

Grib konflikten...

- om konstruktiv konflikthåndtering i skolen



DET KRIMINAL
PRÆVENTIVE RÅD

GRIB KONFLIKTEN

GRIB KONFLIKTEN

– om konstruktiv konflikthåndtering
i skolen

Det Kriminalpræventive Råd
i samarbejde med
Center for Konfliktløsning

Grib konflikten

- om konstruktiv konflikthåndtering i skolen

Forfatter: Projektleder Lotte Christy

Illustrationer: Ole Schwander

Tryk: Kailow Graphic

Foto: Thorkild Jensen (forside), Byskolen (s. 37), Vallekilde-Hørve Skole (s. 42, 52-lille), Hjortespring Skole (s. 15, 50-stort)

3. udgave

September 2012

Oplag: 10.000 eks.

Udgives og distribueres af

Det Kriminalpræventive Råd, Odinsvej 19, 2600 Glostrup

Tlf. 45 15 36 50

dkr@dkr.dk

www.dkr.dk

Udarbejdet i samarbejde med

Center for Konfliktløsning, Nørrebrogade 32, 2200 København N

Tlf. 35 20 05 50,

center@konfliktloesning.dk

www.konfliktloesning.dk

Styregruppe for udviklingsprojektet "Skolens Sociale Liv":

Lars Rand Jensen, politimester, formand for DKRs centrale SSP-udvalg.

Bo Ørsnes, pæd. konsulent: Fra 1/8 2000-1/8 2001 repræsentant for Undervisningsministeriet.

Marianne Munis, skoleleder Statens Pædagogiske Forsøgscenter.

Karsten Schnack, professor Danmarks Pædagogiske Universitet.

Helle Hansen, skoleleder Byskolen, Svendborg.

Birgit Hardt Hansen, afdelingsleder Hjortespring Skole, Herlev.

Anders Bo Hansen, skoleleder Vallekilde-Hørve Skole, Dragsholm.

Birgit Sommer, souschef Det Kriminalpræventive Råd.

Økonomisk støtte:

BG Fonden

Tips- og lotto midlerne

ISBN 978-87-92966-49-0

DKR nr. 12-401-0276

Kopiering tilladt med kildeangivelse

Indhold

Forord	7
Introduktion	9
Hvordan kan bogen bruges?	13
Afsnit I. Ind hos de voksne – ud til børnene	15
Hvad er en konflikt?	16
Konflikttrappen: At gøre det værre – at gøre det bedre	18
Slå, gå eller stå!	23
At finde fælles grund – og komme videre	25
Kernepunkter i metoder til konflikthåndtering	29
Konflikters sprog	31
Ulv og giraf	33
Afsnit II. Vi skal alle sammen være her!	35
Sociale mål og handleplaner	36
Spilleregler	38
Afsnit III. Konflikter kan bruges	43
Situation 1. “Morgen i 2. klasse”	43
Situation 2. “Hvem har stjålet mit lego?”	45
Situation 3. “Læring i fællesskab – forumspil”	48
Situation 4. “Jalousi og rivalisering i pigegrupper”	49
Problemløsning “Trin for trin”	50
Lad kroppene tale	51
Forumspil	53
Mægling som metode	54

Afsnit IV. Fra potentiale til handlekompetence	61
Isbjergsmodellen	62
Isbjergets enkelte lag og kompetenceområder	65
Anerkendelse af sig selv og andre – begynderniveau	67
Kommunikation – mellemniveau	69
Samarbejde – højniveau	73
Konstruktiv konflikthåndtering	76
Konflikttrappen i 2. klasse: "Øen"	81
 Oversigt over bogens øvelser	 87
 Om projektet "Udvikling af skolens sociale liv"	 88
 Litteratur	 94

Forord

Ideen med denne bog er at inspirere skolens voksne til at inddrage konflikthåndtering i arbejdet med at udvikle skolens sociale liv.

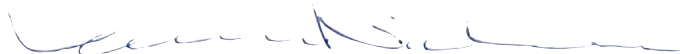
I dagligdagen, på skolen og på arbejdspladsen har vi jævnligt uoverensstemmelser om fx løsning af opgaver eller valg af aktivitet. Konflikter medfører spændinger og misforståelser, som sætter en negativ spiral i gang. Det giver fx klassens lærere en masse udredningsarbejde efter et frikvarter. Vi har efterhånden mange undersøgelser, der viser, at skolen har en helt central rolle i de unges identitetsudvikling. Vi ved, at kriminalitetsrisikoen er mange gange større der, hvor eleverne ikke er glade for at gå i skole. Derfor er der perspektiver i at sætte bredt ind med at udvikle skolens sociale fællesskab. Det er godt for alle børn og unge, og målet er, at det også kommer den gruppe til gavn, som er truet i deres udvikling.

Vi ønsker, at skolens elever får lært "konfliktløsningens alfabet" og derved bliver gode til at klare deres egne konflikter. Børn og unge, der er socialt kompetente, har også bedre muligheder for at medvirke til et fælles læringsmiljø, hvor det kan lade sig gøre at være forskellige. Det vil være gavnligt, ikke blot for et rigt og meningsfyldt skoleliv for alle børn; det er også vigtigt for at undgå problemer med mobning og udstødelse af truede og svage grupper.

Det langsigtede mål er at øge alle børn og unges muligheder for at træffe hensigtsmæssige valg i de forskellige situationer, de møder. Vores opfordring til at arbejde med konflikthåndtering i skolen skal ikke ses som endnu en opgave, lærerne skal presse ind i et fyldt skema. Tværtimod – det

sociale liv er der jo i forvejen med de glæder og sorger, det indebærer. Men upåagtede konflikter binder energi, og vi håber, at en indsats kan være med til at frigøre ressourcer hos både voksne og børn til læring og udvikling. Det Kriminalpræventive Råd har stået for udviklingsprojektet "Skolens sociale Liv" og udgiver bogen i et fagligt samarbejde med Center for Konfliktløsning.

En varm tak skal rettes til BG Fonden, som har støttet projektet økonomisk, til medlemmerne af styregruppen og til de tre projektskoler, Byskolen i Svendborg, Hjortespring Skole i Herlev og Vallekilde-Hørve Skole i Dragsholm, som har arbejdet med at give projektet indhold. Statens Pædagogiske Forsøgscenter har rådgivet undervejs, og en tak går også til Tips- og lotto midlerne for bidrag til udviklingen af materialet.



Anna Karina Nickelsen
sekretaritschef

Introduktion

Måske kender du det?

En pige i 6. klasse er blevet tavs og trist, hun føler sig udstødt af pigegruppen. En gruppe børn kommer bragende ind i SFOen efter skoletid i vildt skænderi over en episode i skolegården tidligere på dagen. Som gårdvagt griber du ind i et slagsmål og får en finger af en af slagsbrødrene, hvorefter det ringer ind. En ophidset kollega påpeger over for dig, at nu må der altså gøres noget ved de tre elever i din klasse, der altid saboterer engelskundervisningen. På forældremødet kritiserer en far i voldsomme vendinger det faglige niveau i klassen.

Som lærer eller pædagog føler de fleste et ansvar for at handle i sådanne situationer, som vi ofte samler under begrebet "konflikter." Ansvarer kan opleves tyngende, ikke mindst i lyset af de mange andre krav og opgaver, der pålægges skolen. Og da de færreste seminarier har konflikthåndtering på skemaet, oplever mange lærere sig dårligt rustede til at arbejde med de mange og forskelligartede konflikter, de møder i hverdagen: Hvornår skal man gøre noget og hvordan?

Et anliggende for skolen?

Skolens egentlige opgave er blevet mere mangfoldig end i 1971, og flere har forventninger til skolen. Det omgivende samfund er i hastig og voldsom forandring. Forandring og konflikt er forbundne dynamikker, og skolen med de nye generationer er måske et af de steder, hvor opbruddene mærkes tydeligst. Forskellige interesser mødes jævnligt i skolen i reelle eller tilsyneladende modsætninger og konfrontationer. Heri bindes megen energi, som vil kunne frigives til sjovere og mere udviklende formål.

"Når krige skal standses og kolonihavebevægelser fremmes, er det altid skolen, der skal ophøre med sin egentlige opgave. Hammelev siger fra!"

Skoleleder i 1971 ved et møde i Nordborghallen, hvor unge engagerede politifolk forsøgte at overbevise 1500 mennesker om, at skolen skulle gøre en indsats i kampen mod narkotika.

"I virkeligheden er der jo intet nyt i det her – det er jo noget, vi ved og kan. Det nye er, at vi skal gøre det bevidst, vi skal gøre det konsekvent, og vi skal gøre det sammen!"

Lærer

"Hvornår skal vi få tid til at undervise? Nu går de i 8.klasse, og vi har arbejdet med det sociale hele tiden, men det virker åbenbart ikke. Er det ikke noget, de skulle kunne, inden de kommer i skole?"

Lærer

Med folkeskolens formålsparagraf har skolen en smuk forpligtelse til at skabe hele mennesker i et lærende fællesskab. Ansvar for at medvirke til det enkelte barns alsidige personlige udvikling peger ikke blot mod den faglige undervisning, men også mod børnenes livskompetence i bredeste forstand. Og med et endnu videre perspektiv funderes den demokratiske samfundsmodel i kravet til skolens dannelse af børn og unge, som kan håndtere fællesskabets problemer og konflikter uden vold og i respekt for forskellige holdninger. Det er en tanke værd, at folkeskolen i dag måske er det sidste sted i det danske samfund, som giver *fælles* erfaringer og traditioner videre.

Det faglige OG det sociale

At kunne samarbejde, lytte aktivt og sætte sig i andres sted er sammen med kreativitet og et godt selvværd nogle af de ingredienser, der udvikler kompetence i konstruktiv konflikt-håndtering. Det er såmænd også efterspurgte kvaliteter på mange arbejdspladser. Det faglige og sociale går hånd i hånd:

1. Et individuelt læringsarbejde er betinget af refleksion, dialog og udveksling af viden. Det sker i klassens fællesskab. "Klassen er ikke kun et sted til at opøve sociale færdigheder og sociale kompetencer, men er tillige det væsentligste medium for læring"¹ Derfor er det afgørende at skabe klare, tydelige og trygge rammer, hvor den enkelte kan udvikle sine potentialer.
2. Udenlandske erfaringer og undersøgelser dokumenterer², at skoler der bevidst og konsekvent arbejder med at udvikle børns sociale og emotionelle kompetencer opnår:
 - Mere tid til det faglige arbejde
 - Bedre faglige resultater
 - Færre aggressioner
 - Mindre pjækkeri

1) Mogens Hansen ((2002) argumenterer grundigt for dette synspunkt i sin bog "Skolens rummelighed – intelligenser, undervisning og læring".

2) National Center for Children in Poverty, J.L.Aber, J.L.Brown og C.C. Henrich. Teaching Conflict Resolution – Executive Summary (1999).

Fra dommer til rollemodel

Med det fælles ansvar for barnets alsidige personlige udvikling er der flydende overgange mellem hjem og skole. Læringen må foregå der, hvor man nu er, og hverken forældre eller lærere kan længere løse konflikter ved at sige: "Det må du, og det må du ikke." Vi skylder børn og unge, at de selv bliver dygtige til at klare konflikter konstruktivt. Hvis vi som voksne tiltager os magten til at afgøre og løse børnenes konflikter for dem, forhindrer vi dem i selv at lære det. Desuden holder løsningerne som regel længere, når de, der ejer konflikten, selv finder nye udveje sammen. For at lære det har børnene også brug for at opleve voksne, der selv viser, at det kan lade sig gøre. De har brug for tydelige rollemodeller.

"Det går igen i mange konflikter: Du gør dig ikke fortjent til respekt bare fordi du er et medmenneske"

Lærer

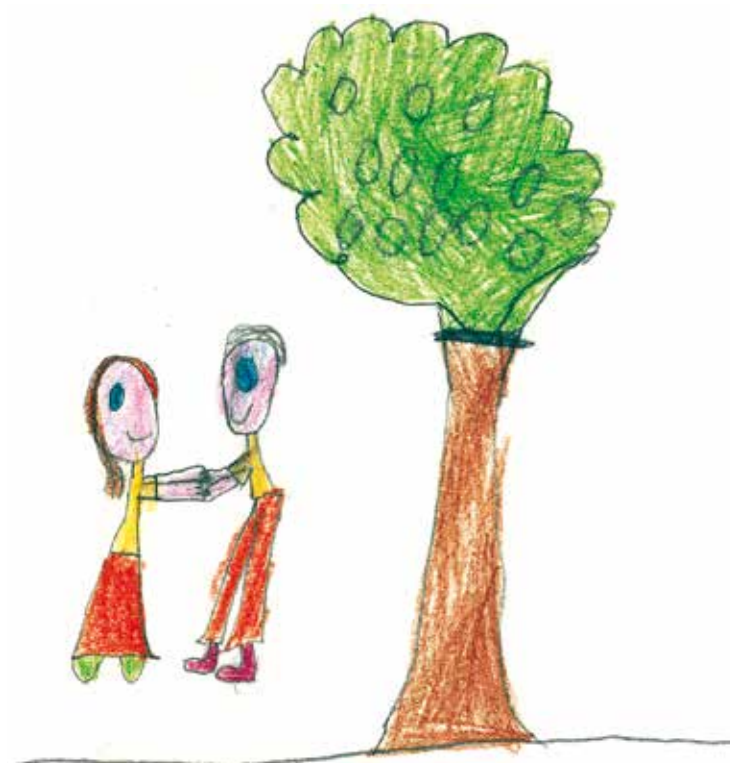
Når det er sagt, er der stadig masser af situationer, hvor voksne må optræde som klare autoriteter og gribe ind over for uacceptabel adfærd. Men hvornår eller måske især hvordan og af hvem, der skal gribes ind, er et centralt spørgsmål på skolerne i disse år, og der føres mange kollegiale diskussioner om netop dette.

Konflikter er kommet for at blive

Konflikter er et vilkår ved livet. Vi har dem, netop fordi vi er mennesker, som lever sammen, og som ofte vil noget forskelligt. I dagligdagen, i skoler og på arbejdspladser har vi jævnligt uoverensstemmelser f.eks. om løsning af opgaver eller valg af aktivitet. Eller vi konfronteres med fremmede og uforståelige holdninger, som udfordrer vores verdensbillede.

De fleste af disse problemer klarer vi bare uden at opfatte dem som konflikter – vi skal jo videre med de sager, som er vigtige for begge parter. Når vi bruger ordet konflikt, skyldes det, at der er opstået spændinger og misforståelser, som sætter en destruktiv spiral i gang og f.eks. giver klasse læreren en masse udredningsarbejde efter et frikvarter. Og det er den negative spiral, vi gerne vil kunne træde ud af, når vi taler om at undgå eller fjerne konflikter. I lykkelige tilfælde kan vi være heldige at opleve, at en konstruktiv konfliktspiral kan blive afsæt for ny udvikling og tættere venskaber. Men mindre kan også gøre det!

Det er sigtet med denne bog at stimulere til kreativ eftertanke: Hvordan opfatter vi konflikter på denne skole, og kan vi arbejde mere bevidst med at håndtere dem, så det bliver lidt nemmere og sjovere at rumme de børn og forældre, som giver skolen dens brogede og blomstrende liv?



"I lykkelige tilfælde kan vi være heldige at opleve, at en konstruktiv konfliktspiral kan blive afsæt for ny udvikling og tættere venskaber."

Hvordan kan bogen bruges?

Det er målet at inspirere skoler til at sætte konflikthåndtering på dagsordenen og at give ledere, lærere, SFO-pædagoger samt lærer- og pædagogstuderende lyst til at afprøve metoderne og til at fordybe sig gennem yderligere læsning og især træning. En væsentlig del af det faglige grundlag og metoderne er udviklet i Center for Konfliktløsning og bruges med tilladelse herfra.

At forstå og møde konflikter

Afsnit I "Ind hos de voksne – ud til børnene" beskriver konflikters dynamik og udvikling, hvordan vi møder konflikter og sprogets rolle heri. Der gives en kort oversigt over fire kernepunkter i håndtering af konflikter.

At skabe et socialt læringsrum

Afsnit II "Vi skal alle sammen være her" handler om at skabe et socialt klima, som kan forebygge skadelige konflikter og destruktiv uro. Der gives kort beskrivelse af en skoles arbejde med sociale mål og handleplaner herunder et konkret eksempel fra 5. årgang. Anden del handler om spilleregler i klassen.

At gribe konflikterne, når de er der

Afsnit III "Konflikter kan bruges" belyser gennem fire eksempler forskellige metoder til at bruge børnenes konflikter til fælles læring. De fire metoder, som kort præsenteres, er *problemløsning* – "trin for trin", *konfliktskulptur*, *forumspil* og *mægling*. Afsnittet afsluttes med en kort diskussion af mægling/mediation i skolen og brug af elever som mæglere for hinanden.

At undervise i og træne konflikthåndtering

I afsnit IV "Fra potentiale til handlekompetence" præsenteres "Isbjergsmodellen" – en struktureret metode til at ud-

vikle kompetencer til konflikthåndtering. Modellen arbejder på tre niveauer: begynder-, mellem- og højniveau.

Undervisningseksempel

“Konflikttrappen i 2. klasse – øen” er to læreres beskrivelse af et undervisningsforløb i natur/teknik med konfliktforståelse som en integreret del af emnet.

Projekt “Skolens sociale Liv”

De “gule sider” (s. 88-93) præsenterer i kort form det udviklingsprojekt på tre skoler, som er gået forud for denne bog. Læsere som ønsker uddybning og yderligere inspiration, kan hente den samlede projektrapport som pdf på www.dkr.dk.

Supplerende materialer og ideer via www.dkr.dk

De øvelser og eksempler på temauger og træningsforløb, som vi ikke har fundet plads til i bogen, ligger på Det Kriminalpræventive Råds hjemmeside. Her vil man også kunne hente den samlede oversigt over “Isbjergsmodellen”.

Ind hos de voksne – ud til børnene

Det følgende afsnit præsenterer grundlæggende temaer til forståelse af konflikter og deres dynamik. Temaerne og de tilknyttede modeller er relevante for både voksne og børn, men selvfølgelig på forskellige niveauer. Det handler om *konflikt-trappen, tre reaktionsmåder i mødet med konflikter, at finde fælles grund – og komme videre, behov og konfliktløsning og konflikters sprog. Desuden gives en kort oversigt over kernepunkter i de forskellige metoder til konflikthåndtering.*

“I det små er jeg begyndt at tale til børnene, når vi løser konflikter, som jeg gerne vil have, de taler til hinanden. Prøver at få dem til at komme med løsningsforslag selv, hvor alle er tilfredse”

Lærer

Overskriften antyder sammenhængen mellem de voksnes måder at løse konflikter på og børnenes muligheder for at lære at klare deres konflikter selv. Den gamle læresætning: “Gør som jeg siger, og ikke som jeg gør” holder ikke som rettesnor for børns adfærd i det 21. århundrede. De voksne må være levende billeder på den samværskultur, de ønsker, børnene skal oplæres i. Funktionen som rollemodel har fået langt større betydning i takt med, at der er rokket ved autoriteter og gammeldags disciplinærmøder. Hvis vi som voksne f.eks. verbalt og nonverbalt ydmyger et barn, der har mobbet, bliver vi modeller for en adfærd, som vi giver udtryk for, at vi forkaster.

“Det med rollemodellen er blevet meget tydeligt for mig, og det gode humør – at vi skal smitte hinanden med det positive. Det påvirker børnene, for så snart jeg dumper i, reagerer de.

Lærer

I det kollegiale samarbejde i f.eks. teamudvikling har konstruktiv konflikthåndtering en væsentlig funktion. Dels som forudsætning for at drage nytte af mangfoldigheden i teamet og dels som billeder for børnene. Og skolens/SFO'ens leder er topfiguren, der på organisationsniveau og i personaleledelsen udmønter det værdigrundlag, som gennemsyner skolen. Ledelsesopbakning til de voksnes arbejde med deres egen rolle som lærer og pædagog er sammen med det gode eksempel af uvurderlig betydning for at børnene kan se, “at det virker”. Men de voksne behøver ikke at være eksperter. Voksne og børn kan også lære sammen.

Hvad er en konflikt?

Der findes mange definitioner på en konflikt. Her anvendes:

En konflikt er en uoverensstemmelse, der giver spændinger i og mellem mennesker.

“Det er fantastisk berigende at kunne gå til konflikter på en anden måde, adskille sag og person med videre. I forhold til børnene har jeg det meget for øje.”

Lærer i projektet

Den siger noget om konfliktens to aspekter: Sag og relation. Uoverensstemmelse siger noget om sagens substans. Det handler om noget, der er et problem. Men vi er jo i dagens løb ofte uenige om dette og hint, som vi ikke behøver at opleve som konflikter. Vi løser mange sager. Det er først, når det begynder at gnistre, og når vi oplever ubehagelige følelser over for en anden eller føler os angrebet, at der opstår spændinger og kurrer på tråden, som påvirker relationen mellem os. Måske opleves ubehaget kun af den ene part, men det kan være nok til at påvirke adfærden fremover: Holder jeg op med at hilse, eller finder jeg en fejl hos den anden, som jeg kan påtale? De to aspekter, sag og relation, er næsten altid til stede i konflikter, men med forskellig styrke. I jalousikonflikter i pigegrupper kan det være selve relationen, der er sagen. I stridigheder om fordeling af budgetmidler på en skole, kan det være nemmere at “holde sig til sagen”. Ofte fletter de to aspekter sig imidlertid grundigt ind i hinanden og mudrer overblikket til. Modelerne i det følgende kan være med til at tydeliggøre denne sammenhæng.



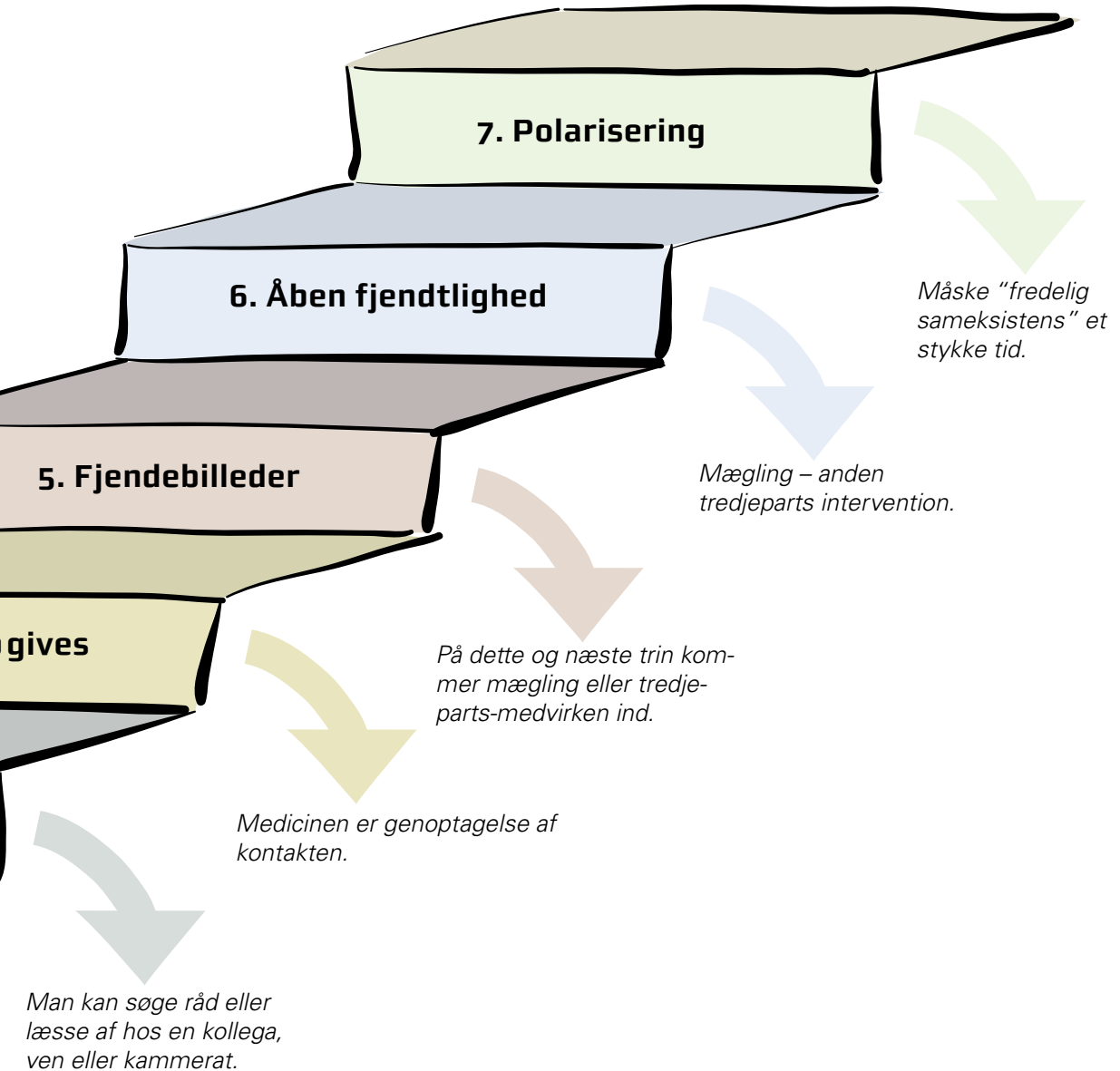
Hvordan ser du ud, når du er glad? vred? sur? Tema om følelser, Hjortespring Skole.

Konflikttrappen: At gøre det værre – at gøre det bedre

Den model for destruktiv optrapning af konflikter, som præsenteres her, vil nok være genkendelig for de fleste børn og voksne. Vi har alle erfaringer med udvikling af konflikter, som kan eksemplificere modellen. Tanken er ikke at dyrke de negative konsekvenser af optrapning, men netop at fastslå, at den ikke er en naturlov: Det er ikke noget, der bare sker med os. Men selv om enhver konflikt er unik som et fingeraftryk, kan vi bruge indsigt i optrapningens dynamik til at vælge noget andet og gå ned ad trappen igen. Og vi kan som kolleger, kammerater og venner vælge at lade være med at bære ved til bålet.



Konflikttrappen



Bemærkninger til de enkelte trin i trappen:

1. Uoverensstemmelse: *vi vil ikke det samme. Vi har en sag – et problem*

Hvem skal have bolden i frikvarteret? Hvor mange teammøder skal vi holde? Vi har i det daglige masser af uoverensstemmelser, som vi bare løser uden at opleve dem som konflikter.

2. Personificering: *den andens skyld.*

Den anden er blevet til problemet. Vi farves af negative følelser, angriber, bebrejder, betvivler den andens motiver og karakter, forsvaret os og føler os såret. Der er misforståelser og forvrængninger. Her næres de første gløder til flammerne: Vi begynder at gå efter manden i stedet for bolden: "Du hugger altid bolden først." "Jeg gider altså ikke det tidsspilde med ævl om alt muligt." Den røde lampe signalerer, at her er et kritisk punkt. Hvis vi bliver opmærksom på, hvordan vore tanker om den anden ændrer sig, kan vi bedre handle efter det.

Gå tilbage til sagen – forsøg at holde dig og den anden til sagen! På dette trin kan vi stadig godt huske, hvad det oprindelige problem handlede om.

3. Problemfeltet udvides: *der er meget i vejen*

Nye problemer dukker frem, gamle sager tages op. Vi kan huske andre fejl og gammel uret, som farver opfattelsen af den aktuelle sag. Der kommer bemærkninger ud mellem sidebenene.

Man kan søge råd eller læsse af hos en kollega, ven eller kammerat. Vi kan alle have en værdifuld funktion som en god og opmærksom samtalepartner, der ikke tager parti og bekræfter det "urimelige" verdensbillede eller bagatelliserer problemet. Det gælder om, at den, der har konflikten, selv bliver klogere og kan vælge relevante handlemuligheder.

4. Samtale opgives: *det nytter jo ikke*

Der kommer upræcis kommunikation, flere følelser og mindre forståelse: "de døves dialog", der udveksles ord, men

de modtages ikke eller i forvrænget udgave. Det oprindelige problem fortøner sig, man har glemt, hvor det startede. Man undgår hinanden, kommunikerer ved handling og kropssprog: løfter øjenbryn, kigger på uret, taler om – ikke med, og søger alliancer: ringer til en meningsfælle efter mødet. Dette trin er et vigtigt stop-op signal både til personer og på arbejdspladser. Herfra brænder flammerne smertelige ar hos de involverede. Der findes arbejdspladser, som består af øer: grupper uden kontakt med hinanden, men med faste forventninger og mistro til de andre. Og der findes klasser med klikker, som fastlåser børnene og dræner læringsmiljøet for energi og dynamik.

Medicinen er genoptagelse af kontakten. Hvor svært det end kan være at tage det første skridt, kan det netop være det skridt, som får modparten til at stoppe op og reflektere. Tilliden er måske ikke uhjælpelig brudt. En tredjepart kan gøre god gavn ved at formidle samtalen og hjælpe med at rense kanalerne, så parterne kan høre, hvad der egentlig bliver sagt.

Min opfattelse af konfliktugen: I starten synes jeg ikke at jeg lærte noget af det hele vi lavede, som dog lige skal siges at var sjovt og spændende. Jeg havde f.eks. en oplevelse ved et kræmmer marked, hvor mig og nogle af mine venner var ude og købe nogle pandekager. Pludselig da vi var færdige kom en lille "bande" unge og ville frarøve vores penge og gennembanke os. Lige pludselig kom jeg til at tænke på ugen og begyndte at bruge nogle af de emner, vi brugte for at komme ned af trappen. Det lykkedes mig at slippe med skrækken og det kan jeg takke ugen for!
Dreng i 7. klasse i sin logbog

5. Fjendebilleder: *modparten er ond, dum, forkert. "Øje for øje"*

Det oprindelige problem er glemt, tilbage er "de gode og de onde", et sort-hvidt billede af verden: "Jeg vil have min ret, have oprejsning". Konflikten drager som magnet og bliver et sort hul, hvorom alting drejer sig. Det er "den sidste grusomheds politik", hvor enhver af mine handlinger mod den anden retfærdiggøres af det, han/hun netop har gjort. Den retfærdiggørelse baner psykologisk set vej for i næste fase med vold og åben aggression at kunne bekæmpe fjenden. "Han har selv været ude om det! Han fortjener ikke bedre."

På dette og næste trin kommer mægling eller tredjeparts-medvirken ind. Parterne har ikke blot mistet tilliden til hinanden, men frygter måske også at få en kniv i ryggen, hvis de går med til at mødes. Mægleren kan skabe et trygt rum med klare rammer og give parterne håb om, at det kan lykkes at finde fælles løsninger, som opfylder deres interesser og behov.

6. Åben fjendtlighed: *i vredens vold.*

Nu er der banet vej for hånlige, sårende og nedgørende bemærkninger: "Det er en skam, det var din mor, der døde, og ikke dig!" Der kan spændes ben og sendes ondskefulde SMS beskeder uden afsender. Der er ikke mere plads til nuancer og mådehold hos personer i eller uden om konflikten: "Hvem holder du egentlig med?" "Nå, hun sætter sig ved det bord!" – underforstået: "Hun hører til de andre." Nu går man efter et klart mål: at skade modparten, få ham/hende ned med nakken, ud af mit team, fyret, væk fra gården... Volden ligger parat eller er brudt ud.

Mægling – "våbenhvile" – anden tredjeparts intervention.

7. Polarisering: *der er ikke plads til os begge.*

Fysisk adskillelse. Smertefulde brud, hvor man måske endda fortsat bekæmper hinanden på afstand. En ny skole, skilsmisser, fyringer, flugt, forfølgelse, delte byer, ghettodannelse.

At gå hver til sit kan være en god løsning på uforenelige modsætninger, f.eks. om holdninger til børn og pædagogik på en institution. Polarisering kan vælges på meget tidligere trin og får så ikke de samme smertefulde konsekvenser, som hvor flammerne har brændt alle trappetrinene igennem. Hvis parterne stadig skal have en eller anden form for forbindelse med hinanden, kan en lang periode uden andre krav end "fredelig sameksistens" gøde jorden for en senere forsoning. Denne kræver en helt anden, dybere og langsom proces, som ikke kan påføres udefra.

Modellen kan indgå i undervisning om konflikter på mange forskellige måder. Billedet af trappen fanges meget nemt af børn. Lad f.eks. børnene selv beskrive, hvad der sker, når de rager uklar. Det går ofte hurtigere både op og ned for – især mindre – børn end for voksne. I større klasser vil det være naturligt at inddrage et samfundsmæssigt perspektiv. Der kan oplagt arbejdes med mediernes skildring af konflikter. Se et eksempel på trappens anvendelse i 2. klasse side 83.

Slå, gå eller stå!

Når faren truer

Når mennesker konfronteres med noget, der kan være truende, farligt, ydmygende eller på anden måde provokerende, oplever de ubehag i varierende grad og i forskellige former. Mange har det også sådan med konflikter i al almindelighed. Fra naturens side er vi udstyret med basale redskaber til at tackle truende situationer: *kamp – flugt instinkterne*, som udløses reflektorisk, når vi oplever at være i fare. Dem har kulturen heldigvis ikke udslettet, og de kommer os f.eks. til gavn, hvis vore børn løber ud på en kørevej eller trues med vold.

Men i mange andre af livets forhold er disse basale mekanismer ikke så brugbare, selv om de også i disse situationer præger vores reaktioner. Især i de konflikter, som dagligt og naturligt opleves på arbejdspladsen, i familien og i kammeratgruppen. Måske har vi oven i købet en tendens til at ty til den samme reaktion på alverdens forskellige problemer og konflikter.

Ofte er vi ubevidste om, hvilke puds vore konfliktmønstre spiller os selv og hinanden. Og et barn fra en familie, hvor problemerne ties ihjel, kan have det svært i en konflikt med kammeraten fra en familie, hvor bølgerne går højt, og alt diskuteres med store armbevægelser.

I et team, en personalegruppe eller en institution kan der på samme måde udvikles et bestemt mønster, hvor man fejrer konflikterne ind under gulvtæppet eller udmarver hinanden i endeløse diskussioner med affyring af kendte standpunkter.

Undersøg sagen – et tredje valg

Hvor kamp eller undvigelse ikke fungerer bedst, er en tredje mulighed at "blive stående" og åbne konflikten. D.v.s. at undersøge, hvad der ligger bag den andens handling eller udsagn; at tjekke om de umiddelbare fortolkninger er rigti-

ge; at respektere, at der er forskellige opfattelser af samme situation og samtidig markere vilje til at finde fælles løsning; at tydeliggøre sin egen holdning og bevæggrunde uden at nedgøre den anden; at acceptere, at der kan være uforenelige holdninger og synspunkter, uden at man behøver at bekæmpe de personer, der bærer de andre holdninger.

Et eksempel: En far beder om en forklaring på, hvorfor barnet ikke kan tabellerne endnu. Hurtige reaktioner fra læreren kan være at svare (eller tænke): "Det er, fordi I ikke sørger for, at hun træner derhjemme"; eller "Hun klarer sig nu meget godt i klassen, og vi træner det jo meget lige for tiden". En åbning over faderen kunne i stedet være at spørge til det konkrete: Hvornår ser han problemet, hvad bekymrer ham, hvad tænker han selv kunne være en god støtte for barnet? Når dialogen er i gang, er det nemmere for læreren at få lydhørhed over for sin professionelle indstilling til problemet.

Hvordan møder den enkelte konflikter?

Det kan være frugtbart for både voksne og børn at undersøge de tre mønstre. Det er vigtigt, at det forbliver legalt, menneskeligt og forståeligt, at mennesker i nogle situationer reagerer, som om de føler sig truet. Hvis man bliver rigtig bange, kan det føles så lammende, at man hverken kan give igen eller gå sin vej, men i stedet intet foretager sig. Det kan af andre udlægges som konfliktskyhed. Her skal ikke moraliseres eller udnævnes rigtige og forkerte metoder. Men en forståelse for mønstrene og en indsigt i ens eget konfliktmønster kan give livet en lettere gang på jorden.

Arbejde med børnene

Børnene kan have stor gavn af at arbejde med de tre måder. Der kan opstilles masser af tænkte situationer eller rollespil, hvor det kan gennemdrøftes, hvad der kommer ud af at *kæmpe*, *undvige* eller *undersøge*. Det vigtige er bevidstheden om, hvad de forskellige valg indebærer. Den voksne bør rette opmærksomheden mere mod handlemulighederne og deres konsekvenser end mod, hvad der er moralsk rigtigt eller forkert. Når børnene står i de enkelte situationer, skal de selv vælge, hvad de vil gøre, og det er i det valg, de skal have flere handlemuligheder.

At finde fælles grund – og komme videre



Behov og konfliktløsning

Forståelsen af menneskelige behov udgør nøglen til at åbne konflikter og til at leve med dem. De konfliktløsninger, der holder, henter deres grokraft ved at tilgodese de behov og interesser, som ligger under parternes umiddelbare standpunkter. Hvis man derfor forstår konflikter som udtryk for uopfyldte eller krænkede behov hos én eller flere parter (f.eks. behovet for respekt), kan denne tanke måske give nyt perspektiv til forståelse af konflikter, som bliver ved med at blusse op eller vende tilbage i nye forklædninger – i en slags bølger op og ned ad konflikttrappen. Måske ser det ud, som om sagen er løst: De enkelte budgetposter er blevet fordelt til faggrupperne. Men undervejs kan der være faldet nedgørende udsagn fra kolleger, der kan tolkes som mangel på anerkendelse og respekt for en andens arbejde. Krænkelsen gnaver videre som sten i sko. Og gengældes måske på et belejligt tidspunkt.

Vi er bare mennesker! Og det kan være rigtig svært i konflikter at se eller endda acceptere, at modparten også har forståelige og rimelige behov. Vores udsynet kan være bloke-

ret, og de fleste af os er ydermere uvante med at give udtryk for vore egne behov.

Ud over de mere fysiologiske behov har vi som mennesker også andre helt basale og universelle behov, der ikke er til forhandling eller indgåelse af kompromis. Det drejer sig om bl.a. sociale og følelsesmæssige behov for *sikkerhed, anerkendelse (respekt), identitet og tilknytning*. Disse behov vil næsten altid på et dybere plan være i spil i forbindelse med konflikter. Tænk på, hvad det f.eks. betyder, at din leder har lagt mærke til og nævner din indsats på et bestemt område, eller at pædagogen udtrykker sin tillid til dig og din vilje til at være en god far eller mor. På samme måde er det betydningsfuldt, at barnet bliver hørt og set i sine positive bestræbelser for at lære. Vi taler her om noget kvalitativt andet end den behovsstyring, som mange pædagoger og lærere oplever som en svøbe i disse år: *mig først, og så mig, og det skal være nu..!*

I vores sproglige udtryk må vi som regel ty til andre beskrivelsesniveauer end de nævnte basale behov for ikke at komme til at blotte os eller forulempe modparten: Det kan f.eks. være behov som *forståelse, accept, respekt, at blive taget med på råd, at være med...* Men det har stor betydning i en konfliktsituation at kunne lytte "tavst" efter udtryk for de helt basale behov.

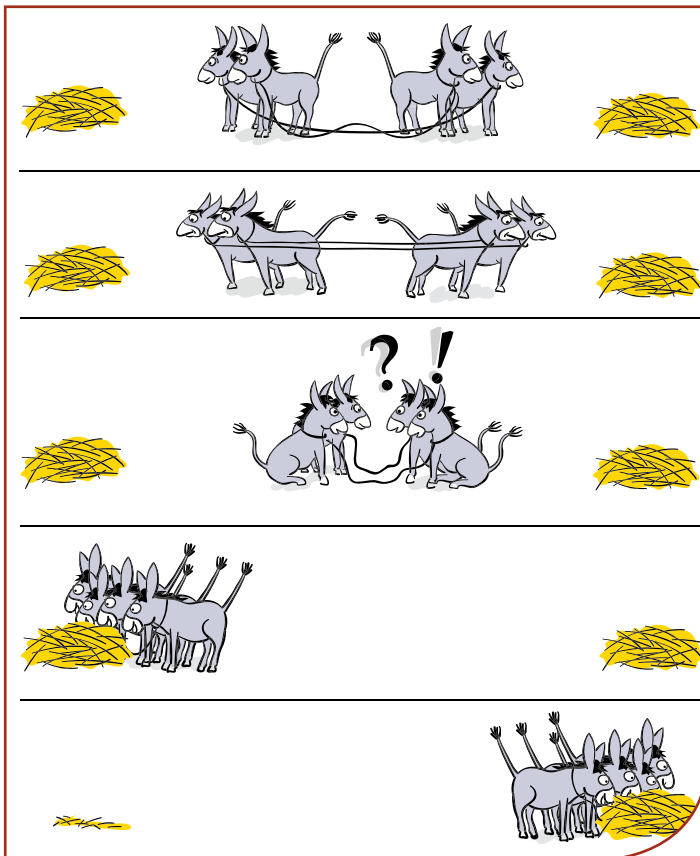
Lige meget hvad...

*Helst ønsker man at være elsket
i mangel derpå beundret
i mangel derpå frygtet
i det mindste at være afskyet og foragtet*

*Sjælen gyser tilbage for det tomme rum
og ønsker kontakt for enhver pris*

(Fra romanen Dr. Glas af Hjalmar Söderberg)

Teorien om basale behov hævder som en særlig pointe, at disse behov er så fundamentale, at *“mennesket vil forfølge dem uanset omstændigheder og konsekvenser”*³. Dette kan måske give en forståelse af den tilsyneladende meget uhensigtsmæssige konfliktadfærd hos “utilpassede unge” og “uroelige børn”. Sat på spidsen kan man spørge, om dette at smide med brosten i konfrontation med politiet kan forstås som en kringlet vej til at opnå en eller anden form for anerkendelse og respekt, som den unge ikke har opnået på andre måder? Enhver ung har brug for at finde en mening med sit liv. Og hvis behovet for en identitet ikke opfyldes gennem anerkendelse og udfoldelse i skolen, kan det være en udvej at få det opfyldt ved tilknytning til forskellige subkulturer med fællesskab om mere risikobetonede aktiviteter.



Begrebet en 'vinder-vinder' løsning har som alternativ vundet indpas i de senere års opmærksomhed på konflikthåndtering og mægling (mediation). Begrebet understreger, at det er muligt at skabe løsninger, som bygger på parternes behov og interesser, uden at krænke deres følelser, og uden at de giver køb på deres grundlæggende værdier.

3) Her refereres til John W. Burton (1990), *Conflict: Resolution and Prevention*.

Der ligger et enormt kreativt potentiale i at forstå og anerkende behov hos parter i konflikt. Når mennesker mødes i deres basale fælles menneskeværd og forstår den anden som et menneske som de selv, kan det åbne for vilje til at finde veje, som tilgodeser begge parter behov.

“Vinder-vinder”

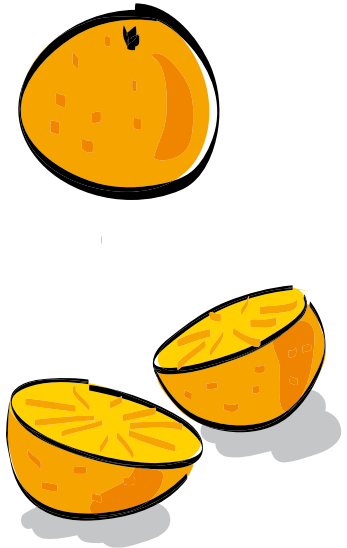
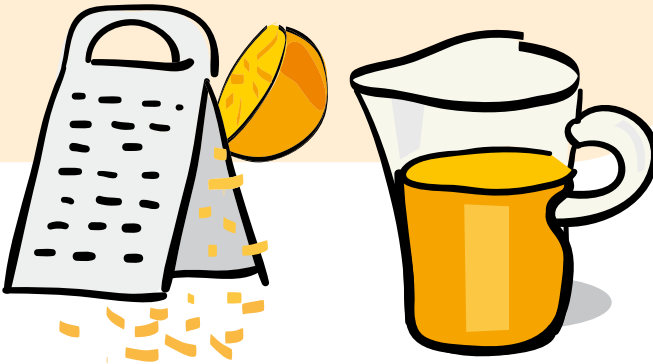
Voksne har forskellige funktioner i forhold til konflikter mellem børn. Og nuancerne er mange. Ofte kan en voksen, der lytter opmærksomt og giver et godt råd, på den måde hjælpe børnene videre med legen eller samarbejdet. Når konflikten er gået i hårdknude, kan den voksne dog opleve, at det er nødvendigt at gribe ind og løse den. Og tiden tillader ikke altid længere udredninger.

Når man bruger sin magt eller autoritet til at afgøre, hvem der har ret, eller hvordan sagen skal løses, fratager man imidlertid børnene ansvaret. Måske bilægges konflikten så for en stund, men børnene har ikke lært noget, og løsningen holder sjældent længe. Især ikke, hvis der er en oplevelse af et taber-vinder forhold.

Begrebet en “vinder-vinder” løsning har som alternativ hertil vundet indpas i de senere års opmærksomhed på konflikt-håndtering og mægling (mediation). Begrebet understreger, at det er muligt at skabe løsninger, som bygger på parternes behov og interesser, uden at krænke deres følelser, og uden at de giver køb på deres grundlæggende værdier. “Vinder-vinder” betyder, at *parterne går styrkede ud af konflikten*. Ikke alle konflikter finder nemlig nødvendigvis en løsning, og hvordan vinder man f.eks. et venskab? “Vinder-vinder” er dog nemt og enkelt at forstå for børn som modsætning til de “vinder-taber” eller “taber-taber” situationer, som alle kender. Det samme er æsel-tegningen og den anden klassiker, *appelsinen*.

Appelsinen

To søstre skændes om en appelsin. Da deres mor er blevet træt af at høre på det, løser hun problemet ved at skære appelsinen over på midten og give hver søster en halvdel. Et klassisk retfærdigt kompromis, som imidlertid – i denne historie – bliver på overfladen og henter sin løsning fra parternes umiddelbare standpunkter: "Jeg vil have appelsinen." Hvis moderen havde spurgt, hvad de skulle bruge appelsinen til, og hvorfor det var så vigtigt, havde hun – og søstrene – opdaget, at den ene ville bruge skrællen til en kage, og den anden saften til at drikke. En appelsin kan deles på rigtig mange måder. Prøv som indledning til historien at spørge børnene, hvor mange måder til at dele/deles om en appelsin, de kan finde frem til i en fælles brainstorm (evt. på tid: tre-fem minutter). Nogle har fundet helt op til 40!



Kernepunkter i metoder til konflikthåndtering

Trods fælles genkendelige mønstre, lever enhver konflikt sit eget liv og må håndteres ud fra sine særlige forhold. De relevante og bedste redskaber til håndtering af den aktuelle konflikt må vælges ud fra en vurdering af disse forhold. Uden en sådan analyse risikerer man i bedste fald en overfladisk, mekanisk konfliktløsning, i værste fald misbrug og

manipulation. Det er vigtigt jævnligt at foretage en kritisk vurdering af metoderne, løsningerne og deres konsekvenser. Når det er sagt, går man sjældent fejl af at arbejde ud fra fire kernepunkter, som i daglig praksis i sin enkelhed omfattes af svarene på fire spørgsmål:

1. Hvad er der sket? Hvad er problemet?

På dette indledende trin er det umådelig vigtigt, at man forsøger at beskrive kendsgerninger og begivenheder på en måde, som gør det muligt for den anden eller de to parter at genkende og anerkende en definition af problemet. Følelser og værdibaserede domme og udsagn må derfor udskilles fra beskrivelsen af 'fakta'. "Da jeg kom ind i klassen, så jeg papiraffald på gulvet og spildt mælk", frem for "I rydder aldrig op efter jer i spisefrikvarteret".

2. Hvilke følelser har konflikten vakt?

Dette spørgsmål bør stilles til hver enkelt af de involverede personer. Også her er udtryksformen af betydning: Det er nemmere for modparten at lytte til *"jeg-budskaber"* af typen *"Jeg er oprørt, fordi..."* end til *beskyldninger* som *"han, hun, de er.....dumme, uretfærdige..."* o.s.v.

3. Hvad vil du/I gerne have til at ske?

Hvad ville være det allerbedste, der kunne ske i denne situation? Hvilke muligheder kan opfylde dine/mine/vore behov og tilgodese vore værdier og interesser? Alle konfliktens parter bidrager til et bredt udbud af mulige handlinger og løsninger.

4. Hvad kan du/I faktisk gøre?

Flere af de forslag, der er kommet frem som svar på det foregående spørgsmål, er måske urealistiske i den foreliggende situation eller ikke acceptable for alle parter. I denne fase samarbejdes der om at lave praktiske, realiserbare aftaler, som kan imødekomme behov og interesser, der er blevet afdækket. Det kan være små skridt, som kan hjælpe med til at genoprette tilliden til, at mere holdbare løsninger efterhånden kan findes. Det er derfor godt med synlige rammer og klare aftaler om, hvornår kontakten genoptages, for at man i fællesskab kan vurdere, om aftalerne virker efter hensigten.

Disse fire spørgsmål afdækker *kernepunkterne* i de fleste former for konfliktbearbejdelse. De er grundindholdet og grundopskriften uanset navnet på modellen eller metoden: *Mægling, mediation, basal konfliktløsning, ikkevoldelig kommunikation*. De kan også bruges i ens eget personlige lønkammer til i en stille stund at overveje, hvordan man vil agere. Målet er at finde frem til en række handlinger, der kan ændre konfliktens forløb fra et destruktivt til et konstruktivt.

Konflikters sprog

Mange af vore konflikter opløser sig uden ord. Et kærligt blik, en gestus, et klap på skulderen, en handling – bekræfter, at vores relation er intakt, selv om vi lige nu er uenige. Vi kan komme videre sammen. Det verbale sprog, samtalen, er det, vi har, når vi vil udforske konflikterne og finde holdbare løsninger på konkrete problemer. Og det er, når sprogets muligheder slipper op, at kroppen tager over og styrer slagets gang.

I et senere afsnit om "Isbjergsmodellen" gives eksempler på, hvordan der kan arbejdes bevidst med at udvide børnenes begreber, sprog og udtryksmuligheder om f.eks. følelser og behov.

Sprog, som optrapper, er et sprog som bebrejder, kritiserer, vurderer, generaliserer og fortolker den andens motiver.

Karakteristiske træk er anvendelsen af *du* (du gør, du er; underforstået "forkert"), generaliseringer som *altid, aldrig*; "det er rigtigt, *men*." Ord, der vækker *skyld*, og fokuserer på *fejl i fortiden*. At gå efter *manden* i stedet for *bolden*. At *afbryde* eller stille *ledende spørgsmål*. Ofte i kombination med nonverbale signaler: *kigge bort, se på uret, tromme i bordet, truende mimik*. Et sprog, som vækker den anden til forsvar og/eller modangreb.

Sprog, som afspænder konflikter, holder sig først og fremmest på afsenderens egen banehalvdel. Det indebærer anvendelsen af jeg-sprogede udsagn om egne iagttagelser, følelser, behov og ønsker. At være konkret og fokusere på nutid og fremtid. At gå efter problemet frem for personen. At stå ved sine forestillinger og undersøge dem. At lytte til ende, undlade at erobre talerummet, stille åbne spørgsmål og vise kropslig interesse. Et sprog, som respekterer den anden som person og giver plads til andre opfattelser og værdier.

SPROG SOM OPTRAPPER	SPROG SOM AFSPÆNDER
Bebrejder, kritiserer, angriber, vurderer, generaliserer, fortolker den andens motiver, giver skyld.	Holder sig på afsenderens banehalvdel, respekterer den anden som person, giver plads til andre opfattelser og værdier, tager ansvar.
du-sprog	jeg-sprog
afbryder	lytter til ende
ligeglad	interesseret
ledende spørgsmål	åbne spørgsmål
bebrejder	udtrykker sit ønske
abstrakt	konkret
fokuserer på fortiden	fokuserer på nutid/fremtid
går efter personen	går efter problemet

Ulv og giraf

En amerikansk psykolog, Marshall B. Rosenberg, har udviklet en kommunikationsmodel, der bygger på de fire kernepunkter: Ikkevoldelig kommunikation – også kendt som "Girafsprø" (se litteraturlisten). Rosenberg har virket meget blandt børn og unge og i det arbejde anvendt to dyr som symboler på de to forskellige sprogsbrug: *Ulven* (eng. "jackal") for det optrappende, voldelige sprogsbrug og *giraffen* for det afspændende (lang hals med overblik og vidsyn, og et stort hjerte som symbol på evne til kontakt og empati). Formålet med girafsprø er at skabe en autentisk kontakt og åbne for dialogens muligheder. *Behov* er centralt i den bestræbelse. Træning i girafsprø i forbindelse med konflikthåndtering, kan styrke bevidstheden om, at der bag enhver aggressiv kommunikation og handling altid er umødte følelser og behov hos os selv og de andre.



Modellen ser skematisk sådan ud:

Fakta: "Når du.." "Da du sagde.." "At du siger.." "Jeg så, at..."

Følelse: "bliver jeg.." "føjte jeg.." "gør mig..."

Behov: "fordi jeg gerne vil have.." "fordi jeg har brug for.." "fordi jeg havde haft behov for..."

Handling: "vil du...?" – en konkret, klar anmodning til den anden.



I Janne Hejgaard og Berit Mikkelsens bog "Goddag, giraf" (2000) findes et overflødighedshorn af øvelser til brug i 0.-7. klasse.

Et "politisk korrekt" sprogsbrug?

Som det antydes ovenfor, er der i ikkevoldelig kommunikation tale om andet og mere end bare en rigtig og forkert måde at tale på. Selve sprogsbrugen i modellen behøver end ikke komme til udtryk, idet det handler lige så meget – eller

“Redskaberne er gode! Det kan være svært at finde balancen – hvornår skal man komme med råd? hvornår er det tid til at bruge ‘girafører’?”

mere – om en indstilling eller tænkemåde, der kan fremme afspænding af konflikter. For at gøre det må jeg anerkende både, at vi står på fælles grund, og at andre kan have forskellige opfattelser af samme sag. Først og fremmest indebærer det, at jeg taler for mig selv og anerkender, at den anden også er et menneske med følelser og behov. Hvis jeg også kan lytte med baggrund i den erkendelse, kan jeg bedre vælge, hvad jeg vil være optaget af. Når Sofies far siger: “I fatter ingenting på denne her skole!” kan jeg nemt se ham som en besværlig forældre, men jeg kan også rette opmærksomheden mod, hvad han har brug for: “Gad vide, hvad der får Sofies far til at skælde mig sådan ud? Hvilke behov hos ham ligger bag, når han siger sådan?”

Igen er det meget væsentligt at understrege, at der ikke hermed lægges *moralske* normer ned over en bestemt anvendelse af sproget. Viden om konflikters sprog kan bruges til at forholde sig bevidst til sine virkemidler og deres konsekvenser. I nogle situationer skal konflikten måske skærpes og stå knivskarpt, før der kan ske udvikling. Det er altså op til hver enkelt at vurdere, også sin brug af sproget, når man vælger den metode og fremgangsmåde, som kan fremme et ønsket resultat.

Konflikter klarer vi selv

Målet med at arbejde med konflikthåndtering i skolen er, at så mange børn og unge som muligt lærer at klare deres konflikter selv både i og uden for skolen. Det er først, når konflikten er nået højt op på trappen, at der kan blive brug for at inddrage en tredjepart, hvad enten denne er en voksen eller en kammerat. Undervisning om konflikter og deres dynamik kan sammen med træning i de forskellige metoder bidrage til, at flere bliver “eksperter”.

Afsnit II

Vi skal alle sammen være her!

Afsnittet handler om at skabe et socialt klima på skolen/i klassen, som kan forebygge skadelige konflikter og destruktiv uro og skabe et godt læringsmiljø. Det beskriver arbejdet med sociale mål, spilleregler og samværsrammer.

Cand.pæd.psych. Mogens Hansen skriver i sin bog *“Skolens rummelighed – intelligenser, undervisning og læring”* (2002):

“Det individuelle læringsarbejde tillægges stor betydning i dagens skole. Det begrundes bl.a. med, at børn er kompetente selv og med nødvendigheden af, at de får lært at sætte sig egne mål, kunne vælge, med at de skal have lært sig beslutsomhed og selvstændighed. Det kan imidlertid ikke erstatte læringsarbejdet i klassens fællesskab. Klassen er ikke kun et sted til at opøve sociale færdigheder og sociale kompetencer, men er tillige det væsentligste medium for læring. Det er hér, børn får mulighed for at fortælle hinanden om, hvad de har lært, og hvordan de gjorde, så de sammen kan afsløre skolens bedst bevarede hemmelighed: hvordan man lærer. Klassen er læringens byttecentral”

Sociale mål og handleplaner

Eksempel fra projektet:

På Byskolen er arbejdet med Skolens sociale liv en del af virksomhedsplanen. Det har været et krav fra ledelsen, at alle klassers team udarbejder en social handleplan for den pågældende klasse. Planen indeholder konkrete, jordnære mål og aktiviteter til at fremme det sociale klima i klassen. Den danner grundlag for evaluering og ny handleplan ved årets udgang. Planerne er blevet præsenteret og drøftet med forældrene på særlige forældremøder i den enkelte klasse.

Udpluk af handleplan for 5. klasse

De to klasser på 5. årgang har en fælles overskrift for året: *Opmærksomhed på andre og at lytte*. Der er mange drenge på årgangen; børnene beskrives som livlige og glade, og også meget larmende. En stor del er vældig fokuserede på sig selv og ser sig selv i centrum. Derfor det fælles tema.

Til træning af opmærksomhed og aktiv lytning vil lærerne i begge klasser arbejde med øvelser fra 'Isbjergsmodellen' (se afsnit IV), f.eks. 'talking stick', hvor man lærer at have/tage/få ordet på skift og er opmærksom på, at alle får sagt noget. Oplæg kan f.eks. være: *Hvad gør mig glad i klassen? Jeg bliver glad, når...! Jeg bliver ked af det, når...!*

Herudover arbejder hver klasse videre med egne mål, konflikter og problemstillinger, og derudfra vælges øvelser, lege og forhandlingsmetoder, der passer til. Træningen foregår i perioder og ca. en gang om ugen.

I den ene klasse har en skriftlig afdækning af børnenes oplevelse af klimaet vist, at udbredt brug af øgenavne ofte udløser konflikter. Klassen har nu lavet aftaler om: *at man ikke bruger øgenavne, men i stedet siger det, mener og spørger,*

hvis der er noget, man ikke forstår. I denne klasse vil læreren arbejde ekstra på at skabe et trygt miljø i klassen og give eleverne flere redskaber til at klare deres konflikter selv, hvad de allerede gør, men ikke altid særlig konstruktivt. Der skal samtidig løbende føres individuelle samtaler med de enkelte børn, og forældrene skal med i trepartssamtalerne.

Den anden klasse arbejder også med konfliktløsning: *Hvad kan vi selv gøre? Hvem i klassen kan jeg henvende mig til, når det f.eks. gælder mægling mellem to parter?* Denne klasse beskrives som socialt velfungerende. De er gode til at sige, hvad de mener og støtter og hjælper hinanden. Der er tydeligvis forskellige konflikttyper i pige- og drengegruppen. Lærerne i denne klasse vil derfor lave separate run-der og aktiviteter med de to grupper og derefter bringe dem sammen, så de kan lære om hinandens konfliktområder og håndteringsmetoder.

Fælles mål og individuelle mål

I mange af Byskolens klasser har man arbejdet med sociale mål både for klassen og for hvert enkelt barn. Mens børnene, når det drejer sig om den *enkelte*, har været aktive i hele processen *fra mål til evaluering og til nye mål*, har det været karakteristisk, at de *fælles* mål og handleplaner i høj grad blev udformet af de voksne, hvorefter børnene først blev inddraget i konkretiseringsfasen. Målene og temaerne blev sat af de voksne. Dette aspekt blev synligt gennem en samlet oversigt over alle klassers arbejde med de sociale mål og er taget op som et udviklingspunkt på skolen i forhold til de kommende års handleplaner. Skolen arbejder meget ud fra 'Isbjergs-modellen', som netop giver mulighed for at inddrage eleverne aktivt, idet der i mange øvelser lægges op til elevernes selvre-fleksion og overvejelser over: *Hvad lærer vi af det her, og hvorfor gør vi det?*

Eksempel på konkret brug af forskellige øvelser i denne 5. klasse findes på www.dkr.dk under materialer/skole og undervisning.

Billede herunder: 2. klasse, Byskolen. Øverst til venstre: Mål for klassen. En raket til hvert barn med to farver brændstof - det, jeg er god til, og det jeg vil blive bedre til. Skiftes ud efterhånden og erstattes af nye mål.



Spilleregler

"Jeg undrede mig over, at de altid glemte én bestemt regel. Så kom jeg i tanker om, at det var den regel, jeg havde foreslået."

Lærer

De fleste skoler har mere eller mindre udførlige *ordensregler*, vedtaget med henblik på at skabe sikkerhed og tryghed gennem en vis form for adfærdsregulering. Ordensregler skal ikke diskuteres her. Spilleregler i klassen har en anden kvalitet og et andet formål. Spilleregler er kendetegnet ved, at de, der skal leve efter dem, selv er med til at udvikle og vedligeholde dem.

Hvis børnene selv har været med til at tale om deres egne og andres rettigheder og ansvar, er deres evne til at forstå reglerne og motivationen til at holde dem som regel anderledes, end når de påtvinges fra oven. Der findes mange ideer og metoder til at arbejde med spilleregler. Her er én måde at komme i gang:

Øvelse: Behov og rettigheder

Rettigheder bygger på behov, og netop i anerkendelsen af egne og andres behov ligger en vigtig nøgle til konfliktløsning og samarbejde.

Øvelsen er tænkt som en forøvelse til arbejdet med at lave fælles samværsrammer og spilleregler. I denne form er den mest velegnet til mellem- og højniveau. Kan tilpasses mindre børn.

Mål:

At udforske vore rettigheder som mennesker. At udtrykke behov. At anerkende eget og andres værd og værdigrundlag. At erkende, hvornår vi krænker *egne* behov og rettigheder. At skabe grundlag for at kunne stå fast på sin holdning og stå op for sig selv. Og siden at anerkende andre menneskers behov for at blive respekteret.

Organisering:

Smågrupper og plenum.

Udføres:

1. Øvelsen introduceres med eksempler på personlige rettigheder, f.eks. retten til at blive lyttet til, eller retten til mit eget rum/mine grænser.

2. Forklar formålet med øvelsen: At lave en fælles plakat med de rettigheder, børnene oplever, de har, og som de gerne vil have bliver respekteret af dem selv og andre. Børnene sidder i smågrupper og kan samtale om temaet: Opgaven er, at hver enkelt skriver for sig selv det, han/hun betragter som *sin* vigtigste rettighed.
3. Alle fortæller i plenum om deres forslag, som læreren skriver på plakaten/ tavlen med børnenes egne ord. (Der kan også skrives en seddel for hver, som senere sættes på en plakat). Påpeg forslag, der ligner hinanden, eller som der er enighed om. Men det er vigtigt, at ingen påtvinges et samlebegreb, som de ikke føler sig dækket ind af; hver formulering skal tjekkes med "ejeren". Det kan være bedre at opretholde 3-4 formuleringer af det samme, fremfor at ejerskabet forsvinder. Giv derefter eksempler på, hvordan vi overtræder vore egne rettigheder/undertrykker egne behov; hvis vi f.eks. tror, ingen gider lytte til os, og vi så bare holder mund. Det er en overtrædelse af vores ret til at blive lyttet til, som vi selv laver.
4. I den fælles drøftelse kan flg. spørgsmål rejses: Hvilken virkning har det på os, hvis vi overtræder vore egne rettigheder eller tillader andre at gøre det? Hvordan kan vi holde fast i vore behov og rettigheder? Hvilken virkning har det på andre, at vi gør det?

Træner:

At udtrykke behov, at anerkende andres behov.

*Kilde: Nic Fine og Fiona Macbeth, *Playing with Fire**

Øvelse: Rettigheder og ansvar. Forhandling om fælles spilleregler

Mål:

At fremme respekten for det fælles læringsrum. At gøre sammenhængen mellem rettigheder og ansvar tydelig. At fastlægge hvilken adfærd, som er acceptabel og uacceptabel i gruppen/klassen. At nå frem til enighed om spilleregler for gruppen.

Organisering:

Plenum i halvcirkel.

Udføres:

1. Introduktion: Et kort oplæg om, hvordan man lærer; både individuelt og med og af hinanden. Om hvad tryghed, trivsel, udfordringer og udfoldelsesmuligheder betyder for læringen. Vigtigt, at alle får de bedste betingelser for at lære så meget som muligt o.s.v. Dette er vi sammen om her, og derfor skal vi have nogle fælles regler, som vi er enige om. Hvilken opførsel hjælper med til det? Hvordan vil du behandle andre? Hvordan vil du gerne behandles af dem? Hvad indebærer dét konkret, at du selv/andre skal gøre?
Det er en fælles brainstorm med forslag til regler, som skrives på tavlen/flipover-papir. Dine egne forslag kan også noteres. Det er vigtigt at bibeholde børnenes eget ordvalg.
2. Børnene opfordres til at sætte streg *under* forslag, som de er *uenige* i. De skal forklare, hvorfor.
3. Med en ny farve tegnes cirkler om de forslag, som *ikke* er understreget. Start med at diskutere de mindst omstridte punkter først, f.eks. dem med én eller to understregninger. Gå igennem alle reglerne og bekræft eller slet reglerne efterhånden, som der skabes enighed om dem, indtil et brugbart sæt regler fremstår. Arbejdet vil afspejle gruppens situation og relationer her og nu, så det kan være fint at nøjes med få markante regler, som er tydelige og anvendelige i den kommende periode. Senere kan andre regler blive vigtige.
4. I den fælles drøftelse stilles spørgsmål som: Hvordan skal reglerne håndhæves? Skal der være konsekvenser af at bryde dem? Hvilke? Hvor svært eller let vil det blive at overholde dem? Hvad vil du få ud af, at vi har de regler? Og hvad vil andre få ud af det? Hvordan vil de begrænse dig? Og begrænse andre? Hvem har an-

svar for at dine egne og andres rettigheder respekteres? (Ved mobning er det f. eks. ikke nok at undlade at gøre noget forkert selv, et vidne til mobning har ansvar for at fortælle om det til en voksen).

Træner:

At lytte, at bygge på andres ideer, at være fleksibel, at finde fælles grund.

*Kilde: Nic Fine og Fiona Macbeth, *Playing with Fire**

Andre muligheder: Reglerne kan underskrives; evt. som individuelle kontrakter, som også underskrives af forældrene, der herved lover at støtte barnet i at holde dem. Kreativiteten kan også tages i brug, når de underskrevne regler udformes: Små skilte som blade på et klimatræ, plakater i klassen o.s.v.

I litteraturlisten findes andre ideer til at arbejde med spilleregler.

Gengæld eller genopretning?

At bryde regler er et velkendt mønster for mange børn, unge og voksne. Øvelsen ovenfor medvirker også til, at børnene får indsigt i dette mønster og i baggrunden for det (hvilke behov motiverer dem til at bryde reglerne?). Det må være en dynamisk, levende og løbende proces at arbejde med fælles spilleregler; de kan tages op, når de *overholdes*, og når de *overtrædes*; de kan indarbejdes som en del af feed back til hinanden, gruppen eller hele klassen. Hvilke handlemuligheder er der for at gøre skaden god igen, hvis et regelbrud har krænket andre? Samspillet mellem de individuelle rettigheder og de fælles spilleregler bør tydeliggøres. I samfundet har det enkelte menneske nogle grundlovssikrede rettigheder, men vi er også nødt til at have en lovgivning til at regulere vores udfoldelser, så de ikke foregår på andres bekostning eller krænker andres rettigheder.

En pointe i anvendelsen af klasseregler efter disse metoder er princippet om *genopretning* af skader og krænkelser frem for *gengæld* eller *straf* for forseelser. Det sidste fremmer sjældent overtræderens følelse af værdighed som menneske eller hans/hendes lyst eller evne til at ændre adfærd en anden gang. Tværtimod forstærkes de negative følelser

ikke blot over for den straffende voksne, men værre: over for den, man har krænket, og som har udløst straffen.

Hovedpunkter – spilleregler for klassen:

- Det centrale er selve arbejdet/processen med at udforme reglerne og følge dem op.
- Reglerne bør indeholde både rettigheder og pligter/ansvar.
- I processen er det afgørende at tage alle børnenes udsagn alvorligt og anvende de formuleringer, der kommer, så børnene får et ejerforhold til dem.
- Vigtigt at inddrage forældre, skoleledelse, SFO, gårdvagter og hele teamet om klassen.
- Der er forskel på skolens ordensregler og spilleregler for klassen.



Konflikter kan bruges

Grib situationen

I det følgende afsnit beskrives fire skolesituationer. Det fæles for eksemplerne er, at de voksne griber de aktuelle anledninger og gennem forskellige metoder hjælper børnene til en større forståelse for deres konflikter og til at udvikle flere redskaber til bedre at håndtere dem fremover. Metoderne: problemløsning 'trin for trin', konfliktskulptur, forumspil og mægling beskrives kort, og afsnittet afsluttes med en diskussion af brugen af mægling i skolen og af elever som mæglere for hinanden.

Situation 1: Morgen i 2. klasse

En observatør beretter:

Jeg er på besøg i 2. klasse i slutningen af maj måned. Læreren krydser børnene af ved at henvende sig til hver enkelt og spørge til humøret: Hvordan er det på en skala fra 1-5? Det har børnene tydeligvis prøvet før; de fleste melder om højt humør og kan begrunde hvorfor: "Jeg skal snart holde fødselsdag"; "jeg glæder mig til at vise vores sang"; "jeg er bare glad i dag".

Pernille er trykket og vil ikke ud med et mål på humøret. Læreren: "Er der sket noget, du er ked af?" Pernille nikker. Læreren: "Er det noget, du vil fortælle om?" "Ja." Pernille fortæller, at hun i går legede hjemme i gården. Anna fra klassen havde også været der. En større pige, Bettina, havde tapet en seddel på Pernilles ryg, hvorpå der stod "Spark mig". Pernille græder, mens hun fortæller; og hun siger, at hun ikke ved, hvad hun skal gøre. Læreren: "Vil du gerne have hjælp?" Pernille snøfter og nikker.

Læreren spørger, hvad der er det værste? Pernille smågræder lidt, mens hun får sagt, at hun er bange for Bettina, og hun ved ikke, om hun tør gå ned for at lege mere. Læreren opsummerer og præciserer følelserne i en spørgende tone. Pernille nikker og gråden aftager. Læreren til de øvrige børn: "Har I forstået, hvad der er Per-

nilles problem?" "Ja!" svares der prompte. Læreren beder et par stykker formulere problemet, som de ser det. Nogle lægger vægt på, at Pernille er bange, andre at hun ikke ved, hvad hun skal gøre; deres løsningsforslag ligger allerede yderst på tungen, men læreren checker først med Pernille, om problemet er rigtigt forstået, og om hun vil høre forslag til, hvordan det kan løses? Det vil hun gerne, og hun lytter derefter opmærksomt til forskellige børns forslag. Alle ser aktive ud, enten lyttende og tænksomme eller med ivrige fingre.

Børnenes forslag er bl.a.

- "du kan lade være med at gå ned i gården, når Bettina er der"
- "du kan holde dig fra hende et stykke tid"
- "du kan snakke med Bettina og spørge, hvorfor hun gjorde det"
- "du kan få hjælp af en voksen (læreren) til at snakke med Bettina om det"

Det er tydeligt på Pernilles kropssprog, at de to forslag om at holde sig væk ikke løser hendes problem = tilfredsstiller hendes behov. Hun nikker især til det sidste. Læreren spørger, om der er løsninger, hun kan bruge? Ja, Pernille vil gerne have, at læreren går med hen til Bettina og hjælper med at få talt om sagen. Læreren opsummerer: "Du vil gerne have at Bettina forstår, hvor ked af det, du blev, og at det stopper?" Pernille svarer klart ja, men ser stadig ikke helt tilfreds ud.

Læreren er hele tiden også i dialog med de øvrige børn, som forbliver aktive. Enkelte kropsurolige gemytter får venlig hjælp til at være opmærksomme. De hjælper med at fortælle, hvilken klasse Bettina går i, og hvor på skolen den klasse findes. Læreren spørger, hvad de nu tænker om sagen, og Anna markerer: Hun fortæller, at hun legede med Bettina, men hun synes ikke, det var en god idé med den seddel på ryggen af Pernille. Hun havde været på vej hen for at tage den igen og smide den væk, men nåede det ikke.

Læreren lyser op og anerkender Anna, for at hun fortæller det. Hun checker, at Pernille har hørt og forstået, at Anna altså ikke var hende fjendtligt stemt. Endelig lettes Pernilles krop og udtryk; en vigtig brik er faldet på plads. Muntært spørgende til Pernille og hele klassen siger læreren: "Er det ikke fantastisk, kan I huske hvor mange gange, vi har snakket om det? Man tror, at en anden vil én noget dårligt, og så ved man slet ikke, om det er rigtigt. Hvor var det godt, vi fik det opklaret; for du troede jo, at Anna var med i det?" Pernille nikker. Læreren til Anna: "Hvor var det godt, du fortalte det!" De to piger ser lettede på hinanden.

Forløbet har taget under 10 minutter. Læreren gør klar til at gå videre med dagens program, børnene skifter fokus, men Thomas rækker hånden op. Han synes, der mangler en klar aftale mellem læreren og Pernille, om hvornår de snakker med Bettina. Læreren takker ham for at minde om det og aftaler med Pernille, at hun vil hente hende efter 3. lektion. Nu er alle rolige og parate til dagens faglige indhold.

Jeg sidder tilbage og reflekterer over den bevidsthed, disse børn får med sig ud i livet:

- at konflikter og smertefulde oplevelser, kan ses som (almenmenneskelige) *problemer*, og
- at de selv har handlemuligheder/valgmuligheder/kompetencer til at håndtere dem
- at de kan få hjælp; at de kan bede andre om hjælp og selv tilbyde hjælp

Jeg mærker mig også den respekt for hvert enkelt barn, som læreren udstråler i krop og sprog. Den mentale kodning hos børnene ses tydeligt i det selvværd, hvor med de agerer i denne og lignende situationer. Det er svært at forestille sig, at man vil kunne fratage dem den livskompetence igen, også når puberteten sætter ind med andre dagsordener. Men forudsætningen er helt klart lærernes konsekvente, bevidste støtte og positive forstærkelse af kompetencerne op igennem skoleforløbet. En grund er lagt!

Om metoden se side 50.

Situation 2: "Hvem har stjålet mit Lego?"

Efter beskrivelse af Connie Rasmussen Vallekilde-Hørve Skoles SFO

Projektskolernes pædagoger oplever ofte, at SFO arver konflikter fra skolen. I dette eksempel opstod den konkrete konflikt i SFO mellem børn fra 2. klasse. Noget populært 'papegøjelego' var forsvundet. Var det stjålet? Af hvem? Hvem havde ikke lagt det på plads? Hvem havde mest ret til at lege med det? Luften var tyk af beskyldninger og bebrejdelser. Konflikten kørte op og satte gennem flere dage sine spor i både SFO og skole.

Pædagogen foreslog læreren en fælles indsats i klassen efter modellen om *konfliktskulptur*. Pædagogen tog udgangspunkt i en tegning af jordkloden. Et billede på den helhed, vi kan opleve, når alle har det godt og er gode venner. Sommetider går

verden i stykker, nogle gange bare lidt, andre gange i stumper og stykker. Feks. når man bliver uvenner med nogen. Når det sker, har man det ikke godt indeni og vil gerne have verden til at blive hel igen.

Pædagogen fortalte, at dette sker ind imellem for både voksne og børn, og at man kan gøre noget ved det. Hun refererede derefter til den aktuelle lego-konflikt og satte sedler op med de mange udsagn, børnene var kommet med, mens verden gik i stykker. Der var tydelig genkendelse hos børnene af både følelser og udsagn.



De børn, som var helt uden for konfliktens arnested, blev instrueret i at sidde uden om og se på, tænke sig om og siden komme med gode forslag.

De involverede børn stillede sig tæt sammen: "Som verden, når den er hel, eller som håndboldspillere inden en kamp." Et "nu" fra pædagogen var signal til, at børnene skulle sprede sig og anbringe sig på en måde, som viste, hvordan oplevelsen den pågældende dag havde været. Skulpturen blev fastfrosset, og ret hurtigt begyndte de to hovedpersoner Rikke og Peter at diskutere og retfærdiggøre sig. Det blev straks stoppet af de voksne, som mindede om, at de skulle tale én ad gangen, fordi det var vigtigt, at alle kunne forstå, hvad de havde oplevet. De voksne gik i gang med at udspørge og undersøge de forskellige børns oplevelser. De fik dem til at stille sig i grupper, så man kunne se, hvem der havde leget sammen. Hvem havde set

hvad? Alle kom til orde og fik luft. På et tidspunkt kom den forløsende bemærkning fra (synderen) Peter selv: "Jeg synes bare, at man skal aflevere det, man har taget." Det var så langt, han kunne komme med udtryk for indrømmelse, og det var i denne fase nok for de øvrige børn, inklusive Rikke.

Men konflikten havde jo spredt sig, så de øvrige børn blev bedt om at uddybe, hvordan situationen havde påvirket dem. Mange kunne genkende deres udtalelser fra sedlerne. Herefter blev tilskuerne inddraget aktivt: "Har I forslag til, hvordan vi kan klare sådan et problem i fremtiden?" De konkrete forslag blev noteret og gemt til senere opfølgning.

En sidste aktivitet – *de fire verdenshjørner* – blev igangsat som en afrunding af forløbet og som en mulighed for at børnene kropsligt kunne komme ud af situationen igen.



Vest Hvis du synes, at tilskuernes mening er vigtig, så stil dig her.

Øst Hvis du synes, at det er godt, hvis voksne kommer og råber "frys" – ved konflikter, så stil dig her.

Nord Hvis du synes, at de voksne ikke skal blande sig, så stil dig her.

Syd Hvis du synes noget helt andet, så stil dig her.

Der blev gennemført tre vandringer, hvor børnene kunne stille sig ved det vigtigste, næstvigtigste o.s.v. De fleste gik til syd, hvor børnenes egne valg kunne komme til udtryk, f.eks.: "..... altså først vil jeg lige se, om de selv kan finde ud af det."

Børnene fik vist sig selv, de voksne og hinanden, hvor gode de faktisk var til at formulere deres tanker og til at koncentrere sig. Den store udfordring til de voksne lå i at fastholde respekten for børnenes udsagn og lade deres tanker og følelser få lige værdi uden at moralisere og løfte pegefingre.

Metoden beskrives i "Lad kroppene tale" side 51.

Situation 3: Læring i fællesskab – Forumspil

I en 4. klasse på Hjortespring Skole har klasselærer Ejnar Møller Jensen gennem en periode arbejdet med social træning og rollespil. Klassens lærere arbejder målrettet med det lange seje træk i en klasse præget af uro, konflikter og dårlig indlæring. Det er ikke første gang; igennem årene har det været karakteristisk, at børnene var gode i selve træningssituationerne, men havde svært ved at overføre til deres egne konflikter bagefter. I det nye forløb har læreren også rettet blikket mod sig selv: "Jeg forventer at blive bedre selv som rollemodel. Taler til dem, som de skal tale til hinanden og til mig. Den proces er i gang. Det lykkes mange gange, men ikke altid. Men det smitter jo af..."

En observatør beretter:

Timen indledes med, at Ejnar spørger hver elev, hvordan de har det i dag? Alle svarer kort, og Ejnar går over til at fortælle, at børnene har forberedt sig ved at finde frem til nogle temaer, som de nu vil lave forumspil over:

- En dårlig morgen derhjemme. I er kommet sent op og bliver sure på hinanden omkring både badeværelset og morgenbordet.
- Børnene i 4. klasse mobber en kammerat. Der kan være noget med udseende, tøj eller måden at være på.
- 4. klasse har frikvarter og diskuterer, hvad de skal lege. En af pigerne er alt for bestemmende, og de andre tør ikke for alvor sige deres mening for ikke at gøre hende sur.
- Anonyme breve. En pige får nogle anonyme breve med grove beskyldninger og drillerier. Hun bliver ked af det og tænker på at skifte skole.
- Problemer i frikvarteret. Drengene spiller fodbold, men en af dem får skylden for, at hans hold er ved at tabe kampen. Han bliver vred og ked af det og vil ikke være med mere.
- Pigerne sjipper i frikvarteret. En af dem kan ikke rigtigt finde ud af det og bliver drillet og holdt udenfor. Hun bliver rigtig sur på de andre.

Der opstår en del forvirring og uro, da alle vil øve og præsentere først. Endelig vælges "Anonyme breve". Børnene kender reglerne for spillet. Først vises det helt igennem én gang. I en ny gennemspilning kan tilskuerne sige stop midt i forløbet og bryde ind med andre forslag til løsninger på konflikten.

Tre elever præsenterer "Anonyme breve". I anden runde er der imidlertid ingen andre, der vil bryde ind og lave om på konflikten. De giver udtryk for, at det er for svært. Ejnar træder så selv ind og spiller den pige, der havde modtaget et anonymt brev.

Han giver udtryk for de ubehagelige følelser, det kan vække i en, følelsen af ked-af-det-hed. Alle lytter intenst, ikke mindst den pågældende pige. Ejnar kommer også i sin rolle med forslag til, hvordan han gerne så konflikten løst: han ville få en samtale i gang med dem, der havde skrevet brevet. Forslaget accepteres af børnene, og en meget god og intens seance sluttet med en tavs, men rolig pige, som kigger taknemmeligt på sin lærer, der konstruktivt spillede hendes rolle og måske åbnede hendes og andres øjne for nye muligheder.

De øvrige konflikttemaer udspilles under mindre koncentration og lidt mere uro og fnis, men børnene forsøger sig med forskellige måder at løse konflikterne på. Til slut sætter alle sig i en rundkreds og Ejnar spørger, om dette var noget de kunne bruge i deres dagligdag. Karakteristisk for klassen og rollespillene har stort set hvert barn sin opfattelse, og det tilstundende frikvarter begynder at lægge beslag på opmærksomheden.

I et efterfølgende interview fortæller en anden af klassens lærere: "Forleden havde vi en god time, og da vi var færdige, sagde børnene: 'Skal vi ikke også tage at være stille i X's time' (vikar). Bagefter kunne X fortælle, at de gennemførte det. Det var samarbejde og rart at opleve."

Og godt, at lærerne ikke giver op!

Forumspil som metode beskrives side 53.

Situation 4: Jalousi og rivalisering i pigegrupper

v/ Inga Juul lærer på Vallekilde-Hørve Skole

To piger i 6. klasse var blevet uvenner omkring en fælles veninde fra parallel-klassen. Uvenskabet blev større og større og delte efterhånden klassen i to lejre. Den fælles veninde havde det skidt og græd over sin situation.

En dag, hvor den fælles veninde igen havde klaget sin nød, tilbød jeg at mægle mellem de to piger. I første omgang var de ikke interesseret, men jeg forklarede dem, at vi var nødt til at forsøge noget nyt, fordi deres uvenskab var så massivt, at det ikke blot gik ud over dem, men også over klassen samt veninden, og det påvirkede også os voksne.

Næste dag indvilgede de i at prøve. Vi fik tid til dette i en tolærertime.

Jeg satte de to piger over for hinanden og bad dem hver især lytte til de udsagn, den anden kom med. Da begge piger havde fortalt deres mening om sagen, mærkede jeg allerede de første tilløb til at se sagen fra den andens side.

Jeg fortsatte mæglingen, stillede spørgsmål til deres udsagn, og pludselig spørger de ved timens slutning, om de ikke må få en time mere, hvor de to var alene, for nu er der taget hul. Under mæglingen græd de begge flere gange.

Jeg fandt et lokale til dem, hvor de kunne være uden forstyrrelser. Vi tog en køkkenrulle med derhen for en sikkerheds skyld. Da den næste time var gået, havde de et langt mere afklaret blik. Bordet var fyldt med brugt køkkenrulle. De sagde begge to, at de havde fået talt ud, og at det var en stor lettelse. De havde lavet aftaler om, hvordan de kunne være sammen med veninden begge to og hver for sig. De ville selv tale med hende om løsningen.

Nu et halvt år efter har de to piger et rigtigt godt venindeforhold. Den fælles veninde ser de lidt til, men de bruger hinanden til de ting, de før brugte veninden til.

Mægling som metode beskrives og diskuteres side 54.

Problemløsning – “Trin for trin”

I eksemplet på side 43 “Morgen i 2. klasse” bruger læreren 10 minutter på at genoprette relationen mellem de to piger. De kan nu vende sig mod det faglige. De øvrige børn har bidraget aktivt og oplevet, at deres bidrag var værdifulde: de har været socialt kompetente.

Klassen har fra børnehaveklassen arbejdet med programmet Trin for trin til social og emotionel læring. Trin for trin er et undervisningsmateriale til brug i bh.klasse til 6. klasse i en lekti-

on om ugen. Det lægger op til, at de indlærte færdigheder følges op i hverdagen. Programmet udvikler og træner:

- empati, at mærke og forstå egne følelser og aflæse andre
- impuls kontrol og social problemløsning (stop op og tænk)
- selvkontrol

Se også side 61 og litteraturlisten.



Lad kroppene tale

Vi lærer med kroppen – og kroppen husker. Vi lærer også forskelligt, og det er virksomt at inddrage kropslige arbejds-metoder til at lære af og om konflikter. Konfliktskulpturer kan være brobyggere til det verbale sprog og er en måde at udtrykke tanker og følelser fysisk i stedet for verbalt. Skulpturer (tableauer, statuer, frosne billeder..) kan bruges til ud-forskning af såvel konkrete konflikter som af situationer, der kan skabe konflikter. Det er den metode, der anvendes i "Hvem har stjålet mit lego" (side 43).

Erfaringen viser, at børn og unge går let til metoden og forstår den umiddelbart. Det er vigtigt, at den voksne har et klart sigte med øvelsen og sætter tydelige rammer. Indholdet og løsningerne er derimod op til børnene og skal respekteres som deres. Øvelsen må tilpasses alder og udviklingstrin.

Konfliktskulptur – en kropslig samtalemodel – i punkter

1. Parterne skal acceptere
 - at ville arbejde med konflikten
 - at der medvirker en tredjepart (f.eks. den voksne)

Det er vigtigt at anerkende parternes tilsagn

2. De involverede arbejder sig frem til at placere sig som en skulptur/et kropsbillede/et tableau: Tænk over et billede af den. Hvordan står du? Hvordan står de andre? Hvordan føles det?



3. Frys skulpturen et stykke tid, lad dem se hinanden og fornemme positioner og stemning.
4. Tredjepart interviewer forskellige personer i skulpturen: Hvad skete der? Hvorfor tror du, de står sådan? Hvad tænker du, når du hører dette? Hvordan har du det i den situation? Hvad lagde du mærke til? Hvis du skulle lave det her om, hvad ville du så foreslå? Øvrige spørgsmål og svar afhænger af den retning, dialogen tager.
5. Tredjepart gentager og tydeliggør udsagn; tilføjer evt. perspektiver på et højere niveau.
6. Samtale om, hvilke følelser og behov der er i spil.
7. Forslag til løsninger? Parterne vælger. Evt. nyt kropsbillede.
8. Afslutning. Tredje part sikrer sig, at parterne er tilfredse.

Efter punkt 4 kan tilskuerne (det reflekterende team) inddrages og spørges. De kan også opfordres til at ændre på billedet (modellere skulpturen), så nye perspektiver og muligheder kommer frem.

4-hjørneøvelsen er bl.a. beskrevet i "Undervisning mod vold – et idékatalog".

Forumspil

I situation 3 (side 46) bearbejder 4. klasse sociale problemstillinger ud fra forumspil-modellen. Forumspil er – ligesom Trin for trin og konfliktskulptur – en velegnet metode til at lære i fællesskab. Det er udviklet til netop at arbejde med konfliktsituationer, oprindeligt på samfundsmæssigt niveau i forhold til undertrykte grupper. Og tilskuerne til spillet har en aktiv funktion. Et forumspil tager et problem op, som er aktuelt for gruppen f.eks. kærlighed, alkohol eller gruppepres.

Gruppevis laver eleverne et spil, som indeholder en uløst konflikt, et såkaldt anti-spil af 5-10 minutters varighed. Grupperne opfører spillene for hinanden. Det bedst egnede spil udvælges og opføres endnu engang.

Tilskuerne instrueres om, at de nu har mulighed for at gribe ind og ændre spillets udfald i positiv retning. Hvis en elev ønsker at tage skridtet fra passiv tilskuer til aktiv deltager, råber vedkommende: "stop" og overtager den rolle, hun ønsker at ændre. Hun bestemmer selv, hvor i spillet, hun ønsker at gå ind.

På den måde kan flere løsningsforslag spilles igennem og diskuteres.

Metoden er meget velegnet til at lade børn og unge bearbejde deres virkelighed. Muligheden for at hoppe ind i spillet giver anledning til at gå fra passiv tilskuer til aktiv deltager og redskaber til at udtrykke tro på indflydelse og forandring.

For at få mest muligt ud af forumspil er det vigtigt med opvarmning og visse regler. I bogen *"Du har hovedrollen i dit liv"* (se litteraturlisten) er der en grundig indføring i metoden⁵.

Mægling som metode

Situation 4, "Jalousi og rivalisering i pigegrupper" (side 47) illustrerer, hvordan konflikthåndtering med en mægler kan betyde udvikling for de to parter. Til forskel fra de tre første situationer fjerner læreren her de to parter fra klassen, fordi konflikten er for sårbar, vanskelig eller tidskrævende at løse i fællesskabet.

Mægling⁶ kan hjælpe mennesker i konflikt til at finde fælles grund (se side 23 ff).

Det er en metode til at hjælpe parterne med at finde udveje på konflikten. Den kan anvendes, når parterne ikke selv kan

5) Beskrivelsen af forumspil stammer fra "Undervisning mod vold – et idé-katalog".

6) På engelsk bruges begrebet mediation, som oversat til dansk desuden betyder formidling og mellemkomst. Det engelske ord bruges i vid udstrækning også i Danmark. Vi har valgt at holde fast i det danske mægling. Det handler om det samme.

se muligheder, og det vil ofte sige, når konflikten er højt oppe på konfliktrappen, hvor tilliden imellem dem er brudt.

I mægling får parterne hjælp af en *upartisk* trediepart – en mægler. En mægler er ikke én, der kommer med løsninger eller afgørelser. En mægler er hverken dommer, terapeut eller rådgiver. Mæglerens fornemste opgave er at hjælpe parterne til *selv* at komme med løsninger på deres konflikt-situation. Dette kræver respekt for det enkelte menneskes oplevelse af konflikten og en overbevisning om, at parterne selv rummer løsninger på deres konflikter. Hvis en lærer, pædagog eller leder skal fungere som mægler, er det altså afgørende at fralægge sig rollen som den, der *træffer afgørelser* eller *dømmer rigtigt og forkert*.

Ikke alle konflikter ender med 'vinder-vinder' løsninger. Men det vigtige i mægling, er, at parterne *gennem processen* erfarer, at det er muligt at finde løsninger, som de begge oplever som bedre end alternativerne. I mægling har parterne således det fulde ansvar for *resultatet*, mens mægleren har ansvaret for *processen*.

Mægling er en *frivillig* konfliktløsningsmetode. Som det ses i situationen med de to rivaliserende piger, kan det imidlertid virke motiverende hvis parterne præsenteres for *alternativerne* til at gå med til mægling.

Faser i mægling

I mægling arbejdes der ud fra en fast struktur:

1. *Fælles ønske om at løse konflikten*
Mægler sikrer dette ved at spørge begge parter.
2. *Accept af spilleregler*
F.eks. ikke at afbryde hinanden, at bruge nedgørende ord, at fortælle til andre, hvad der er foregået. Mægler kan berolige parterne ved at fortælle, hvad der skal ske. Især at de begge får mulighed for at fortælle, hvordan *de* har oplevet situationen uden at blive afbrudt. Forklar, at mægler ikke beslutter eller afgør noget.
3. *Redegørelse for konflikten fra begge parter*
Spørg evt. hvem der vil starte eller lad den svageste eller mest følelspåvirkede part få ordet først. Hvad

handler det om? Hvad er problemerne? "Jeg vil gerne vide mere om."

Giv plads til at udtrykke *følelser*: "Hvordan var det for dig, at der skete...?" "Hvordan havde du det med det?"

Giv plads til at udtrykke *behov*; mægler kan fremhæve behovene ved at gentage og tjekke dem: "Du vil gerne have en veninde, du kan regne med?"

4. *Fælles forståelse af konflikten*

Hvad er de enige om/uenige om? Få parternes accept af det. Skriv evt. punkterne op som en slags dagsorden for det videre forløb.

5. *Behov, ønsker og forslag*

Hvad har hver af parterne brug for, og hvad vil de gerne have? Hvilke løsningsmuligheder kan der være? Hvilke løsningsforslag tilgodeser dem hver for sig – og sammen? Giv plads til mange svar (brainstorming). Mægler skal sikre, at der kommer forslag fra begge parter. Forslagene behøver ikke alle at være realistiske på dette tidspunkt. Skab plads for kreativ idéudvikling.

6. *Parterne forhandler om løsninger*

Hvilke er realistiske? Kan det lade sig gøre? Kan det holde? Mægler kobler løsningsforslagene med interesser og behov: "Vil det forslag betyde, at du får opfyldt dit ønske om...?"

7. *Aftale*

Parterne vælger løsning og laver klare aftaler. Mægler sikrer, at aftalen er konkret og tydelig. Evt. laves aftale om at mødes igen og tjekke, at det holder. Afslutning. Mægler anerkender parternes arbejde og indsats.

Dette var en kort indføring i mæglingens teori og metode. Hans Boserup og Susse Humle har beskrevet emnet yderligere i bøger og videoen: "Konflikter løser vi selv", som også indeholder ideer til undervisning (se litteraturlisten). Teorien kan ligge som en struktur og tænkemåde i baghovedet på den voksne, som skal forholde sig til konflikter mellem børn. Undertiden skal der slet ikke så meget til som f.eks. i situationen mellem de to piger.

Mægling i specialundervisningen

“Vi har arbejdet en del med mægling i klassen, så alle kunne lære af det. Vores elever har kort lunte. 2 drenge (5. klassetrin) var oppe at slås i en idrætstime, men faldt til ro. Den dreng, der var blevet sparket over knæet, sagde: “Jeg er ikke sur, gør dig ikke noget. Jeg er bare ikke parat til at blive gode venner lige nu.” Da de fik fri, gik han imidlertid op på stationen og tævede den anden. Det var op til en weekend, og mandag morgen kom den dreng, der havde fået tæv, ikke i skole. Han kom først senere og var bange. Han er ellers en kæphøj dreng, men spurgte mig, om jeg ikke kunne være mægler. Han havde ellers ikke rigtig gidet arbejde med det og syntes, det var noget pjat. Vi fik en god samtale: Ham med knæet var ked af, at han havde handlet overilet. De var gode til selv at finde ud af, hvordan de kunne komme videre. Sagde undskyld o.s.v. Hvad kan vi gøre næste gang? De fik begge en god oplevelse af, at det kunne betale sig at tale sammen. Aha – oplevelse! De har brugt det siden.” *Lærer i heldagsklasse i interview.*

Mægling i skolen? Børn som mæglere?

Børn kan lære at mægle mellem kammerater. Og de kan blive rigtig gode til det. De springer hurtigere igennem faserne og går ofte mere konkret og kontant til værks, end voksne. *Undervisning* i mægling sker gennem rollespil og/eller ved, at de oplever de voksne mægle i klassen eller gruppen. Det er dog ikke alle børn, der af sig selv har et naturligt potentiale for at kunne det. Men mange vil kunne lære det, hvis kompetencerne bygges systematisk op, som det er beskrevet i afsnit IV.

I f.eks. Norge, England og USA har man forsøgt sig med korps af elevmæglere på skoler. Mest systematisk er metoden under indførelse i det norske skolevæsen, hvor der er gode erfaringer med den. Modellen indebærer en udvælgelse af bestemte elever, som uddannes i mægling og varetager opgaven f.eks. i frikvarterer. Der kan diskuteres meget

om fordele og ulemper ved denne model – især når det enkelte lands pædagogiske tradition og skoleforhold i øvrigt tages med i overvejelserne. Det fører for vidt her. Sikkert er det, at de børn, der har fået uddannelsen som mæglere, har lært noget om konfliktløsning. De børn, som har fået løst en konflikt ved mægling lærer også noget brugbart i forhold til kommende konflikter. Og de voksne kan opleve, at en del konflikter mellem børn fjernes fra *deres* sfære.

Mægling som institution eller person

Materialet her er båret af en overbevisning om, at 'konfliktløsningens alfabet' skal beherskes af så mange som muligt på skolerne, og at de voksne heri har en nøglefunktion som rollemodeller. En mæglende person er én, som i mødet med dagligdagens små og store konflikter har en bred vifte af kompetencer og redskaber, som kan lette vejen frem både for personen selv og for andre. Det gælder både børn og voksne. Jo mere vi kan selv, jo færre mæglere behøver vi!



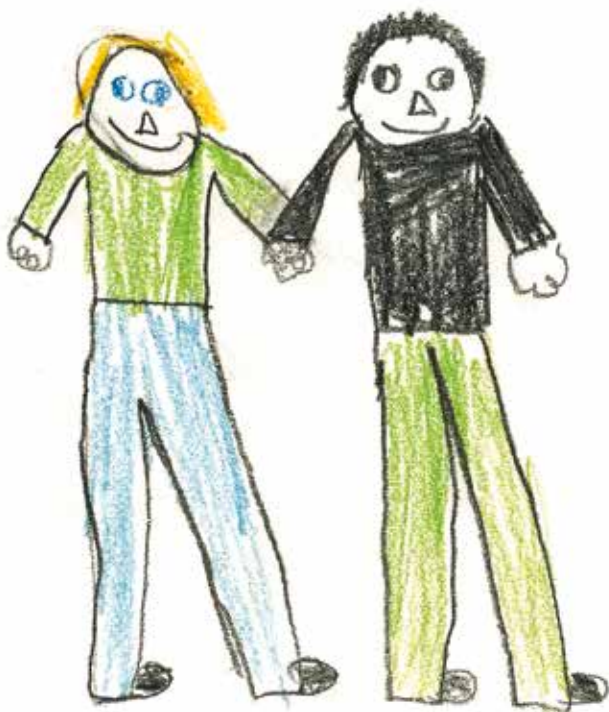
Når det er sagt, er der bestemt skoler, hvor man vil finde det frugtbart at opbygge en form for "mæglingsinstitution" på skolen som supplement til det brede arbejde, ligesom man på nogle skoler, f.eks. Vallekilde-Hørve Skole har oprettet en særlig elevgruppe omkring forebyggelse af mobning.

Som afslutning på dette afsnit skal det understreges, at de redskaber, der præsenteres her, må gøres til genstand for konkret vurdering og valg ligesom al anden pædagogik. Her er ikke anbefalet *rigtige* metoder i enhver sammenhæng. En skoleleder har udtrykt det således: "Jeg ønsker, at en lærer, der går ned ad gangen til sin klasse, kan gå fra at have to, måske tre valgmuligheder til fire eller fem."

"En dreng fra min klasse (6. klasse) kom i frikvarteret og ville have hjælp, fordi én var efter ham. Jeg spurgte til konflikten – var han ikke selv i stand til at løse den? Nej, han havde kastet sin mælk efter en anden dreng, som er blevet hamrende gal. Jeg bliver praktisk: "Er der så mælk over det hele?" Det var der. Den anden havde givet retur, er meget ophidset. Jeg vælger strategi: Vi har et praktisk problem, inden folk falder i mælken. Drengen er meget vred, men tørrer op. Mens han tørrer op, får jeg hans version. De får begge mulighed for at fortælle deres version, og de falder lidt ned. Jeg fornemmer, at det handler om ting, der ligger dybere. Lad os få snakket om det. Vi aftaler reglerne for snakken: Tale én ad gangen, lytte o.s.v. Den ene: "Kan du ikke forklare mig, hvad der irriterer dig så meget, så kan jeg måske lave om på det?" Åbning! God konflikt: De fik lov til at beholde deres konflikt, og det kørte helt på deres samtaler. I starten det aktuelle, derefter de ældre ting. Et dejligt langt frikvarter gjorde, at vi kunne tage den der. De skal snakke sammen på onsdag, en lille uge efter." *Lærer*

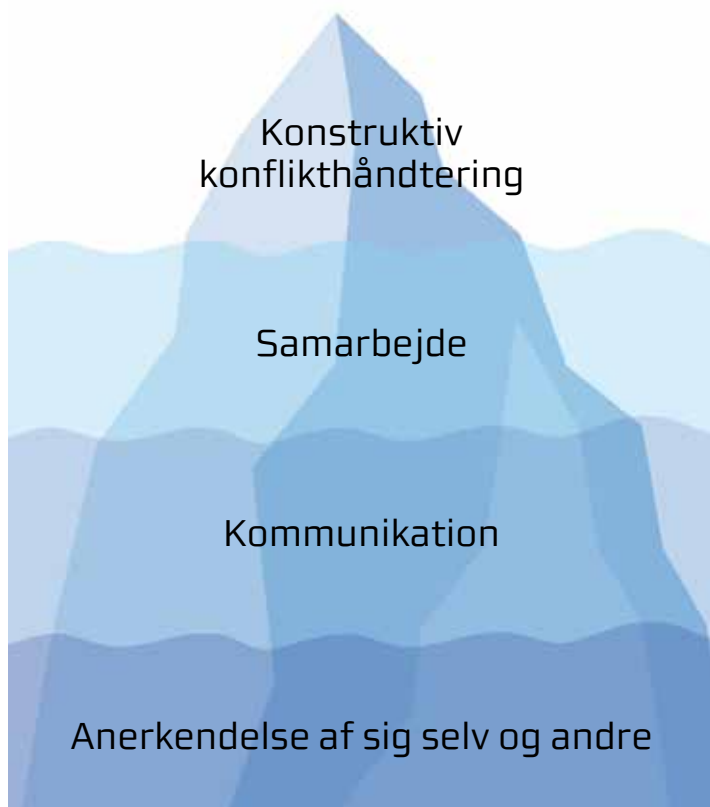


"Hverken børn eller voksne behøver optræde som konfliktanalfabeter, konflikthåndtering har et alfabet, der kan læres."



Fra potentiale til handlekompetence

Det overordnede mål med undervisning og træning i konflikthåndtering er, at børnene kan klare mange af dagligdagens konflikter selv – også når de er ude i livet på egen boldgade. Hverken børn eller voksne behøver optræde som konfliktanalfabeter, konflikthåndtering har et alfabet, der kan læres. Undervisningen bør planlægges, så den bygger på de potentialer, børnene allerede har og udvikles systematisk herfra. Afsnittet præsenterer 'Isbjergsmodellen' som inspiration ved tilrettelæggelsen af større eller mindre undervisningsforløb.



Isbjergsmodellen⁷

Figuren viser isbjergsmodellen, som gennem 90'erne har inspireret til undervisningsprogrammer i konflikthåndtering i mange lande. Den viser, at konstruktiv konflikthåndtering kun er toppen af isbjerget. De tre underliggende lag af kompetencer (viden, kunnen, holdninger, handlemuligheder) bærer toppen og skaber forudsætningerne for at kunne praktisere konflikthåndtering.

Princippet i undervisning med udgangspunkt i modellen er at bryde lagene op i mindre dele, bestående af øvelser og aktiviteter, som tilpasses den enkelte klasse og trænes for sig. Modellen arbejder på tre niveauer: begynder-, mellem- og højniveau, som er udviklings- og ikke aldersspecifikke. Børn (og voksne) kan f.eks. være på højniveau i at lytte og udtrykke sig, men have brug for at starte på begynderniveau i udvikling af samarbejdsevner. Derfor vil man også kunne se eksempler på, at selv ret små børn kan lære mæglingens kunst, selv om den måske vil falde mange voksne svært. Det handler om, hvordan de nødvendige forudsætninger for læringen er skabt.

Det er vigtigt at sikre gode resultater af de enkelte øvelser, og det er derfor bedre evt. at bryde dem ned i mindre enheder, som kan lykkes, frem for at slå for store brød op. Det er progressionen og den tætte sammenhæng med vurderingen af børnenes udvikling, som er afgørende: Hvad kan de selv? hvad kan de med støtte? hvad skal trænes helt fra bunden, hvordan fremmes de nærmeste udviklingsområder? Vanskeligheder på bestemte områder (f.eks. ved at holde talereglerne) skal ses som rettesnor for, hvor man starter, ikke som fejlfinding.

Børnene bør inddrages i læringen og opfordres til at reflektere over, hvad de lærer af de enkelte øvelser. Udvikling af handlekompetence⁸ sker i takt med, at de indhøstede erfa-

7) "The Iceberg Principle" udviklet i projektet Children's Creative Response to Conflict i New York (Prutzman, 1988). I England er princippet udviklet til en lærebog, som vi har ladet os inspirere af, "Lets Mediate" (Stacey og Robinson 1997).

ringer kan bruges i nye sammenhænge. Den voksne har en vigtig rolle heri ved at følge med i og påpege gode resultater. Selv bitte små fremskridt bør opdages og forstærkes ved at blive anerkendt. Børn bliver hurtigt gode til at selv at se og anerkende hinandens fremskridt.

I tilbagemeldinger om anvendelsen af 'Trin for Trin' (se side 50) i de danske skoler, er det værd at hæfte sig ved tre centrale elementer, når en positiv virkning beskrives:

- der arbejdes ud fra en fast struktur og systematik
- pædagoger og lærere følger op i situationer, der ligger uden for træningen
- de voksne gør kompetencerne til deres egne og fungerer som rollemodeller.

I arbejdet med isbjergsmodellens øvelser laver lærere og pædagoger selv en systematik, som bygger på den enkelte klasse og dens niveau frem for at gennemføre et bestemt program. Det kan organiseres i klassens tid en gang om ugen, i tværfaglige aktiviteter eller i perioder med flere faglærere inddraget. Progression og kontinuitet er nøgleordene.

Modellen sigter mod at udvikle:

- *Sociale og følelsesmæssige kompetencer:*
Anerkende sig selv og andre
Kende følelser og forstå egne reaktioner
Forvalte følelser
Kontrollere impulser og aggression
Udvikle empati
- *Kommunikative kompetencer:*
Udtrykke tanker, følelser, holdninger og meninger
Lytte aktivt, tale på skift
Forstå og tolke såvel verbale som nonverbale udtryk og signaler
Acceptere og respektere forskellige synspunkter
- *Evne til at samarbejde:*
Se værdien i samarbejde
Udvikle færdigheder i samarbejde med en eller flere

8) Se f.eks. Handlekompetence som didaktisk begreb. Af B.B. Jensen og K. Schnack. Didaktiske Studier bind 2; DLH 1993, hvor Hans Jørgen Kristensen i sin model kalder denne basis "Et fundament af selvtilid og tillid til fællesskabets muligheder".

- *Konfliktkompetence:*
Skelne mellem fortolkninger og fakta
Undersøge motiver i stedet for at fortolke og dømme
Adskille sag og person
Anerkende både egne og andre menneskers behov og rettigheder
Finde kreative løsninger på fælles problemer
Støtte andre uden at gøre sig til part i deres konflikt
Fungere som en upartisk tredjepart for andre i konflikt
Opbygge en tryk ramme i klassen/skolen/SFO'en, hvor konflikter kan arbejdes igennem.

'Cirkeltid': Arbejdet med spilleregler, fælles samtaler om klassens trivsel og mange af isbjergsøvelserne har gavn af en organisering, hvor alle – inklusiv de voksne – sidder i rundkreds. Det handler ikke blot om at signalere fysisk, at nu laver vi noget bestemt. Genstand for samværet og træningen i *cirkeltid* er udvikling af den trivsel, som fremmer det lærende fællesskab: Respekt for den enkeltes bidrag, at alle taler efter tur, at afbrydelser ikke tolereres, at alle kan opfordres til at deltage og opleve at blive lyttet respektfuldt til, at alle aktivt kan 'melde pas', hvis de ikke vil bidrage i bestemte situationer. Erfaringer med, at både små og store bidrag har indflydelse på hele gruppens liv, har afgørende betydning for den enkeltes oplevelse af *at høre til*. At høre til eller ej kan være afgørende for enten en sund identitetsopbygning eller udvikling af risikobetonet adfærd. Det er i et respektfuldt fællesskab, at der er mulighed for at arbejde bevidst med *forskelligheder*, dels som et livsvilkår og dels som en styrke i samarbejdet. Forskelligheder er samtidig et konfliktpotentialer, som man her kan undersøge nærmere uden at have en aktuel sag. Arbejdet i cirklen kan således ses som en metode i demokratisk dannelse.

"Jeg oplever det meget forskelligt fra klasse til klasse. Én klasse er ved at blive rigtig god, én hvor det er ok, og én hvor det er umuligt. Forskelligt alt efter, hvor meget de har arbejdet med det, om man har lagt vægt på det. Og hvad det er for en slags børn, om de har mulighed for at få de kompetencer, der skal til for at løse en konflikt"

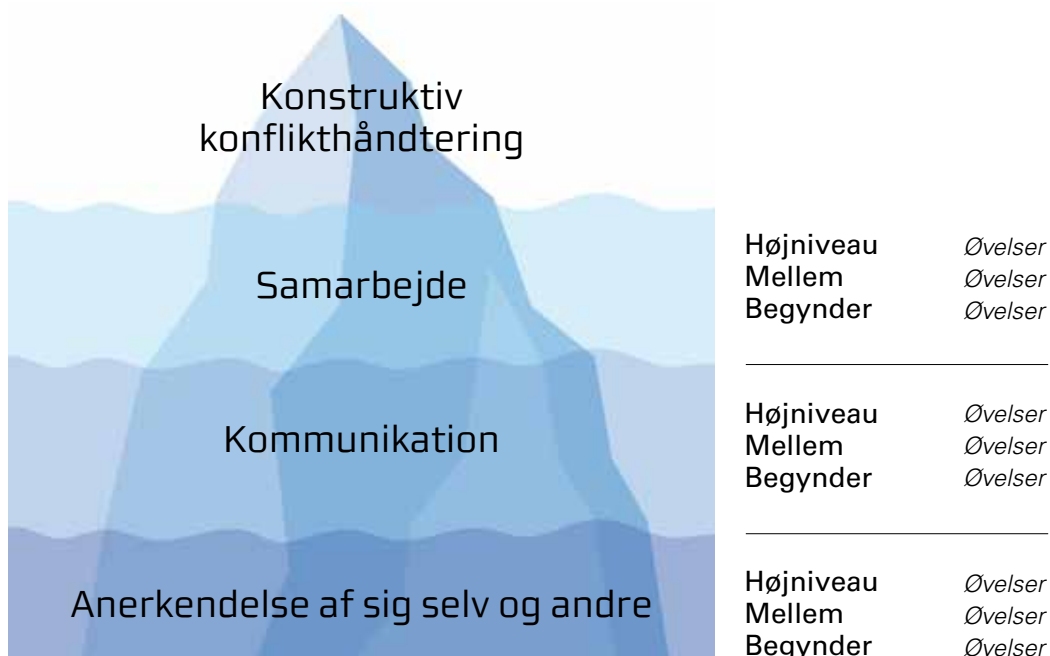
Lærer

Og så er der jo også børn, der ikke kan..

Arbejdet med isbjergsmodellen kan være med til at afdække, hvilke børn, der har svært ved hvad. Det bliver tydeligt, om det er sproget, der halter, eller det er evnen til at sætte sig i andres sted. Aktiviteterne kan derfor være med til at levere mere præcise beskrivelser af de børn, som har brug for særlig indsats og opmærksomhed.

Isbjergets enkelte lag og kompetenceområder

På de følgende sider bringes eksempler på kompetencer og færdigheder på de tre niveauer i isbjergets lag. Pladsen tillader desværre kun beskrivelsen af ét niveau for hvert lag⁹. På hvert niveau findes en vifte af forskellige øvelser, som også kan inspirere til nye øvelser tilpasset den enkelte gruppes behov. Mange vil nikke genkendende til flere af øvelserne fra dramapædagogik og andre aktiviteter, og selv blive inspireret til at lave andre øvelser. Der er ikke tale om fundamentalt nye metoder, men netop om at bruge øvelserne bevidst, målrettet og struktureret. (Se f.eks. sociale mål og handleplaner i 5. klasse side 36).



⁹ Den samlede beskrivelse kan hentes som pdf på www.dkr.dk/materialer/skole-og-undervisning.

Opvarmningsøvelse – et eks.: 'Noahs ark'

Mål:

At få energi i gruppen og bringe dem sammen.

At få børnene blandet i cirklen, så de ikke hele tiden sidder i de sædvanlige ven-skabsgrupper.

Udføres:

Børnene sidder i en cirkel og får alle et kort med navnet på eller et billede af et dyr.

Der skal være to af hver. De skal se på kortet, men må ikke vise det til andre. Opgaven er at gå ind i midten af cirklen og finde det samme dyr ved at mime dyret samtidig med, at de kigger efter en anden, som mimer det samme.

Når de har fundet hinanden i par sætter de sig i cirklen ved siden af partneren, mens den voksne går rundt og checker løsningerne.

Kan varieres ved at lave dyrenes lyde i stedet for at mime. Dyrenavnene kan være på engelsk, hvis de er indlært.....

Flere opvarmningsøvelser findes på [www.dkr.dk/materialer/skole-og-undervisning/Skolens sociale liv 2](http://www.dkr.dk/materialer/skole-og-undervisning/Skolens_sociale_liv_2).

Anerkendelse af sig selv og andre – begynderniveau



Bekræfte sig selv som person: udvikle selvværd

På *begynderniveau* arbejdes blandt andet med at:

- modtage anerkendelse fra voksne – øjenkontakt – 'godt gået' – en tommel – bifald o.s.v.
- forstå sig selv og sine følelser.
- kunne leve sig ind i andres situation og følelser.
- kunne træffe hensigtsmæssige følelsesmæssige beslutninger ved at kunne kontrollere den første indskydelse (impulskontrol).
- udvide ordforrådet til anerkendelse og bekræftelse af sig selv og andre.
- udvikle evnen til at anerkende egne styrkesider og anerkende andres på afgrænsede og ikke for vanskelige områder.

Eksempler på øvelser:

- 'Giv dem en hånd': alle med blå øjne rejser sig – alle med sorte sko – alle fra Somalia – alle der er storebrødre o.s.v.
- Hr. G. Rim (et grimt ansigt) tegnes med kridt på tavlen. Børnene siger ord, der beskriver ham. Ved negative ord viskes en smule af ansigtet ud, ved positive ord fyldes på ansigtet. Til slut drøftes, hvad det gør ved mennesker at blive kaldt grimme ting: De 'forsvinder' som person. Modsat med anerkendelse. En stærk, men meget mærkbar øvelse (pas især på, hvis der er aktuelle mobningsproblemer).
- Klasseudfordring – hvor mange kan komme gennem timen, morgenen eller dagen uden nedsættende bemærkninger – stjerne på klasselisten eller navn på tavlen.

Se også øvelsen: Behov og rettigheder side 38.

Øvelse: Anerkendelse – positive egenskaber og kvaliteter

En begynderøvelse, som kan tilpasses og udvides på flg. udviklingstrin.

Mål:

At forøge og nuancere ordforrådet til anerkendelse

Organisering:

Par eller små grupper – fælles brainstorm og opsamling

Materialer:

Flip over/tavle

Instruktion:

Bed eleverne om at brainstorme i par/små grupper over positive kvaliteter og færdigheder, som de beundrer og sætter pris på hos andre. Giv eksempler f.eks. fra flg. kategorier:

- praktiske evner
- fysiske/kropslige evner
- kunstneriske evner
- boglige evner
- sociale styrker
- følelsesmæssige styrker

Grupperne giver tilbagemelding til hele gruppen/klassen, og ideerne skrives op.

Lav en mere permanent planche, der kan hænge i klassen til inspiration og uddybning i arbejdet med anerkendelse i det daglige.

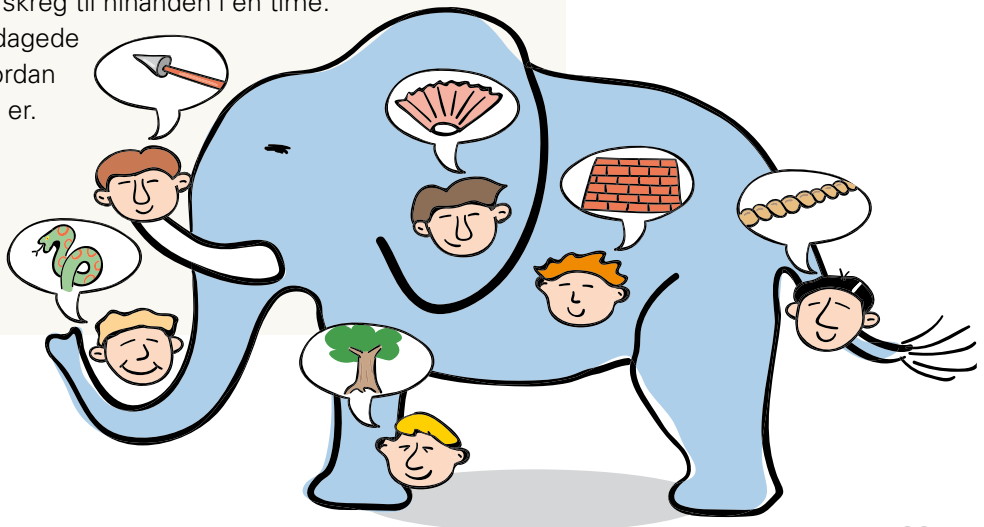
Kilde: Lets Mediate

Kommunikation – mellemniveau

Historien om de blinde mænd og elefanten

Seks blinde mænd boede i en lille by. En dag kom en elefant til byen. De seks mænd ville se elefanten, men de havde et problem: Hvordan skulle de se elefanten, når de var blinde? "Lad os mærke på den!" sagde den første mand. "Det er en god idé," mente de andre. Mændene gik så hen for at se elefanten. Den første rørte ved elefantens store øre. Han kunne mærke det bevæge sig sagte frem og tilbage. "Elefanten er som en vifte," sagde den første mand. Den anden mand følte på elefantens ben. "Den er som et træ," sagde den anden mand. "I tager fejl begge to" sagde den tredje mand. "Elefanten er som et tov." Han rørte ved elefantens hale. Netop da stødte den fjerde mand sin hånd mod elefantens stødtand. "Elefanten er som et spyd," sagde han. "Nej," sagde den femte mand. "Den er som en høj mur," han følte på elefantens side. Den sjette holdt elefantens snabel. "I har alle uret," sagde han. "Elefanten er som en slange." "Nej som et tov!" "Slange!" "Mur!" "I tager fejl!" "Jeg har ret!" De seks blinde mænd skreg til hinanden i en time.

Og de opdagede aldrig, hvordan en elefant er.



På *mellemniveau* drejer det sig blandt andet om at udvikle:

- Evnen til at lytte for at forstå.
- Evnen til at opsamle information og give feed-back til nogen.
- Forståelse af, hvad der skaber en god lytter.
- Evnen til at udtrykke tanker, meninger og følelser.
- Evnen til at skelne mellem følelse og handling.
- Evnen til at kontrollere reaktioner på følelser.

Eksempler på øvelser:

Fælles og forskellige: Øvelse i par (evt. i Cirklen) Find to ting, I har fælles og to ting, hvor I er forskellige. Kan bruges til at sætte fokus på forskelligheder. En variant kan være over temaet: Fortæl om noget, du synes er sjovt. Kan bruges som lytteøvelse, ved at den anden i Cirklen gengiver, hvad han/hun har hørt.

Cirkelhistorier: Én starter en historie med en eller to sætninger. Den sendes rundt ved, at hver person bygger videre på den sidste sætning og afsluttes, når den har været en gang rundt. Der kan også indbygges krav til, at hver ny sætning skal starte med heldigvis eller uheldigvis. Eller tre børn går uden for lokalet og kommer ind én ad gangen. En forberedt historie fortælles og den nyankomne gør historien færdig. Sam-me oplæg til den næste, som laver sin slutning.

Fem spørgsmål til din partner (lytteøvelse i par): Det skal være enkle spørgsmål: *Hvad er din yndlingsret? Hvordan kommer du i skole? Hvem bor i din familie? Hvad er dit yndlings – tv program? Hvad hader du?* Forbered spørgsmålene; stil dem til den anden. Lyt godt og giv den anden svarene tilbage til sidst. Byt. Til sidst giver parrene feedback til hinanden: Hvor præcist blev der lyttet?

Arbejde med at *genkende* og *benævne* følelser

Følelsvæg: I fælles brainstorm oplystes forskellige følelser; find mange ord f.eks. "Er der flere ord, som udtrykker noget med vrede?" Sørg for både positive og negative følelser. Børnene vælger en følelse og illustrerer den. Der laves en fælles væg med følelserne på. Kan bruges i det daglige f.eks. som en aktivitet i starten af dagen: Stil dig ved den følelse, der siger, hvordan du har det lige nu. Hvis du vil, kan du sige, hvorfor.

Arbejde med at udtrykke følelser

Oplevelser og erfaringer: min første skoledag – første gang i svømmehal – når jeg går til læge – dagen efter min fødselsdag – når jeg er udelukket eller efterladt – beskriv med de følelser, der er/var. Hjælp med at skelne mellem følelser, tanker og vurderinger.

Kropssprog (øvelse i par): Hvordan kan du se, når nogen er sur, vred, forskrækket etc. Lav forskellige kropsbilleder. Arbejd så med, hvordan kroppen kan udtrykke ét og sproget noget andet: f.eks. at man siger ja og samtidig ryster på hovedet. Lav eksempler og vis dem for hele gruppen.

Arbejde med at kontrollere reaktioner på følelser

Hvordan følelser påvirker os kan drøftes i små grupper med tilbagemelding til klassen. Man kan lave hæfter med gode råd: Hvad vi kan gøre, når...

Øvelse: Lyttecheck

Mål:

At demonstrere, at bestemte måder at lytte på er aktive og ikke passive.
At udvikle selvværd hos børnene ved, at de oplever at blive lyttet til af resten af gruppen.

Organisering:

Cirkel

En ting til at sende rundt – 'talepind' eller maskot.

Note:

Formålet med at anvende en talegenstand (som f.eks. brugt hos mange indianerstammer) er at hjælpe børnene til at styre opmærksomhed og koncentration samt sikre respekt for den talende. Pinden kan sendes rundt eller gives videre på kryds og tværs. Den kan også placeres i midten af cirklen. Den, der har noget at sige, rejser sig og henter pinden; når vedkommende er færdig med at tale, lægges pinden tilbage i midten. Herved kan der opstå en rolig rytme med pauser til eftertænksomhed.

Udføres:

1. Først gennemføres en runde med et bestemt tema (f.eks. hvad syntes du bedst om ved skolefesten?).

2. Dernæst sendes talepinden rundt igen. En person har lukkede øjne imens og siger på et tidspunkt STOP! Den person, som holder talepinden i det øjeblik, rejser sig op.
3. Den voksne spørger, hvem der kan huske, hvad den pågældende sagde i første runde?
4. Husk feedback med anerkendelse af eksemplerne på god aktiv lytning.

Kilde: Lets Mediate

Lytteøvelser, som kan tilpasses flere niveauer:

Hvad er en aktiv lytter?

Kort refleksion: Tænk på en gang, hvor du virkelig har følt, at et andet menneske lyttede til dig. Hvad bidrog hos dig – og hos den anden – til at du følte dig hørt?

Fælles oplistning i plenum. Drøftelse af væsentlige elementer.

Øvelsen kan også laves som parsamtaler og derefter i grupper, som fabrikerer plancher. Det vigtigste er at bygge på, hvordan den enkelte oplever det at blive lyttet til, og at den voksne i opsamlingen sørger for nuancering og fælles læring.

“At gå i den andens sko” – øvelse i par:

Tænk på en historie, du har lyst til at fortælle den anden: Det kan være en oplevelse, et dilemma, et problem eller en udfordring, du står over for. A starter med at fortælle til B. A skal blive ved med at tale i 5 minutter og B *skal lytte uden at sige noget* (og uden at tage notater, hvilket er svært for mange voksne!). B holder tiden og stopper A. B fortæller nu tilbage, hvad A har sagt. A godkender, hvorefter de bytter roller. (Gengivelsen vil altid tage kortere tid end oplægget). En variant af øvelsen kan være, at den, der lytter, må stille forståelses – eller uddybende spørgsmål undervejs. Øvelsen kan udvides: A fortæller til B; B fortæller til A, hvorefter de går sammen med et andet par og gengiver den andens i gruppen.

Opsamling i plenum: Hvordan opleves det at blive lyttet til på denne måde? Hvor kan det være af betydning at kunne gengive den andens udsagn? (f.eks. ved mægling, eller når man er en god samtalepartner; det er også en øvelse i at skille sine egne vurderinger og holdninger ud fra det, den anden har sagt.)

Samarbejde – højniveau

For at en lektion eller et modul har medvirket til at styrke samarbejdet og fællesskabet i klassen, skal den have indeholdt aktiviteter, der fremmer:

- Positiv afhængighed af gruppen.
- Individuel trykthed i gruppen.
- Gensidig støtte.
- Relevante sociale færdigheder, f.eks. at træffe beslutninger, forhandle, lede o.s.v.
- Positiv evaluering af hvert medlems rolle i gruppen og gruppens succes.



Eksempler på øvelser:

Ekspert:

Det tema, klassen arbejder med, inddeles i områder, som skal undersøges nærmere. Klassen inddeles i grupper; hver gruppe udnævner den enkelte til at blive ekspert på et bestemt område. Ekspertene samarbejder i ekspertgrupper om at samle så meget viden som muligt på det specifikke område. Ekspertene vender tilbage til hjemgruppen, deler viden med de andre, og gruppen arbejder områderne sammen til en præsentation.

Øvelse: Parsamtaler – elevevaluering

Mål:

At give eleverne mulighed for at reflektere over og at evaluere deres arbejde.

Organisering:

Arbejde i par ved starten eller slutningen af en time/periode.

Udføres:

1. Parrene dannes.
2. Instruktion: Efter tur skal de fortælle hinanden om:
 - Et personligt mål for den time/projekt.
 - Én ting, de fandt let, svær, interessant.... i den foregående time/projekt/ periode.

- Én ting, de gjorde godt i den sidste time/projekt.
 - Ét eksempel på noget, de gerne vil forbedre.
3. Partneren skal lytte og derefter gengive, hvad de har hørt.
4. Evt. kan nogle af parrene fortælle til resten af klassen.

Kan udvikles på mange måder, f.eks.:

- Eleverne formulerer mere konkrete og detaljerede mål for et kommende projektarbejde. Partneren hjælper med opklarende spørgsmål – målene skrives ned. Vurderes efterfølgende med samme partner.
- I gruppearbejder kan udvides med vurdering af gruppefunktioner og ansvarlighed: Tage ledelse, samle informationer, holde tiden, organisere det praktiske, afslutte.....

Kilde: Lets Mediate

Øvelse: Puslespil

Samarbejde på mellem- og højniveau.

Mål:

at opmuntre til gruppesamarbejde
at vise værdien af at få noget uden at bede om det
at vise værdien ved at bidrage til processen
at give og modtage anerkendelse for sin indsats

Organisering:

Grupper på 4, 5 eller 6.

Et antal billeder på stift papir/karton (evt. klippet i 'brikker'). Antallet af billeder skal svare til antallet af elever i gruppen. Samme billeder til alle grupper.

1 kuvert pr. elev.

Udføres:

På mellemniveau kan øvelsen starte med fordeling af billeder i gruppen; hver elev klipper sit billede i 'brikker' i samme antal som deltagerne i gruppen. Hver elev fordele sine brikker i konvolutter – én brik i hver konvolut. Derefter starter øvelsen med, at hver elev har en konvolut med én brik fra hvert billede.

På højniveau kendes billederne ikke på forhånd, og der er forskelligt antal brikker i hver konvolut, evt. kan der være én helt uden brikker eller én med alle brikker til ét færdigt billede.

Instruktion og regler, som skal følges nøje:

- Opgaven går ud på, at puslespillene skal samles, så hver elev har et færdigt billede foran sig.
- Det skal foregå i tavshed!
- Giv brikker væk for at hjælpe andre.
- Du må ikke selv bede om brikker fra andre, eller gøre tegn til andre, at du mangler brikker.
- Du må ikke tage brikker fra andre
- Du må ikke lave det billede, du selv har klippet. (tilføjes på mellemtrinnet)
- Opgaven er *løst*, når **alle** i gruppen har et færdigt billede foran sig.

Det er vigtigt at diskutere processen grundigt bagefter. Observatører kan gives specifikke opgaver med at observere f.eks. processen: hvad virkede fremmende, o.s.v. og øves i at give konstruktiv feed back.

Prøv at lade eleverne fortælle, hvad de mener, man kan lære om samarbejde af denne øvelse.

Det er en god idé at prøve øvelsen af i sit team først.



Konstruktiv konflikthåndtering

På alle klassetrin arbejdes med disse hovedtemaer tilpasset den enkelte gruppes niveau:

- **Forståelse af konflikter.** Inspiration kan hentes i afsnit I, i Øen (side 81) og øvelsen, "At vælge strategi"; (side 78).
- Opmærksomhed på personlig **konfliktstil**. Se f.eks. "Slå, gå eller stå!" (side 23).
- Evne og vilje til at **se og anerkende andre synspunkter** og synsvinkler. F.eks. øvelser i at lytte og gengive, hvad en anden sagde, beskrive konkrete genstande fra forskellige vinkler og sammenligne beskrivelserne, adskille fakta fra vurderinger og bedømmelser, gætte på andres følelser og behov, spørge undersøgende.
- Træning i at skabe '**vinder-vinder**' løsninger se f.eks. "Kernepunkter i metoder til konflikthåndtering" og øvelsen, "Hvem vinder, du og jeg?"
- Fælles **udvikling af strategier** – personlige, gruppe/ klasse og hele skolen.
- Løbende refleksion, vurderinger, evaluering, forhandling og beslutning om nye handlinger og metoder.

Forståelse af konflikter – udviklingstrin

Der er naturligvis en sammenhæng mellem et barns forståelse af konflikt og den strategi, barnet kan bruge for at løse problemet. Udviklingen går fra de første strategier, som er *fysiske og impulsive* til mere *psykologiske*: at finde en balance mellem at stå på sine standpunkter og give efter for den anden, at forsøge at tilfredsstille stridende behov; samarbejde for at opnå fælles mål¹⁰.

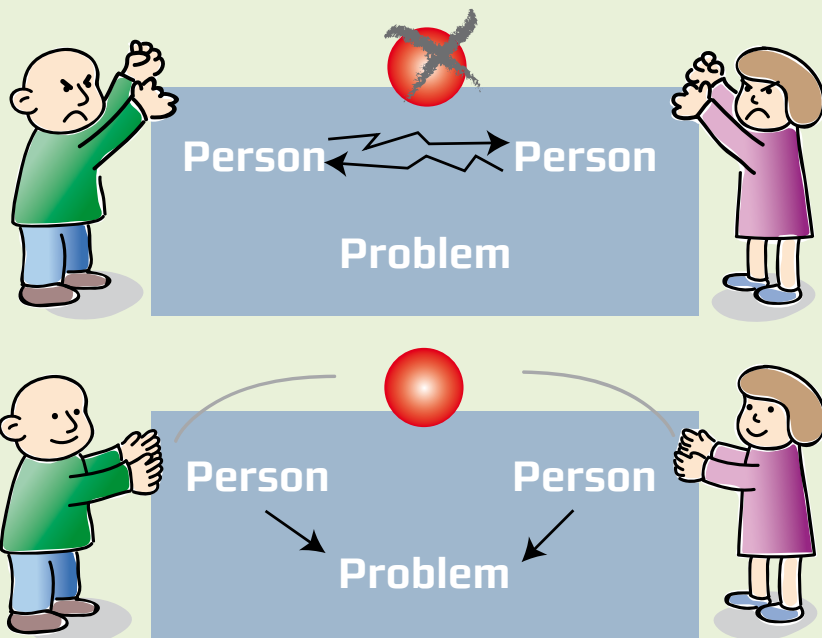
¹⁰) Kilde: Presland, J (1996).

<i>Definere problemet</i>	<i>Vælge strategi</i>
Trin 0: Han vil ikke give mig bolden	Jeg tager bolden
Trin 1: Vi vil begge have bolden – jeg vil have fat i den	Jeg skal få ham til at give mig den; måske jeg må true eller slå ham
Trin 2: Vi vil begge have bolden – men jeg må overtale ham til at give mig den. Måske kan jeg gøre noget til gengæld	Jeg foreslår, at jeg har den lidt, så kan han få den. Eller jeg kan bytte med noget andet.
Trin 3: Vi vil begge have bolden. Måske kan vi sammen finde ud af, hvordan vi begge kan få noget af det, vi ønsker	Vi kan lege sammen eller beslutte, hvem der har mest brug for den lige nu

Det er en god idé at træne ud fra tænkte eksempler, først i par eller smågrupper. Undervisningen må så lægge vægten på at udvikle hen mod næste trin og hjælpe børnene til at overveje og vurdere konsekvenser af de forskellige strategier.

Øvelse: At vælge strategi

Øvelsen tager udgangspunkt i flg. illustration:



I stedet for en tegning kan der laves en opstilling med to dukker og en bold, eller børnene kan stilles op som eksempler o.s.v.

Spørgsmål til den første opstilling skal få børnene til at beskrive, hvad der ofte sker, når to personer vil have det samme eller strider om en sag: *De angriber hinanden, skælder ud, afbryder, fornærmer o.s.v.*

Børnenes arbejde i par eller grupper går ud på at få dem til at overveje, hvilke redskaber og strategier, der kan flytte fokus fra 'manden' til 'bolden'? Hvad ved/kan de allerede, som kan bruges? Eksempler kunne være:

- tal for dig selv
- lyt, lad være med at afbryde
- tal efter tur
- lad være med at bruge øgenavne

I heldigste fald opdager de, at redskaberne ligner de aftaler og spilleregler, klassen i forvejen har arbejdet med, hvorved disse bliver konkrete og aktuelle.

'Vinder – vinder' løsninger

Behov er, som nævnt flere steder, et centralt begreb i al konflikthåndtering. Det er nødvendigt at opbygge et nuanceret ordforråd til at udtrykke behov. Der kan laves masser af øvelser i stil med øvelsen om *anerkendelse* (side 70) og følelsesvæg (side 70). Der kan hentes megen inspiration og konkrete øvelser til specielt begynder- og mellemtrin i bogen "Goddag Giraf".

Rollespil er også velegnede: Der kan laves små fantasifulde scenarier, hvor børnene i grupper indlever sig i rollerne i en historie og gætter på hvilke behov, de forskellige aktører har.

Her et andet eksempel på en øvelse – specielt til mellemtrinnet:

Øvelse: Hvem vinder – du og jeg?

Mål:

At give børnene mulighed for at udtænke og vurdere alternative løsninger på konflikter og at se, at det ind imellem er muligt at finde løsninger, som tilfredsstiller begge parter.

Organisering og materialer:

Hele klassen er først og sidst i halvcirkel, undervejs i smågrupper eller par. Små eksempler på situationer, der kan vises i rollespil. Planche eller tegning som illustration. Tavle/flip over.

Udføres:

To børn opfører f.eks. flg. situation for klassen uden at komme til en løsning:

Det er frikvarter og indevejr. To børn er gået i hyggebogen for at læse tegneserier. De har fat i det samme blad (vælg en aktuel titel), som de begge tidligere på dagen på hvert sit tidspunkt havde været i gang med. Den ene siger: "Jeg havde den først, slip den!" den anden råber: "Det er min – jeg var lige midt i den i sidste frikvarter, giv mig den!" De lægger op til at slå om bladet.

På spørgsmålet: *Hvordan kan det gå videre eller ende?* foreslår børnene nu forskellige udgange på den konflikt, så mange som muligt. Disse skrives op på tavlen, uden at de diskuteres eller bedømmes.

I mindre grupper skal børnene nu inddele løsningsforslagene i tre typer:

- løsninger, hvor hvert barn får, hvad de ønsker eller har brug for (f.eks. læser den sammen eller 10 min. til hver)
- løsninger, hvor kun den ene får, hvad han/hun vil (f.eks. slår den anden og løber væk med bladet)
- løsninger, hvor ingen af dem opnår noget (f.eks. gangvagten tager bladet og siger, de må lave noget andet, når de ikke kan enes)

Løsningerne skrives enten direkte under de tre ansigtssymboler eller på små kort, som kan sættes på planchen.

Fælles samtale om de forskellige typer. Aktiviteten kan gentages med andre typer konflikter, personlige, hjemlige, samfundsmæssige o.s.v. Der rettes opmærksomhed på, hvilke behov, de forskellige løsninger imødekommer. Overvejelser: Er det altid muligt at nå frem til 'vinder-vinder' løsninger? Er de altid at foretrække? Kan vold resultere i løsninger, hvor begge parter får opfyldt deres behov? Findes der konflikter uden løsning? (Læs f.eks. afrikanske dilemmaeventyr fra "Regnbuens fange" (Dansk-lærerforeningen 1992)

Kilde: Lotte Christy (1995).

Konflikttrappen i 2. klasse: "Øen"

Undervisningseksempel v/Karen Jensen og
Yvonne Pedersen, Hjortespring Skole

Tanker i forbindelse med planlægning af emnet

Som et af vores emner i dette skoleår har vi valgt emnet "Øen", hvor vi vil lægge hovedvægt på aktiviteter indenfor natur/ teknik, men samtidig medtænke træning af sociale kompetencer. Vores klasse har arbejdet med Trin for trin i 1. og 2. klasse, og som en naturlig videreførelse af de redskaber, de har lært her til konflikthåndtering, vil vi i dette forløb lade dem arbejde med konflikttrappen, hvor de rent manuelt skal opbygge en sådan trappe ved fælles hjælp, lave dukker og indplacere dem på trinene.

Kort fortalt om hele emnet vil vi i klassen opbygge et lille samfund, en ø, i rummeligt format, se på hvad har vi brug for for at kunne leve sammen på øen? Hvilke regler må vi have? Når øen rent konkret er opbygget, vil vi tale om, hvordan vi kunne lave et kort over øen. Ved at veksle med at være på øen i fantasien og slå over i virkeligheden i klasseværelset, vil vi lave eksperimenter med vand og få erfaringer herfra.

I fantasien er vi en dag på skovtur på øen og bliver uvenner – hvad gør vi? Konflikttrappen med papdukker opbygges. En luftballon kommer en dag flyvende og lander på øen. Hvordan kan den mon flyve? Vi undres og laver forsøg med luft og får igen erfaringer.

De nyankomne bliver rygende uvenner, har ingen redskaber til at løse deres uvenskab med og har aldrig hørt om konflikttrappen. Vores børn må da i mindre grupper 'forklare' den ud fra én af de mange intelligenser (kendt stof fra en temauge). Her får de omsat deres indsigt i, hvordan konflikttrappen virker. Disse forklaringer vises for de andre ved en fællessam-

ling i klassen. Til slut evalueres hele forløbet yderligere mundtligt.

Hvorfor undervise 2. klasse i konflikttrappen?

At tænke konflikttrappe og vores 2. klasse sammen er der flere overvejelser bag. Allerede da vi fik undervisning i dette redskab 'at tænke i' på lærerkurset, fik vi lyst til at lade vores børn få del i denne indsigt. Det var for os at se en naturlig fortsættelse af de teknikker, de har lært gennem arbejdet med Trin for trin, hvor alle i klassen har fået et fælles sprog at tale konflikter ud fra, og alle har en vilje til at ville tale om opståede konflikter.

Også inden for undervisningen i de sociale kompetencer er der forskel på, hvor meget eleverne magter at håndtere disse redskaber uden voksenhjælp. Vi oplever, at specielt elever, der mangler ord og begreber i deres hverdag, har brug for voksenstøtten. For måske at kunne styrke deres sociale kompetence ved at give dem et konkret og fysisk billede at 'tænke i' synes vi, det kunne være vældig spændende at arbejde med trappen helt konkret og så putte bevidsthedsundervisning på. Også ud fra en tro på, at alle vores elever i denne aldersgruppe ville kunne få glæde af at få et helt konkret fysisk billede at tænke i, valgte vi at medtænke denne aktivitet i dette projekt, da den naturligt kunne hænge sammen med idéen og den røde tråd i emnet. Udpenslet kan vi sige, at vores tanker om mål for arbejdet med konflikttrappen i forløbet er:

- *Vi vil opbygge et helt konkret billede sammen med børnene af optrapning og nedtrapning*
- *Vi vil forstærke børnenes opfattelse af, at de i en konflikt har valgmuligheder*
- *Vi vil forstærke børnenes bevidsthed om deres ansvar for en konflikts udvikling*
- *Vi vil forstærke børnenes bevidsthed om deres konflikts placering på trappetrinene, og at de kan vælge at bruge dialogen fra Trin for trin til at komme ned ad trinene*

Arbejdet med konflikttrappen er ikke affødt af, at der i vores børnegruppe aktuelt er specielle konflikttyper. De konflikter vores elever kommer ud i, er ikke særlig voldsomme og

omfattende, men kan tilskrives de uoverensstemmelser, der må komme i en stor børneflokk, som tilbringer hverdagen sammen. Vi har siden børnehaveklassen lagt stor vægt på og brugt megen tid på at opbygge en anerkendende og accepterende klassekultur, og øvet vores børn i at forholde sig reflekterende til mange spørgsmål. Vi synes klart dette arbejde bliver understøttet af at tage konflikttrappen op. Vi håber selvfølgelig på og regner da også med, at vores elever efter arbejdet kan bruge det helt konkrete billede af trappen som en støtte til konfliktløsning i deres videre udvikling. Vi vil i hvert fald kikke efter tegn herpå og forstærke tankegangen ved at bruge billedet aktivt i vores snak med klassen fremover. Spændende hvad der sker! Vi glæder os til hele forløbet.

Det konkrete arbejde

Vi går i gang. Børnene føres i tankerne "på skovtur på deres ø, som de har bygget op, men bliver desværre uvenner undervejs". For at gøre arbejdet så nærværende for børnene som muligt, drages de aktivt ind og spørges om: "Hvad kan vi blive uvenner over på sådan en skovtur?" Mange eksempler kommer frem, og en 'filosofisk' samtale om at have problemer indbyrdes, og hvad der kan ske, udspiller sig. Børnene er nu varmet op til dagen efter, hvor vi skal arbejde videre.

To typer af konflikter fra samtalen i går vælges ud, og børnene bedes i små grupper spille et lille rollespil. Hver af konflikterne spilles i to udgaver: én hvor det hele bliver værre og værre, og én hvor problemet bliver løst, så har vi nemlig igen et konkret og nærværende udgangspunkt fra børnenes egen verden. Derefter taler vi om, hvad der egentlig skete i stykkerne, og taler om, hvordan man kan se det for sig – en trappe tegnes. Børnene kan sagtens selv omsætte det set til at gå op og ned af trinene, og finder ud af, at der er ligesom to trapper, som de kalder:

en uvenskabstrappe, hvor vi går op af trinene, og det hele bliver værre og værre, og

en venskabstrappe, hvor vi går nedad og bliver gode venner igen.

Rigtig godt tænkt, og vi beslutter selvfølgelig, at sådan hedder trapperne fremover. Vi finder gennem en lang og god samtale ud af, hvor mange trin, børnene synes, der er på trappen, før man er vildt uvenner. Det bliver til fire trin (1: vi er uvenner, 2: du er dum, 3: du er altid dum, jeg gider aldrig lege med dig mere og 4: vi skubber og slås, siger grimme ord). Samtalen er med til at højne børnenes bevidsthed, og teorien i forbindelse med trappen omsættes til deres tanke-niveau, og dernæst går vi i gang med at opbygge trappen ud af skotøjsæsker.

“Hvorfor synes vi lærere mon, det er en god idé, at I skal opbygge en sådan trappe. Hvad kan I bruge det til?” Spørgsmålet stilles, da selve trappen er klar, så vi sikrer os, at alle elever bliver klar over, hvad idéen med dette arbejde er fra vores side. Svarene kommer lidt efter lidt og viser, at de er helt klar over, at trappen kan blive et redskab mere at bruge, når de får et problem.

Så skal vi se på, hvordan vi kan komme ned ad trinene igen. Børnene bruger deres viden fra Trin for trin og får sat ord på, hvordan de kan komme ned af trappen. (1: træk vejret dybt og tæl til 10, 2: find på løsninger, 3: vælg en løsning, 4: prøv din løsning. Nu er vi gode venner igen.)

Dukkerne fremstilles, efter vi har repeteret, hvordan ansigtsudtryk og kropssprog fortæller om en sindsstemning. De laves i pap, men med piberenserarme for bedre at kunne lave bevægelse i kropsudtrykket. De tapes på en pind, og så skal de placeres på trinene efter deres udtryk. Det afføder igen en god samtale.

Anvendelse og evaluering

Næste dag fortæller læreren en lille historie om luftballonturen, hvor vores børn på øen oplever, at luftballonbørnene slet ikke kan finde ud af at opføre sig ordentligt ifølge vores regler. Vi taler lidt om, hvordan opførsel og normerne for god opførsel er kulturbestemt. Opgaven er nu for vores elever, at de ud fra en af de mange intelligenser skal forklare de

fremmede børn, hvordan vi løser problemer. Dermed får vi som lærere en indbygget evaluering ved at betragte deres arbejdsproces og deres resultat.

Børnene vælger følgende fremstillingsformer: skrive en historie, tegne en tegning, lave en tegneserie, lave teaterstykke med dukker, digte en sang, lave et brætspil og lave et skuespil/ hørespil. Børnene vælger sig ind på grupperne både efter kærlighedsprincippet men også efter interesse. Som uddybende eksempler kan fortælles:

- To børn digter en sang om, hvordan man kan løse problemer med venskabstrappen. Når nogen driller, bliver de kede af det og de får lyst til at sige: "Du er rigtig dum". Dagen efter går de alligevel hen og spørger, om de skal være gode venner igen. De akkompagnerer med lyde og bevægelser.
- To drenge skriver en historie om Jørgen, Karl og Ole, der leger fangeleg. Karl bliver taget, men fastholder, at det blev han ikke. De begynder at skændes, men Jørgen spørger, hvad der er galt. Karl beskylder Ole for at snyde og Ole beskylder Karl for at lyve. Heldigvis råder Jørgen dem til at trække vejret dybt og tælle til ti. Derefter skal de sige undskyld til hinanden. "Og så legede Jørgen og Karl og Ole fangeleg igen." Drengene er helt klar over, hvor på trappen deres figurer befinder sig, og hvordan de skal komme ned igen.
- I brætspillet inddrages alle spillere og tilskuerne i at finde løsninger. Når man får en 6'er, skal man løse et problem, før man må komme videre: "Der er to, der har lovet hinanden at lege, og så går en af dem hen og leger med en anden og spørger, om hun kan lege". I svarene kommer børnenes forskellige bevidsthedsniveauer frem: En dreng vil klare en sag ved hurtigt at erklære, at han da er ligeglad. De øvrige protesterer: "Så har du ikke løst problemet!" Han må finde på noget andet for ikke at rykke tilbage og opfordres til at få hjælp i form af forslag, han kan vælge imellem. En anden dreng klarer et problem med: "Det ville jeg ikke blive sur over, for det er ikke så vigtigt, så jeg vil ignorere det." Dette svar godtages som en rimelig løsning.

I det hele taget er det en god arbejdsproces for børnene at omsætte deres forståelse til forklaringer til de 'fremmede' luftballonbørn, og et udmærket indblik for lærerne i, hvad der er forstået.

Ved den sidste del af evalueringen, der foregår mundtligt, ser vi tegn i børnenes udsagn på, at de har arbejdet sig henimod de mål, vi opsatte. "Jeg kan bruge trappen, hvis jeg bliver uvenner med nogen – jeg bestemmer selv, om jeg vil gå op eller ned – jeg vil prøve at gå ned af trappen, det er bedst, det bliver jo bare værre og værre ved at gå opad – jeg kan tænke på trappen, når jeg har problemer, også i fritiden – når jeg bliver uvenner med min lillebror, kan jeg bruge trappen", det er eksempler på, hvordan børnene reflekterede på spørgsmålet: "Hvad kan du så bruge denne trappe til i fremtiden?"

Set fra lærerside har det været et udbytterigt og spændende forløb.

"Det ville jeg ikke blive sur over, for det er ikke så vigtigt, så jeg vil ignorere det."



Oversigt over bogens øvelser

Behov og rettigheder (spilleregler)	side 38
Rettigheder og ansvar (spilleregler)	side 40
Noahs ark – opvarmningsøvelse (isbjergsmodellen)	side 66
Anerkendelse – positive egenskaber (isbjergsmodellen).	side 68
Lyttecheck (isbjergsmodellen)	side 71
Hvad er en aktiv lytter? (isbjergsmodellen)	side 72
At gå i den andens sko (isbjergsmodellen)	side 72
Parsamtaler – elevevaluering (isbjergsmodellen).	side 73
Puslespil (isbjergsmodellen)	side 74
At vælge strategi – forståelse af konflikter (isbjergsmodellen)	side 78
Hvem vinder – du og jeg? (isbjergsmodellen)	side 79

Eksempler på øvelser

(kort beskrevet under isbjergsmodellen)

Anerkendelse:

Giv dem en hånd. Hr. G. Rim.	side 67
--------------------------------------	---------

Kommunikation:

Fælles og forskellige. Cirkelhistorier	side 70
Fem spørgsmål til din partner	side 70
Følelsevæg. Udtrykke følelser	side 70

Samarbejde:

Eksperter.	side 73
--------------------	---------

Små historier

Appelsinen.	side 29
De blinde mænd og elefanten	side 69

Om projektet “Udvikling af skolens sociale liv”

Baggrund

Flemming Balvigs store undersøgelse RisikoUngdom (1999) afdækker bl.a. sammenhænge mellem unges risikoadfærd og deres oplevelse af at slå til og få noget godt ud af skolen. Andre undersøgelser om mobning og børns trivsel har bidraget til billedet af et problem, der påkalder sig opmærksomhed: 15-20% af børn og unge i de danske skoler trives dårligt, er truet af udstødning og mobning og kan ikke se nogen mening med det, skolen tilbyder dem. Det er bekymrende, fordi børn og unges identitet dannes i skoleårene og i tilfælde af mistrivsel kan udvikles i uheldig retning. Hvis den positive identitet ikke kan næres gennem udfordringer og venskaber i skolen, er der risiko for, at den unge i stedet søger mod subkulturer udenfor og finder udfordringerne i misbrug eller kriminalitet.

Udviklingsprojektet Skolens Sociale Liv er iværksat på denne baggrund.

Projektet målretter sig i første omgang ikke direkte mod den truede gruppe. Det er tydeligt gennem undersøgelserne, at klimaet og indstillingen på den enkelte skole og hos den enkelte lærer er en væsentlig faktor i børn og unges trivsel. Projektets strategi har derfor været at fremme et godt socialt klima og en kulturudvikling på den enkelte skole i retning af, at flere elever får en oplevelse af at være inkluderet frem for ekskluderet. Tanken er, at alle elever har gavn af at udvikle sociale kompetencer og lære konflikt-håndtering, og at en bred indsats også vil give nogle af de 15-20% bedre muligheder for at finde en mening med at gå i skole. Hvis det lykkes, kan der måske også blive større overskud til at målrette særlige indsatser mod den lille gruppe med helt specifikke behov.

Formål

"Det langsigtede formål med projektet er, at det store flertal af elever i de danske skoler bliver i stand til at håndtere egne og andres aggressioner, vrede, konflikter og følelser så hensigtsmæssigt, at de får en handlekompetence, der giver dem basis for at vælge "et godt liv".¹²

Mål og indhold

Projektet har haft til opgave at afprøve og beskrive, hvordan arbejde med *konfliktløsning, mægling og sociale kompetencer* kan indgå i den enkelte skoles strategi og udvikling til gavn for elevernes trivsel og læring.

Projektskoler

Det Kriminalpræventive Råd har i projektperioden samarbejdet med 3 folkeskoler af forskellig størrelse og geografisk placering: Vallekilde-Hørve Skole i Dragsholm, Byskolen i Svendborg og Hjortespring Skole i Herlev. Skolernes lærere, SFO-pædagoger og ledere har i større og mindre omfang fået uddannelse i konflikthåndtering i løbet af efteråret 2001. Undervejs og efterfølgende har de voksne på den baggrund tilrettelagt arbejdet med børnene. Det er erfaringerne fra denne del af projektet, som har inspireret indholdet i nærværende bog.

Projektet har trods fælles kerneindhold udviklet sig forskelligt på de tre skoler, idet der har været lagt vægt på at indpasse arbejdet med skolens sociale liv i den enkelte skoles udvikling. Dette har betydet, at projektet bygger på lokale forudsætninger og efter projektperiodens afslutning videreføres af skolerne selv og forankres lokalt.

Opbygning og rammer

På de tre skoler har i alt godt 200 personer været omfattet af projektet i større eller mindre grad. Alle har deltaget i fælles indføring i grundbegreber og enkle redskaber (fra 8 til 14 timer). En 'kernegruppe' (11-15-22 personer) på hver skole bestående af lærere og pædagoger har derudover fået mellem 22 og 37 timers yderligere træning og fordybelse i ud-

12) Fra projektbeskrivelsen, som findes i den samlede projektrapport.

valgte temaer og metoder. Endelig har en mindre 'forankringsgruppe' på den enkelte skole haft til opgave at planlægge, hvordan arbejdet kunne forankres og videreføres efter projektperioden. Midtvejs i projektperioden var 35 deltagere fra de tre skoler samlet til et seminar med udveksling af erfaringer.

Uddannelsens formål og indhold

Formål:

1. At medvirke til en fælles konfliktforståelse hos skolens voksne, som kan støtte en samlet og bevidst udvikling af værdier og samværsrammer i de enkelte klasser, i teams og på skolen hen imod en 'samtalekultur', hvor børnene – og de voksne – trives, og som læringen kan fungere i.
2. At præsentere en vifte af metoder og redskaber til konflikthåndtering, som kan give den enkelte flere redskaber i det daglige.
3. At lægge grunden til, at børnene gennem undervisning, træning og gode rollemodeller kan blive bedre til at klare deres konflikter selv. At de dermed oplever sig bedre rustede til indgå i fællesskaber og venskaber i skolen, SFO'en, sportsklubben og i livet.

Uddannelsens indhold blev tilrettelagt på baggrund af erfaringer fra Center for Konfliktløsnings udviklingsprojekt på skoleområdet.

Temaer på kursusdage for alle pædagoger, lærere og ledere

- Menneskesyn – syn på konflikter i en institutions- og skolesammenhæng
- Fælles samværsrammer – sociale spilleregler
- Konfliktforståelse: Konflikters væsen og dynamik. Forskellige dimensioner i konflikter; dialog og forhandling
- Konfliktmønstre – konfliktkultur
- Konflikters sprog – optrapning, afspænding

Temaer på kursusdage for 'kernegrupper'

- Konfliktskulptur – en kropslig arbejdsform
- 'Ikkevoldelig Kommunikation'
- Aktiv lytning

- Mægling, faser, træning og anvendelse
- Den afklarende kollegiale samtale – kollegial vejledning
- Teambuilding
- 'Isbjergsmodellen' – forudsætninger for konstruktiv konflikthåndtering
Afprøvning og udarbejdelse af øvelser
- Handleplan for det videre arbejde efter projektperiodens ophør

Skoleledernes rolle

Lederne har haft en central funktion ved at engagere sig i projektet, støtte og opmuntre medarbejderne samt inddrage skolebestyrelserne. De tre skoleledere har desuden deltaget i projektets overordnede styregruppe. Lederne fremhæver ved projektperiodens ophør:

- Projektet er andet og mere end aktiviteter i enkelte klasser. Det handler om skolekultur.
- Udvikling af skolekulturen er en ledelsesopgave. I projektforsøget må ledelsen sørge for, at der løbende evalueres og justeres i planerne.
"Hvis vi vil rokke ved en kultur, skal vi tage afsæt i, hvor vi er og holde målet for øje".
- Kulturudvikling kan iværksættes uden konsulenter udefra, men det er bedre med.
- Ledelsen må optræde som rollemodel ved at bruge metoderne selv.
- Vigtigt at ledelsen samler op på de små fremskridt og gør opmærksom på dem.
- Ledelsen skal sikre god tid til forberedelse af alle involverede.
- Forankringsprocessen skal tænkes med ind tidligt i forløbet og støttes omhyggeligt undervejs.

Pædagoger og lærere

Det har været projektets idé at inddrage alle grupper af det pædagogiske personale på ligeværdig basis i projektet. Det er ikke lykkedes optimalt, idet de vilkår, der ellers lægger rammerne om samarbejdet mellem de to personalegrupper, selvfølgelig også har spillet ind her. Selv om pædagoger har deltaget i 'kernegrupperne' og for de flestes vedkommende har tilkendegivet, at de har fået personligt udbytte af uddan-

nelsen, har de ikke haft det samme ejerskab til selve projektet som kernegruppernes lærere og har oplevet det domineret af skolens vinkler. Bl.a. er lærernes udgangspunkt jo ofte situationer, hvor de er alene, mens pædagogerne medbringer en stærk faglighed omkring samarbejde fra den daglige praksis i SFO'en. En lære, vi har draget af det, er at tilsvarende projekter først bør tage udgangspunkt i hver institutionstype for sig frem for i den tilsyneladende fællesnævner, som hele skolen er.

En nærmere beskrivelse kan ses i projektrapporten. Bogen her afspejler med et par undtagelser også denne ubalance i sine eksempler på, hvordan man kan arbejde med eleverne.

Konklusioner fra evalueringen:

Evalueringen af projekt "Skolens Sociale Liv" har haft som fokus at tage pulsen på skolernes samtalekultur, på måder at håndtere fællesskabets problemer og konflikter på, samt på en tilbagemelding og vurdering fra deltagerne på selve projektforsøget og dets fremtid.

Evalueringsdesignet er karakteriseret ved at være en intern hovedsagelig proces- og udviklingsorienteret evaluering, der sætter rammerne og perspektiverne for de måder, videns- og dataindsamlingen er foregået på.

Der er vældig mange krav til folkeskolelærere i dag – og alligevel eller på trods af det – har langt de fleste lærere og pædagoger været meget entusiastiske i forhold til at tilegne sig projektet og dets grundholdninger. Desuden har man i forhold til eleverne også været opmærksom på de sociale, kulturelle og familiemæssige forskelligheder som faktorer af betydning for elevernes muligheder for at tilegne sig f.eks. konfliktløsningsredskaberne.

De væsentligste konklusioner er følgende:

- at der, hvor eleverne har modtaget undervisningen i konflikthåndtering har det påvirket deres adfærd i en positiv og konstruktiv retning i forhold til konfliktløsning. Et resultat som stemmer overens med en af de få videnskabelige evalueringer der i øvrigt er udarbejdet in-

denfor området kaldet RCCP (The Resolving Conflicts Creatively Programme), der bl.a. fandt, at elever, der modtog denne form for undervisning, havde ændret holdninger og dermed adfærd overfor konflikter.¹³

- at de fleste af de lærere og pædagoger, der har deltaget i projektet, har tilegnet sig andre holdninger og anden adfærd overfor dagliglivets konflikter. Et tendens, der ikke blot er synlig i fokusgruppeinterviewene, som blot en meget lille del af skolens lærere og pædagoger har deltaget i, men som også er et af de gennemgående resultater fra spørgeskemaundersøgelsen. I den forbindelse skal det dog lige nævnes, at der skal tages højde for skolernes forskellige svarprocenter.
- at der ikke hersker tvivl om, at projektet har sat sig tydelige spor i samtalekulturen. Det har introduceret nye måder, som fællesskabet og den enkelte kan forholde sig til konflikter på, rumme forskelligheder og yderligere konsolidere skolernes demokratiske dannelseskulturer.
- at resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen viser, at alle tre skoler har en meget klar positiv indstilling til og vurdering af de redskaber, projektet tilbyder, dog med variationer inden for de tre skoler. Det ser foreløbig (fra resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen) ud til at, den forholdsvis lille del, der er mere skeptiske og forbeholdne over for projektet, findes blandt dem, der har modtaget mindre undervisning, samt blandt lidt flere pædagoger end lærere.
- at dette projekt har efterladt sig tydelige spor i skolernes sociale liv og dermed styrket den demokratiske kultur og handlekompetence i forhold til konfliktløsning hos såvel lærere, pædagoger som elever.

Den samlede projektrapport kan hentes som pdf på Det Kriminalpræventive Råds hjemmeside, www.dkr.dk

13) National Center for Children in Poverty, J.L.Aber, J.L.Brown og C.C. Henrich. Teaching Conflict Resolution – Executive Summary (1999).

Litteratur

Skolens sociale Liv – projektrapport. Det Kriminalpræventive Råd 2003.

Flemming Balvig: *RisikoUngdom – ungdomsundersøgelse 1999.* Det Kriminalpræventive Råd.

Mogens Hansen: *Skolens rummelighed – intelligenser, undervisning og læring* (20 02) Billesø & Baltzer.

Center for Konfliktløsning: *Kunsten at løse konflikter.* Kompendium 2000.

Hilary Stacey and Pat Robinson: *Lets Mediate*, 1998, 1999, 2000 – A Teachers Guide to Peer Support and Conflict Resolution Skills for all Ages. Lucky Duck Publishing – ISBN 1 873942 71 0.
E-mail publishing@luckyduck.co.uk. www.luckyduck.co.uk

Det Kriminalpræventive Råd og Børnerådet, 2001: *„og dem udenfor“*. Tre film om mobning: *„Jeg bliver ked af det“*, *„Hulen – og dem udenfor“*, *„Godt det snart er overstået“*. Lærervejledning.

Mobbedreng – En håndbog om mobning. Børnerådet 1999.

Marshall B. Rosenberg: *Ikke-voldelig kommunikation: „Girafsproget“*. Borgen 1999.

Janne Hejgaard: *Goddag giraf*. Landtryk 2000.

Hans Boserup og Susse Humle: *Konflikter løser vi selv!* Dansk Forening for Mediation. Dansk Forligsnævn 1996.

Susse Humle: *Konfliktløsning efter en vindermetode*, i serien *„Den kompetente lærer“*. Alinea 2000.



Per Kjeldsen og John Månsson: *Spilleregler for "ro" i klassen – et spørgsmål om respekt for fællesskabets behov*. Adapta 1999.

Bogen om Trin for Trin – en artikelsamling om et undervisningsmateriale teori og praksis. Red. Lone Gregersen. Specialpædagogisk forlag 2002. CESEL – Center for Social og Emotionel Læring, tlf. 24416788.

Zippy og vennerne. – Et undervisningsforløb om børns håndtering af følelser. Reaching Young Europe v/Odense Socialpædagogiske seminarium. www.oss-fyn.dk.

Lotte Christy: *Konflikter er udtryk for, at vi har noget til fælles*. Artikel i "Global Dansk" fra Daneklærerforeningen og Dansk Unicef Komité 1995.

Undervisningsministeriet/SPF 1995: *Undervisning mod vold – et idékatalog til alle klassetrin i folkeskolen*.

Voldssekretariatet/SPF 1999: *Drop volden*. Fås gennem Det Kriminalpræventive Råd.

Katrin Byreus: *Du har hovedrollen i dit liv*, Drama.

Janne Lundström: *Regnbuens fange*. 50 dilemmaeventyr fra Afrika. Dansklærerforeningen 1992.

Det Kriminalpræventive Råd: *Kriminalpræventiv undervisning – en vejledning*, 1998.

Det Kriminalpræventive Råd: *Vi skal tale om det! Den forebyggende samtale*, 2002.

Det Kriminalpræventive Råd: *Fremtidens Børn, Bud på nye perspektiver i det kriminalpræventive arbejde*, 2001.

Det Kriminalpræventive Råd: *Dit liv – dit valg? Ideer og inspiration til den kriminalpræventive undervisning på mellemtrinnet*, 1999.

Det Kriminalpræventive Råds materialer rekvireres via e-mail: dkr@dkr.dk eller tlf. 45 15 36 50



Grib konflikten – om konstruktiv konflikthåndtering i skolen er en inspirationsbog til skolernes lærere, pædagoger og ledere samt lærer- og pædagogstuderende. Forældre må gerne læse med.

Konflikter er en del af hverdagslivet, også i skole og SFO. Konflikter, der gror til eller bliver voldsomme, binder energi og skaber dårlige vilkår for læring og udvikling.

Konflikthåndtering har et 'alfabet', der kan læres, af både børn og voksne. Målet er, at børn bliver til kompetente unge, der selv kan klare deres konflikter. De voksne i skolen og SFO er rollemodeller for børnene. Når de voksne griber ind i konflikter mellem børnene eller selv har konflikter med børn eller kolleger, ser børnene med og lærer af det, de ser.

Det er sigtet med denne bog at stimulere til kreativ eftertanke: Hvordan opfatter vi konflikter på vores skole, og kan vi arbejde mere bevidst med at håndtere dem, så det bliver nemmere og sjovere at rumme de børn og forældre, som giver skolen dens brogede og blomstrende liv?

Grib konflikten udgives af Det Kriminalpræventive Råd i samarbejde med Center for Konfliktløsning og er resultat af udviklingsprojektet "Skolens Sociale Liv".



DET KRIMINAL
PRÆVENTIVE RÅD



Center for Konfliktløsning

Det Kriminalpræventive Råd
Odinsvej 19
2600 Glostrup
Tlf. 45 15 36 50

dkr@dkr.dk
www.dkr.dk

ISBN 978-87-88789-93-5