der således uddelt 2 røde kort, og i andre perioder kan der gå flere år mellem røde kort⁵ (Bilag 5 & 6).

Cirka 70 % af alle konflikter på NFS håndteres uden, at der skrives klager og de løses på de tidspunkter samt i de situationer, hvor de opstår i løbet af skoledagen (Bilag 5 & 9). Denne konflikthåndtering foregår også efter en fast struktur uden skældud, som alle skolens aktører kender til og undervises i løbende hvert skoleår (Bilag 5 & 9). Op-levs en konflikt, spørges der ind til følgende, ligesom der gør på retsmøder, hvormed der er en rød tråd i måden skolen håndterer konflikter på:

1) *Fakta*: Hvad skete der? Hvem er en del af konflikten? 2) *Følelsen*: Hvordan har du det? Hvad gjorde det ved dig? 3) *Behov*: Hvad havde du brug for i situationen? 4)

⁵ Enkelte meget voldsomme og komplekse konflikter tages ud af Retssystemet (Bilag 7). Disse vil jeg vende tilbage til i afsnit 11.3.2.

Handlingen: Hvad skal vi gøre ved det? Har du brug for at skrive en klage? Er du klar til, at vi snakker med den/de andre parter i konflikten? (Bilag 9)

Det gør sig gældende for 'her og nu' konflikter, at der ikke kan gives advarsler eller konsekvenser samt at de oftest håndteres af de to pædagoger med ansvaret for Retssystemet, der har meget få fastlagte undervisningstimer for bl.a. at kunne være til stede, når der i konfliktsituationer er brug for det (Bilag 5 & 9). Således kan både elever og personale på NFS altid, hvis de har brug for det, gå hen i 'kolosalen', hvor en af de to pædagoger, eller en voksen, er til stede, og kan hjælpe med, at konflikter bliver håndteret efter Retssystemets principper (Bilag 9).

8 Metodologi

I dette afsnit introducerer jeg specialets metodologi ved først at beskrive min empiriindsamlings videnskabsteoretiske ståsted, fænomenologien. Jeg er bekendt med, at fænomenologi kan beskrives både som en retning, en metode, en stil samt en filosofisk tænkemåde (Jacobsen et al., 2020), og min beskrivelse vil blive lavet med udgangspunkt i metodevinklen.

Herefter introduceres det, hvordan jeg har anvendt Mixed Methods metoden og hvorfor den er vurderet ideel til at undersøge specialets problemstilling via tre semistrukturerede interviews og tre timers videooptagelser. Afsnittet vil blive rundet af med en beskrivelse af, hvilke valg jeg foretog i forbindelse med transskriberingen og kodning af det samlede datamateriale.

8.1 Videnskabsteoretisk ståsted

I forhold til min indsamling af empiri blev en fænomenologisk position indtaget, fordi denne er: *"relevant i forbindelse med dybe, komplekse og væsentlige emner, idet den som metode respekterer emnernes kompleksitet og formår at fremdrage nuancerede og detaljerede beskrivelser af træk ved fænomenerne"* (Jacobsen et al., 2020, p. 305). I relation til genstanden for min undersøgelse, der er fænomenet konstruktiv konflikt-håndtering på NFS, betød et fænomenologisk ståsted således, at jeg måtte søge at forstå Retssystemet gennem mine respondents nuancerede og detaljerede beskrivelser af

levede erfaringer, forestillinger, opfattelser, værdier og normer (Brinkmann & Tanggaard, 2020; Jørgensen, 2022). Disse erfaringer mv. kunne være både sociale, praktiske eller psykologiske aspekter af konflikthåndteringsfænomenet (Jacobsen et al., 2020). Og det var således hensigten med indtagelsen af den fænomenologiske position at forsøge at finde og udsige noget alment og generelt om en erfaringsverden på baggrund af subjektive, steds- og personspecifikke beskrivelser (Botin et al., 2007; Jacobsen et al., 2020).

Som undersøger med en fænomenologisk position var jeg under planlægningen og gennemførelsen af min empiriindsamling bevidst om så vidt muligt at tilsidesætte mine egne forforståelser af fænomenet konstruktiv konflikthåndtering, således, at jeg kunne anskue mit genstandsfelt med så 'friske øjne' som muligt og formulere så åbne spørgsmål som muligt (Brinkmann & Tanggaard, 2020; Jørgensen, 2022). At indtage en sådan position er en central grundtanke i fænomenologien og kaldes reduktion, hvilket har til formål at sikre en så fordomsfri beskrivelse som muligt af det fænomen, man undersøger (Jacobsen et al., 2020). Under mine interviews var jeg således opmærksom på at navigere mellem mit kendskab til fænomenet og en tilstræbt naivitet, hvor jeg tog respondenternes ord og oplevelser for pålydende, hvormed jeg på forhånd ikke kategoriserede eller dømte givne udsagn (Jacobsen et al., 2020).

8.2 Definition af Mixed Methods

Mixed Methods er en forskningsmetode, som er karakteriseret ved, at der enten indgår et mix af både elementer fra kvalitativ og kvantitativ forskning i den pågældende undersøgelse, man foretager (Halcomb, 2018; Johnson et al., 2007) eller et mix af forskellige forskningsstilarter inden for enten kvalitativ eller kvantitativ forskning (Brewer & Hunter, 2006; Frederiksen, 2014), hvilket betyder, at et rent kvalitativt studie eksempelvis også kan betegnes som Mixed-Methods forskning.

8.3 Mixed-Methods metodens anvendelse

Empirien, som jeg indsamlede til dette speciale, er karakteriseret ved at være et rent kvalitativt studie og kan betegnes som Mixed-Methods forskning, idet jeg anvendte følgende metodekombination: Et semistruktureret gruppeinterview, der giver adgang

til to supplerende perspektiver samt to semistrukturerede interviews og et observationsstudie i form af tre timers videooptagelser (AU, 2024a, 2024b).

Med den valgte metodekombination ønskede jeg at undersøge det samme fænomen: konstruktiv konflikthåndtering på NFS. Og hensigten med mit metodevalg var at opnå indsigt i og viden om, hvordan skolens konflikthåndteringsmetode fungerer og understøtter læring og trivsel. Det semistrukturerede gruppeinterview blev derfor foretaget med de to pædagoger på NFS, der er ansvarlige for Retssystemet. Og i de to øvrige semistrukturerede interviews deltog henholdsvis en lærer og skolelederen på NFS. Videooptagelserne blev gennemført med de to førnævnte pædagoger, mens de håndterede 16 konflikter på tre retsmøder. Herigennem ønskede jeg samlet set – med udgangspunkt i mit fænomenologiske ståsted – at få et indblik i både indre refleksioner, beskrivelser og beretninger samt nuancer af ydre adfærd og handlemåder så som kropssprog, samtaleformer og stemmeføring mv.

8.4 Metode 1: Det semistrukturerede interview

Jeg valgte det semistrukturerede interview som metode, fordi det giver mulighed for at stille uddybende spørgsmål til respondenternes svar i interviewsituationen, hvilket skaber et vigtigt udgangspunkt for at frembringe mange forskellige nuancer og perspektiver vedrørende min problemstilling (AU, 2024a; Kruuse, 2011). Således fravalgte jeg både det strukturerede og ustrukturerede interview samt et fokusgruppeinterview. Førstnævnte fordi jeg her ville have skullet stille de samme spørgsmål i en bestemt rækkefølge på den samme måde og med ens svarmuligheder (AU, 2024a) og således ikke ville have haft mulighed for at stille opfølgende spørgsmål. Det ustrukturerede interview fravalgte jeg, da der i forbindelse med denne metode ikke udarbejdes en interviewguide (AU, 2024), hvormed jeg kunne risikere at glemme at spørge ind til væsentlige aspekter i relation til min problemformulering, idet samtaleformen her er mere uformel (AU, 2024). Og fokusgruppeinterview fravalgte jeg, da metoden bl.a. opfordrer til fokus på sociale interaktioner mellem respondenterne (AU, 2024a; Halkier, 2020), hvilket jeg vurderede ikke var relevant i forhold specialets problemstilling.

8.5 Metode 1: Interviewguide

Min interviewguide til de tre semistrukturerede interviews blev konstrueret med udgangspunkt i Svend Brinkmann og Steinar Kvaales anbefalinger i bogen *Interview* (2014). Her foreskriver de, at man inden en interviewguide udformes, har en solid forhåndsviden om interviewemnet, og derfor læste jeg således først NFS's Hvidbog (Bülow et al., 2020), relevante sektioner på skolens hjemmeside (NFS, 2024d) samt uddrag fra relevant konflikthåndteringslitteratur (CFK, 2024; Christy, 2015; Elvén & Sjölund, 2019; Elvén, 2018; Gray, 2013; Højholt & Kousholt, 2018)⁶. Herefter formulerede jeg mine interviewspørgsmål og udfærdigede min interviewguide (Bilag 4) med følgende to kategorier:

- 1) Tematiske forskningsspørgsmål formuleret i et teoretisk sprog.
- 2) Åbne interviewspørgsmål formuleret i et hverdagsprog.

De åbne spørgsmål blev formuleret således, at der ville være plads til opfølgende spørgsmål, så de fire respondenter på en dynamisk måde ville have mulighed for fyldestgørende at berette om deres subjektive oplevelser med Retssystemet (Kvale & Brinkmann, 2014). Hensigten var ligeledes at undgå, at respondenterne svarede det, de troede, jeg som interviewer gerne ville høre. Via de åbne spørgsmål gives der nemlig mulighed for både spontanitet og mange svar, hvilket øger sandsynligheden for at egne, permanente holdninger kommer til udtryk (Brinkmann et al., 2020; Jacobsen et al., 2020).

Som det vil fremgå i det følgende, relaterer fire af spørgsmålene i min interviewguide sig ikke direkte til min problemformulering. Dette skyldes, at jeg efter indsamlingen af empirien – med udgangspunkt i de perspektiver, der trådte frem under og efter transkriberingen – fandt det relevant at ændre specialets problemformulering således, at begreberne trivsel og læring blev omdrejningspunktet frem for dannelse og læring.

⁶ På grund af en pause fra kandidatstudiet, har jeg samlet set lavet to litteraturstudier i forbindelse med dette speciale: et i 2022 og et i 2024. Førstnævnte, der udelukkende indeholder dansk litteratur, fremgår af referencerne angivet før denne fodnote. Sidstnævnte er beskrevet i afsnit 5. At jeg valgte at foretage en ny litteratursøgning i 2024, vurderer jeg ikke har haft en negativ indflydelse på min undersøgelse, idet valget skyldes følgende: At jeg ønskede at undersøge, om nyere eller mere relevant dansk forskning om konstruktiv konflikthåndtering var tilgængelig efter min pause samt at jeg fandt det relevant også at lave et internationalt litteraturstudie af de årsager, der er beskrevet i afsnit 5. Søgeresultaterne i litteraturstudiet lavet i 2024 supplerer således den litteratur jeg fremsøgte og anvendte i 2022, hvilket samlet set har givet mig et mere nuanceret og dybdegående indblik i forskning om konstruktiv konflikthåndtering. I afsnit 9 vil jeg forholde mig yderligere til min pause fra studiet.

Dette valg traf jeg på baggrund af en erkendelse af, at trivsel i empirien trådte frem som værende en central effekt af Retssystemet hos både eleverne og de voksne på NFS samt at begrebet læring også indeholder et dannelsesaspekt (Henriksen, 2022) forstået på den måde, som professor Jeppe Bundsgaard her formulerer det: *”Læring er både et kognitivt, et kropsligt og et socialt fænomen. Vi lærer som individer, men også socialt”* (Henriksen, 2022, p. 3). Den sociale del af læring i relation til konstruktiv konflikt-håndtering er således specialets fokus, hvilket vil træde frem i min analyse via de teorier og begreber, jeg har valgt at inddrage og som bliver beskrevet i afsnit 6 og 10.

Både forsknings- og interviewspørgsmål inddelte jeg for overskuelighedens skyld i fire overordnede kategorier i min interviewguide: Retssystemets muligheder (spørgsmål 1-6) og udfordringer (spørgsmål 7-12), dannelsesperspektivet (spørgsmål 13-16) og læringsperspektivet (spørgsmål 17-18). Jeg er bevidst om, at de fire kategorier samlet set overlapper hinanden indholdsmæssigt forstået på den måde, at et svar vedrørende Retssystemets muligheder eksempelvis også kan fortælle noget om Retssystemet i et læringsperspektiv. Jeg fandt det dog relevant at lave ovenstående opdeling for at sikre mig, at jeg ville få belyst så mange aspekter af Retssystemet som muligt.

Mine interviewspørgsmål var følgende (bilag 4):

- 1) Fortæl om en episode i Retssystemet, hvor det hele ’spillede’.
- 2) Hvad ville I ønske, kollegaer rundt om i Danmark vidste om jeres metode i forhold til de muligheder, I oplever, den giver?
- 3) Hvad mon I tænker, når jeg siger ordet skældud i relation til Retssystemet?
- 4) Hvad oplever I, at jeres kollegaer fortæller, er det givende ved Retssystemet?
- 5) Kan I komme med eksempler på, om I oplever, at metoden styrker relationerne mellem børn og voksne eller ej?
- 6) Mange lærere og pædagoger oplever afmagt eller at nå deres metodeloft ifht. konflikthåndtering. På hvilken måde kan I genkende det eller ikke genkende det?
- 7) Fortæl om en episode, hvor I har oplevet udfordringer med Retssystemet.
- 8) Hvad sker der mon typisk, når I får elever fra en anden skole, hvor konflikter er blevet håndteret på andre måder?

- 9) Hvad fornemmer I at jeres kollegaer synes er det mest udfordrende ved Retssystemet?
- 10) Har I oplevet, at der bliver taget 'dårlige beslutninger' i Retssystemet? Hvis ja; hvordan?
- 11) Kan I fortælle om episoder, hvor samarbejdet mellem I voksne og eleverne kan være udfordrende?
- 12) Er der noget I voksne skal være særligt opmærksomme på i forhold til, når I selv bliver stemt ned eller når børnene bliver stemt ned?
- 13) Hvilke menneskelige egenskaber ønsker I eleverne skal tage med sig i skolegården og ud i livet? (I relation til Retssystemet)
- 14) Hvad bidrager Retssystemet med i forhold til elevernes dannelse?
- 15) Hvordan er indre-styring et nøgleord i Retssystemet? Er det ikke et nøgleord?
- 16) Hvilke handlemåder i store og små konfliktsituationer lærer eleverne af Retssystemet?
- 17) Hvordan introducerer I metoden til nye elever? I 0. klasse eller en ny elev i f.eks. 6. klasse.
- 18) Hvordan oplever I, at eleverne lærer af jer og hinanden i processen?

Inden jeg gennemførte de tre semistrukturerede interviews memorerede jeg efter bedste evne de 18 spørgsmål med henblik på at kunne stille dem i en fleksibel rækkefølge, hvilket Jette Fog (2018) påpeger er hensigtsmæssigt⁷. Dette kan nemlig øge sandsynligheden for, at interviewet ikke forstyrres af, at jeg som interviewer holder mig stringent til interviewguiden, hvilket kan mindske spontanitet og muligheden for at forholde sig åbent (Brinkmann et al., 2020; Fog, 2018).

Mens jeg foretog de tre semistrukturerede interviews, blev jeg opmærksom på, at den mere uformelle 'her og nu' konflikthåndtering på NFS udgør ca. 70 % af skolens konflikter (Bilag 5) samt at hele skolens personale også har en fælles konstruktiv tilgang til håndteringen af denne type konflikter. Da jeg ikke på forhånd var bekendt med dette, havde jeg i interviewene primært fokus på de konflikter, der håndteres på baggrund af klager, og nåede ikke at spørge dybdegående ind til 'her og nu' konflikthåndteringen.

⁷ Jeg havde dem også liggende foran mig under interviewene for at sikre mig, at jeg ikke glemte væsentlige spørgsmål.

Derfor formulerede jeg efter de tre interviews to opfølgende spørgsmål til de 4 respondenter, som jeg sendte og fik besvaret via e-mail (Bilag 9). Denne dataindsamlingsmetode valgte jeg at benytte, idet jeg i forhold til specialets deadline ikke havde tid til at planlægge og gennemføre 3 opfølgende interviews og efterfølgende transskribere dem.

Spørgsmålene jeg stillede respondenterne, var disse (bilag 9):

a) Hvordan håndterer I de konflikter, der opstår og løses 'her og nu' (og hvor der derfor ikke skrives en klage)? Det kan f.eks. være i situationer, hvor to elever slås eller er skændes eller ikke har lyst til at deltage i undervisningen. Hvilke 'trin' eller faste rutiner i denne konflikthåndtering er det I alle er enige om at benytte?

b) Tænk f.eks. på sidste uge eller denne:

Giv 2-3 eksempler på små eller store 'her og nu' konflikter du har hjulpet elever med at løse, og hvor der derfor ikke er skrevet en klage.

Hvis du har overværet elever løse en konflikt uden din eller kollegaers hjælp, kan du også beskrive den.

8.6 Metode 2: Videoptagelser

De tre timers videoptagelser blev foretaget med et 180 graders fiskeøjekamera og en mikrofon med henblik på at kunne opfange så mange verbale og nonverbale interaktioner som muligt under retsmøderne (Raudaskoski, 2020).

For at øge fleksibiliteten i forhold til optagetidspunkt og for så vidt muligt at undgå en eventuel påvirkning af de tilstedeværendes rutiner og interaktioner, var jeg ikke til stede ved optagelserne (Botin et al., 2007; Brinkmann et al., 2020; Kruuse, 2011). Optageudstyret blev derfor udleveret til den ene af de to pædagoger, der har ansvaret for retsmøderne. Han blev instrueret i at benytte kameraet og mikrofonen og foretog alle optagelserne.

Formålet med videoptagelse som metodevalg var at indsamle data med henblik på at:

- 1) opnå en stor detaljegråd i forhold til, hvordan retsmøder afholdes og konflikter løses, idet videoptagelsen – i modsætning til analog observation – giver

mulighed for at genopleve alle interaktioner ved at kunne spole frem og tilbage, når transskribering, analyse og fortolkning skal laves (Jordan & Henderson, 1995).

- 2) kunne foretage en interaktionsanalyse, som kendetegnes ved, at verbale og non-verbale interaktioner mellem mennesker i deres omgivelser ønskes undersøgt (Jordan & Henderson, 1995). På retsmøderne ønskede jeg således at undersøge nuancer af ydre adfærd og handlemåder så som kropssprog, samtaleformer og stemmeføring mv.

Ligeledes valgte jeg at gennemføre videooptagelserne, ud fra den antagelse, at de ville kunne give mig en indsigt, der ikke begrænsede sig til det, der blev sagt i de tre interviews (Botin et al., 2007). Jeg ville således ikke være begrænset af mine sanser og interviewteknik i interviewsituationen og ville hermed også kunne få et indblik i nuancer af f.eks. tale- og handlemåder som respondenterne måske ikke selv var bevidste om og som de derfor ikke vil kunne fortælle om.

Endelig skyldes valget af metoden et ønske om at tage højde for følgende faktum, som forskerne Søren Kristiansen og Hanne Kathrine Krogstrup (Krogstrup & Kristiansen, 2015) påpeger: at der kan være forskel på, hvordan interviewpersoner beskriver sig selv i et interview og hvordan de agerer i deres praksis. Om der skulle være – eller ikke være – en sådan diskrepans i relation til konstruktiv konflikthåndteringen på NFS kunne således blive belyst gennem valget af speciallets metodekombination.

Videooptagelserne fandt udelukkende sted under retsmøder, da det er her allerflest af de mere komplicerede konflikter på NFS håndteres (Bilag 5,6, og 7), og jeg har dermed undladt at indsamle videooptagelser fra:

- 1) Den mere uformelle 'her og nu' del af den konstruktive konflikthåndtering på NFS, der har et langt større omfang, men som også i sin kompleksitet vurderes at være mindre, idet der ikke skrives klager og skal afholdes retsmøder (Bilag 5, 6 & 7).

- 2) Retso- og skolemøder, hvor konflikters kompleksitet er allerstørst, men som afholdes sjældent (Bilag 5 & 6).

Jeg er bevidst om, at det ville have været både relevant og interessant at videofilme både 'her og nu' konflikthåndteringen samt et retso- og skolemøder med henblik på at få et så nuanceret helhedsindblik i Retssystemets som muligt og for at:

- 1) undersøge om, der er en overensstemmelse mellem respondenternes udtalelser herom og deres praksis.
- 2) få et indblik i, om de involverede parter i den mere spontane 'her og nu' konflikthåndteringen også er følelsesmæssigt i ro som ved retsmøderne.

Af hensyn til specialets tidsramme og længde var det ikke muligt også at inddrage disse perspektiver i min undersøgelse, hvilket dog kunne være interessant i en fremtidig undersøgelse.

8.7 Begrundelse for udvælgelsen af 9 uddrag fra videomaterialet

Det tre timer lange videomateriale består af seksten konfliktmæglingsepisoder fordelt på 3 retsmøder, og af disse har jeg udvalgt og transskriberet tre i deres fulde længde samt seks korte uddrag (Bilag 8). På alle optagelserne er det de to pædagoger med ansvaret for Retssystemet, som også deltog i det semistrukturerede gruppeinterview, der er konfliktmæglere. Og det gør sig gældende, at alle klager er direkte eller indirekte skrevet af elever samt at ingen af klagerne omhandler personalet på NFS.

De tre konfliktmæglingsepisoder, der er transskriberet i deres fulde længde, (klage 3:16, 12:16 & 16:16, Bilag 8) er udvalgt, fordi de på baggrund af det samlede videomateriale er vurderet repræsentative for retsmøder generelt. Denne vurdering har jeg lavet ud fra følgende kriterier: At så mange af Retssystemets nuancer som muligt, der er beskrevet i afsnit 7, skulle indgå og at både elever fra indskolingen og udskolingen skulle deltage. Den ene af de tre klager (12:16, Bilag 8) er dog også udvalgt, fordi den udover de førnævnte kriterier repræsenterer en undtagelse i videomaterialet, idet en lærer deltager på retsmødet, fordi han har skrevet en klage på vegne af en

udskolingselev over en anden udskolingselev. Læreren, der er til stede på retsmødet, er tilfældigvis respondenten Ove, der er med i et af de tre semistrukturerede interviews. Dette tilfældige sammenfald vil jeg inddrage i min analyse, hvilket jeg vender tilbage til i afsnit 11.2.

De seks korte uddrag har jeg udvalgt, da de to voksne konfliktmæglere her – uden skældud – beder deltagende elever ved retsmøder om at ændre adfærd, fordi de forstyrrer (Klage 4, 5, 6, 9, 10 og 11:16, Bilag 8).

Af hensyn til specialets længde, vil det ikke være muligt at analysere alle ovenstående uddrag i deres fulde længder. Jeg vil i min analyse derfor udvælge sekvenser blandt uddragene, der samlet set medtager så mange nuancer af Retssystemet som muligt.

8.8 Transskribering og kodning af det samlede datamateriale

Under transskriberingen af det samlede datamateriale benyttede jeg tegnsætning for at sikre, at datamateriale blev letlæseligt, og jeg kodede empirien med udgangspunkt i Gert Biestas (2015) beskrivelse af en verdenscentrerede pædagogik samt Louise Klinges (2016) beskrivelse af relationskompetence. Helt konkret benyttede jeg følgende fire begrebsdrevne koder (Kvale & Brinkmann, 2014), som vil blive beskrevet dybdegående i opgavens afsnit 10.

- 1) *Mellemzonen*
- 2) *Kappestrid*
- 3) *De 5 kendetegn ved relationskompetence*
- 4) *Fejlfestemmere*

De begrebsdrevne koder udvalgte jeg ud fra en vurdering af, at jeg med udgangspunkt i disse ville kunne analysere Retssystemet med fokus på specialets to centrale begreber: trivsel og læring.

Kodningen blev foretaget analogt. Dette valg foretog jeg både fordi jeg ikke havde adgang til et kodningsprogram som f.eks. NVivo og for bedst at kunne danne mig et overblik ved 1) at have datamaterialet liggende foran mig i fysisk udskriftform ved siden af hinanden i analyseprocessen og 2) at kunne angive koderne i forskellige farver og former med tusch. Jeg er bevidst om, at jeg via dette valg hermed ikke ville have mulighed

for at lave digitale kodesøgninger i datamaterialet, hvilket ved et større datamateriale vil være hensigtsmæssigt.

Under transskriberingen og kodningen trådte tre niveauer af Retssystemet frem:

1) Et 'her og nu' niveau, hvor konflikter håndteres af eleverne selv eller med hjælp fra de to pædagoger, der er ansvarlige for Retssystemet eller de øvrige voksne. Denne kategori udgør som nævnt ca. 70 % af skolens konflikter og her skrives der ikke klager (Bilag 5 & 9).

2) Et niveau, hvor konflikter håndteres på baggrund af klager via retsmøder, retsmøder og skolemøder med hjælp fra de to ansvarlige pædagoger og elevkonfliktmæglere. Denne kategori udgør som tidligere nævnt ca. 30 % af skolens konflikter (Bilag 5, 6 & 8).

3) Et ledelsesniveau, hvor der tages overordnede beslutninger om metodens fremgangsmåde og anvendelse samt om bortvisning af elever (Bilag 7).

Disse tre niveauer vil udgøre analysens struktur med henblik på at skabe overblik over, hvordan trivsel og læring samlet set fremmes gennem konstruktiv konflikthåndtering på NFS.

Da datamaterialet om retsmøder er størst, idet jeg både har viden herom fra videooptagelser og interviews, vil analyseafsnittet om Retssystemets niveau 2 være længst, mens analyseafsnittene om niveau 1 og 3 vil være kortere, idet den viden jeg har herom udelukkende er indsamlet via de tre semistrukturerede interviews og de opfølgende spørgsmål (Bilag 5, 6, 7 & 9).

9 Begrundelse for valg af indsamling af empiri på Næstved Fri Skole

I relation til mit arbejde som skolekonsulent modtog jeg i november 2021 en e-mail fra skolelederen på NFS, hvor han inviterede mig på skolebesøg med henblik på en introduktion til Retssystemet (Bilag 1). I en e-mailkorrespondance aftalte vi, at jeg en gang i fremtiden skulle besøge skolen, og da jeg indledte forberedelserne til de to tidligere omtalte opgaver samt dette speciale, fandt jeg det både interessant og relevant at beskæftige mig med Retssystemet. Både på baggrund af min mangeårige interesse for

konstruktiv konflikthåndtering og det faktum, at jeg ikke tidligere havde hørt om en grundskole på almenområdet i Danmark, hvor hele personalet i mange år havde arbejdet systematisk sammen om en konstruktiv konflikthåndteringsmetode, der minimerer skældud. Jeg kontaktede derfor skolelederen, der fandt min henvendelse interessant og herefter begyndte planlægningen af empiriindsamlingen.

Som det fremgår af dateringen af min empiri, er den indsamlet i både 2022, 2023 samt 2024. Årsagen til dette er, at jeg undervejs på kandidatstudiet – som nævnt i afsnit 8.5 – har haft en pause på et år, hvilket har betydet, at dataindsamlingen har strakt sig over en længere periode end det oprindeligt var planen. Dette vurderer jeg dog ikke er problematisk, idet mine respondenter stadig arbejder på NFS samt at skolen stadig anvender Retssystemet på samme måde som på de tidspunkter, hvor min empiri fra 2022 og 2023 er indsamlet (NFS, 2024a, 2024b).

9.1 Deltagerudvælgelse til de semistrukturerede interviews

Kriterierne for udvælgelse af respondenter blandt skolens personale var, at de skulle kunne give en både generel og specifik beskrivelse af Retssystemet baseret på egne erfaringer med at benytte metoden i skolens hverdag samt at de skulle repræsentere både lærer-, pædagog- og ledergruppen. Ud fra disse kriterier udvalgte skolelederen de tidligere omtalte respondenter: 1) De to pædagoger, der på daglig basis har ansvaret for konfliktmæglingen i Retssystemet 2) En lærer, der har været på skolen i mange år 3) Sig selv, idet han har været skoleleder i en længere periode og inden for den årrække har modificeret Retssystemet.

Da jeg ud fra blandt andet min e-mailkorrespondance med skolelederen (Bilag 1) var bekendt med, at hele personalet på NFS arbejder systematisk sammen om Retssystemet, var jeg ikke bekymret for en eventuel bias i forhold til skolelederens udvælgelse af respondenter, og det var derfor ikke relevant f.eks. at foreslå en vilkårlig udvælgelse af respondenter. Dette vurderer jeg heller ikke ville have givet mig adgang til den ønskede viden, idet det f.eks. fremstod som både vigtigt og relevant, at de to pædagoger med ansvaret for Retssystemet deltog i min undersøgelse, da de via deres ansvarsområde har det største kendskab til alle metodens nuancer.

Som det fremgår af valget af respondenter, har jeg fravalgt kvalitative elevinterviews, hvilket eksempelvis kunne have været oplagt at foretage efter videooptagelserne for at undersøge, om deres oplevelser stemmer overens med mine observationer og fortolkninger af deres udsagn og handlen. Elevperspektiver fremgår således kun via de fire førnævnte respondentes udsagn og gennem verbale og nonverbale interaktioner hos de børn og unge, der deltager i videooptagelserne. Dette valg har jeg foretaget ud fra følgende to overvejelser:

- 1) I specialets første afsnit beskriver jeg, hvordan der efterspørges et fokus på konflikthåndteringskompetencer på både lærer- og pædagoguddannelsen samt hvordan jeg gennem mit arbejde som skolekonsulent ikke er stødt på andre grundskoler på almenområdet end NFS, hvor hele personalet arbejder systematisk sammen om en konstruktiv konflikthåndteringsmetode og herigennem har minimeret mængden af skældud, hvilket forskning viser fremmer både trivsel og læring (Bülow et al., 2020; Klinge et al., 2020; SVSH, 2024). Personalet på NFS synes altså på denne måde at være et interessant valg af respondenter f.eks. i forhold til at udgøre en mulig inspiration til undervisning i konflikthåndteringskompetencer på lærer- og pædagoguddannelsen. Og derfor fandt jeg det både relevant og interessant at vægte interviews med skolens personale højest. I min analyse vil jeg dog både have fokus på elevernes og personalets trivsel og læring – og veksle mellem de to perspektiver – da elevperspektiver som før nævnt træder frem via respondenternes udsagn og via elevernes ageren i videooptagelserne.
- 2) På baggrund specialets tidsramme og længde, der er to faktorer, som fordrer en naturlig afgrænsning af mængden af data, var det ikke muligt både at gennemføre interviews med personalet og eleverne, og på baggrund af ovenstående vurderede jeg, at det var mest relevant at interviewe personalet. I en fremtidig undersøgelse vil det dog være både interessant og relevant at interviewe elever på NFS, idet de repræsenterer en hel elevgruppe på en grundskole på almenområdet, der oplever en personalegruppe, der har en konstruktiv og ensartet tilgang

til konflikthåndtering, og hermed vil kunne berette om, hvordan dette opleves fra et elevperspektiv⁸.

9.2 Deltagerudvælgelse til videooptagelser

I forhold til videooptagelserne fra de tre retsmøder gav udvælgelsen af respondenter sig selv af følgende to årsager:

- 1) De to pædagoger med ansvaret for Retssystemet blev udvalgt i og med, det med få undtagelser er dem, der varetager funktionen som konfliktmæglere, når de 2-3 ugentlige retsmøder finder sted.
- 2) Det varierer fra uge til uge hvilke elever, lærere eller pædagoger, der enten har skrevet klager eller som klagerne omhandler. Og derfor kunne respondenter ikke udvælges ud fra kriterier så som alder, køn, elev eller ansat. De tilstedeværende i videooptagelserne er derfor dem, der enten havde skrevet en klage eller som klagen omhandlede i den uge, hvor optagelserne fandt sted.

9.3 Samtykke og anonymitet

De tre interviews med de fire respondenter, som alle havde en varighed på ca. 55 minutter, blev gennemført og optaget online via Google Meet, da det af praktiske årsager ikke var muligt at mødes fysisk. Inden interviewene accepterede respondenterne mundtligt en samtykkeerklæring til interviewene, der bestod af en gengivelse af indholdet i den skriftlige samtykkeerklæring (Bilag 2).

De tre timers videooptagelse af tre retsmøder blev lovmæssigt gennemført med udgangspunkt i databeskyttelsesforordningens artikel 6, stk. 1, litra e (bilag 3). Da deltagerne på retsmøder som nævnt – på nær de to pædagoger med ansvar for Retssystemet – varierer fra uge til uge, formulerede jeg et informationsbrev, der blev sendt til hele

⁸ I Louise Klinges ph.d. (2016b) og i bogen Skole uden skældud (Klinge et. al., 2020) udtaler børn og unge sig positivt om, hvordan det opleves at have enkelte lærere, der ikke skælder ud og håndterer konflikter konstruktivt. Og i NFS's Hvidbog (Bülow et. al., 2020) kan man endvidere læse positive udsagn fra tidligere elever vedrørende, hvordan Retssystemet opleves fra et elevperspektiv. Herigennem kan man danne sig et lille indblik i, hvordan det fra et elevperspektiv kan opleves at være elev på en skole, hvor personalet samarbejder om konstruktiv konflikthåndtering.

skolens forældregruppe samt personalet (bilag 3) således, at alle var informeret om optagevilkårene.

Næstved Fri Skole er det rigtige navn på skolen, hvor jeg har indsamlet empiri. Men respondenterne i de tre interviews samt de pågældende deltagere i videooptagelserne er anonymiserede. Dette valg har jeg truffet ud fra etiske overvejelser om privatlivsbeskyttelse med henblik på, at de ikke skal blive genkendt via specialet og fordi det på grund af specialets tidsramme ikke var muligt at nå at sende opgaven til gennemlæsning og godkendelse hos de fire interviewede respondenter (Poulsen, 2016). Jeg er i denne forbindelse bevidst om, at NFS er en lille og specifik skole, og at det dermed vil være forholdsvis let at identificere den respondent, jeg omtaler som skolelederen. Dette er skolelederen dog indforstået med (Bilag 12).

Frem for at kalde respondenterne i de tre semistrukturerede interviews for f.eks. respondent 1, 2, 3 og 4 eller L, S, H og A, har jeg valgt at give dem nogle andre navne end deres egne, så de i opgaven vil blive omtalt som Tom, Malene, Ove og Tim. Det har jeg valgt både af hensyn til læsevenlighed samt overskuelighed, og fordi jeg yderligere vurderer, at det levendegør deltagerne. Af samme årsag har jeg også valgt at give børn og voksne i videooptagelserne andre navne end deres egne frem for at kalde dem et tal eller et bogstav.

10 Introduktion til specialets teoretiske afsæt

De to teorier, der vil blive præsenteret i dette afsnit, og som vil blive anvendt til at analysere specialets datamateriale med, havde jeg ikke udvalgt inden indsamlingen af min empiri. Således forholdt jeg mig åbent til udvælgelse af teorier og valgte dem på baggrund af de tematikker, jeg bemærkede, mens jeg dannede mig et overblik over den samlede empiri. Eksempelvis trådte det frem i transskriberingen af datamaterialet, at et dialogisk perspektiv på konflikthåndtering gennem aktiv deltagelse og følelseskontrol er centralt på NFS samt at børn, unge og voksne i både ord og handlinger udviser respekt for – og anerkender – hinandens synspunkter, når der håndteres konflikter (Bilag 5, 6, 7 og 8). Af denne grund valgte jeg at inddrage Louise Klinges (2016b) teori om *relationskompetence* – hvilket jeg fandt relevant på baggrund af mit litteraturstudie – samt Gert Biestas (2015) teori om *verdenscentreret pædagogik*. I de to teorier

ses nemlig en metateoretisk kohærens, idet dialog, aktiv handlen og anerkendelse anses som værende essentielt for både gode relationer, trivsel og læring, hvilket gjorde teoriernes inddragelse relevant. Endvidere har jeg vurderet, at de to teorier supplerer hinanden godt, da Klinges teori er meget specifik og relaterer sig direkte til skolehverdagen i en dansk kontekst på almenområdet, mens Biestas teori (2015) er mere generel og forholder sig mere filosofisk til skolens formål.

Den del af Edward Deci og Richard Ryans selvbestemmelsesteori, der omhandler de tre psykologiske behov, indgår som en central del af Klinges (2016b) teori om relationskompetence. Til at begynde med overvejede jeg udelukkende at anvende selvbestemmelsesteoriens tre psykologiske behov i min analyse. Men da Klinge gennem sin forskning aktualiserer selvbestemmelsesteorien i en dansk skolekontekst og ydermere introducerer begreberne 'afstemmere' og 'omsorgsetiske handlinger', der nuancerer relationers betydning for trivsel og læring, valgte jeg at inddrage Klinges teori om relationskompetence frem for alene at anvende selvbestemmelsesteoriens tre psykologiske behov. I beskrivelsen af de tre psykologiske behov vil jeg dog både referere til Klinges ph.d. og direkte til Deci og Ryans forskning.

Jeg er opmærksom på, at Klinge i sin ph.d. forholder sig udelukkende til læreres relationskompetence, mens jeg i dette speciale fokuserer på både lærere og pædagoger i skolen. Jeg vil dog analysere både lærere og pædagogers interaktioner og ytringer med udgangspunkt i Klinges teori, hvilket jeg gør ud fra en vurdering af, at Klinges teori også er anvendelig og relevant i relation til skolepædagogers interaktioner med børn og unge i skolen – et faktum, som hun selv giver udtryk for i bogen *Pædagogens relationskompetence* (Klinge & Brandt, 2022).

I opgavens analyseafsnit vil jeg løbende veksle mellem at anvende Klinge og Biestas teorier til at analysere uddrag fra det samlede datamateriale.

10.1 Gert Biesta: Verdenscentreret pædagogik

Gert Biesta (2015) beskriver formålet med en *verdenscentret pædagogik* på denne måde: at skabe mulighed og rum for en dialog mellem verden og det enkelte barn. Og han pointerer, at der er behov for at gøre uddannelse langsommere frem for at accelerere den i jagten på en stadig større effektivitet og perfektion, fordi der ikke findes

nogle: ”smarte genveje til at opnå et dialogisk forhold mellem selv og verden” (Biesta, 2015, p. 120).

En *kappestrid* er ifølge Biesta (2015) dialogens modsætningen, som kendetegnes ved, at den på et tidspunkt kommer til en afslutning, idet en eller flere af de involverede parter trækker sig sejrrikt ud af mødet med den anden. Dialogen er i modsætning hertil både en udfordring og en løbende proces, hvor spørgsmålet om, hvorvidt de involverede parter ydes retfærdighed, vil melde sig gang på gang.

Apropos at gøre uddannelse langsommere påpeger Biesta (2015), at der er behov for en langsom skole, hvor en pædagogisk betydning af erfaringer med *modstand* tages alvorligt, fordi, at det er via et engagement i modstanden, at eksistens i og med verden muliggøres.

Erfaringer med modstand i skolen – i mødet med andre mennesker – omhandler nærmere bestemt en væren i det handlingsdomæne, Biesta (2015) benævner en *pædagogisk mellemzone*. Her må børn og unge ansføres til at gøre sig positive erfaringer med modstand ved, at muligheder for dette ’gribes’ og anvendes på meningsfulde og pædagogiske måder.

Trækker man sig enten tilbage eller gennemtvinger sin vilje i mødet med modstand, er der ifølge Biesta (2015) tale om henholdsvis *selvdestruktion* og *verdensdestruktion*. Og på skoler er det derfor essentielt, at personalet forholder sig til, hvorvidt de skaber muligheder for dialoger mellem eleverne og deres omverden – hvilket giver mulighed for at træde i forbindelse med og engagere sig i modstanden – eller om de øger elevernes tilbagetrækning og destruktion.

Det pædagogiske arbejde begynder i mødet med oplevelser af modstand, vurderer Biesta (2015), og undlader man i disse situationer at vige, men begynder at arbejde sig gennem modstanden, opholder man sig i den førnævnte mellemzone, som er: ”en essentiel dimension af, hvad det overhovedet vil sige at forholde sig aktivt til og eksistere i verden” (Biesta, 2015, p. 114). At forblive i mellemzonen i mødet med modstand, hvor man forholder sig aktivt til og gennemarbejder frustration, mener Biesta (2015) er en forudsætning for vores tilværelse og han påpeger, at dette er en proces, der kræver både ihærdighed, udholdenhed og opmærksomhed samt at det er her, hvor viljen formes. I forbindelse hermed bruger Biesta (2015) betegnelsen ’*viljens domæne*’, hvilket

refererer til det sted, hvorfra handlinger og initiativer udgår. Og han understreger, at lærere og pædagogers største udfordring er at 'opfange' disse muligheder og anvende dem på pædagogisk meningsfulde måder. Dette fordrer, at lærere og pædagoger i skolen må være særligt opmærksomme på, hvor erfaringer med modstanden opstår, og ansøre børn og unge til at 'gå ind' i disse erfaringer på positive måder og undlade at portrætere erfaringer med modstand som noget, der må undgås, fjernes eller som en hindring.

Som Biesta (2015) i relation til de ovenstående pointerer, så vil børn og unge før eller siden støde på modstand, når de handler og tager initiativ, hvormed der gives adgang til erfaring, idet forbindelsen mellem verden og barnet er umiddelbar. Denne handlen og initiativtagen kalder han for '*hændernes domæne*'.

I relation til modstand, understreger Biesta vigtigheden af, at tegn på fejltilpasning ikke ses som et udtryk for f.eks. indlæringsproblemer. Her må skolen være åben i forhold til, at det, der kan ligne fejltilpasning, også kan være et udtryk for elevers fremvoksende subjektivitet (Biesta, 2015).

10.2 Louise Klinge: Relationskompetence

I Louise Klings ph.d.-afhandling fra 2016, der har titlen *Lærerens relationskompetence - en empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*, beskrives det sammenfattende, at: "*De empirisk begrundede og teoretisk funderede analyser viser, at lærere agerer relationskompetent gennem omsorgsetiske handlinger, afstemmere og understøttelse af elevers behov for selvbestemmelse, kompetence og samhørighed*" (Klinge, 2016b, p. 3). Disse beskrev jeg ganske kort i afsnit 5.5, og de vil i det følgende blive uddybet og nuanceret først gennem en beskrivelse og dernæst via en liste med et overblik over deres mange konkrete kendetegn.

Omsorgsetiske handlinger vedrører og indebærer, at lærere har en opmærksomhed på, at samspil med eleverne tjener formål, der rækker ud skolens faglige opgaver. Således må lærere vedvarende lade trivsel og faglighed følges ad og være rollemodeller, der gennem omsorgsfulde samspil fremmer elevernes muligheder for at indgå i

omsorgsfulde relationer i deres liv. Handler lærere omsorgsetisk motiveres elever til at efterligne deres handlinger og deres arbejdsmoral højnes (Klinge, 2016b).

Afstemmere er læreres verbale eller non-verbale udtryk, så som smil og nysgerrige spørgsmål, der understøtter værdifulde møder mellem eleverne og det faglige stof og som endvidere giver dem en oplevelse af, at læreren forstår dem og har dem på deres side. Modsætningen hertil er *fejlfafstemmere*, der er fejlkoordinerede tilstande som kan give eleverne en oplevelse af, at læreren *ikke* forstår dem eller har dem på sinde (Klinge, 2016b). Skældud er et eksempel på en fejlfafstemning, der: *"er så kraftfuld, at den er skadelig over tid, hvis den sker hyppigt, er langvarende og ikke følges af en afstemning"* (Klinge, 2016b, p. 79). Som Klinge endvidere beskriver, så er fejlfafstemmere samlet set uundgåelige, selvom de er stressfyldte, men de kan også rumme udviklende aspekter, hvis den voksne gør sig primært ansvarlig for både fejlfafstemningen og reparationen af den, frem for at placere ansvaret hos eleven (Klinge, 2016b). I sådanne tilfælde vil eleven og læreren lære hinanden bedre at kende samtidig med, at eleven: *"får erfaringer med de mange nuancer i en relation, og der kan ligge en nødvendig socialisering i fejlfafstemningen"* (Klinge, 2016b, p. 78).

Behovet for *selvbestemmelse* omhandler det essentielle i at have en oplevelse af ejerskab samt et eget initiativ i de handlinger man foretager sig. Og behovet understøttes eksempelvis i situationer, hvor man gives valgmuligheder, ens interesse fanges og man oplever meningsfulde rationaler, når ens handlemuligheder indsnævres (Klinge, 2016b; Ryan & Deci, 2020). Som Klinge skriver: *"Dvs. at for en handling kan betragtes som selvbestemt, skal individet have en oplevelse af helhjertet at være bag det, der gøres og udføre aktiviteten med fuld tilslutning"* (Klinge, 2016b, p. 58). Endvidere understøttes selvbestemmelsesbehovet, når man oplever at være værdsat som den, man er samt at: *"ens væren i verden accepteres og respekteres"* (Klinge, 2016b, p. 58). Oplever man omvendt at blive kontrolleret med eksempelvis straf, undermineres selvbestemmelsesbehovet (Klinge, 2016b; Ryan & Deci, 2020).

Behovet for *kompetence* beskriver menneskets behov for at opleve sig som kompetent og omhandler oplevelsen af at kunne mestre de udfordringer, man oplever. Som Klinge skriver herom: *"Det drejer sig (...) om at opleve, at man slår til, og at udfordringerne ikke fuldstændigt overstiger ens forudsætninger. Oplever vi ikke os selv som*

kompetente i de sammenhænge, vi indgår i, daler vores motivation for de givne aktiviteter” (Klinge, 2016b, p. 60). Når opgaver i skolen således er optimalt udfordrende, understøttes altså elevernes kompetencebehov. Og udfordringer eller opgaver, der er lige over elevens nuværende niveau, muliggør en følelse af selvværd og selvtillid og kan hermed udvikle de pågældende elever og øge deres motivation (Klinge, 2016b; Ryan & Powelson, 1991).

Behovet for *samhørighed* vedrører de personlige og følelsesmæssige bånd individer imellem, og behovet viser sig: *”i menneskers stræben efter kontakt med andre og efter at holde af og blive holdt af”* (Klinge, 2016b, p. 61). Som Deci og Ryan uddyber, så har mennesker: *”et grundlæggende behov for at føle sig set og hørt, respekteret og betydningsfuld for andre, og omvendt: at undgå ligegyldighed, afvisning og isolation”* (Deci & Ryan, 2017, p. 96). Og således fremmes en oplevelse af forbundethed, forståelse og positive følelser inden for relationerne, når samhørighedsbehovet understøttes og ligeledes ses en positiv indvirkning på ydeevne og empati. Endelig forholder det sig også sådan, at elever, der oplever at modtage støtte på svære tidspunkter fra betydningsfulde andre, får en mere konstruktiv adfærd og bliver mere fleksible og energiske (Klinge, 2016b).

Som Deci og Ryan understreger, så viser forskning, at når lærere f.eks. er kontrollerende, kaotiske, straffende, afvisende eller overudfordrende, og dermed ikke understøtter deres elevs tre psykologiske behov, så kan det forårsage både manglende motivering med følelser af vrede og ængstelse til følge, kedsomhed, bekymringer, dårligere faglige resultater samt oprørskhed. Og hermed mindskes internalisering af pædagoger og lærers påbud (Deci & Ryan, 2000; Klinge, 2016b). Understøttes de tre psykologiske behov, tager engagement og trivsel omvendt til i styrke i form af fagligt engagement, selvværd, bedre læringsresultater samt vedholdenhed, og internaliseringen af pædagoger og lærers påbud styrkes (Deci & Ryan, 2000; Niemiec & Ryan, 2009; Ryan & Deci, 2020). Dette skyldes, at oplevelser af samhørighed styrker motivation til at efterleve de regler og værdier, der repræsenteres af dem, vi føler samhørighed med (Niemiec & Ryan, 2009).

I relation til ovenstående konkluderer Klinge i sin ph.d., at kvaliteten af lærer-elevrelationer påvirker både elevernes: *”faglige engagement og progression, trivsel –*

herunder stress-niveau og selvforhold – sociale adfærd, internalisering af regler og normer samt selv-regulering” (Klinge, 2016b, p. 3). Agerer en lærer således relationskompetent, påvirkes førnævnte parametre positivt og agerer en lærer omvendt ikke relationskompetent, påvirkes parametrene negativt (Klinge, 2016b). Læreres relationskompetence er således afgørende for elevernes personlige, sociale og faglige udvikling.

I det følgende vil relationskompetencers specifikke kendetegn blive beskrevet. Disse viser, hvad både lærere og pædagoger helt konkret siger og gør, når de agerer relationskompetent. Alle de følgende kendetegn ved relationskompetente handlinger er gengivet med udgangspunkt i Bilag 11⁹, der er en opdateret 2024-version af relationskompetencens kendetegn, som bygger på Klinges ph.d.-afhandling¹⁰. Her omtaler Klinge behovet for selvbestemmelse som behovet for autonomi, og denne betegnelse vil jeg også anvende i min analyse. Både de følgende kort formulerede kendetegn samt de ovenfor uddybende beskrivelser af dem vil blive anvendt i analysen af min empiri.

AUTONOMI-KENDETEGN

1) Aktiviteter af betydning for børnene selv eller for andre 2) Krav og regler fremstår meningsfulde for børnenes perspektiv 3) Lader børnene finde egne løsninger 4) Giver valgmuligheder 5) Forsøger at sætte sig i børnenes sted 6) Bruger børnenes signaler – fx modstand, uro eller passivitet – som værdifuld information 7) Forholder sig åbent til børnenes initiativer, og aktivitetens progression styres også af børnenes initiativer 8) Verbal og non-verbal adfærd er inviterende og ikke-kontrollerende

KOMPETENCE-KENDETEGN

1) Skaber overskuelig struktur 2) Udtrykker positive forventninger 3) Afbøder usikkerhed så børnene ikke føler sig forkerte – fx ved at hilse fejl velkomne 4) Bruger

⁹ Når jeg refererer til bilaget i specialet, vil jeg ikke skrive (Bilag 11), men (Klinge, 2024). Dette gør jeg med henblik på at skabe overblik, så læseren ikke er i tvivl om, at jeg refererer til Klinges forskningsresultater – og ikke f.eks. et af bilagene med de transskriberede interviews.

¹⁰ Disse er rekvireret den 15. marts 2024 på baggrund af en henvendelse til Louise Klinges firma, Eduk.

"henimod-sprog" i stedet for "væk-fra-sprog"; giver handlingsalternativer 5) Gentagelse og genkendelighed 6) Giver feedback der muliggør, at børnene kan opleve at lykkes

SAMHØRIGHEDS-KENDETEGN

1) Engagerer sig på lige fod med børnene; gensidigt engagement i fælles tredje 2) Giver anerkendende feedback 3) Bidrager til en god stemning (grin, venlighed, hjælpsomhed og positiv feedback) 4) Viser interesse i børnene 5) Børnene vil gerne efterleve fagpersonens forventninger/regler

AFSTEMMER-KENDETEGN:

1) Ordvalg: Venligt uden sarkasme 2) Aktiv lytten med positive tilkendegivelser, nikken m.m. 3) Position: I øjenhøjde med børnene; Fremstår tilgængelig for alle børn 4) Afbødning eller reparation af fejlafstemning

OMSORGSETIK-KENDETEGN

1) Hjælper børnene med at løse konflikter 2) Viser børnene respekt (afviser, ydmyger, bebrejder ingen) 3) Stiller autentiske spørgsmål, der giver oplevelser af, at der er brug for børnene i aktiviteten 4) Sætter barnet før reglen 5) Indgår i dialog med børnene 6) Bekræfter noget positivt i børnene og fokuserer ikke kun på deres eventuelle negative adfærd 7) Viser sig som værdig rollemodel – fx med sammenhæng mellem ord og handling og åbenhed om egne fejl 8) Børnene kan praktisere et etisk ideal ved at bidrage til omverdenen – kammerater, skolen/daginstitutionen og lokalsamfundet

10.3 Anvendelse af teorien i analysen

Som nævnt i afsnit 9.1 vil jeg i min analyse veksle mellem voksen- og elevperspektiver, hvormed jeg både vil have fokus på elevernes og personalets trivsel og læring. Dette betyder, at jeg vil anvende Biestas og Klinges teorier til at analysere aspekter af Retsystemet, der vedrører både eleverne og personalet velvidende, at de to teorier omhandler og foreskriver, hvordan personalet på skoler kan understøtte elevs trivsel og læring. Dette valg har jeg truffet ud fra en vurdering af, at tematikkerne i de to teorier er almenmenneskelige og ikke kun vedrører skolebørn: Det er eksempelvis vigtigt, at

personalet får understøttet deres tre psykologiske behov, hvis de skal understøtte elevernes (Klinge, 2017), og det er endvidere interessant at undersøge, om personalet går konstruktivt ind i møder med modstand og kan opholde sig i mellemzonen, da det synes vanskeligt at skabe muligheder for elevernes møder med modstand og væren i mellemzonen, hvis ikke personalet er åbne for disse og selv praktiserer at opholde sig i mellemzonen for eksempelvis at undgå selvdestruktion og verdensdestruktion (Biesta, 2015).

11 Analyse

Som nævnt i afsnit 8.8 vil den følgende analyse være delt i tre overordnede afsnit: Retsystemets niveau 1, 2, og 3. Analysens fund vil blive beskrevet løbende, og hvor det findes relevant, vil en diskussion indgå.

11.1 Retssystemets niveau 1: Håndtering af 'her og nu' konflikter

I dette afsnit vil jeg forholde mig til pædagogerne Tom og Malenes beskrivelser af den konstruktive 'her og nu' konflikthåndtering på NFS på følgende måde: Først vil jeg beskæftige mig med deres udtalelser vedrørende skældud og dernæst vil jeg inddrage et konkret eksempel på, hvordan 'her og nu' konflikter håndteres (Bilag 9).

11.1.1 Skældud og undskyld

Tom og Malene forholder sig i deres interview til trivsels- og læringsmæssige perspektiver både i relation til undladelsen af skældud og i de sjældne tilfælde, hvor de kommer til at skælde ud. Således fortæller de indledningsvis, at personalet på NFS, ikke skælder ud, når de løser konflikter – hverken 'her og nu' konflikter eller på retsmøder, retso- eller skolemøder (Bilag 5). Som Tom siger: *"Børnene må aldrig have en, en oplevelse af at være blevet skældt ud, fordi det ødelægger relationen"* (Bilag 5, p. 5). Og Malene uddyber, at de – hvis de er i tvivl om, hvorvidt de har skældt ud – spørger eleverne ved f.eks. at sige: *"orv, der var jeg godt nok meget tydelig. Følte du det egentlig som om jeg skældte ud?"* (Bilag 5, p. 6). Som Tom dog tilføjer, kan det i nogle ganske sjældne tilfælde ske, at de i afmagt kommer til at udtrykke frustration i form af skældud (Bilag 5). Han fortæller f.eks. om en episode, hvor han 18 gange var gået forbi en gruppe elever, der hyggede sig i et rum og samtidigt larmede enormt meget. Til slut – som han

beskriver det – mistede han besindelsen og åbnede døren og kom med et følelsesmæssigt udbrud uden råb. Halvandet minut senere kunne han selv se, at hans reaktion ikke var hensigtsmæssig, idet han havde skældt ud, og han undskyldte sin opførsel. Som Tom uddyber i relation hertil, så ønsker personalet på NFS ikke, at eleverne ser dem anvende skældud, hvormed eleverne selv kan blive ansporet til at skælde ud: *”Vi bliver jo nødt til at afspejle det, som vi gerne vil have børnene gøre over for hinanden (...) Og vi lægger os fladt ned, hvis man laver (...) en brøler som den”* (Bilag 5, p. 7). Malene bekræfter dette, og Tom tilføjer yderligere, at de kan hæve deres stemmer f.eks. hvis der bliver kastet med en saks eller elever begynder at slås (Bilag 5). Råber voksne i sådanne situationer for at hjælpe, er der dog ikke tale om skældud, da det har til hensigt at stoppe en potentiel ulykke (Klinge et. al., 2020).

Ovenstående eksempel på skældud er det eneste i det samlede datamateriale, og på baggrund heraf kan det se ud som om, at de sjældne skældudepisoder for Tom og Malenes vedkommende forekommer i situationer, hvor de ikke på forhånd er klar over, at de skal håndtere en konflikt, hvilket de er, når f.eks. retsmøder afholdes eller de bliver hentet og skal løse en ’her og nu’ konflikt. Jeg får ikke spurgt uddybende ind til denne tematik, men det kunne have været både interessant og relevant at tale med alle respondenterne herom.

Analyseres fortællingen om Tom, der kommer til at skælde ud, med udgangspunkt i Biestas (2015) verdenscentrerede pædagogik ses det, hvordan han, da han skælder ud, praktiserer verdensdestruktion, ved, at han gennemtvinger sin vilje i mødet med modstand, fordi han ønsker, at eleverne skal holde op med at larme. Idet han bliver bevidst om, at hans opførsel ikke var hensigtsmæssig og siger undskyld, træder han ind i mellemzonen i mødet med modstand, hvilket ses, da han påbegynder en dialog med eleverne. Og hermed befinder han sig i ’viljens domæne’ (Biesta, 2015), fordi han med sin undskyldning og dialog handler og tager initiativ. Hermed træder et læringsperspektiv frem i fortællingen, idet det fra et elevperspektiv ses, hvordan Tom både i handling og ord eksemplificerer, hvordan man i en konfliktsituation kan erkende, at man har begået en fejl, påbegynde en dialog og sige undskyld.

Analyseres Tom og Malenes ovenstående betragtninger vedrørende skældud med Klinges teori om relationskompetence (2016b) træder følgende trivselsunderstøttende perspektiver frem:

De handler omsorgsetisk (Klinge, 2024) ved at vise sig som værdige rollemodeller, idet de er åbne om egne fejl og siger undskyld, hvis de kommer til at skælde ud og ligeledes spørger ind til, om det de sagde blev opfattet som skældud. De udtrykker desuden afstemmere (Klinge, 2024), idet de fortæller, at de reparerer skældud-fejlafstemninger, ved at sige undskyld. Som Klinge påpeger i relation hertil, er fejlafstemmere samlet set uundgåelige, men kan indeholde udviklende aspekter, hvis den voksne gør sig primært ansvarlig for fejlafstemningen og reparationen af den (Klinge, 2016b). Og netop dette gør Tom og Malene ved at sige undskyld i skældudsituationer og at spørge eleverne, hvis de er i tvivl om, om de kom til at skælde ud. Og som Klinge yderligere beskriver vedrørende dette: så muliggør sådanne handlinger, at elever får erfaring med de mange nuancer, der er i relationer (Klinge, 2016b). I dette tilfælde, at voksne også begår fejl, at voksne på NFS undskylder for disse samt at eleverne også selv kan sige undskyld, hvis de kommer til at være sure på andre og skælde ud.

I interviewsituationen fik jeg ikke spurgt ind til, om 1) eleverne overvejede at skrive en klage over Toms opførsel eller om de gjorde det 2) Tom skrev en klage vedrørende elevernes opførsel. Men det er relevant at påpege, at begge parter havde denne mulighed.

11.1.2 Fakta, følelsen, behov og handling

Som beskrevet i afsnit 7 håndteres 'her og nu' konflikter på NFS efter fremgangsmåden: 1) Fakta 2) Følelsen 3) Behov 4) Handlingen (Bilag 9). Og et konkret eksempel på dette er denne episode, hvor Tom kommer gående igennem skolegården og ser to drenge, der hiver i hver deres ende af en stor kæp. Han tror, at det er en leg og siger: *"Kom så drenge, træk til"* (Bilag 9, p. 3). Herefter siger drengen Lars (L), at det ikke er en leg, men at Erik (E) er ved at tage hans kæp, selvom han har sagt stop. Tom beder drengene lægge kæppen på jorden og spørger herefter Lars, om det er hans pind, og

han svarer ja. Og han spørger derefter Erik, om det er hans pind, og han svarer nej, men at han gerne vil have den. Herefter følger denne dialog¹¹:

”Tom: Er det derfor du forsøger at tage den?”

E: Ja

Tom: Men L vil jo gerne beholde den selv, har du spurgt om du må få den?”

E: Ja, men han siger bare nej!

Tom: Men kan du så bare tage den fra ham?”

E: ...

Tom: Jeg kan høre på L han syntes det er irriterende, er det rigtigt L?”

L: Ja, jeg vil ikke have han tager min pind

Tom: Har du (L) lyst til at dele den med E.

L: Nej, han må finde sin egen pind, men jeg vil gerne lege med ham.

Tom: Hvad siger du (E) til vi finder en pind til dig også?”

E: Det kan vi godt...

L: Skal jeg gå med ud og finde en? Så kan vi finde en der ligner min

Tom: Behøver jeg så gå med jer? siger jeg mens de går derudaf...

L: (med ryggen til) Nej nej... ” (Bilag 9, p.5)

Med udgangspunkt i Biestas (2015) teori om en verdenscentreret pædagogik ses det i den ovenstående konfliktepisode, hvordan Tom via dialog skaber mulighed for, at de to drenge får mulighed for at opholde sig i mellemzonen og dermed kan gøre sig erfaringer med og lære at gå ind i et møde med modstand på en positiv måde. Og hermed tager den pågældende konflikt ikke form af hverken verdensdestruktion, selvdestruktion eller en kappestrid (Biesta, 2015). Dette ses ved, at Tom benytter fremgangsmåden 'Fakta-Følelsen-Behov-Handlingen' (Bilag 9): Han spørger først ind til fakta i relation til, hvem, der ejer kæppen, og det er drengene enige om: Lars. Og han spørger dernæst ind til, om Erik har spurgt, om han må få kæppen. Det har han, og Lars har svaret nej. Følelser tales der om, da Tom spørger, om Lars synes det er irriterende, at Erik forsøger at tage kæppen og om han har lyst til at dele kæppen med Lars. Og behov og handling indgås der en dialog om, da konflikten løses ved, at drengene beslutter at finde en kæp til Lars.

¹¹ Drengene omtales ”E” og ”L”, da Tom omtaler dem på denne måde i Bilag 9.

Anskues den ovenstående konflikthåndteringsepisode med Klinges teori om relationskompetence (Klinge, 2016b) ses det, hvordan Tom udtrykker afstemmere, handler omsorgsetisk og understøttes drengenes tre psykologiske behov, hvormed deres trivsel understøttes. Dette ses på følgende måde: Tom udtrykker afstemmere (Klinge, 2024) ved, at han lytter aktivt og at hans ordvalg er venligt og uden sarkasme, hvilket bl.a. kommer til udtryk i de spørgsmål han løbende stiller uden at tage side. Et af dem er f.eks.: ”Hvad siger du (E) til vi finder en pind til dig også?” (Bilag 9, p. 5). Tom handler omsorgsetisk (Klinge, 2024) ved at indgå i en dialog med drengene og hjælpe dem med at løse konflikten uden at bebrejde nogen. Og endelig understøtter han deres tre psykologiske behov på denne måde: Han understøtter deres kompetencebehov (Klinge, 2024) ved at skabe struktur i konflikthåndteringen ved at anvende ’Fakta-Følelsen-Behov-Handlingen’ fremgangsmåden, som drengene kender (Bilag 9). Autonomibehovet (Klinge, 2024) understøttes, idet Tom på en ikke-kontrollerende måde lader drengene finde en løsning på konflikten – at de finder en kæp til Erik – og giver dem en valgmulighed ved at spørge, om han skal gå med dem, når de skal finde en kæp. Og hermed styres konfliktens progression også af drengenes initiativ. Endelig understøtter Tom drengenes samhørighedsbehov (Klinge, 2024) ved både at vise interesse i drengene og bidrage til en god stemning ved at engagere sig i deres konflikt og hjælpe dem med at løse konflikten.

11.2 Retssystemets niveau 2: Retsmøder, retso-møder og skolemøder

Jeg vil indlede denne analysedel med udgangspunkt i interviewet med læreren Ove, hvor han fortæller om en episode, der ledte til, at han skrev en klage en dag, han underviste sin 7. klasse i matematik. Selvom det af mit datamateriale fremgår, at det er eleverne på NFS, der skriver flest klager (Bilag 5 & 8), analyserer jeg Oves fortælling, hvor det er en voksen, der fortæller om at skrive en klage. Dette skyldes, at jeg som bekendt ikke har foretaget elevinterviews, og hermed ikke kan belyse refleksioner og overvejelser vedrørende klageskrivningsprocessen fra et elevperspektiv. Oves fortælling har dog en del tilfælles med årsagen til, at eleverne på NFS skriver klager: Som det vil fremgå, skriver Ove sin klage på baggrund af, at han bliver sur. Og netop rigtigt mange af klagerne på NFS bliver: ”skrevet i følelsen, fordi det er følelsen der er energi

i konflikter” (Bilag 5, p.9). Og således er der et generelt element vedrørende at skrive klager i Oves fortælling.

I forlængelse af Oves fortælling om, hvorfor han skrev en klage, vil jeg inddrage en sekvens fra klage 12 i videooptagelserne, hvor Ove deltager i et retsmøde i forbindelse med en anden klage, han har skrevet. Denne er skrevet på opfordring af en elev, og er altså ikke relateret til episoden i Oves 7.klasse, hvor han i en matematiktime skrev en klage.

De to uddrag fra empirien udgør afsnittets overordnede struktur, da de samlet set giver et kronologisk og metodemæssigt indblik i lærings- og trivselsmæssige aspekter af Retssystem-processen fra en klage skrives til konflikten håndteres på et retsmøde.

Jeg vil igennem hele niveau 2 analysedelen løbende inddrage sekvenser fra det øvrige datamateriale, hvor det vurderes relevant. Og afslutningsvis vil jeg med udgangspunkt i interviewet med pædagogerne Tom og Malene analysere deres beskrivelser af henholdsvis retso-møder samt skolemøder.

11.2.1 Når en klage skrives: konflikten 'parkeres' og skældud undgås

Inden Ove i interviewet begynder at fortælle om, hvorfor han skrev en klage over sin 7. klasse, indtager han elevernes perspektiv og fortæller, at han ved, at matematik ikke er klassens yndlingsfag. Herefter forklarer han, at eleverne under hans matematikundervisning satte spørgsmålstegn ved, hvorfor de skulle have matematik og sagde, at de jo ikke selv havde valgt faget. Dette fik Ove til at fortælle klassen, at det heller ikke er noget, han har bestemt, men at matematik er en del af alle elevers skolegang (Bilag 6). Herefter fortæller han:

”Og midt i det hele så (...) udvandrere de, og skulle ned og hente madkasser og sådan noget, ik’. Og det blev sgu sådan... altså det gjorde noget ved mig. Altså den der manglende... den der ’øv’ (...) altså møntet på det fag de skulle have, og så den adfærd, der lå i det. Så gik de bare, fordi, at så skulle de noget andet, ik’. Og så kom de så tilbage igen senere. Der skrev jeg en klage over det, og jeg blev oprigtig, altså indvendig, blev sur over det, ikke? For jeg synes det var sgu sådan lidt dis-respektfuldt (...) altså det skal de jo bare ik’ (...) Men der brugte jeg klagesystemet. Men (...) jeg må da

indrømme, at der altså blev jeg da også sur. (...) det syntes jeg ikke var OK at gøre over for hverken mig eller for nogen anden. Altså adfærden i det” (Bilag 6, p. 2).

Herefter forklarer Ove, hvordan han ved at skrive en klage ’parkerer’ konflikten – så den kan tages på et retsmøde – og ikke skælder eleverne ud over deres handling. Som han uddyber vedr. klagens og retsmødets funktion: *”Altså man kan sige, jeg slipper for at skulle bruge skældud over det” (Bilag 6, p. 3)¹². Hermed agerer han fremfor at reagere ved at skrive en klage og ikke skælde ud, og som han tilføjer, så vurderer han, at eleverne også kan ’parkere’ konflikten, når der skrives en klage: *”Og det er jo genialt, sådan så de kan parkere det og måske gå til undervisningen og være til stede i undervisningen velvidende, at den konflikt skal nok blive taget”* (Bilag 6, s. 14).*

Han fortæller endvidere, at han har skrevet klagen for nyligt, og at retsmødet derfor endnu ikke er gennemført, men at han glæder sig til at høre, hvad eleverne har at sige til episoden: *”der er jo noget skønt oprør i den aldersgruppe, og der er jo noget skønt uforudsigelighed i det (...) så jeg er spændt på at høre argumenterne for, at de handler, som de handler. Fordi de laver jo en aktiv handling ved at udvandre for en madkasse...”* (bilag 6, p. 3).

Når ovenstående anskues med udgangspunkt i Gert Biestas (2015) teori om en verdenscentreret pædagogik ses det, at Ove i situationen, hvor han oplever eleverne udvandre af klassen og skriver klagen, ’træder ind’ i den pædagogiske mellemzone og hændernes domæne. Det vurderer jeg af følgende årsager: I mødet med modstand vælger Ove at skrive en klage, hvormed han vil skulle indgå i en dialog med eleverne på et retsmøde med en neutral konfliktmægler – en dialog han udtrykker, at han glæder sig til, fordi han her vil kunne få indblik i elevernes argumenter for deres handling. Og hermed anvender Ove mødet med modstand på en meningsfuld og pædagogisk måde, idet han ikke indleder det, Biesta (2015) benævner en kappestrid med henblik på en hurtig afslutning af konflikten, hvor en af konfliktens parter vil trække sig sejrrig ud af situationen. Og han forsøger heller ikke at gennemtvinge sin vilje – der ville være et udtryk for verdensdestruktion (Biesta, 2015) – ved f.eks. at skælde ud. Netop skældud påpeger

¹² Skolelederen udtaler i forhold til dette, at: *”Det at have et system, der er anerkendt af alle (...) understøtter den enkelte bestræbelse på en anerkende tilgang uden skældud. Man står altså ikke alene med udfordringerne forbundet med den gode dialog”* (Bilag 1, p.1).

Ove specifikt, at han undgår på grund af klagens og retsmødets dialogiske funktion. Han giver altså med sin handlemåde både sig selv og eleverne plads til at være i den pædagogiske mellemzone i mødet med modstand (Biesta, 2015), og giver eleverne mulighed for at gøre sig positive erfaringer med modstand, idet han 'parkerer' konflikten og skriver en klage og afventer et retsmøde uden f.eks. at skælde ud. Og dermed er Oves ageren heller ikke et udtryk for en 'laden stå til' i form af det Biesta (2015) kalder selvdestruktion, hvor man trækker sig, selvom det umiddelbart vil kunne tolkes sådan, idet han 'blot' skriver en klage og ikke forholder sig til konflikten med det samme. Da alle på NFS som tidligere beskrevet kender til Retssystemets opbygning (Bilag 1), er eleverne bevidste om denne kendsgerning og fremgangsmåde og må derfor formodes ikke at tolke Oves handlen som en 'laden stå til'. Samlet set tager Ove således ikke det, Biesta (2015) kalder 'smarte genveje', idet han ikke accelererer konflikthåndteringsprocessen på baggrund af, at han er sur ved f.eks. med det samme at undersøge, hvad der ligger bag elevernes handlinger. Han sætter dermed konflikthåndteringstempoet ned, og praktiserer en 'langsom skole' (Biesta, 2015) ved at give plads til, at konflikten håndteres på et senere tidspunkt med hjælp fra konfliktmæglere, hvor han ikke er sur og eleverne ikke er frustrerede over matematikundervisningen. Her ses det således, hvordan Retssystemet via de ugentligt planlagte retsmøder udgør en hensigtsmæssig struktur, der er afgørende for, at Ove i mødet med modstand kan praktisere en verdenscentreret pædagogik.

Ove udtaler ovenfor, at han synes, at der er noget skønt uforudsigeligt i elevernes handling, da de udvander samt at der er noget skønt oprør i aldersgruppen (Bilag 6). Dette tolker jeg som, at han ikke ser elevernes handling som et tegn på fejltilpasning (Biesta, 2015), men er åben for, at det måske kan være et udtryk for en fremvoksende subjektivitet (Biesta, 2015). Noget han dog først vil kunne få indblik i, når retsmødet finder sted, og eleverne vil skulle forklare, hvad der lå bag deres handling. På baggrund af dette vil jeg argumentere for, at når der skrives klager og indledes retsmøder, så skabes et rum, hvor muligheden for gensidige fejlfortolkninger minimeres, hvormed tryghed og trivsel for alle involverede parter kan øges (Klinge, 2016b). Dette vil jeg vende tilbage til senere i analysens afsnit 11.2.5, hvor jeg introducerer uddrag fra videomaterialet, hvor Ove deltager på et retsmøde.

11.2.2 Oves relationskompetente handlinger

Ove giver i interviewet udtryk for, at han er glad for Retssystemet, blandt andet fordi det muliggør, at han kan møde eleverne ligeværdigt og respektfuldt samt være i øjenhøjde med dem, selvom han har en viden, erfaring og kompetence gennem sin lærerrolle (Bilag 6):

”jeg er jo ikke mere værd end eleverne (...) jeg har jo en funktion som lærer på skolen, men som menneske er jeg jo analog med, på lige fod med eleverne (...) Så jeg har jo ikke en autoritet som indfaldsvinkel” (Bilag 6, p. 1).

Og han beskriver, at han helt generelt bruger Retssystemet som sin autoritet – som et medie til at håndtere konflikter i – hvis han ikke får mulighed for at udfylde sin rolle som underviser eller hans grænser bliver overtrådt, så han i sådanne situationer ikke har nød at være: *”ekstrem autoritær”* (Bilag 6, p. 1) og adfærdsregulere eleverne (Bilag 6, p. 1 & 2). Som han fortæller:

”hvis ikke der er respekt omkring hinanden, så kan jeg ikke udfylde min funktion (...) Og det er jo egentlig også det, (...) som ønsket jo også er (...) at (...) børnene lærer respekt omkring andre i deres funktioner” (Bilag 6, p. 2).

Ove runder sin forklaring af med at påpege, at han nogle gange adfærdsregulerer, når han bliver sur og dermed fremstår som en autoritet, men som han siger, så kan eleverne: *”jo også skrive klage over mig, hvis (...) jeg overtræder deres grænser. Så på den måde er det jo ligeværdigt”* (Bilag 6, p. 2)¹³.

Når både disse udtalelser og Oves fortælling om eleverne, der udvandrede fra hans undervisning analyseres med Louise Klinges (2016b) beskrivelser af kendetegn ved relationskompetence ses det, hvordan Ove både understøtter elevernes tre psykologiske behov samt agerer omsorgsetisk og undgår at handle fejlfæstet, hvilket fremmer trivsel (Klinge, 2016b). Denne vurdering når jeg frem til gennem disse overvejelser:

¹³ Desværre får jeg i interviewet ikke spurgt ind til, om Ove i de tilfælde, hvor han adfærdsregulerer vurderer, at han skælder ud eller hvorfor han nogle gange adfærdsregulerer og andre gange ikke gør, hvilket ville have været en interessant konflikthåndteringsnuance at undersøge.

Ove handler omsorgsetisk (Klinge, 2024), da han viser eleverne respekt ved ikke at afvise, ydmyge eller bebrejde dem, da de udvander af hans undervisning. Han fokuserer således ikke kun på elevernes negative adfærd, men lægger op til dialog ved at skrive en klage, så konflikten kan løses på et retsmøde. Og hermed viser han sig i den pågældende situation som en værdig rollemodel, idet han gennem sin ageren viser eleverne, at en konflikt kan håndteres konstruktivt uden en fejlafstemning som skældud.

I relation til denne omsorgsetiske handling og at være en rollemodel forholder Ove sig også til konflikthåndtering i et læringsperspektiv, idet han i den ovenstående interviewsekvens giver udtryk for, at han ønsker, at eleverne lærer respekt om andre i deres funktioner (Bilag 6). Som jeg tolker hans udsagn, er han således bevidst om, at han som voksen må 'gå forrest' og udvise respekt for eleverne og indgå i dialog med dem – selv i konfliktfyldte situationer – hvilket kan inspirere eleverne til også at handle respektfuldt overfor ham, hans undervisning og andre i konfliktfyldte situationer.

Endelig handler Ove også omsorgsetisk (Klinge, 2024) ved, at han udviser åbenhed om egne fejl, hvilket ses ved, at han beskriver, at han er bevidst om, at han ikke altid formår at undlade at adfældsregulere sine elever, når han bliver sur. Og som han fortæller i relation hertil, så kan eleverne skrive en klage over ham, hvis han kommer til at overtræde deres grænser, hvilket sikrer ligestilling (Bilag 6).

Ove understøtter elevernes behov for samhørighed (Klinge, 2024) i situationen hvor de udvander, idet han bidrager til en så god stemning som muligt i en konfliktfyldt situation ved, at han ikke reagerer med f.eks. skældud, da han bliver sur, men agerer konstruktivt ved at skrive klagen og indlede en dialog på et senere retsmøde (Bilag 6). I og med Ove ikke fejlafstemmer udgås ligestilling og afvisning, der er det modsatte af en understøttelse af samhørighedsbehovet (Deci & Ryan, 2017). Og således kan Retsystemets struktur og fremgangsmåde siges at fungere som et sæt koordinater, de involverede parter kan navigere ud fra, hvormed det undgås, at både personalets og elevernes samhørighedsbehov undermineres. Og dermed styrker Ove relationen til sine elever (Klinge, 2016b).

Med måden Ove agerer på i matematiktimen, understøtter han også elevernes autonomibehov (Klinge, 2024), hvilket ses ved, at hans verbale adfærd er ikke-kontrollerende,

idet vælger at indlede en dialog ved at skrive klagen og ikke f.eks. fejlfestemmer med f.eks. skældud. Hermed bruger han børnenes signaler – der ved udvandringen fra matematiktimen viser sig i form af modstand – som værdifuld information til trods for, at han bliver sur. Dette ses ved, at han – udover at skrive klagen – fortæller, at han glæder sig til på retsmødet at høre, hvad der lå bag elevernes udvandring. Og som han giver udtryk for, er der er noget skønt oprør i aldersgruppen og noget skøn uforudsigelighed i elevernes handlinger (Bilag 6), hvilket jeg også tolker som en nysgerrighed i forhold til de bagvedliggende årsager til modstanden og dermed, at han ønsker at bruge elevernes signaler som værdifuld information.

Endelig understøtter Ove elevernes kompetencebehov (Klinge, 2024) ved, at han med hjælp fra Retssystemets fremgangsmåde skaber en tydelig og overskuelig struktur, idet eleverne ved, hvad der skal ske efter klagen er skrevet, hvormed tvivl og usikkerhed kan undgås. I relation hertil vil jeg også argumentere for, at Retssystemets struktur og fremgangsmåde understøtter Oves kompetencebehov, da eleverne udvandrere fra hans undervisning. Dette vurderer jeg ud fra, at hans kendskab til Retssystemet som medie til konstruktiv konflikthåndtering betyder, at han ikke er i tvivl om, hvad han kan og skal gøre i situationen, nemlig at 'parkere' konflikten, skrive en klage og afvente et retsmøde. Således synes det muligt, at Ove – selvom han bliver sur – ikke oplever afmagt i situationen, hvilket opleves hos mange lærere og pædagoger på skoler i konfliktsituationer, hvor personalet ikke er fælles om en konstruktiv konflikthåndteringsmetode (Klinge et al., 2020).

I afsnit 11.3 vil jeg vende tilbage til Oves udtalelser vedrørende adfærdsregulering, rammesætning og tydelighed, og analysere, hvordan skolelederen på NFS forholder sig til dette.

11.2.3 Personalets aflæringsproces

Som Ove beskriver i relation til ovenstående, så har han været ansat på NFS i mange år, og har dermed fået forståelsen af Retssystemet: *"ind under huden"* (Bilag 6, p. 1), hvilket har været en lang proces, der kan være hård og kræver fleksibilitet. Som han fortæller: *"de lærere, der starter på skolen – og mig selv inklusiv – har jo en lang (...)*

*aflæringsproces (...) fordi vi jo (...) har (...) en tankegang, vi har arvet fra et system*¹⁴ (Bilag 6, p. 12). Med udgangspunkt i disse udtalelser vil jeg argumentere for, at en nuance af Retssystemet er, at det til at begynde med *ikke* understøtter personalets kompetencebehov, idet det beskrives som hårdt at lære det at kende, da det kræver en aflæringsproces i forhold til, hvordan skoler plejer at: *”tænke læring, tænke børn, tænke skolestruktur”* (Bilag 6, p. 12). Hermed er praktiseringen af Retssystemet som en konstruktiv konflikthåndteringsmetode til at begynde med ikke optimalt udfordrende for personalet, hvormed man vil kunne opleve ikke at slå til – måske med manglende trivsel til følge (Klinge, 2016b). Som Ove beskriver i interviewet, er NFS derfor også meget bevidste om i ansættelsesprocessen at sætte potentielle nye kollegaer ind i skolens struktur og de bærende aspekter af Retssystemet samt at udvælge de ansøgere, der fremstår motiverede og fleksible i forhold til aflæringsprocessen (Bilag 6). Og således er de nyansatte på NFS altså på forhånd bevidste om de vanskeligheder, som de kan opleve i forbindelse med praktiseringen af retssystemet i løbet af deres første tid på skolen. Og i denne periode er det apropos trivsel væsentligt at have dette in mente: I og med hele personalet på NFS er fælles om Retssystemet (Bilag 1), er det min vurdering, at den nyansattes samhørighedsbehov herigennem understøttes. Dette træder frem ved, at den nyansatte igennem den fælles tilgang til konflikthåndtering via Retssystemet, vil kunne opleve forbundethed og at modtage støtte på svære tidspunkter – da konflikthåndtering på NFS ikke er den enkelte voksnes ansvar (Bilag 1, 5, 6, 7, 8 & 9) – hvilket øger motivation, fleksibilitet og tilfører energi (Klinge, 2016b). Forbundetheden og støtten ses eksempelvis, når en klage skrives, og konflikten efterfølgende bliver håndteret af skolens konfliktmæglere på et retsmøde (Bilag 5) samt ved, at det altid er muligt at hente hjælp til konfliktløsning (Bilag 9). Hertil kommer, at en ansættelse må anses som en selvbestemt handling – et udtryk for eget initiativ – hvormed det må formodes, at den nyansatte har en oplevelse af at være helhjertet bag Retssystemet. Og herigennem er det min vurdering, at den nyankomnes autonomibehov også understøttes i den begyndende fase af aflæringsprocessen (Klinge, 2016b).

Samlet set er det derfor min vurdering, at den aflærings- og læringsproces Ove beskriver ikke synes at være en længerevarende problematisk tematik, og at det derfor kun

¹⁴ Skolelederen fortæller, at denne proces også gør sig gældende for forældrene, når de skal lære Retssystemet at kende (Bilag 7).

er til at begynde med, at de nyansattes kompetencebehov ikke understøttes, hvilket synes naturligt, i og med en helt ny tankegang i forhold til håndtering af konflikter skal læres samtidig med at gamle adfærdsmønstre skal aflæres (Bilag 6). På baggrund af behovspsykologien kan man således ikke konkludere, at aflærings- og læringsprocessen påvirker de ansattes trivsel negativt på længere sigt – tværtimod. Denne forståelse har jeg på baggrund af, at Ove har været på NFS i mange år og at han beskriver, hvordan Retssystemets struktur betyder, at han i sin skolehverdag undgår at være ekstrem autoritær samt at skælde ud (Bilag 6) – en undgåelse dansk skoleforskning viser påvirker lærere og pædagogers trivsel positivt (Klinge et al., 2020). Endelig bruger han også ordet 'genialt' om Retssystemsprocessen (Bilag 6). At aflæringsprocessen ikke påvirker de ansattes trivsel negativt på længere sigt bekræfter Tom og Malene, der har ansvaret for Retssystemet. De har begge været ansat på NFS i mere end 7 år (Bilag 5) og fortæller eksempelvis, at de, når de har afholdt retsmøder og har håndteret konflikter, stort set altid har en 'yes-følelse'¹⁵, fordi troen på Retssystemet er stor og at det kun er i 1 ud af 20 konfliktmæglingsepisoder, de oplever vanskeligheder (Bilag 5). Som Tom nærmere bestemt siger om 'yes-følelsen':

"I virkeligheden har vi det jo næsten sådan hver gang vi har siddet til en klage (...) fordi at troen på vores system og på at vores klagesystem virker så godt som det gør. Så faktisk, ja, det kan godt lyde en lille smule flabet, men faktisk har man det sådan, når man har taget klager hver gang, så har man fornemmelsen af, at børnene er blevet hørt og skolens regler er blevet hørt. Og vi har fået lov til også at komme med vores indspark som voksne" (Bilag 5, p. 2).

Og han fortsætter:

"Vi elsker det, og vi er bærede. Altså jeg har det sådan, at jeg er bæret over at få lov til at være en del af det her system. Jeg har fået lov til at videregive det til børn og gruppen. Den læring med, hvordan er det man håndterer konflikter blandt andre mennesker, og hvordan er man blandt andre mennesker" (Bilag 5, p. 9).

¹⁵ En oplevelse mange lærere og pædagoger på grundskoler uden en fælles tilgang til konflikthåndtering fortæller, at de *ikke* har, da der f.eks. ikke er afsat tid til konflikthåndtering og konstruktive konflikthåndteringsredskaber efterspørges (Klinge et. al., 2020)

Og således skaber Retssystemet, når man som ansat har lært det at kende, altså gode arbejdsvilkår for personalet på NFS, idet metodens struktur muliggør positive interaktioner, der understøtter personalets trivsel (Klinge, 2016b). Hermed sikres endvidere et højt fagligt niveau i forhold til konflikthåndtering, og som skolelederen Tim supplerer, så anser han Retssystemet som en gave, man får på NFS, idet: *"det er her, at man kan lære noget om, hvis man har noget, der er svært"* (Bilag 7, p. 4).

I relation til Biestas (2015) beskrivelse af at opholde sig i mellemzonen i mødet med modstand, kan den ovenstående beskrivelse og analyse af aflæringsprocessen, Ove fortæller om, yderligere beskrives som et møde med modstand, der til at begynde med kan være overvældende for personalet at 'gå ind i'. I takt med, at personalet løbende bliver mere og mere fortrolige med at anvende Retssystemet, vil mødet med modstanden stadig være til stede, men i et langt mindre omfang i og med, at personalet er blevet fortrolige med Retssystemets struktur via aflæringsprocessen.

I forhold til Toms ovenstående udtalelse, uddyber han endvidere, at Retssystemet anskuet i et læringsperspektiv giver:

"en forståelse af, hvad er det, der sker for det menneske, jeg i relation med, når jeg kommer til at pådrage dem en eller anden (...) følelsesmæssig smerte (...) så derfor lærer vi enormt meget om hvordan er det andre mennesker de reagerer, når jeg gør" (Bilag 5, p. 9).

I analysens afsnit 11.2.5 vil jeg analysere et uddrag fra et retsmøde, hvor disse aspekter af Retssystemet kommer til udtryk.

11.2.4 Elevernes aflæringsproces

Ove fortæller, at den aflæringsproces som de voksne gennemgår, også gør sig gældende for de elever, der begynder på NFS: *"hos dem er der også en bagage, der skal tømmes (...) en adfærd der skal retænktes"* (Bilag 6, p. 14). Tom og Malene fortæller i forlængelse heraf om, hvordan eleverne på NFS både gennem undervisning (Bilag 9), deltagelse og observation bliver oplært i at anvende Retssystemet og herigennem bliver mere selvstændige i deres konflikthåndtering jo ældre de bliver:

“Altså det er lidt sådan, at når man er lille her, så skriver man en masse klager (...) der kommer så færre og færre klager, jo ældre de bliver, fordi så bliver de dygtigere til ligesom at bruge det her værktøj i hverdagen og snakke om det” (Bilag 5, p. 8 & 9).

Malene uddyber, at retsmøderne kan være overvældende til at begynde med og at elever kan være nervøse for dem, indtil de lærer mødestrukturen at kende:

”alle børn vil til deres første klage være sådan lidt: ”Gad vide, hvad det her egentlig går ud på?” (...) men som regel så går der en 3-4 klager, og så er de sådan lidt (...) Fair nok. Det kan vi godt bruge, at det giver mening for mig” (Bilag 5, p. 10).

Og som Ove opsummerende siger i forbindelse hermed: De børn, der begynder på NFS fra nulte klasse lærer automatisk Retssystemet at kende og lærer at: *”konflikthåndtere deres frustration via retssystemet” (Bilag 6, p. 14).*

Hos eleverne ses altså en læringsproces, der minder om personalets på denne måde: Til at begynde med kan Retssystemet være overvældende, men jo længere tid de har været på skolen, des mere fortrolige bliver de med Retssystemet og anvendelsen heraf.

Hermed ses det, hvordan Retssystemets fremgangsmåde og struktur kan beskrives som omsorgsetisk (Klinge, 2016b, 2024), idet den hjælper eleverne med at håndtere konflikter. Og herigennem lærer eleverne selv at håndtere konflikter og kan praktisere et etisk ideal ved at bidrage til omverdenen (Klinge, 2024) i form af en skolehverdag, hvor langt de fleste konflikter håndteres med udgangspunkt i Retssystemets konstruktive fremgangsmåde (Bilag 1, 5 og 6). Dette vurderer jeg på baggrund af Oves udtalelse om, at eleverne lærer at håndtere deres frustration gennem Retssystemet (Bilag 6) samt Tom og Malenes udtalelse om, at eleverne på NFS håndterer flere konflikter selv i takt med, at de bliver ældre og har lært at anvende Retssystemets principper i hverdagen (Bilag 5).

Den ovenstående lærings- eller aflæringsproces kan dog, som Ove fortæller, være vanskelig, hvis man som elev ankommer senere til NFS og på en anden skole: *”har haft det*

rigtig, rigtig stramt i mange, mange år” (Bilag 6, p. 14), hvilket skolelederen Tim bekræfter¹⁶ (Bilag 7). Og som Ove fortæller, så kan Retssystemet også være meget konfronterende og hårdt, hvis du som elev har kognitive udfordringer, der betyder, at du har svært ved at adfærdsregulere eller er meget impulsstyret (Bilag 6):

”der er nogle bestemte profiler (...) det er vi ikke gode til, fordi, fordi der er så meget, der er lagt op til så meget selvregulering, som der er. Og hvis ikke man kan det, ’buf’ så er det (...) et hårdt system” (Bilag 6, p.16), men: ”der er ikke så mange, der har de kognitive udfordringer, hvor det ikke kan lade sig gøre” (Bilag 6, p. 17).

Og han gætter på, at det ca. er en elev hvert andet eller tredje år, der har disse vanskeligheder og han forklarer, at disse elever ofte er parate til et specialtilbud (Bilag 6). Han uddyber endvidere, at han synes, at det følgende aspekt ved Retssystemet er det hårdeste:

”det er jo alle, der skriver klager, og hvis (...) man har svært ved at ligesom at ændre sin, sin adfærd (...) så får man klage på klage på klage på klage på klage. Og det kan man ikke blive ved med i mange år (...) det gør også noget ved børn. Så (...) man kan sige så, selv om vi jo så laver understøttende med familiesamtaler, og vi kobler (...) samarbejde med PPR og hvad der ellers er. Men (...), hvis vi har børn som, som i en længere periode har det rigtig, rigtig svært med og ligesom impulsregulere eller adfærdsregulere, så så tror jeg ikke retssystem er godt for dem. (...) Så tror jeg faktisk en almindelig folkeskole (...) faktisk et bedre tilbud til dem” (Bilag 6, p. 15).

Og Tom siger i relation til denne tematik:

”Vi kan mange ting (...) Men der er også nogen, der kan noget bedre end os (...) Der er nogen der er mere specialiseret til at gøre nogle andre ting, der er nogen, der har nogle andre rammer, hvor hvis man ikke kan være i de her rammer, så skal man jo være et andet sted” (Bilag 5, s. 18).

¹⁶ Som Både Tim og Ove siger i relation til dette, så er NFS en privatskole, og de kan takke nej til elever de ved, kan få det svært (Bilag 6 & 7). Dette gør de dog sjældent (Bilag 7).

For nogle få elever går det altså ikke som for de voksne; at de til at begynde med kan være udfordrede, hvorefter Retssystemet bliver trivselsunderstøttende, fordi en aflæringsproces har fundet sted. Det er dog værd at lægge mærke til, at Ove udtaler, at det er en elev hvert andet eller tredje år, hvilket er en lille procentdel af skolens elever samt at et intensivt samarbejde igangsættes med henblik på at støtte disse elever, hvilket Malene og Tom også beretter om i deres interview (Bilag 5 & 6). Ligeledes fortæller Ove, at de gruppedynamikker, der kan opstå, når en klage skrives og en kognitiv udfordret elevs adfærd kommer i fokus via konfliktmægling, kan være hjælpsom, idet de øvrige elever på skolen hermed får en forståelse for den adfærd, deres klassekammerat har og hvad der kan være årsagen til den (Bilag 6).

Analyseres ovenstående med Louise Klinges teori om relationskompetence (Klinge, 2016b), vil jeg argumentere for, at et mindretal af eleverne på NFS ikke oplever at få understøttet deres tre psykologiske behov i relation til Retssystem-processen til trods for, at et intensivt arbejde igangsættes med henblik på at sikre det. Dette kommer til udtryk i Oves beskrivelse af, at disse elever modtager mange og gentagne klager, fordi de har svært ved at impulsstyre og adfærdsregulere på baggrund af kognitive udfordringer (Bilag 6). Hermed vil de i relation til Retssystem-processen kunne opleve en langt mindre grad af samhørighed (Klinge, 2016b) end de øvrige elever på skolen. Dette vurderer jeg ud fra Oves udtalelse om, at Retssystemet 'gør noget' ved de børn, når der løbende og gentagne gange skrives mange klager på grund af dem, hvormed Retssystemet bliver meget konfronterende (Bilag 6). Og nærmere bestemt vil denne elevgruppe hermed eksempelvis kunne føle afvisning og isolation (Klinge 2016b) – selvom det ikke er hensigten – når mange dialogiske processer skal indledes på retsmøder og muligvis efterfølgende på retso-møder og skolemøder. Dette vurderer jeg ligeledes kan betyde, at de førnævnte elever vil kunne have en oplevelse af, at deres autonomi- og kompetencebehov ikke understøttes, idet de på grund af de mange og gentagne klager muligvis ikke vil føle, at deres væren accepteres og respekteres, hvilket kan føre til vrede og angstelse, samt følelsen af, at de ikke slår til, fordi de oplever at være overudfordrede (Klinge 2016b). Jeg vil i relation hertil nævne, at denne problematik ikke kun forekommer på NFS, men er en generel problemstilling på mange grundskoler i Danmark (Bjerril, 2022; Mikkelsen, 2020).

11.2.5 Afholdelse af retsmøder

Jeg vil nu analysere uddraget fra den videooptagelse, hvor Ove deltager i et retsmøde på baggrund af, at han har skrevet en klage på vegne af en elev. Og jeg vil hermed som nævnt vende tilbage til:

- 1) Hvordan der via Retssystemets klagesystem og retsmøder skabes et rum, hvor muligheden for gensidige fejlfortolkninger minimeres samt tryghed og trivsel kan øges.
- 2) Et eksempel på, hvordan Retssystemet giver elever og ansatte mulighed for at lære, hvilken betydning deres handlinger kan have for andre og hvordan andre reagerer i disse situationer.

I den pågældende videosekvens er Ove til stede på retsmødet sammen med konfliktmægleren Tom og eleverne Julie og Peter. I analysen vil jeg både fokusere på de voksnes og elevernes udtalelser og ageren under retsmødet. Og igen vil der altså samlet set være et fokus på både elev- og voksenperspektiver i analysen.

Klagen, Ove har skrevet, er skrevet på vegne af eleven Julie – som har en anden etnisk baggrund og ligner en elev fra ca. 7. eller 8. klasse – og omhandler følgende:

- 1) At eleven Peter, der er jævnaldrende med Julie, har kaldt Julie for 'kinøjsjer' og at det har ramt hende hårdt, da hun har hørt det før.
- 2) At Peter ved en rundvisning på skolen for eventuelle nye elever og forældre har virket 'flagrende' og har fortalt, at hvis de gerne vil have karakteren 12, så er NFS ikke den rette skole. Og dette syntes Julie ikke var i overensstemmelse med sandheden.

På retsmødet er Julie til at begynde med ikke til stede, da hun ønsker, at Ove skal repræsentere hende. Mødet indledes med, at klagens indhold bliver forklaret af Ove. Peter rækker hånden op under forklaringen, og da han får ordet af konfliktmægleren Tom siger han, at han ikke tænkte, at han talte dårligt om skolen samt at han selv på en rundvisning havde fået fortalt, at skolen ikke var en meget faglig skole. Han siger også to gange, at han er virkelig ked af, at han har kaldt Julie for 'kinøjsjer' samt at han ikke var klar over, at det ville gøre hende ked af det eller ramme hende. Her iværksætter

Tom, at Julie skal hentes, da han ærgrer sig over, at hun ikke kan høre det, Peter siger (Bilag 8).

Mens de venter på Julie, spørger Tom Ove, hvorfor han har skrevet klagen. Han forklarer, at det primært var på grund af omtalen af Julie men også fordi, at når man påtager sig en opgave som at vise rundt, så har man også et ansvar for, hvordan man fremstår i og med, at man er skolens ansigt udadtil. Og han fortæller, at der bliver givet mange 12-taller på skolen (Bilag 8).

Herefter finder følgende dialog sted, hvor alle parter taler roligt til hinanden og har øjenkontakt, mens de sidder overfor hinanden eller ved siden af hinanden rundt om et bord:

Tom: *"Så hvis Peter skal være rundviser igen – for jeg hører dig ikke sige, at han ikke skal være det igen..."*

Ove (der sidder ved siden af Peter): *"Peter er en dejlig dreng, og det kan han sagtens. Det er også det rigtige ansigt udad til. Det er ikke noget personligt. Men det er en opmærksomhed, så er man til stede i det".*

Tom (til Peter): *"Okay, så fokus. Kunne du tænke dig at være rundviser igen? Var det sjovt?"*

Peter: *"Altså ja. Og jeg skal nok gøre det lidt bedre".*

Tom: *"Det handler ikke om at gøre det bedre, men det handler om fokus. Og du skal ikke høre det som en kritik, fordi det er egentlig ikke det jeg hører Ove han kommer med en kritik. Men han kommer med nogle spørgsmål omkring hvad var det nu lige du var der for? Måske"*

Peter: *"Uhm. Ja"* (Bilag 8, p. 13-14).

Analyseres denne videosekvens med Louise Klinges teori om relationskompetence (Klinge, 2016b), ses det, hvordan Ove og Tom udtrykker afstemmere, handler

omsorgsetisk og understøtter Peters tre psykologiske behov, hvormed hans trivsel understøttes. Dette kommer til udtryk på følgende måder:

Tom og Ove udtrykker begge afstemmere (Klinge, 2024) ved at have deres blikke rettet mod Peter og ved at være i øjenhøjde med ham, da de sidder rundt om et bord. Deres ordvalg er endvidere venligt og uden sarkasme (Klinge, 2024), hvilket høres, da Ove siger: ”Peter er en dejlig dreng, og det kan han sagtens (...) Det er ikke noget personligt” (Bilag 8, p. 13) og da Tom siger: ”Det handler ikke om at gøre det bedre, men det handler om fokus. Og du skal ikke høre det som en kritik” (Bilag 8, p. 13). Hermed handler de to voksne også omsorgsetisk (Klinge, 2024), da de i de to citater begge indgår i en dialog med Peter og viser ham respekt ved ikke at afvise, ydmyge eller bebrejde ham i relation til hans adfærd. Oves udtalelse bekræfter endvidere noget positivt i Peter, og han fokuserer dermed ikke kun på hans adfærd ved rundvisningen, der kunne tolkes som negativ¹⁷. I de to udvalgte citater ses det også, hvordan Ove og Toms verbale adfærd er inviterende og ikke-kontrollerende i og med de taler respektfuldt og anskuer Peters adfærd i et fremadrettet lys, hvormed Peters autonomibehov understøttes (Klinge, 2024).

Peters behov for at opleve sig som kompetent (Klinge, 2024) understøttes ved, at Ove og Tom i deres to udtalelser ovenfor udtrykker positive forventninger til Peter i et ”henimod-sprog” frem for et ”væk-fra-sprog”, idet de siger, at han godt kan være rundviser en anden gang og at han vil skulle være opmærksom på at være fokuseret (Bilag 8). Det ses også ved, at Tom i hele videoudraget faciliterer dialogen og stiller spørgsmål og opsummerer, hvormed der skabes en overskuelig konflikthåndteringsstruktur (Klinge, 2024). Endvidere afbøder Ove og Tom i de to citater også den eventuelle usikkerhed retsmødet kunne give anledning til hos Peter, så han ikke føler sig forkert, og de giver ham feedback, der muliggør, at han kan opleve at lykkes (Klinge, 2024). Og sidst, men ikke mindst, bidrager Ove og Tom via to førnævnte citater til at skabe en god stemning i rummet, hvormed Peters samhørighedsbehov understøttes (Klinge, 2024). Samlet set oplever Peter således at modtage støtte på et svært tidspunkt, hvilket – som Klinge

¹⁷ En lignende handle måde ses også i klage 11 (Bilag 8), hvor Tom på et retsmøde hjælper en elev, der gentagne larmer med en plasticke, som køres rundt på retsmødebordet: I stedet for at fokusere på drengs forstyrrende adfærd, lægger han under retsmødet – uden at sige noget – en bunke papir hen foran drengen, hvormed han kan køre rundt med koppen uden at det larmer.

(2016b) beskriver – har en betydning for, at elever får en mere konstruktiv adfærd og bliver mere fleksible og empatiske. En adfærd jeg vurderer ses hos Peter i og med, at han siger undskyld flere gange og er åben om de årsager, der ligger bag hans handlinger. Denne adfærd ses også i den følgende beskrivelse samt det følgende uddrag fra retsmødet.

Jeg vil nu analysere den dialogsekvens, der finder sted lige efter Julie ankommer til retsmødelokalet og Tom fortæller hende, hvad Peter har sagt i begyndelsen af retsmødet vedrørende den måde, han har omtalt hende. Peter, der har siddet med hånden oppe imens Tom taler, siger herefter selv til Julie, at han er ked af det, han sagde, og at det ikke var ment sådan som det blev opfattet af hende. Tom spørger Julie, hvad det gør ved hende at blive kaldt 'kinøjer', og hun fortæller, at det frembringer dårlige minder, da hun er blevet kaldt det før (Bilag 8). Herefter finder følgende dialog sted:

Tom: *"Så er jeg rigtig, rigtig glad for, at du sidder her. Fordi det skal vi have bremset. (...) Både fordi det ikke er okay at sige det, men også fordi det er alt det gamle, der dukker op hos dig igen. (...) . Så vil du ikke være sød at sige det, når det sker? Fordi så skal jeg nok hjælpe dig. Og så tager jeg det over retsmødesystemet. Jeg hiver dem ind hver gang. For jeg vil ikke have det. Vi vil ikke have det. Vi vil ikke have, at der bliver talt dårligt om den måde man ser ud på. Eksempelvis om man kommer fra whatever. Det er lige meget. Uhm. Peter?"*

Peter: *"Altså jeg ville jo også gerne have sagt undskyld til dig, da det var jeg sagde det. Men altså det var lidt svært at læse på dig, at du ikke syntes, at det var fedt, fordi du grinte bare lidt af det. Det er sådan jeg husker det. Altså jeg syntes ikke, at du sagde så meget til det, så det var lidt svært sådan at se, om det gjorde dig noget. Jeg er virkelig ked af det over det".*

Tom: *"Okay"*

Julie: *"Jeg griner når jeg ikke helt ved, hvad jeg skal gøre... (...) fordi det bare er det hurtigste at gøre. Altså når jeg synes noget er akavet eller ubehageligt".*

Tom: *"Okay. Så det er sådan en 'go to' og så bliver du ramt af det efterfølgende?"*

Julie: *"Ja, jamen jeg blev ramt af det, der blev sagt. Og så tænkte jeg bare sådan forsvar at grine agtigt. Ik".*

(...)

Julie: *"Så altså jeg kan godt forstå, hvis det er svært at læse, når jeg gør det. For det er sådan bare forsvar. Og så bagefter, når jeg tænker mig om, så er det sådan 'av' agtigt".*

Ove rækker hånden op og får ordet af Tom.

(...)

Ove: *"Jo, men uagtet om Julie griner eller græder, eller hvad hun gør, så kan man sige, at ansvaret for det, der bliver sagt det er hos den, der siger det. Og der er reglen på skolen er jo, altså der er jo sådan en diskriminationsregel, at man må ikke tale om andres hudfarve, seksuel orientering og sådan noget. Og den, der har ansvaret for det er den, der siger det".*

Peter tager hånden op.

Ove: *"(...) Uagtet, hvordan det bliver optaget af andre. Det tænker jeg bare er vigtigt at få sagt, fordi selvfølgelig lærer man af, når man spejler sig i, om andre synes det er sjovt eller ikke er sjovt. Men man har faktisk et ansvar for, det man får sagt".*

(...)

Peter: *"Det var jo ikke ment diskriminerende. Det var jo ikke for at sige noget ondt til hende eller noget".*

(...)

Tom: *"Nej, men jeg er ikke sikker på, om vi kan diskutere, om 'kinøjser' er diskriminerende eller ikke diskriminerende..."*

Peter: *"Nårh nej, men det var ikke... men jeg kaldte hende jo ikke 'kinøjser' for at ramme hende eller noget".*

Tom: *"Nej, nej (...) Men vi hører godt, og jeg tænker også at Julie hører, at det ikke var for at ramme hende"* (Bilag 8 p. 14-16).

Herefter runder Tom retsmødet af, og aftaler med Julie, at hun skal komme til ham med det samme, hvis hun bliver kaldt 'kinøjser' igen, så de kan få det bremsset tidligt og hurtigt. (Bilag 8).

Med udgangspunkt i Biestas (2015) verdenscentrerede pædagogik vil jeg i forhold til ovenstående uddrag fra videooptagelserne argumentere for, at retsmøder i et læringsperspektiv kan anskues som et 'viljens domæne' – altså et sted, hvor det i mødet med modstand er muligt at opholde sig i mellemzonen på en måde, der gør det muligt at man forholder sig aktivt til og gennemarbejder frustration, hvilket afstedkommer handling og initiativ. Dette ses hos både Julie og Peter på følgende måder: Uden at blive opfordret til det, siger Peter i begyndelsen af retsmødet to gange – før Julie ankommer – at han er virkelig ked af, at han har kaldt hende for 'kinøjser'. Og da hun ankommer, siger Peter af sig selv til hende, at han er ked af det, han sagde, og at han gerne ville have sagt undskyld, men at han ikke var klar over, at hun blev ked af det, fordi hun smågrinede. Hermed udviser han med støtte fra Retssystemets struktur og fremgangsmåde handling og initiativ i mødet med modstand og tør være ærlig¹⁸. Det samme gør Julie, idet hun af sig selv efterfølgende fortæller Peter, at hun kommer til at grine, når hun ikke helt ved, hvad hun skal gøre – når hun synes noget er ubehageligt. Hun fortæller også, at hun dog alligevel bliver ramt af det, der siges, og at hun godt kan forstå, at hun kan være svær at aflæse. Retsmødeuddraget afstedkommer også handling og initiativ hos konfliktmægleren Tom. Dette ses både, da Julie ankommer,

¹⁸ Når elever er trykke i konflikthåndteringssituationer, øges sandsynligheden for, at de tør være ærlige i forhold til deres andel i konflikten (Klinge et al., 2020)

og da han runder konfliktmæglingen af: Her opfordrer han to gange Julie til at komme til ham, hvis eller når hun bliver kaldt 'kinøjsjer' igen, så han kan afholde retsmøder med dem, der kalder hende det, og de kan få den samme indsigt som Peter har fået, hvormed 'kinøjsjer-omtalen' kan stoppes. Analyserer man også Oves handling med at skrive klagen, hvilket er årsagen til retsmødet, ses det også herigennem hos ham, at han her udviser handling og initiativ i mødet med modstand, hvormed f.eks. verdensdestruktion (Biesta, 2015) undgås, da klageskrivningen som tidligere nævnt betyder, at Ove kan 'parkere' konflikten og f.eks. ikke har nød at skælde Peter ud over hans opførsel (Bilag 6).

I det ovenstående uddrag fra videomaterialet ses det også, hvordan det til at begynde med kan se ud som om Julie i mødet med modstand trækker sig tilbage og dermed praktiserer det, der ligner selvdestruktion (Biesta 2015), idet hun ikke får fortalt Peter, hvordan hun egentligt havde det, da han kaldte hende 'kinøjsjer', men blot smågrinede. Jeg vurderer dog ikke, at der er tale om verdensdestruktion, idet Julie beder Ove om at skrive en klage, hvormed hun via Ove kan få fortalt, hvordan det påvirkede hende at blive kaldt 'kinøjsjer'. Og hermed kan Julies reaktion med at komme til at smågrine og være stille ses i et andet lys: At hun i situationen reagerer på en naturlig og forståelig måde ved at komme til at grine og ikke sige noget, fordi hun bliver følelsesmæssigt ramt (Lopez, 2020).

Ved at Julie beder Ove om at skrive en klage og senere på opfordring af Tom hentes og deltager i retsmødet, ses det endvidere, at hun hjælpes af personalet og Retssystemets struktur til at gøre sig positive erfaringer med mødet med modstand (Biesta, 2015). Dette ses gennem retsmødedialogen som Tom faciliterer ved, at han stiller mange opklarende spørgsmål, så både Julie og Peter får indsigt i hinandens perspektiver. Og herved opnår de to elever indsigt i og forståelse for hinandens handlinger og Julie får desuden som nævnt gentagne gange at vide af Peter, at han er ked af det han har sagt og det aftales, at hun skal komme til Tom, hvis hun bliver kaldt 'kinøjsjer' igen. Hermed ses det også, hvordan retsmødets struktur og dialogiske fremgangsmåde er medvirkende til, at konflikten mellem Julie og Peter ikke bliver en kappestrid (Biesta, 2015), hvor den ene af parterne til slut trækker sig sejrrig ud af retsmødet.

Apropos, at man som elev kan handle med selvdestruktion (Biesta, 2015) i konfliktfyldte situationer udtaler Tom og Malene, at små grupper af elever i afgrænsede perioder kan 'vende ryggen' til Retssystemet på denne måde: ved at undlade at skrive klager, fordi de får at vide af andre elever, at hvis de skriver klager, så vil det få negative konsekvenser for dem (Bilag 5). Hermed ses det, hvordan nogle elever i perioder kan handle med verdensdestruktion (Biesta, 2015) og true andre elever, hvormed dem, der bliver truet, handler med selvdestruktion ved at trække sig og undlade at skrive klager. Samlet set betyder dette, at der altså er tidspunkter, hvor konfliktløsningsdialoger ikke indledes og eleverne ikke går ind i mødet med modstand på konstruktive måder (Biesta, 2015). Denne mekanisme er Tom og Malene dog meget opmærksomme på, og de fortæller, at de taler meget med eleverne om lige præcis dette og ser det som en mulighed for læring, idet de hermed får italesat, at selvom det nogle gange ikke er rart at bruge Retssystemet, så er det til for at hjælpe alle på skolen (Bilag 5). Set i lyset af, at det er få elever, der i perioder undlader at skrive klager samt at konfliktmæglerne benytter dette som en anledning til at indgå i dialoger med eleverne om Retssystemets funktion, synes ovenstående problematik ikke at være et udtryk for et generelt trivsels-hæmmende problem med, at Retssystem-processen giver anledning til selvdestruktion og verdensdestruktion blandt eleverne.

11.2.6 Retssystemet og elevernes alder

Eleverne Peter og Julie går som nævnt i 7. eller 8.klasse, og det er derfor relevant at forholde sig til, om deres alder har en afgørende betydning for, at de via Retssystemets struktur og fremgangsmåde formår at indgå konstruktivt i den dialogisk konflikthåndtering på et retsmøde. Det lader det ikke til, hvilket kommer til udtryk i det samlede videomateriale, hvor både elever fra indskoling og udskoling er repræsenteret (Bilag 8). Og hermed synes det altså at være Retssystemets struktur og fremgangsmåde, og ikke alder, der har en afgørende betydning for, at elever på NFS formår at indgå konstruktivt i dialogisk konflikthåndtering. Et konkret eksempel på dette ses i klage 3:16 (Bilag 8), som jeg i det følgende vil beskrive og analysere:

I denne retsmødesekvens fra videooptagelserne løses en konflikt, der vedrører, at en lille gruppe drenge fra 3. eller 4. klasse har glemt at skrive deres navne i en sal-bog, når

de går over i skolens sal. Dette har tre elever skrevet en klage over, og konfliktmægleren Tom forklarer i retsmødets begyndelse, med en rolig stemme og rolige fagter, at det er meget vigtigt at skrive sig i sal-bogen i forhold til skolens sikkerhedsregler, da de voksne ellers ikke ved, hvor drengene er. Via den efterfølgende dialog med drengene viser det sig, at mange elever generelt kan have svært ved at huske at skrive sig i sal-bogen, da det kan være lidt besværligt. Dette fører til, at slutningen af retsmødet kommer til at omhandle følgende: 1) At konfliktmægleren Tom ikke har været bekendt med, at mange elever synes, at sal-bogen gør det besværligt at huske at skrive sig i bogen og at han er glad for at finde ud af det 2) Årsagen til, at drengene glemte at skrive sig i sal-bogen samt en fælles brainstorm blandt alle tilstedeværende, der munder ud i konkrete forslag til, hvordan det kan blive lettere at huske at skrive sig i sal-bogen 3) Det besluttes, at Tom skal tage emnet op på et morgenmøde dagen efter retsmødet 4) Der uddeles en advarsel og en konsekvens – som Tom begrundes med reference til skolens sikkerhedsregler – til to af de drenge, der havde glemt at skrive sig i sal-bogen. Begge drenge synes, dette er velbegrundet og accepterer advarslen og konsekvensen i en dialogisk proces, hvor de stiller spørgsmål og ytrer deres meninger og har mulighed for at være medbestemmende (Bilag 8).

I ovenstående beskrivelse vurderer jeg, at drengene, der har glemt at skrive sig i sal-bogen, får understøttet deres tre psykologiske behov, hvormed der ses en internalisering af påbud og værdier (Deci & Ryan, 2000; Klinge, 2016b; Niemiec & Ryan, 2009; Ryan & Deci, 2020). Drengenes tre psykologiske behov understøttes helt konkret på denne måde: Deres autonomibehov (Klinge, 2024) understøttes i og med at:

- 1) De gives valgmuligheder i forhold til, hvilken advarsel og konsekvens de skal have, og i deres accept heraf udtrykker de, at krav og regler fremstår meningsfulde fra deres perspektiv.
- 2) De byder ind med ideer til et nyt sal-bogs-system, hvormed de får lov til at finde egne løsninger på problemet, der er årsagen til, at en klage blev skrevet.
- 3) Toms verbale og non-verbale adfærd er inviterende og ikke-kontrollerende via hans rolige stemmeføring og fagter, og han bruger endvidere drengenes signaler

– i form af kritik af sal-bogs-systemet – som værdifuld information til at gen-tænke det.

Drengenes kompetencebehov (Klinge, 2024) understøttes i og med, at de kender retsmødets fremgangsmåde, hvilket skaber en overskuelig struktur. Og endelig understøttes deres samhørighedsbehov (Klinge, 2024) ved at:

- 1) Der bliver vist interesse i årsagerne til deres forglemmelse og deres idéer til et nyt sal-bogs-system.
- 2) Mødet foregår i en rolig og afslappet stemning og den voksne bidrager med hjælpsomhed i hele processen.
- 3) Den voksne engagerer sig på lige fod med drengene i brainstorm-processen og vil bringe emnet op dagen efter på et morgenmøde.

Jeg vil i forlængelse heraf argumentere for, at konflikthåndteringsepisoden om drengene og sal-bogen også er et eksempel på, hvordan elever, som modtager støtte på svære tidspunkter, får en mere konstruktiv adfærd og bliver mere fleksible (Klinge, 2016b), idet det under retsmødet ses, at drengene byder ind med idéer, der kan ændre sal-bogs-systemet, så det bliver lettere at anvende og andre ikke havner i deres situation (Bilag 8).

I konflikthåndteringsepisoden ses det også, at Tom handler omsorgsetisk (Klinge, 2024), idet han sætter eleverne før reglen, hvormed eleverne lærer, at der lyttes til deres meninger, holdninger og løsningsforslag og at disse har en betydning. Eksempler på dette er, at Tom ikke holder fast i, at sal-bogs-systemet skal være som det er, men forholder sig åbent til, at det kan have været med til at forårsage, at nogle elever, heriblandt drengene, har svært ved at bruge det. Og han er åben for, at der skal implementeres et nyt sal-bogs-system (Bilag 8).

Apropos, at Tom refererer til skolens sikkerhedsregler, da han taler med drengene om, hvilken konsekvens og advarsel de skal have: Her ses det, at han i sin argumentation i den dialogiske proces ikke refererer til sine egne personlige præferencer i forhold til f.eks. god og dårlig opførsel, men til skolens regler – et fælles tredje – der også er kendt

af eleverne. Som Tom fortæller i interviewet med ham og Malene i relation til dette, så handler denne praksis netop om, at eleverne skal vide, at deres handlinger i konfliktsituationer ikke bliver vurderet af ham personligt, men i forhold til skolens regler (Bilag 5). Dette ses i det følgende udsagn, hvor Tom fortæller, hvordan han i skolehverdagen inddrager skolens regelsæt ved at sige: *"nå, men du kan jo se her, det her, det må du ikke. Det er ikke mig, der synes, at du ikke må. Men vi er blevet enige om, at skolens regler er sådan her"* (Bilag 5, p. 11-12). Det samme gør sig gældende for Ove på retsmødet med Julie og Peter: Her refererer han til skolens diskrimineringsregel – og ikke personlige præferencer vedrørende f.eks. god og dårlig opførsel – da de taler om, at Peter har kaldt Julie 'kinøjser'. Og herigennem ses det, at håndteringen af konflikter på NFS ikke tager form af 'personlige angreb' på eleverne ud fra vilkårlige præferencer, hvilket ofte sker, når lærere og pædagoger ikke håndterer konflikter konstruktivt med udgangspunkt i en fælles konflikthåndteringsmetode (Klinge et al., 2020).

Afslutningsvis vil jeg i relation til ovenstående argumentere for, at sal-bogs-retsmødet også er et eksempel på 'viljens domæne' (Biesta, 2015). Det vurderer jeg, fordi både eleverne og Tom i konfliktmæglingen udviser handlekraft og initiativ i og med de indgår i en konstruktiv dialog med konkrete løsningsforslag til, hvordan det kan blive lettere at huske at skrive sig i sal-bogen. Og hermed bliver klagen over drengenes sal-bogs-forglemmelse ikke set som et eksempel på en fejltilpasning (Biesta, 2015), men giver anledning til, at sal-bogs-systemet skal gentænkes og ændres med henblik på at blive lettere at anvende. Og således ses det endvidere, hvordan Retssystemets struktur og fremgangsmåde betyder, at konflikten ikke tager form af en kappestrid (Biesta, 2015). Dette kommer til udtryk via brainstormprocessen, hvor det fremgår, at retsmødedialogen ikke handler om, at en af de involverede parter skal trække sig sejrrig ud af mødet med den anden f.eks. i form af, at Tom forsvarer sal-bogs-systemet som det er, og ikke lytter til elevernes idéer. Og det ses i den situation, hvor de to drenge skal have en konsekvens og en advarsel og får mulighed for at være medbestemmende.

11.2.7 Overensstemmelse mellem respondenternes ord og handlinger

I den ovenstående analyse af Retssystemets niveau 2, har jeg løbende inddraget både udsagn fra interviewene med respondenterne og uddrag fra videooptagelserne fra retsmøder. Og på baggrund heraf vil jeg argumentere for, at der ses en overensstemmelse

mellem respondenternes fortællinger om, hvordan de håndterer konflikter og deres ageren, når de i praksis håndterer konflikter¹⁹. Dette vurderer jeg på baggrund af følgende:

- 1) Ove forklarer i afsnit 11.2.1 og 11.2.3, at gensidig respekt mellem ham og eleverne er vigtigt samt at han undgår at skælde ud, fordi han ved at skrive en klage kan 'parkere' konflikter til et retsmøde. Og han uddyber, at dette muliggør, at han ikke har nødt at være ekstrem autoritær samt at han kan møde eleverne ligeværdigt og respektfuldt og være i øjenhøjde med dem (Bilag 6). Dette stemmer overens med, hvordan han agerer på retsmødet, hvor han deltager (Bilag 8). Her ses det nemlig, hvordan Ove ikke hæver sin stemme, når han taler og at han sidder ved siden af Peter. Han rækker også – ligesom Peter – hånden op, når han ønsker at tale og venter på at få ordet af Tom. Ove taler endvidere pænt og respektfuldt til og om Peter, idet han siger, at han er en dejlig dreng, og at han godt kan vise rundt en anden gang, hvis han ønsker det. Og han refererer til skolens regler og værdier, et fælles tredje (Bilag 8), hvormed episoden kommer til at handle om et generelt anliggende vedrørende, hvordan man viser rundt på skolen og hvordan man ikke skal omtale hinanden og bliver dermed ikke en specifik og personlig autoritær irettesættelse af Peter uden et konstruktivt sigte.
- 2) Tom fortæller i afsnit 11.2.3, at hans erfaringer med Retssystemet er, at metoden virker godt og at han efter retsmøder har en fornemmelse af, at både eleverne og skoles regler bliver hørt samt at de voksne får lov at komme med indspark. Ligeledes fortæller han, at han synes, at eleverne via Retssystemet får en forståelse af, hvad der sker hos andre mennesker, når de kommer til at pådrage dem en følelsesmæssig smerte (Bilag 5). Dette stemmer overens med, hvad der finder sted og kan observeres i de videoudrag fra retsmøderne, som er medtaget i den ovenstående analyse: Her ses det eksempelvis både under retsmødet med Julie og Peter og med drengene, der har glemt at skrive sig i sal-bogen, hvordan Tom og Ove refererer til skolens regler ved at nævne skolens sikkerhedsregler og diskriminationsregel, når de indgår i en dialog med eleverne og deres handlinger i konfliktmæglingssituationerne. Endvidere ses det under retsmødet om sal-

¹⁹ Da det er Tom og Oves ord og handlinger jeg primært har analyseret, vil det være dem jeg fokuserer på i dette afsnit.

bogs-systemet, hvordan både Tom og eleverne byder ind med ideer til en ny måde at skrive sig i sal-bogen, og hermed høres både eleverne og den voksne kommer med indspark.

Hvad angår, hvordan eleverne via Retssystemet får en forståelse af, hvad der sker hos andre, når de pådrager dem følelsesmæssig smerte, ses dette under retsmødet med Julie og Peter (Bilag 8). Her opnår Peter indsigt i, at Julie blev ked af det han sagde, selvom hun ikke viste det. Og dette afstedkommer en dialog, der giver Peter indsigt i, at Julie grinede – selvom hun blev ramt af hans ord – som en slags forsvarsmekanisme, fordi hun ikke vidste, hvad hun ellers skulle gøre.

- 3) I afsnit 11.1 fortæller Tom og Malene, at de ikke skælder ud, når de håndterer konflikter. Og Ove fortæller desuden i afsnit 11.2.1, at han undgår at skælde ud i sin undervisning, fordi han kan 'parkere' konflikter ved at skrive en klage. Dette stemmer overens med deres handlinger i videouddragene fra retsmøderne, hvor der på intet tidspunkt skældes ud – hverken i forhold til de udsagn eleverne kommer med vedrørende deres perspektiver på konflikten eller når deres adfærd forstyrrer (Bilag 8). Førstnævnte ses blandt andet under retsmødet, hvor Peter deltager og han fortæller, at han ikke sagde 'kinøjser' for at diskriminere. Her svarer Ove ham ved – med en rolig stemme – at referere til skolens regler om diskriminerende udtalelser (Bilag 8) frem for f.eks. med en høj og irriteret stemme at sige: "Nej, det kan godt være, at du ikke sagde det for at diskriminere, men du kan jo nok se, at Julie blev ked af det, og det skal bare stoppe LIGE NU!". Det ses også i konflikthåndteringsepisoden, der omhandler sal-bogen. Her hæver Tom f.eks. ikke sin stemme eller er sarkastisk, men er rolig og faciliterer en konstruktiv og løsningsorienteret dialog (Bilag 8).
- 4) I afsnit 11.2.6 refererer jeg til en sekvens fra interviewet med Tom, hvor han fortæller, at eleverne skal vide, at deres handlinger i konfliktsituationer ikke bliver vurderet af ham personligt, men i forhold til skolens regler (Bilag 5). Dette stemmer overens med hans ageren i videooptagelserne, hvor han f.eks. under retsmødet om drengene og sal-bogen refererer til skolens sikkerhedsregler (Bilag 8).

I afsnit 11.3.1 vil jeg kort vende tilbage til endnu et eksempel på, hvor der er overensstemmelse mellem ord og handling.

Jeg vil afslutte denne del af analysen med at nævne, at jeg i videouddragene *ikke* opdagede nogle hverken positive eller negative nuancer i Tom, Ove eller Malenes verbale og non-verbale ageren, som de ikke selv havde været opmærksomme på og dermed ikke havde berettet om i deres interviews.

11.2.8 Afholdelse af retso-møder og skolemøder

I mit interview med Tom og Malene fik vi udelukkende talt om ét nyere tilfælde, hvor der via et retso-møde og et skolemøde er blevet uddelt grønne kort (Bilag 5). Og vi fik altså ikke talt om eksempler på konflikter, der har ført til, at gule kort er blevet uddelt. Da proceduren for at modtage et grønt og gult kort – bortset fra, at man skal have et grønt kort for at kunne blive indstillet til og modtage et gult kort – repræsenterer analysen af det følgende interviewudrag både aspekter af uddelingen af grønne og gule kort, selvom episoden altså blot omhandler det grønne kort.

Den konkrete konflikt, hvor der blev uddelt grønne kort, omhandler en gruppe udskolings elever, der havde røget vaper på skolens toiletter. Det blev der skrevet en klage over, og på et retsmøde blev det besluttet, at konflikten skulle tages op på et retso-møde. Her blev der af de to voksne konfliktmæglere og elev-konfliktmæglerpanelet opnået enighed om, at eleverne, der havde røget vaper, skulle indstilles til et grønt kort. Og herefter blev alle børn og voksne på NFS inviteret til et skolemøde, hvor sagen blev fremlagt og der blev stemt om, hvorvidt udskolings eleverne skulle modtage grønne kort. Afstemningen endte med, at en af eleverne *ikke* modtog et grønt kort, mens de andre modtog et grønt kort. Årsagen til, at en af eleverne ikke modtog et grønt kort, var følgende: hun valgte at møde op på skolemødet og sige, at hun var ked af, at hun havde røget vaper, og at det ikke ville komme til at ske igen (Bilag 5). Som Malene og Tom uddyber:

”Så fordi hun faktisk gik ind og tog ansvar for det, så blev der stemt nej (...) Men så var der de 4 andre, der havde gjort det samme. De kom ikke til Skolemødet og stod ikke op for deres egen ret eller deres eget ansvar, så de fik grønt kort. Så der er det

dermed, man kan også gå op og sige: ”shit jeg har lavet en fejl, det er virkelig ked af. Det vil jeg gerne tage på mig” (Bilag 2, p. 19 & 20).

Da jeg i en tidligere opgave (Jørgensen, 2024) har forholdt mig til og analyseret den ovenstående konflikt med fokus på pigen, der ikke modtager et grønt kort²⁰, vil den følgende analyse centrere sig om de elever, der fik grønne kort.

Analyseres konfliktepisoden med udgangspunkt i Biestas (2015) verdenscentrerede pædagogik ses det, hvordan konflikthåndteringen er blevet gjort langsom og altså ikke er blevet accelereret samt at der dermed ikke er blevet taget nogle 'smarte genveje', hvormed der har været fokus på at skabe et dialogisk forhold mellem eleverne og verden. Denne forståelse har jeg på baggrund af følgende: At konflikten først er blevet håndteret på et retsmøde, dernæst på et retso-møde og til slut på et skolemøde (Bilag 5).

At eleverne, der har røget vaper, vælger at blive væk fra skolemødet og modtager grønne kort vurderer jeg ikke som et entydigt eksempel på selvdestruktion (Biesta, 2015) i mødet med modstand, idet de har deltaget i et retsmøde og skolemødet ikke fordrer, at de er til stede (Bilag 5). At elevernes udeblivelse dog alligevel kan have nuancer af selvdestruktion, vurderer jeg på baggrund af dette: at det formodentligt for nogle elever vil kunne opleves som udfordrende f.eks. at skulle stille sig op foran de fremmødte på skolemødet og sige undskyld, hvormed mødet med modstand muligvis ikke får karakter af en positiv erfaring. Og det synes derfor relevant at forholde sig til, om elevens forskellighed kan betyde, at ikke alles trivsel og læring understøttes på skolemøder: Er man som person f.eks. introvert eller ekstrovert? Kommer man fra et hjem, hvor man er vant til at tale sammen om konfliktfyldte hændelser eller omvendt ikke er det? Og er der f.eks. mulighed for, at elever i forbindelse med retso- og skolemøder kan gå til en voksen og sige, at man ikke tør stille sig op foran skolen og sige undskyld og bede en voksen om at gøre det? Da jeg ikke får spurgt ind til dette under

²⁰ Her konkluderer jeg i min analyse, at pigens handling er et udtryk for en fremvoksende subjektivitet, idet hun tager ansvar for sin handling samt at der ikke ses selvdestruktion eller verdensdestruktion, da hun går konstruktivt ind i mødet med modstand og hermed befinder sig i handlingsdomænet og i mellemzonen (Jørgensen, 2024).

mit interview, vil jeg ikke diskutere dette aspekt yderligere, men påpege, at det kunne være relevant at undersøge i en anden sammenhæng.

Indstilles en elev til et rødt kort betyder det som beskrevet i afsnit 7, at skolelederen skal tage stilling til, om vedkommende skal bortvises fra NFS (Bilag 5 & 7). Tom og Malene fortæller, at der forud for en sådan beslutning foregår et intensivt og trivselsunderstøttende samarbejde med eleven og dennes forældre med henblik på at forebygge et rødt kort, og at det ofte er sådan, at når et rødt kort kommer på tale, så tager forældrene på baggrund af samarbejdsforløbet en beslutning om, at det er hensigtsmæssigt for deres barns trivsel med et skoleskift (Bilag 5). Og som Tom og Malene uddyber i relation hertil, er de bevidste om, at andre skoler end NFS kan være et bedre tilbud for nogle elever (Bilag 5). Da jeg vurderer, at jeg ikke får spurgt uddybende nok ind til aspekter af det røde kort og samarbejdet med eleverne og forældrene i mine interviews (Bilag 5, 6 & 7), vil jeg ikke analysere dette aspekt af Retssystemet f.eks. ved at forholde mig til, om der er tale om en kappestrid (Biesta, 2015). Men jeg vil påpege, at det i en anden sammenhæng ville være både relevant og interessant at undersøge de førnævnte nuancer og aspekter af det røde kort.

11.3 Retssystemets niveau 3: Et ledelsesperspektiv

Som nævnt i afsnit 11.2.2, vil jeg nu vende tilbage til Oves udtalelser vedrørende adfærdsregulering, rammesætning og tydelighed ved at analysere, hvordan skolelederen Tim forholder sig til denne tematik.

11.3.1 Om rammesætning og tydelighed

I interviewet med Ove får jeg ikke spurgt ind til, hvor ofte han adfærdsregulerer sine elever, og om han i de tilfælde kommer til at skælde ud eller om eleverne har skrevet klager, der relaterer sig til sådanne episoder. Det er dog interessant at dvæle ved denne tematik, da den sætter fokus på en nuance af Retssystemet vedrørende de voksnes adfærd og kommunikation, som skolelederen Tim er optaget af: At han som leder er bevidst om at kommunikere til personalet på NFS, at relationen mellem elever og personale ikke kan være helt magtfri, idet de voksne helt konkret f.eks. er større, højere og stærkere end eleverne. Derfor mener han også, at de voksne gerne må være synlige, myndige og udvise, at de ved, hvad de vil i samarbejdet med børnene (Bilag 7). Og de

voksne har også ret til at håndhæve regler i klasserummet, der er vedtaget på et skolemøde (Bilag 1). Begge dele uden skældud (Bilag 1). Som Tim siger:

”selvfølgelig er der en rammesætning i undervisningen, fordi læreren skal også gå ind og markere sig og sige nu skal I høre: ”Sådan vil jeg faktisk gerne have det”. Og det er ikke for at være onde ved jer, men sådan vil jeg gerne have, at undervisningen foregår. (...) I kan ikke bare afbryde hinanden og så videre. Der er nogle regler – og så rammesætte inde i undervisningen før retssystemet” (Bilag 7, p. 13).

Således må Ove og resten af personalet på NFS altså gerne rammesætte og være tydelige – uden skældud – når de underviser eller indgår i aktiviteter med eleverne. Med udgangspunkt i Tims udtalelser vil jeg argumentere for, at lederen på NFS hermed har forholdt sig til, om det er muligt at opholde sig for meget i det Biesta (2015) kalder mellemzonen og hændernes domæne, idet han har besluttet, at der ikke skal indledes en dialog – hvormed man opholder sig i mellemzonen og hændernes domæne – i alle hverdagens møder med modstand.

Tim har også forholdt sig til, at disse interaktioner ikke må tage form af det Biesta (2015) kalder verdensdestruktion i og med personalet skal tilstræbe at undgå skældud (Bilag 1) og rammesætte på en hensynsfuld og respektfuld måde. Således skal personalet forholde sig reflekteret til, hvordan de ytrer et ønske om adfærdsændring hos deres elever, men skal ikke gå i dialog om alle ytringer vedrørende ønsker om adfærdsændringer. Et eksempel på dette ses i et uddrag fra videomaterialet, hvor konfliktmægleren Tom på et retsmøde, med en rolig stemme, siger dette til to piger, der fjoller, hvorefter de bliver stille:

”Prøv at lyt, piger. Vi er til retsmøde, så jeg vil faktisk gerne have, at I tager det seriøst, ligesom vi plejer. Uhm? Og så bliver I nødt til at tale en ad gangen, for ellers kan jeg ikke høre, hvad I siger. Sille, vil du starte?” (Bilag 8, p. 9)

Og det ses i dette uddrag fra videomaterialet, hvor konfliktmægleren Malene får Nikoline til at holde op med at afbryde Freja på et retsmøde, ved at lægge en hånd på hendes hånd og med rolig stemme sige: *“Shhh”, det er Freja, der har ordet*” (Bilag 8, p. 10).

Disse to rammesættende ytringer uden skældud fandt som nævnt sted under retsmøder, men er medtaget som eksempler på en rammesætning, der vil kunne finde sted i en almindelig undervisningssituation, og hvor der altså ikke nødvendigvis skal indledes en længerevarende dialog i mindre møder med modstand.

Jeg er bevidst om, at Biesta (2015) ikke forholder sig direkte til nuancerne af alle hverdagens møder med modstand i denne henseende i sin beskrivelse af den verdenscentrerede pædagogik. Men med udgangspunkt i min analyse og fortolkning af Tims udtalelser vil jeg argumentere for, at det er en del af en konstruktiv konflikthåndtering på NFS, at personalet rammesætter, så ikke alle mindre konflikter bliver dialogiske ophold i mellemzonen. Som Tim fortæller i relation hertil, så mener han ikke, at det ødelægger:

”en relation mellem barnet og den voksne, at den voksne lige siger: ”Ej, nu skal du lige tie stille, fordi jeg taler lige nu” (...) Der er ikke noget farligt i det. Det kan barnet godt forstå, og det behøver ikke at ødelægge nogen som helst relation. Det kan faktisk forbedre relationen, når man siger: ”prøv lige at...; Jeg er her også, og nu vader du ind over mig, og det synes jeg ikke er så rart, så det kunne jeg godt tænke mig, at du lod være med” (Bilag 7, p. 13).

Og således ligger der altså pædagogiske overvejelser bag rammesætnings-beslutningen, som har til formål at styrke relationen mellem eleverne og personalet og dermed øge trivslen (Klinge, 2016b).

Tims holdning til og beslutning vedrørende rammesætningen, der kan minimere dialog, er dermed *ikke* et udtryk for en verdenscenteret pædagogik, hvilket dog fremstår hensigtsmæssigt, da beslutningen er truffet på baggrund af, at han som nævnt har forholdt sig til, om det er realistisk og hensigtsmæssigt at opholde sig i mellemzonen i alle møder med modstand, der relaterer sig til store eller små konflikter, i løbet af en skoledag. Som det fremgår af analysen samlet set, gør personalet på NFS dog i meget høj grad netop det, Biesta (2015) efterspørger: er opmærksomme på, hvor erfaringer med modstand opstår og ansporer eleverne til at 'gå ind' i disse møder på positive og ikke-accelererede måder med dialog i centrum (Bilag 5, 6, 7, 8 & 9). Og helt overordnet set er

Retssystemet således udtryk for en verdenscentreret pædagogik, men altså med en modifikation, der argumenteres velovervejnet for og som fremstår hensigtsmæssig.

Anskues ovenstående nuancer vedrørende ikke altid at indlede en dialog og opholde sig i mellemzonen med Louise Klinges teori om relationskompetence (Klinge 2016b), er sådanne handlinger *ikke* et udtryk for et fravær af relationskompetente handlinger, hvormed trivsel forringes, men kan være en mulighed for det, Klinge beskriver som at gå ind i erfaringer med de mange nuancer der er i relationer, hvilket kan være et udtryk for en nødvendig socialisering (Klinge, 2016a, 2016b). I de ovenstående eksempler fra videomaterialet ses dette i form af, at hensigten med konfliktmæglernes rammesættende ytringer er, at eleverne lærer at lade en anden tale færdig, før man tager ordet (Bilag 5 & 7). Selvom en sådan rammesætning har en pædagogisk hensigt, vil den muligvis i nogle tilfælde kunne opleves som en fejlafstemmer af eleverne (Klinge, 2016b), i det øjeblik de bliver bedt om at tie stille, hvilket kan give anledning til frustration. At dette dog heller ikke er et udtryk for manglende relationskompetence, skyldes ifølge Klinge (2016a, 2016b), at i og med, at der ikke skældes ud og rammesætningen ikke har en bebrejdende tone, så vil eleverne i de pågældende situationer ikke opleve en større frustration end den, der er forbundet med f.eks. at skulle følge en anvisning om være stille (Klinge, 2016a). Således er det altså også at handle relationskompetent, når man på en respektfuld måde vælger ikke at gøre mindre hverdagskonflikter til ophold i mellemzonen og hændernes domæne.

Jeg vil afrunde dette afsnit ved at vende tilbage til tematikken i afsnit 11.2.7 vedrørende overensstemmelse mellem respondenternes ord og handlinger. I de ovenstående uddrag fra retsmøde-videoptagelserne med Tom og Malene ses det nemlig, at: 1) Malene lægger en hånd på den forstyrrende piges hånd og siger roligt: "*Shhh*", *det er Freja, der har ordet*" (Bilag 8, p. 10) samt at 2) Tom med en rolig stemme beder eleverne om at stoppe med at afbryde og forklarer, hvorfor det er vigtigt (Bilag 8). Disse handlinger stemmer overens med deres interviewudsagn, hvor de fortæller, at de ikke skælder ud under retsmøder (Bilag 5).

Apropos overensstemmelse synes det relevant også kort at nævne, at respondenterne i de tre interviews udtaler sig i overensstemmelse med hinanden forstået på denne måde: De har alle den samme opfattelse af og tilgang til, hvordan konflikter på NFS i

praksis skal håndteres i en dialogisk proces uden skældud (Bilag 5, 6 & 7). Og der ses endvidere en overensstemmelse mellem de idealer, NFS beskriver i deres Hvidbog (Bülow et al., 2020) og hvordan personalet handler i praksis. Et eksempel på dette er, at der i hvidbogen står, at på NFS ansues konflikter som en læringsproces samt at eleverne via retsmødesystemet: *”trænes til at drage omsorg og passe på hinanden”* (Bülow et al., 2020, p. 10). Dette træder f.eks. tydeligt frem i konflikthåndteringsepisoden med Julie og Peter, hvor de i en dialogisk proces får indsigt i hinandens handlemåder og der bliver sagt undskyldt (Bilag 8). Og det ses endvidere i konflikthåndteringsepisoden, der omhandler sal-bogen, hvordan både pædagogen Tom og eleverne, der deltager på retsmødet, lærer noget: Tom erfarer, at sal-bogs-systemet kan være svært at anvende. Og eleverne bliver mindet om skolens sikkerhedsregler, og de er årsagen til, at det er vigtigt at huske at skrive sig i sal-bogen (Bilag 8).

11.3.2 Et konflikthåndteringssystem bagved Retssystemet

I det følgende afsnit vil jeg forholde mig til, at skolelederen Tim fortæller, at der er et konflikthåndteringssystem bagved Retssystemet, hvor han er ansvarlig for håndteringen af konflikter, der har en sådan karakter, at eleverne på NFS ikke kan eller skal tage stilling til dem på retsmøder eller retso- og skolemøder (Bilag 7). I konflikthåndteringssystemet bagved Retssystemet håndteres nærmere bestemt de sjældne konflikter, hvor alvoren er størst, fordi Politiet via SSP²¹ er involveret, hvormed der skal tages hensyn til GDPR samt tavshedspligt (Bilag 7). Og endvidere håndteres her også konflikter, hvor der ikke er myndighedsindblanding, men alvoren er tilsvarende stor, da konflikterne f.eks. omhandler sjældne episoder, hvor skolens mobbepolitik ikke er blevet overholdt eller sager med trusler eller fysiske reaktioner (Bilag 7), hvor elevs trivsel er blevet kompromitteret. Det gør sig gældende for sagerne i systemet bag Retssystemet, at skolelederen skal tages stilling til, om en elev skal bortvises fra skolen – en beslutning, der i nogle meget sjældne tilfælde træffes meget hurtigt uden en dialogisk proces (Bilag 7). Som Tim siger i relation til konflikterne, der tages ud af Retssystemet, og hvor sandsynligheden for, at en elev skal forlade skolen, er stor: *”Vi hader de sager*

²¹ SSP står for skole, socialforvaltning og politi, og er et samarbejde mellem skole, sociale myndigheder og politi, der har til formål at forebygge kriminalitet blandt børn og unge (DKR, 2024).

(...) det er (...) ikke sjovt for barnet, og det ikke sjovt for forældrene eller noget som helst” (Bilag 7, p. 6 & 7).

Således kan der altså både påbegyndes et samarbejde med eleven og forældrene eller en elev kan bortvises hurtigt, når en konflikt tages ud af Retssystemet. I denne proces uddyber Tim, at han arbejder sammen med en erfaren kollega med speciale i kontakt til familier i svære situationer, der hedder Anne, og også har mulighed for at inddrage skolens psykolog (Bilag 7).

Analyseres systemet bagved Retssystemet med udgangspunkt i Biestas (2015) begreber, kan det siges at være karakteriseret ved, at de sager, der her tages op, er dem, hvor en eller flere elevers adfærd har haft karakter af verdensdestruktion (Biesta, 2015). Dette ses ved, at den elevadfærd, der afstedkommer, at en sag tages ud af Retssystemet tager form af enten mobning, trusler eller fysiske reaktioner, der påvirker nogle elevers trivsel negativt, og kan være så alvorlig, at Politiet bliver involveret via SSP (Bilag 7).

I de mest alvorlige og meget sjældne tilfælde, hvor en elev hurtigt bortvises fra NFS uden en dialogisk proces, vil der være tale om det Biesta (2015) kalder en kappestrid, idet dialogen mellem eleven, forældrene og skolen ophører. Og i de tilfælde, hvor en konflikt i systemet bagved Retssystemet håndteres i et samarbejde mellem skolelederen, elevens forældre, Anne og måske psykologen, påbegyndes en dialogisk proces (Bilag 7). Det ses altså hermed i nogle af de allermest alvorlige konfliktsituationer på NFS, at Retssystemets dialogiske proces erstattes af en anden dialogisk proces, hvor det udelukkende er personalet der – nogle gange sammen med myndighederne eller en psykolog – håndterer konflikterne. Og med Biestas (2015) begreber gøres denne konflikt-håndteringsproces dermed både dialogisk og langsom frem for accelereret.

Apropos at systemet bag Retssystemet, med udgangspunkt i Biesta (2015), i sjældne tilfælde kan beskrives som en kappestrid vil jeg påpege, at denne del af konflikthåndteringen på NFS dermed ikke kan betegnes som konstruktiv konflikthåndtering i relation til, hvordan begrebet defineres i afsnit 6, idet der ved en bortvisning ikke forsøges: *”at finde nye måder at løse problemet på, så sagen afklares, og relationen bliver bedre”* (Jacobsen et al., 2008, p. 54). I denne forbindelse synes det relevant at forholde sig til, om det overhovedet er muligt at indrette grundskoler på almenområdet, så alle

konflikthåndteringsaspekter er konstruktive og dialog ikke ophører i de allermest komplicerede konflikter, hvor f.eks. mobning eller vold er omdrejningspunktet. Ligesom det er relevant også at forholde sig til, om man altid bør stile efter, at en elev skal forblive på den samme skole, og om dette er hensigtsmæssigt for eleven og dennes klassekammerater. Disse aspekter af konflikter og deres håndtering får jeg ikke spurgt uddybende ind til i mine interviews, men jeg vil forholde mig til tematikken ved at inddrage et eksempel fra Sverige, hvor de på grund af de førnævnte aspekter af konflikthåndtering har oprettet 'akutskoler' til elever, der f.eks. har en voldelig adfærd (Oien, 2024; Olsson, 2024). Et forløb på en akutskole er en af de hårdeste disciplinære sanktioner i Sverige, og det varer typisk 4 uger, hvorefter eleverne enten skal tilbage til den skole, de kom fra eller begynde på en ny skole. Der er ca. 10-12 elever og 5 ansatte på en akutskole, og der er bl.a. samtalerapi på skemaet hver dag og personalet arbejder efter en low arousal-tilgang (Oien, 2024; Olsson, 2024). Der findes endnu ikke forskning, der dokumenterer effekten af akutskolerne, men ud fra de foreløbige erfaringer, har den svenske regering afsat penge til oprettelse af flere akutskoler, da de har gavn timer mange elevers trivsel og har fået positiv feedback fra både personalet, eleverne og deres forældre (Oien, 2024). Odense Kommune overvejer at lade sig inspirere af akutskolerne (Oien, 2024; Radio4, 2024), men som det er blevet debatteret, kan akutskoler ses som symptombehandling på problemer skabt af den måde, skoler indrettes og fungerer på, og bl.a. Louise Klinge (Radio4, 2024) påpeger, at der i stedet for at oprette akutskoler bør bruges penge på at arbejde forebyggende via eksempelvis at arbejde med relationer mellem børn og voksne og fællesskabende aktiviteter i form af projektbaseret undervisning, der kan reducere grænseoverskridende adfærd blandt elever (Radio4, 2024).

I afsnit 13 vil jeg vende tilbage til, om det er muligt at indrette grundskoler på almenområdet, hvor alle konflikthåndteringsaspekter er konstruktive og hvor dialog ikke ophører i de allermest komplicerede konflikter.

11.4 Delkonklusion

På baggrund af ovenstående undersøgelse af min problemformulering vil jeg sammenfattende konkludere, at man kan arbejde med konstruktiv konflikthåndtering i grundskolen på almenområdet og fremme trivsel og læring ved at:

- 1) Personalet og ledelsen er enige om at anvende en ensartet og konstruktiv konflikthåndteringsmetode. Dette ses på NFS ved, at valg af konflikthåndteringsmetode ikke er den enkelte ansattes ansvar, idet hele personalet samarbejder om og anvender Retssystemets fremgangsmåde og struktur, når de skal løse store og små konflikter (Bilag 1, 5, 6, 7, 8 & 9)²². Og hermed sikres et højt fagligt niveau i forhold til konflikthåndtering.
- 2) Alle nyansatte bliver introduceret grundigt til den konstruktive konflikthåndteringsmetode, der samarbejdes om. Dette ses på NFS ved, at personalet i deres ansættelsesproces introduceres til Retssystemet (Bilag 6).
- 3) Elever har kendskab til og introduceres til den konstruktive konflikthåndteringsmetode deres lærere, pædagoger og ledelsen anvender, hvilket ses på NFS ved, at skolen underviser alle elever i Retssystemets struktur og fremgangsmåde hvert skoleår, hvormed eleverne lærer Retssystemet at kende både gennem undervisning og via deltagelse (Bilag 1, 5 & 9).
- 4) Konflikthåndteringsmetoden, der anvendes, giver mulighed for at løse mindre konflikter lige, når de opstår samt at udskyde håndteringen af større konflikter til et senere tidspunkt, så konfliktparterne ikke er følelsesmæssigt påvirkede, når konflikten skal løses. Dette ses på NFS ved, at a) to pædagoger er ansat til at have ansvaret for Retssystemet således, at de kan hentes og hjælpe med at løse 'her og nu' problemer b) skolen har et klagesystem, hvormed konflikter kan udskydes og håndteres af neutrale konfliktmæglere på retsmøder (Bilag 5 & 9).
- 5) Personalet gerne må rammesætte og være tydelige på respektfulde måder, så ikke alle hverdagens mindre konflikter bliver genstand for en længere dialogisk proces. Dette ses f.eks. på NFS ved, at skolens personale på respektfulde

²² Hvormed det undgås, at konflikter håndteres med udgangspunkt i personlige og forskelligartede præferencer, der ikke er konstruktive og som ikke fremmer trivsel og læring.

måder beder eleverne om at stoppe med en bestemt adfærd, hvis den er forstyrrende for andre (Bilag 5, 6, 7 og 8).

- 6) Neutrale konfliktmæglere i konflikthåndteringssituationer har tid til og mulighed for – med elevinddragelse – at uddele meningsfulde advarsler og konsekvenser ud fra principper og regler som eleverne kender til. Dette praktiseres på NFS ved, at neutrale konfliktmæglere på retsmøder kan uddele en advarsel for u hensigtsmæssig opførsel, når skolens regler er blevet brudt. Genta ges opførslen, og der afholdes endnu et retsmøde om den samme problemstil ling, kan der uddeles en konsekvens. Både advarslen og konsekvensen beslut tes i dialog med den elev, der skal have den, så den fremstår meningsfuld (Bi lag 5, 8 & 9).
- 7) Den konflikthåndteringsmetode, som anvendes så vidt muligt, ligestiller per sonalet og eleverne ved, at begge parter på ugentlige møder har mulighed for at forholde sig nysgerrigt, undersøgende og kritisk til hinandens opførsel. Dette ses på NFS ved, at både elever og personalet kan skrive klager over hin andens adfærd, hvorefter neutrale konfliktmæglere håndterer klagen på 2-3 ugentlige retsmøder (Bilag 5 & 6).
- 8) Personalet på skoler har viden om, at skældud ikke er en hensigtsmæssig re aktion (Klinge et al., 2020) og at alle ansatte introduceres til en konflikthånd teringsmetode, som i praksis gør det muligt at minimere mængden af skældud. Dette ses på NFS ved, at a) personalet forholder sig kritisk til skældud og ved, at det påvirker relationer negativt (Bilag 1, 5, 6 & 7) b) Alle ansatte introduce res til og samarbejder om at anvende Retssystemet, der minimerer mængden af skældud, bl.a. fordi der altid kan hentes hjælp ved 'her og nu' konfliktsitua tioner og at der kan skrives klager, hvormed større konflikter kan 'parkeres' og håndteres af neutrale konfliktmæglere på retsmøder (Bilag 5, 6, 7 & 8).
- 9) Der automatisk igangsættes et intensivt samarbejde med elever og deres for ældre, når det på baggrund af fastlagte kriterier opleves, at elever er indblan det i konflikter, hvor alvorligheden er stigende. Dette ses på NFS ved, at når en

elev indstilles til et grønt kort, så inddrages skolelederen automatisk og der igangsættes et intensivt og trivselsunderstøttende samarbejde med eleven og dennes forældre med henblik på at forebygge et gult og rødt kort (Bilag 5).

- 10) Være særligt opmærksomme på elever med kognitive udfordringer, der kan have svært ved at adfærdsregulere eller er meget impulsstyrede. Dette ses på NFS ved, at der igangsættes intense samarbejdsforløb med disse elever og deres forældre, hvis det opleves, at de har vanskeligheder med Retssystemets fremgangsmåde og struktur (5 & 6).

12 Metodediskussion

Den følgende metodediskussion vil være centreret om de tre begreber transparens, troværdighed og genkendelighed, som af Lene Tanggaard og Svend Brinkmann (Tanggaard & Brinkmann, 2020) beskrives som væsentlige og typiske kvalitetskriterier i kvalitativ forskning, og som har betydning for den viden, jeg har opnået og de konklusioner, jeg har kunnet drage.

12.1 Transparens, troværdighed og genkendelighed

Målet med mit speciale har været at undersøge, på hvilke måder konstruktiv konflikt-håndtering kan fremme trivsel og læring i grundskolen på almenområdet. Og jeg har i min undersøgelse forsøgt at skabe transparens ved løbende at inddrage læseren i mine overvejelser og tanker gennem en fortløbende metakommunikation med det formål at gøre det muligt at forholde sig kritisk til både mine overvejelser og resultater.

Hvad angår troværdighed, har jeg efter en kritisk gennemgang af mit metodiske oplæg samt min analyse (Tanggaard & Brinkmann, 2020) fundet det væsentligt at påpege følgende:

Kvale og Brinkmann (2014) beskriver i deres bog *Interview*, at der kan forekomme misforståelser i interviewsituationer eksempelvis på grund af manglende forståelse for et ords eller en sætnings betydning. Under gennemførelsen af gruppeinterviewet med de to pædagoger oplevede jeg, at betydningen af ordet skældud gav anledning til en

misforståelse, idet respondenterne gav udtryk for, at de nogle sjældne gange bevidst brugte skældud som metode og at det havde en god effekt (Bilag 5). Med mit forhåndskendskab til skældud, kunne jeg imidlertid høre, at det i deres beskrivelse trådte frem, at der *ikke* var tale om skældud, men om rammesætning og at være tydelig. Jeg valgte i denne situation at informere respondenterne om dette og hermed så jeg bort fra mit metodiske oplæg, idet jeg ikke var neutral og satte parentes om min forforståelse (Jacobsen et al., 2020). Det er derfor relevant at forholde sig til, om jeg hermed kompromitterede den fænomenologiske metode eller om jeg understøttede den ved at gøre opmærksom på misforståelsen. Min vurdering er, at jeg understøttede mit metodiske oplæg, idet informationen om skældud muliggjorde, at respondenterne kunne beskrive, hvordan de håndterer konflikter på en måde, der afspejler hvad de reelt gør. Og hermed blev den data, jeg indsamlede, ikke fejlbehæftet eller misvisende på grund af en begrebsmisforståelse.

I de tre semistrukturerede interviews formåede jeg ikke at nedtone, at jeg fandt den konstruktive konflikthåndtering på NFS interessant og kom med positive ytringer herom, hvormed jeg ikke praktiserede reduktion (Jacobsen et al., 2020). Det er derfor relevant at forholde sig til, om mine positive udsagn kan have påvirket respondenterne til at sortere i deres udsagn, idet mine ytringer kan have fungeret som en opfordring til primært at berette om positive aspekter ved Retssystemet. Da respondenterne i alle tre interviews dog fortæller åbnet og detaljeret om udfordringerne ved Retssystemet – hvilket f.eks. ses, da Tom fortæller om en gang han kom til at skælde ud og da Ove fortæller at Retssystemet for nogle elever er hårdt (Bilag 5 & 6) – er det min opfattelse, at min begejstring ikke havde denne effekt, men muligvis en anden: At de positive ytringer kan have skabt en tryghed, der gjorde det naturligt også at tale om de udfordrende aspekter af Retssystemet. Min mulige påvirkning kunne være undgået, hvis jeg frem for semistrukturerede interviews havde udarbejdet en spørgeskemaundersøgelse. Hermed ville det dog ikke have været muligt at stille opfølgende spørgsmål, hvilket kompleksiteten af Retssystemet nødvendiggjorde i alle tre interviews (Bilag 5, 6 & 7). Og med en spørgeskemaundersøgelse vil jeg således muligvis ikke have fået indblik i nuancerne af de aflæringsprocesser, Ove omtaler (Bilag 6) eller Tom og Malenes beskrivelse af, at de ikke anser konstruktiv konflikthåndtering som vanskelig, forstyrrende eller tidskrævende – hvilket lærere og pædagoger ofte gør (Klinge et. al., 2020)

– men at de har en 'yes-følelse' over, hvordan Retssystemet som konflikthåndteringsmetode (Bilag 5) fungerer. Og jeg vurderer derfor, at gennemførelsen af semistrukturerede interviews, til trods for min mulige påvirkning, var hensigtsmæssig i forhold til at besvare opgaves problemformulering.

Apropos at det kan være vanskeligt helt at sætte parentes om egne forforståelser og være neutral og praktisere reduktion (Jacobsen et al., 2020), synes det relevant at forholde sig til, om dette overhovedet er muligt i en relationel kontekst som det semistrukturerede interview. Dette diskuteres blandt videnskabsfolk og betyder, at nogle forskere indtager en mellemposition og arbejder ud fra et fortolkende-fænomenologisk perspektiv, der altså inddrager elementer fra hermeneutikken (Jacobsen et al., 2020; Schmidt, 2022). Et perspektiv jeg selv finder det at interessant at arbejde ud fra ved fremtidige kvalitative dataindsamlinger.

Via mit fænomenologiske ståsted fik jeg i mine interviews og videooptagelser fremdraget både subjektive, nuancerede og detaljerede beskrivelser om fænomenet konstruktiv konflikthåndtering (Botin et al., 2007; Jacobsen et al., 2020), og derfor vurderer jeg, at fænomenologien som videnskabsteoretisk ståsted var hensigtsmæssig. Og jeg vil med udgangspunkt i delkonklusionen i afsnit 11.4 argumentere for, at jeg via de subjektive og nuancerede beskrivelser kunne udsige noget alment om konstruktiv konflikthåndtering. Et eksempel på dette er, at jeg i delkonklusionen skriver, at man kan håndtere konflikter konstruktivt, trivsels- og læringsfremmende ved, at både elever og personalet har mulighed for at forholde sig kritisk til hinandens adfærd. Her udsiger jeg noget alment på baggrund af denne subjektive og nuancerede beskrivelse fra respondenterne på NFS: at både elever og personalet kan skrive klager over hinanden, hvorefter disse håndteres på et retsmøde af en neutral konfliktmægler, der håndterer konflikten konstruktivt.

Da jeg gennemførte de tre semistrukturerede interviews blev jeg opmærksom på, at Retssystemet består af flere niveauer og nuancer, end jeg på forhånd var bekendt med. Og som det fremgår i min analyse, er der derfor aspekter af Retssystemet, jeg ikke har kunne forholde mig til og analysere, da jeg under mine interviews ikke fik spurgt uddybende nok ind til de niveauer og nuancer, jeg ikke på forhånd var bekendt med. Jeg gjorde mig derfor i skriveprocessen overvejelser om, om jeg skulle sende opfølgende

spørgsmål vedrørende disse aspekter, ligesom jeg gjorde det i relation til 'her og nu' konflikthåndteringen på NFS. Dog vurderede jeg, at specialets empiriske materiale, der i forvejen var omfangsrigt, så ville blive *for* omfangsrigt, og derfor undlod jeg at sende flere opfølgende spørgsmål. Havde jeg på forhånd kendt til de mange niveauer og nuancer, havde jeg muligvis valgt at afgrænse min undersøgelse til at omhandle retsmøder, hvor flest af de komplekse konflikter håndteres. Hermed ville jeg dog så ikke have opnået indsigt i 'her og nu' konflikthåndteringen, retso- og skolemøder samt systemet bag Retssystemet, hvilket er essentielle aspekter i helhedsforståelsen af Retssystemmetoden. Og det er således min vurdering, at det har været hensigtsmæssigt at inddrage de førnævnte aspekter af Retssystemet i analysen, selvom empirien herom var mindre omfangsrig og uddybende end den om retsmøder.

Videoptagelserne blev som tidligere nævnt gennemført uden min tilstedeværelse med henblik på undgå påvirkning af de tilstedeværendes rutiner og interaktioner og for at øge fleksibiliteten i forhold til optagetidspunkter. Dette valg betød, at jeg ikke havde mulighed for at opdage, at fiskeøjekameraet under mange af optagelserne ikke fungerede optimalt og kun fokuserede på enkelte af deltagerne på retsmøderne frem for dem alle, hvilket ellers var hensigten med netop valget af et fiskeøjekamera. Hermed havde jeg på mange af videoptagelserne kun mulighed for at høre, hvad der blev sagt og ikke også at se, hvilken mimik mv. eleverne og personalet brugte i deres interaktioner, og derfor blev en meget detaljeret interaktionsanalyse ikke mulig. Jeg er bekendt med, at det ikke er sikkert, at jeg ville have opdaget fejlen, hvis jeg havde været til stede i lokalet, men så ville jeg have haft både feltnoter og egne observationer, der kunne have suppleret videoptagelserne. Til trods for denne tekniske fejl, er det min vurdering, at valget af videoptagelser var hensigtsmæssigt i forhold til besvarelsen af min problemformulering. Samlet set er det endvidere også min vurdering, at videoptagelser kombineret med kvalitative interviews var en optimal metodekombinationen, idet jeg hermed havde mulighed for at undersøge, om der var en overensstemmelse mellem respondenternes udsagn og handlinger. Og således har valget af Mixed Methods-metoden været meningsfuldt.

Den teori jeg har anvendt til at analysere min empiri med – Louise Klinges teori om relationskompetence (Klinge, 2016b) og Gert Biestas teori om en verdenscentreret

pædagogik (Biesta, 2015) – vurderer jeg har været brugbar i forhold til besvarelsen af min problemformulering, idet jeg med denne har kunne analysere aspekter og nuancer af konstruktiv konflikthåndtering i relation til trivsel og læring. Som jeg beskriver i analysen, er jeg dog bevidst om, at Biestas teori ikke specifikt forholder sig til nuancer og aspekter vedrørende konstruktiv konflikthåndtering, og således gjorde jeg mig i analyseprocessen overvejelser over, at det i en fremtidig undersøgelse med konstruktiv konflikthåndtering som omdrejningspunkt eksempelvis kunne være interessant og relevant at inddrage *afstemt pædagogik* (Elvén & Sjölund, 2019) som teori til en analyse, da denne forholder sig specifikt til konstruktiv konflikthåndtering.

Hvad angår genkendelighed påpeger Brinkmann og Tanggaard (2020), at det ikke kan forventes, at en anden forsker kan gentage et kvalitativt studie bestående af f.eks. interview og en observation som i mit tilfælde og nå frem til præcis de samme interview- og observationsfund vedrørende respondentens udtalelser og reaktioner. Jeg vil dog i relation hertil påpege, at det synes sandsynligt, at dele af mit studie vil kunne gentages, idet følgende ensartede billede af konstruktiv konflikthåndtering på NFS trådte frem i analysen af mit samlede datamateriale:

- 1) At Retssystemet er en så indarbejdet fælles del af skolehverdagen, at de fire respondenter uafhængigt af hinanden udtalte sig i overensstemmelse med hinanden vedrørende Retssystemet og deres konflikthåndteringspraksis på NFS.
- 2) Der var en overensstemmelse mellem de to pædagogers udsagn om retsmøders struktur og fremgangsmåde og deres praksis under gennemførelsen af retsmøder.
- 3) Alle 16 retsmøder havde den samme struktur og fremgangsmåde som alle voksne og elever der deltog, var bekendt med.

13 Samlet konklusion og perspektivering

På baggrund af de to delkonklusioner kan det samlet set konkluderes, at der både i danske og udenlandske studier samt i min empiriske undersøgelse viser sig en sammenhæng mellem at arbejde med konstruktiv konflikthåndtering i grundskolen og at fremme trivsel og læring hos både elever og personale. Helt konkret ses det, at man

kan arbejde med konstruktiv konflikthåndtering på følgende måder, hvilket fremmer trivsel og læring:

- 1) Både elever, lærere og pædagoger introduceres til og anvender den samme konstruktive konflikthåndteringsmetode som ledelsen bakker op om.
- 2) Der afsættes ugentligt tid til konfliktmægling som faciliteres af neutrale konfliktmæglere.
- 3) Personalet er tydelige og rammesætter uden skældud og advarsler eller konsekvenser, der gives til elever på grund af deres adfærd, uddeles via en dialogisk og meningsskabende proces.
- 4) Både elever og personalet har mulighed for at forholde sig kritisk til hinandens adfærd.
- 5) Der tages særligt hensyn til elever med kognitive udfordringer.
- 6) Der igangsættes efter fastlagte kriterier et intensivt samarbejde mellem skole og hjem, når elever er indblandet i alvorlige konflikter.

I de danske og udenlandske undersøgelser, som er beskrevet i litteraturstudiet samt i min undersøgelse, ses det, at der anvendes forskellige konstruktive konflikthåndteringsmetoder f.eks. i form af Retssystemet (Bilag 1, 5, 6, 7, 8 & 9), CPS-metoden (Fisker & Lagermann, 2017) og CRR-metoden (Bickmore, 2002), men at konklusionerne vedrørende trivsel og læring er nogenlunde ensartede. Dette tolker jeg på følgende måde: at det ikke er altafgørende hvilken konstruktiv konflikthåndteringsmetode grundskoler på almenområdet anvender, men at det afgørende er, at de tager bevidste valg om at anvende en ensartet konstruktiv konflikthåndteringsmetode ud fra ovenstående 6 punkter, der bliver uddybet i de to delkonklusioner i afsnit 5.6 og 11.4.

Som jeg beskrev i afsnit 11.3.2, synes det relevant at forholde sig til, om det er muligt at indrette grundskoler på almenområdet, så konstruktiv konflikthåndtering ikke opfører i de allermest komplicerede eller voldsomme konflikter, hvor f.eks. mobning eller vold er omdrejningspunktet og elever bortvises. Netop dette aspekt af konflikter blev debatteret af alle grundskolens aktører i de første måneder af 2024, hvor også en skærpelse af folkeskolens ordensbekendtgørelse kom på tale (Helms & Mikkelsen, 2024; Petersen, 2024; Westersø, 2024). I den forbindelse udtalte Louise Klinge (dr.dk, 2024) sig om aspekter af, når børn begår grove psykiske eller fysiske overgreb mod

børn i skolen, og anbefalede en Restorativ Praksis (Helvard, 2010; Møller, 2024), hvor begge konfliktparter inviteres til at indgå i en dialogisk proces med trivsel og læring som formål²³ fremfor, at gerningspersonen smides ud af skolen. I relation hertil anerkendte Klinge, at en sådan praksis vil have trænge kår, hvis en skole er økonomisk i knæ eller har en dysfunktionel kultur vedrørende konflikthåndtering (dr.dk, 2024). Og som skoleforskeren Gro Emmertsen Lund endvidere påpegede i denne sammenhæng mangler skoler ofte både kompetencer og tid til at gennemføre en sådan Restorativ Praksis (Lund, 2024). På baggrund af min analyse vil jeg argumentere for, at NFS ikke har en dysfunktionel praksis vedrørende konflikthåndtering, idet skolen ensartet og systematisk håndterer konflikter via Retssystemet. Ligeledes har personalet både konflikthåndteringskompetencer og tid til at løse konflikter (Bilag 1, 5, 6, 7, 8 & 9), og som skolelederen endvidere fortæller, er NFS ikke økonomisk i knæ (Bilag 7). Men selv på en skole som NFS, der så at sige 'lever op til' Klings succeskriterier og har de rammer Emmertsen Lund påpeger er afgørende, bliver det altså vurderet, at nogle børn må forlade skolen. Velvidende at der kan være særlige årsager til dette og at jeg ikke har indsigt i disse, synes det interessant at forestille sig, at netop en skole som NFS kunne forsøge at gennemføre en Restorativ Praksis, når de mest alvorlige sager håndteres i systemet bagved Retssystemet. En praksis som skoler i Albertslund er begyndt at anvende, og hvor der muligvis på sigt vil kunne hentes inspiration, idet et forskningsprojekt er påbegyndt.

Jeg vil afslutningsvis vende tilbage til specialets indledende problemstilling og påpege, at det synes interessant og relevant i et fremtidigt forskningsprojekt at undersøge, hvorvidt elementer af en konstruktiv konflikthåndteringsmetode som Retssystemet – der er anvendt af en hel personalegruppe på en grundskole i en dansk skolekontekst gennem mange år – ville kunne indgå i pensum på lærer- og pædagoguddannelsen med henblik på at afhjælpe den mangel på konflikthåndteringskompetencer, der beskrives i de seneste evalueringer af de to uddannelser (UFM, 2018, 2021a) og dermed bidrage til at mindske skældud og øge trivsel og læring.

²³ Der synes at indgå elementer af Restorativ Praksis på retsmødet i afsnit 11.2.5, hvor Julie og Peter mødes, lytter til hinanden, får indsigt i hinandens bevæggrunde og der siges undskyld.

14 Litteraturliste

- AiF. (2024). *300 ChatGPT Personas*. <https://aifoundations.io/product/300-chatgpt-personas/>
- Alex, A., & Mukadi, M. (2022). Effectiveness of Conflict Resolution Strategies in a Public Secondary Schools' Management in Morogoro Municipality in Tanzania. . *Asian Journal of Education and Social Studies*. <https://doi.org/10.9734/ajess/2022/v32i230763>.
- AU. (2024a). *Interviews*. Aarhus Universitetet. <https://metodeguiden.au.dk/interviews>
- AU. (2024b). *Observationsstudier*. Aarhus Universitetet. <https://metodeguiden.au.dk/observationsstudier>
- Bickmore, K. (2002). Peer mediation training and program implementation in elementary schools: Research results. *Conflict Resolution Quarterly*, 20, 137-160. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/crq.17>
- Biesta, G. (2015). Hvad skal vi stille op med børnene? Om uddannelse, modstand og dialogen mellem barn og verden. In D. Sommer & J. Klitmøller (Eds.), *Læring, dannelse og udvikling. Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. Hans Reitzels Forlag.
- Bjerril, S. (2022). *Analyse: Hver tredje elev med særlige behov har sjældent eller aldrig lyst til at komme i skole*. <https://www.folkeskolen.dk/inklusion-trivsel/analyse-hver-tredje-elev-med-saerlige-behov-har-sjaeldent-eller-aldrig-lyst-til-at-komme-i-skole/4625018>
- Botin, L., Bertelsen, P., & Nøhr, C. (2007). Video-observation - Et fænomenologisk analyseværktøj. In R. Antoft, M. H. Jacobsen, A. Jørgensen, & S. Kristensen (Eds.), *Håndværk & horisonter - Tradition og nytænkning i kvalitativ metode*. Syddansk Universitetsforlag.
- Brewer, J., & Hunter, A. (2006). *Foundations of Multimethod Research*. SAGE Publication.
- Brinkmann, S., tanggard, L., Hastrup, K., Szulevicz, T., Raudaskoski, P., Nielsen, B. S., Nielsen, K. A., Halkier, B., Lynggaard, K., Baarts, C., Dahler-Larsen, P., Mølholt, A. K., Kristiansen, S., Frederiksen, M., jacobson, B., Boolsen, M. W., Czarniawska, B., Philips, L., Steensig, K., . . . Søndergaard, D. M. (2020). *Kvalitative metoder - En grundbog* (S. Brinkmann & L. Tanggaard, Eds. 3 ed.). Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. In S. Brinkmann & L. Tangaard (Eds.), *Kvalitative metoder - En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Bülow, K. v., Sprogøe, J., & Linder, O. (2020). *Hvidbog - Næstved Fri Skole*. Næstved Fri Skole. https://xn--nstvedfriskole-oib.dk/CustomData/Files/Folders/5-pdf/233_hvidbog-version-4.pdf
- CFK. (2024). *Definition og konfliktsyn*. Center For Konfliktløsning. Retrieved 12. februar from <https://konfliktloesning.dk/videnscenter/om-konflikter/definition-og-konfliktsyn/>
- Christy, L. (2015). *Grib konflikten... - Om konstruktiv konflikthåndtering i skolen*. Det Kriminalpræventive Råd.
- Čiuladienė, G., & Boboc, M. (2020). School conflict management program as a tool to improve school social climate: lessons for lithuania. *Social Work*, 18, 38-53.

- <https://www-ceeol-com.ez.statsbiblioteket.dk/search/article-detail?id=855801>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry. An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 11(4), 227-268
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self-Determination Theory - Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press.
- DKR. (2024). SSP-samarbejde. Det Kriminalpræventive Råd. <https://dkr.dk/flere-lokalt-samarbejde/ssp-samarbejde>
- dr.dk. (2024, 20. marts). Brinkmanns Briks In Når børn begår overgreb mod børn. <https://dr.dk/lyd/p1/brinkmanns-briks/brinkmanns-briks-2024/brinkmanns-briks-naar-boern-begaar-overgreb-mod-boern-11032421123>
- Elvén, B., & Sjölund, A. (2019). *Håndtere, evaluere, forandre – med low arousal og afstemt pædagogik*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Elvén, B. H. (2018). *Kort og godt om KONFLIKTER & LOW AROUSAL*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Fisker, T. B., & Lagermann, L. C. (2017). *COLLABORATIVE AND PROACTIVE SOLUTIONS på Vejgaard Østre skole - Evaluering og anbefalinger*.
- Fog, J. (2018). *Med samtalen som udgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*.
- Frederiksen, M. (2014). Mixed methods-forskning – fra praksis til teori. In M. Frederiksen, P. Gundelach, & R. S. Nielsen (Eds.), *Mixed methods-forskning. Principper og praksis*. (pp. 9-43).
- Gray, P. (2013). *Free To Learn. Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-reliant, and Better Students for Life*. Basic Books.
- Göksoy, S., & Argon, T. (2016). Conflicts at Schools and Their Impact on Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1091453.pdf>
- Halcomb, E. (2018). Mixed methods research: The issues beyond combining methods. *Journal of advanced nursing*, 75, 499-501
- Halkier, B. (2020). Fokusgrupper. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag.
- Hatun, İ., & Serin, N. B. (2021). Positive conflict resolution behaviors in psychological health: Northern Cyprus sample. . *International Journal of Public Health Science (IJPHS)*. <https://pdfs.semanticscholar.org/9dc6/cocbfdc7fb15c9a5adea6ea84dodadoa4e8e.pdf>
- Helms, M., & Mikkelsen, E. L. (2024). Gruppe af forældre råber op om problemer på endnu en skole. <https://jyllands-posten.dk/indland/ECE16861051/gruppe-af-foraeldre-raaber-op-om-problemer-paa-endnu-en-skole/>
- Helvard, E. (2010). *Restorative justice* The Danish Centre for Conflict Resolution. <https://konfliktloesning.dk/engelsk/restorative-justice/>
- Henriksen, C. (2022). Mindre støj på læringslinjen, tak. *Asterisk 101*. <https://dpu.au.dk/asterisk/mindre-stoej-paa-laeringslinjen-tak>
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2018). *Konflikter om børns skoleliv*. Dansk Psykologisk Forlag.

- Jacobsen, A., Vibe-Hastrup, C., Møhl, M., & Munk, J. B. (2008). *Plads til forskellighed – at arbejde med kultur og konflikt i folkeskolen*.
- Jacobsen, B., Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). Fænomenologi. In *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. (Sage Publications)
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice. *Journal of the Learning Sciences*, 4, 39-103.
- Jørgensen, H. H. (2022). *Fænomenologi*. Retrieved 22. marts from <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/faenomenologi/>
- Jørgensen, M. T. (2023). *Virksomhedsprojekt: Konflikt håndtering på Næstved Fri Skole*
- Jørgensen, M. T. (2024). *Konflikt håndtering i et læringsperspektiv – Muligheder og udfordringer ved konflikt håndteringsmetoden 'Retssystemet' på Næstved Fri Skole*.
- Klinge, L. (2016a). Lærerens relationskompetence er en nødvendig innovativ kompetence. . *Tidsskrift for Professionsstudier*, 12(23), 44–52. <https://doi.org/10.7146/TFP.V12I23.96725>
- Klinge, L. (2016b). *Lærerens relationskompetence: En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*.
- Klinge, L. (2017). *Lærerens relationskompetence. Kendetegn, betingelser og perspektiver*. Dafolo.
- Klinge, L. (2024). *Relationskompetencens kendetegn - forefindes i bilag 11*.
- Klinge, L., & Brandt, T. (2022). *Pædagogens relationskompetence*.
- Klinge, L., Sigsgaard, E., & Jørgensen, M. T. (2020). *Skole uden skældud. Hvorfor og hvordan*. Dafolo.
- KP. (2024a). *KP - Læreruddannelsen*. <https://www.kp.dk/uddannelser/laerer/laererens-grundfaglighed/> og <https://www.kp.dk/uddannelser/laerer/>
- KP. (2024b). *KP - Pædagoguddannelsen*. <https://www.kp.dk/uddannelser/paedagog/>
- Krogstrup, H. K., & Kristiansen, S. (2015). *Deltagende observation – introduktion til en forskningsmetode*. .
- Kruuse, E. (2011). *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og tilgrænsende fag*. Dansk psykologisk Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Interview* (Vol. 3, 1. oplag). Hans Reitzels Forlag.
- Lopez, X. (2020). *Why we sometimes laugh during inappropriate times*. <https://why.org/segments/why-we-sometimes-laugh-during-inappropriate-times/>
- Lund, G. E. (2024). *Forsker: Straf stopper ikke fødselsdagstæk og krænkelse*. <https://www.folkeskolen.dk/mobning-trivsel-vold/trusler/forsker-straf-stopper-ikke-fodselsdagstaesk-og-kraenkelse/4758039>
- Mikkelsen, M. (2020). Flere klasseskift skader skolegangen. *Kristligt Dagblad*. <https://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/flere-klasseskift-skader-skolegangen>

- Møller, m. E. (2024). *Skolers konflikthåndtering kan gøre mere skade end gavn*. <https://skoleborn.dk/skolers-konflikthaandtering-kan-goere-mere-skade-end-gavn/>
- NFS. (2008). *Frie børn lærer bedst - Bogen om Næstved Fri Skole i 10 år*. Books on Demand.
- NFS. (2024a). *Ansatte og kontaktlærere*. https://xn--nstvedfriskole-oib.dk/ansatte-og-kontaktlaerere.aspx?gl=1*11pil5u*ga*MTEyMTgoMDM1My4xNzE3MDc2NzMy*up*MQ.*gaP4FoDDPWPJ*MTcxNzA3Njc2MS4xLjAuMTcxNzA3Njc2MS4wLjAuMA..
- NFS. (2024b). *Forsiden på deres hjemmeside - Hvidbog*. https://xn--nstvedfriskole-oib.dk/?gl=1*12jlxw3*ga*MTc3NTQwNTU3MS4xNzE3MDc2OTcw*up*MQ.*gaP4FoDDPWPJ*MTcxNzA3Njk2OS4xLjEuMTcxNzA3NzAyOC4wLjAuMA..
- NFS. (2024c). *Generelle regler*. <https://xn--nstvedfriskole-oib.dk/vores-dokumentation/regelsaet.aspx> og <https://docs.google.com/document/d/1YOOjFum4pr9n7yIAKtUZewvfhcZAqhHgQFhlkPI2Ofk/edit>
- NFS. (2024d). *Hvad vil vi?* <https://xn--nstvedfriskole-oib.dk/hvad-vil-vi.aspx>
- NFS. (2024e). *Næstved Fri Skole - et undervisningsmiljø med mere frihed*. www.naestvedfriskole.dk
- NFS. (2024f). *Næstved Fri Skole - Årsrapport for 2021*. https://xn--nstvedfriskole-oib.dk/CustomData/Files/Folders/17-bestyrelsen-pdf/274_841029-%C3%A5rsrapport-2021-1.pdf
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Oien, M. M. (2024). *I Sverige sender de "problembørn" på særlige skoler – resultatet er opsigtsvækkende*. TV2. <https://nyheder.tv2.dk/samfund/2024-05-10-i-sverige-sender-de-problemboern-paa-saerlige-skoler-resultatet-er-opsigtsvaekkende>
- Olsson, E. (2024). *Kommunal akutskole: Her giver lærerne elever en ny chance*. Folkeskolen. <https://www.folkeskolen.dk/odense-kommune-paedagogik-sverige/kommunal-akutskole-her-giver-laererne-elever-en-ny-chance/4759182>
- Petersen, M. O. (2024). *Lærere efterlyser sanktionsmuligheder overfor voldelige børn*. <https://nyheder.tv2.dk/samfund/2024-03-28-laerere-efterlyser-sanktionsmuligheder-overfor-voldelige-boern>
- Poulsen, B. (2016). Semistrukturerede interviews. In C. J. Kristensen & M. A. Hussain (Eds.), *Metoder i samfundsvidenskaberne*
- Radio4. (2024, 14. maj). *Ring til radio4 In Ring til radio4 in skal vi indføre akutskoler til problematiske børn?* <https://radio4.dk/podcasts/ring-til-radio4/skal-vi-indf-re-akutskoler-til-problematiske-b-rn>
- Raudaskoski, P. (2020). Observationsmetoder (herunder videoobservation). In S. Brinkmann & L. tanggard (Eds.), *Kvalitative metoder - En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61.

- Ryan, R. M., & Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education*, 60(1), 49-66.
- Schmidt, C. H. (2022). *Hermeneutik*. Retrieved 23. maj from <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/hermeneutik/>
- Somoye, F. (2024). *ChatGPT's word limit is 3000, but here's how to get around it*. <https://www.pcguides.com/apps/chat-gpt-word-limit/>
- SVSH. (2024). *Low arousal med Bo Hejlskov*. Skolen ved Sorte Hest. <https://www.svsh.dk/low-arousal-med-bo-hejlskov/>
- Tanggard, L., & Brinkmann, S. (2020). Kvalitet i kvalitative studier. In L. Tanggard & S. Brinkmann (Eds.), *Kvalitative Metoder*. Hans Reitzels Forlag.
- UFM. (2018). *Kvalitet og relevans af læreruddannelsen*. <https://ufm.dk/publikationer/2019/evaluering-af-laereruddannelsen>
- UFM. (2021a). *Evaluering af pædagoguddannelsen*. <https://ufm.dk/publikationer/2021/evaluering-af-paedagoguddannelsen/hovedrapport.pdf>
- UFM. (2021b). *Løsningsforslag til en nytænkt læreruddannelse - fagligt udviklingsarbejde 2020-2021*. <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/overblik-over-det-videregaende-uddannelsessystem/professionsbacheloruddannelser/laereruddannelsen/faglige-anbefalinger-til-ny-laereruddannelse>
- VIA. (2024a). *VIA University College - Læreruddannelsen*. <https://www.via.dk/uddannelser/laerer/undervisningsfag>
- VIA. (2024b). *VIA University College - Pædagoguddannelsen*. <https://www.via.dk/uddannelser/paedagog>
- Westersø, R. S. (2024). *Det ser ud til, at snoren er lidt for lang, siger Tesfaye om skolers ageren overfor krænkelse*. <https://nyheder.tv2.dk/politik/2024-02-22-det-ser-ud-til-at-snoren-er-lidt-for-lang-siger-tesfaye-om-skolers-ageren-overfor-krankenelse>

15 Oversigt over bilag

- Bilag 1: Mail fra skolelederen
- Bilag 2: Respondenternes samtykke
- Bilag 3: Brev til forældre og personale vedr. videooptagelser: Oplysning vedrørende behandling af personoplysninger
- Bilag 4: Interviewguide
- Bilag 5: Interview med pædagogerne Tom og Malene
- Bilag 6: Interview med læreren Ove
- Bilag 7: Interview med skolelederen Tim
- Bilag 8: Videooptagelser fra retsmøder
- Bilag 9: Opfølgende spørgsmål

Bilag 10: Angivelse af anvendelse af ChatGPT

Bilag 11: Relationskompetences kendetegn

Bilag 12: Anvendelse af Næstved Fri Skoles navn