

Alternativ konflikthantering: Hur kamratmedling kan påverka elevers relationsskapande

Ingela Kolfjörd

Peer mediation is a process for resolving conflicts and disputes in which neutral parties (peers) act as moderators in the process. My aim in this article is to discuss *how the mediation influences children's relations during a school-break?* The article also discusses conflicts, emotions and the peers' experiences of mediation. I am inspired by conflict and mediation theories and my methods are observations and interviews. My focus for this article is an observation during a school-break. The three pairs of mediators and the teacher act in different ways when trying to resolve the conflict related to four girls who were bickering about a skipping-rope, giving rise to different results. Ignoring the conflict resulted in an escalation and in a traditional and disciplinary way of handling the conflict. Focusing on the wrongdoers led to continued conflict. The restorative way of handling the conflict during a mediation process also affected the children who were not involved in the conflict. The girls stopped bickering and the children involved, as well as other children, started to play together in a more interactive way. Peer mediation is a method of conflict resolution and it is oriented towards sustainable change. It is also an alternative to traditional disciplinary practices and does not criminalize children's behaviour, which happens when the schools report the children's conflicts to the police.

Key words: Peer-mediation, conflicts, emotions, relationships, school-climate

Ingela Kolfjörd, senior lecturer in sociology, Malmö University

Inledning

Denna artikel utgår från en fältstudie jag genomfört på en låg- och mellanstadieskola i Malmö där jag studerat kamratmedling under drygt en ettårsperiod. Mina metoder har bland annat bestått av observationer, intervjuer, enkäter och dokumentanalys och frågeställningarna var kopplade till medlingsverksamheten som helhet samt dess implementeringsprocess. I denna text har jag valt att lyfta fram hur barnens relationer under en rast kan påverkas av kamratmedling och exemplet för min diskussion består av en observation jag utfört på en lunchrast. Kamratmedlingen kommer i min artikel också att relateras till barnens upplevelser av medlingen, konflikter och känslor samt skolklimat.

Konflikter uppstår i alla de rum barn och unga ingår i och hur de löses beror bland annat på de olika rummens interna logik, hur konflikten ser ut,

vem som är involverad i konflikten och vem som ska bistå med konfliktlösningen. Det finns en mångfald av styrningstekniker när det gäller att hantera konflikter mellan skolbarn. En idrottslärare kan tänkas förhindra eller lösa konflikter utifrån ett väldefinierat regelsystem (där spelets normer och regler styr konflikthanteringen) medan andra lärare kanske väljer att skapa ett forum för en dialog mellan de involverade (med stöd av läroplanens intentioner). Konflikten kan också hänskjutas till rättssystemet genom att det görs en polisanmälan (skolornas så kallade noll-tolerans vid bråk är ett exempel på detta). De senaste åren har ungdomars konflikter tenderat att förrättsligas i större utsträckning än tidigare årtionden. (Kolfjord, 2002; 2005). Detta förrättsligande får konsekvensen att ungdomar i större utsträckning än tidigare kategoriseras som avvikare och kriminella då det är rättssystemets uppgift att utkristallisera en förövare och ett offer. Parallellt med förrättsligandet av ungas konflikter börjar dock en ny form av konflikthantering att införas i rättssystemet, i socialtjänsten och i de svenska skolorna. Denna konflikthantering är *medling* riktad till unga som begått en lagöverträdelse och till dem som utsatts för den begångna överträdelsen, samt *kamratmedling* då elever hamnat i konflikt med varandra på skolan. Kamratmedling beskrivs ofta som ett humanistiskt och demokratiskt förhållningssätt till skillnad från den repressiva metoden polisanmälningar innebär (Cohen, 1995; Hopkins, 2004). Kamratmedling på skolan innebär att konflikter ska lösas (eller hanteras då lösning inte alltid är möjlig) av barnen själva med stöd av opartiska kamratmedlare.

Konflikter och normöverträdelser bland eleverna kan ses som ett hot mot skolans värdegrund som förespråkar människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta (Lpo 94:s). Samtidigt problematiserar konflikter och normbrott innebörden i värdegrunden och enskilda begrepp såsom deltagande och demokratisering som också är uttalade målsättningar i skolans läroplaner. Huruvida det praktiseras demokrati, deltagande och medansvar på en skola ställs på sin spets vid konfliktshantering. Skolor förhåller sig metodiskt olika till hur man skall upprätthålla den värdegrund som ska implementeras i deras fält (Wigerfelt, 2008). En del skolor arbetar med nolltolerans på ett sådant sätt att barnen och ungdomarna polisanmäls vid bråk utan vidare diskussion. Andra skolor försöker lösa konflikter på skiftande vis och med olika inblandade aktörer, en del skolor blundar för konflikterna medan andra skolor väljer att förebygga konflikter. Ett arbetssätt när det gäller att förebygga konflikter samt att hantera dem när de uppstår är kamratmedling, som är en metod där elevernas medansvar och kommunikationsförmåga står i fokus. Men huruvida medlingen hanterar konflikter på ett tillfredsställande sätt, är konfliktförebyggande och/eller demokratisk beror naturligtvis på hur den praktiseras. Jette Kofoed (2008) reser en rad kritiska frågor rörande dansk kamratmedling i sin artikel "Tilblivelser

i neutralitetszoner”. Ett par av dessa kritiska frågor är om det är möjligt för kamratmedlarna att agera som opartiska medlare i en konflikt? Blir medlingen en form av självdisciplinerad praktik genom de anspråk som ställs på medlarna som goda föredömen? Andra frågor som kan ställas är varför medlingsförfarandet inom skolan börjar att introduceras, vilka övriga skeenden i samhället och i skolan harmoniserar med medlingsdiskursen? Ligger medlingen i linje med skolans demokratisträvanden eller kan den ses som en praktik som överför skolans ansvar på eleverna. Vallberg Roth (2009) menar till exempel att skolans individuella utvecklingsplaner så som de praktiseras tenderar att skjuta över skolansvaret till elever och föräldrar. Tallberg Broman & Holmberg (2008) beskriver också att skolans demokratisträvanden mer handlar om elev- och föräldraansvar än om deras rättigheter till demokratiskt deltagande.

Den mångkontextuella barndomen

Den mångkontextuella barndomen manifesterar sig i en mångfald variationer. Barn lever sina liv i hem och på skola och deras fritid praktiseras i såväl organiserad som oorganiserad form. Barnen formar sig och blir formade i ett nätverk av vuxen-barnrelationer och kamratrelationer inom strukturer och i processer där bland annat kulturella, idrottsliga och mediala flöden ges olika uttrycksformer och tolkas utifrån barnens olika erfarenhetsvärldar. Barnens erfarenhetsvärldar produceras i interrelation till kön, klass, etnicitet, ålder och ett flertal andra faktorer. (De los Reyes & Mulinari, 2005; Dovborn & Trondman, 2007; Tallberg Broman 2002).

Studier visar t.ex. att det är en stor skillnad på hur skilda kulturella barngrupper samtalar med varandra. I vissa barngrupper är konsensus viktigt i kommunikationen medan det i andra barngrupper är den oppositionella dikotomin mellan ställningstaganden som håller samman leken och relationen mellan barnen. Corsaro (2005) beskriver hur *diskussionen* för t.ex. italienska barn kan vara både ett mål och ett medel i barnens lekar. På samma sätt som vetenskapen kritiserats för att den har eller har haft den vita medelklassmannen som norm har den feministiska teoribildningen kritiserats för att ha den vita medelklasskvinnan som norm. Corsaro menar att studier om barn på liknande sätt bär oket av det vita medelklassbarnet som norm. Corsaro skriver att barns konflikter och relationsskapande varierar mellan olika kulturer och subkulturer och tolkas därmed olika av barn.

These findings show the value of research on differences in interpersonal interaction and play styles across sociocultural groups. The identification of sources of misinterpretations can be a first step in improving cross-cultural relations. (Corsaro, 2005, s. 215)

Barn är med och reproducerar och producerar sin omvärld. Barnen processar om vänskap och i detta relationsarbete kan konflikter försvaga men också stärka interpersonella vänskapsband.

Research on peer conflict among elementary school children shows how disputes are a basic means for constructing social order; cultivating, testing, and maintaining friendships; and developing and displaying social identity. (Corsaro, 2005, s. 212)

Studier av kamratmedling kan visa hur olika typer av konflikthantering påverkar barnens relationer. Det finns många reglerande praktiker och styrningstekniker på skolorna såsom individuella utvecklingsplaner, sociala kontrakt, program och projekt som fokuserar elevrelationer, antimobbingprojekt etc. (Vallberg Roth & Stoltz, 2008; Tallberg-Broman, 1998). Kamratmedling kan beskrivas som både en avreglerande och reglerande praktik med målsättningen att reducera konflikter mellan elever. Avreglerande på så vis att barnen ges bemyndigande att själva ta hand om uppkomna konflikter men reglerande i den mening att medlingen blir ytterligare en styrningsteknik för normalisering och ökad kontroll över barnens uppträdande. Genom att medlarna skriver ett medlingsprotokoll efter varje medling som senare diskuteras på ett medlingsmöte synliggörs och manifesteras barnens bråk såväl i tal som i skrift.

Konflikt och känslor

Konflikter handlar i grunden om känslor, känslan av orättvis behandling, att någon förhindrar mig att nå mina mål eller att jag blivit personligt kränkt. Den personliga kränkningen kan överstiga den ekonomiska kränkning man utsatts för vid t ex stöld av en plånbok. Känslor är ett både svårdefinierat och svårstuderat fenomen. Men ofta sägs känslor inbegripa kognitiva, psykologiska och beteendemässiga komponenter. Det blir därför viktigt att försöka ringa in dessa beståndsdelar vid konfliktlösning om balansen skall återställas mellan oeniga parter (Jones, 2006).

Because the trigger for the dispute is inherently emotional, in uncovering the nature of the dispute the mediator is by necessity and without exception accessing emotional information. To gain a full understanding of a conflict (or the relational tensions, interests in the dispute, underlying concerns, opposing positions etc) mediators must attend to the emotional triggers that influenced how the disputants recognized and defined the conflict, and which emotion scripts they invoked (whether or not the disputant are even aware that they did so). (Jones, 2006, s. 279)

Om ett barn rycker mössan från huvudet från ett annat barn räcker det kanske inte att få mössan tillbaka om det är den personliga kränkningen som känns värst. Barnet bör ges tillfälle att uttrycka vad det kände när hon eller han förlorade sin mössa på samma sätt som barnet som tagit mössan ska ges utrymme att förklara sina känslor för agerandet. Gottgörelse handlar eller kan handla om att återerövra en förlorad självkänsla. I såväl teoribildning om konflikter och försoning som i olika medlingsstilar förhåller man sig olika till vikten av förlåtelse. En del menar att förlåtelse är viktigt för upprättandet av likställdhet mellan parterna medan andra menar att ett säkrat framtida förhållningssätt (kränkningen ska inte upprepas) kan vara viktigare (Herrman, 2006; Nehlin m.fl. 1998). I en del medlingar uppmanas parterna att be varandra om ursäkt. Att barn ska be varandra om förlåtelse innan den sociala obalansen dem emellan återupprättats kan dock förstärka den uppkomna obalansen. Kofoed (2008) diskuterar också denna problematik och säger att en [pseudo]ursäkt snarare kan vara jordmån för framtida konflikter. Det kan vara viktigt att diskutera framtida förhållningssätt som fastställs genom ett handslag (eller annan markering) istället för en ursäkt som inte självmant kommer från barnen. En konflikt är både relationell och processuell och om barnen lär sig *hantera* konflikter kan det i framtiden leda till att de också lär sig *lösa* konflikter vilket i sin tur kan öka försoningsmöjligheter mellan barnen. Många av de konflikter som uppstår på skolan är/kan vara av sådan art att barnen kan gå vidare om de konkret kan lösa oenigheten i nuet.

Vid konflikthantering är det en viktig utgångspunkt att olika situationer kräver olika lösningar. Är det en konflikt, kränkande behandling, diskriminering eller mobbing man har att handskas med i den specifika situationen. Kränkning, diskriminering och mobbing är också konflikter men allvarlighetsgraden kan variera utifrån handlingens art, vilka de involverade parterna är och i vilken kontext handlingarna sker. En engångskränkning kan upplevas allvarligare än en periods mobbing och vice versa. Diskriminering och mobbing av ett barn kräver andra insatser än vid bråk om spelregler eller om barnen tjuvlånat saker av varandra. Kofoed (2008) skriver att det inte har avklarats på de danska skolorna huruvida medling skall användas vid mobbing respektive andra konflikter. En del skolor är tydliga, andra skolor drar ingen gräns vid mobbing respektive andra konflikter relaterat till medling. "Der er alltså en gråzone, hvor trivsel, mobning og konflikthåndtering blander sig." (Kofoed, 2008, s. 289) Det kan nämnas att min studerade skola har gjort en konfliktavgränsning, mobbing och konflikter med inslag av våld faller utanför medlarnas insatser, men också alla de konflikter som medlarna tycker är svåra eller känner obehag inför att hantera.

Elever på mellanstadiet har naturligtvis inte insikt i en konflikts alla dimensioner vilket däremot är fördelaktigt för vuxna som medlar.

Interpersonal conflicts, even those among children, sometimes involve psychological subtleties beyond the capabilities of student mediators. This has led to a concern that peer mediation short-changes students by using other students rather than adults to mediate their conflicts. Indeed, although young people may not mediate with the sophistication of adults (in fact, many do), they mediate with an age-appropriate level of psychological insight. This is all that is necessary to resolve the large majority of student interpersonal conflicts, conflicts that concern issues like teasing, exclusion from a group, rumors, boyfriend or girlfriend difficulties, and even issues like racism. The [mediator] coordinator can also ensure that those conflicts that require adult intervention receive it. (Cohen, 1995, s. 60)

Det barnen hjälper varandra med i medlingssituationen förutom att hantera/lösa konflikten är att de i medlingen får uttrycka vad de känner genom att medlaren ställer den direkta frågan till dem; "Vad kände du Tobias när Anna tog din boll?" och "Vad kände du Anna när du tog Tobias boll?". Barnens svar förmedlar till motparten att den egna personen berörs av det som skett. Tobias blev kanske arg eller ledsen och Anna kan berätta att hon tycker det är orättvist att Tobias har bollen de flesta raster. Utifrån barnens svar öppnas det upp för olika lösningsalternativ och förståelse för varandras känslor.

Hopkins (2004) menar att en viktig utgångspunkt att fokusera är vad en kränkning innebär när man skall införa nya konflikthanteringsmetoder som skiljer sig från auktoritära metoder där skyldiga utses och straff utmätts. När människor blivit tillfrågade om vad de önskat när de blivit kränkta brukar ofta liknande svar komma upp. De kränkta önskar ofta; att någon lyssnar till deras historia, att de får tid till eftertanke, en möjlighet att fråga varför just de blev utsatta, en önskan att förmedla till dem som kränkt hur kränkningen påverkat dem, de önskar ofta en ursäkt och gottgörelse om det går samt en försäkran om att kränkningen inte ska upprepas. När de som kränkt blir tillfrågade om deras önskemål brukar svaren inkludera; tid till eftertanke, någon som lyssnar till deras historia, en chans att få förklara sig, en möjlighet att få be om ursäkt, möjlighet att få gottgöra och att båda parter kan lämna det skedda bakom sig och att det inte finns någon förbittring kvar hos den som utsatts (Hopkins, 2004, ss. 30-31).

I kamratmedling som är grundad på reparativ rättvisa kan några av dessa behov och önskemål tillmötesgå. Utvärderingar om kamratmedling har visat på positiva resultat (se Cohen, 1995; Hanssen, 1997; Herrman, 2006; Hopkins, 2004; Christy, 2003; Raaschou, 2006; Marklund, 2007). De positiva erfarenheterna från länder som infört kamratmedling är att barnen har visat varandra större respekt och förståelse. De har lärt sig att lösa konflikte

själva och avgränsa de konflikter de inte kan medla i. Det sägs att barnens entusiasm och självkänsla har vuxit och att skolklimatet har förbättrats.

Vad är kamratmedling?

Kamratmedling bygger på reparativ rättvisa (restorative justice). Reparativ rättvisa fokuserar relationen mellan de som begått fel och de som lidit av felet. Målet är att upprätta eller återställa den maktbalans som rubbats mellan individerna genom att den ena har kränkt den andra. Man önskar med andra ord uppnå social likställdhet genom en öppen och fri dialog mellan parterna. Social likställdhet i reparativ rättvisa syftar till likställdhet i relationen och anses existera när relationen är sådan att varje part har rätt till värdighet, likställd delaktighet samt respektfull behandling. Reparativ rättvisa syftar till att reparera relationer. På så vis är reparativ rättvisa i grunden relationell (Llewellyn & Howse, 1998; Umbreit, 1997; 1998; Wiig, 2000; Wright & Zehr, 2007).

Kamratmedling är en metod för att lösa konflikter och dispyter där neutrala/opartiska personer medverkar som moderatorer för processen. Målet med kamratmedling är att minska konflikter och erbjuda barnen problemlösande förmågor. Kamratmedlare är utbildade i kommunikation och medlingsförfarande.

Grundreglerna i medling är att deltagarna ska vara villiga att; lösa problemen, tala sanning, ta ansvar för att reda ut problematiken och hålla medlingssituationen konfidentiell. De så kallade medlingsstegen innebär att parterna accepterar nämnda grundregler, varje elev ska ges utrymme att berätta sin historia, (i vissa medlingssituationer skall också historierna genom parternas dialog verifieras), parterna ska generera lösningar och diskutera dessa. De ska välja en för alla parter accepterad lösning och komma överens om att den ska hållas vilket kan ske genom ett skriftligt eller muntligt avtal.

Medlingsverksamheten på den studerade skolan

Barnen i femte och sjätte klass ansöker skriftligt om att bli medlare och de som ansökt om detta får gå en medlingsutbildning under två dagar. De utbildade medlarna legitimeras vid en högtidlig ceremoni inför lärare och övriga elever på skolan i början av höstterminen. Skolan hade vid terminens början år 2008 53 medlare varav 29 flickor och 24 pojkar. Ett krav som ställs på eleverna är att de ska vara goda föredömen för att kunna bli medlare. Medlare som inte lever upp till att vara goda föredömen får en varning och om de därefter fortsätter att bryta mot att vara en god rollmodell frånges de sitt medlingsuppdrag.

Medlarna medlar en gång i veckan och går tillsammans två och två på rasterna. Vid många raster kan det vara flera par ute samtidigt och som mest

har jag sett tre par arbeta under samma medlarpass. Medlarparen medlar 20 minuter var, så under barnens lunchraster blir det tre medlarpass. Alla medlare bär röda jackor för att bli igenkända som just medlare. Femte- och sjätteklassare medlar på den skolgård som förskoleklass, förberedelseklass och lågstadieklasserna bevisar. Vid medling går man igenom medlingsstegen;

1) medlarna frågar de bråkande barnen om de behöver hjälp och 2) om de vill lösa bråket 3) de går till en lugn plats på skolgården. 4) alla barnen presenterar sig inför varandra med förnamn 5) kamratmedlingens grundregler förklaras 6) den bråkande nummer ett berättar hur det har gått till och får ”feedback”, som innebär att medlaren upprepar det den bråkande sagt och för att få bekräftat att det är rätt uppfattat 7) den bråkande nummer två berättar hur det har gått till och får ”feedback” 8) de bråkande letar efter lösningar 9) de bråkande väljer en lösning 10) de bråkande bestämmer när den lösning de valt ska börja gälla och skakar hand. Om de bråkande inte kan finna någon lösning frågar medlaren om hon/han kan få presentera någon/några lösningar (begreppet bråkande är den terminologi som används i medlingsverksamheten på barnen som är i konflikt med varandra). Medlarnas eventuella lösningsförslag finns inte med bland de 10 stegen som finns nedtecknade på medlarlegitimationernas baksida (vilket är en komihåglapp som förvaras i medlarjackans ficka). Skälet till att medlarnas eventuella förslag inte finns nedtecknat på barnens komihåglista är att det mest eftersträfvansvärda är att de tvistande barnen själva kommer med lösningsförslag.

De vuxna som koordinerar medlingsverksamheten träffas och planerar verksamheten varannan vecka. Barnen träffas i tre grupper tillsammans med två koordinatörer (hädanefter vuxenmedlare) var tredje vecka. I grupperna går man igenom barnens medlingsrapporter som skrivs efter varje medling, samt ger barnen handledning i medlingsförfarandet. I medlingsrapporten beskrivs hur medlarna uppmärksammade bråket, bråkets art belyses, vilka och hur många som varit involverade i konflikten, om det var pojkar eller flickors som berördes, hur bråket löstes samt hur de involverade parterna inklusive medlarna upplevde lösningen (nöjda eller inte nöjda). Det finns också utrymme för ytterligare kommentarer i formuläret.

Under mötena var tredje vecka arbetar också barnen med något tema. År 2007 och 2008 har de valda temana varit kopplade till mobbingproblematik. Varje vårtermin avslutas med en dags festligheter för de barn som är medlare.

Skolklimat

En intressant fråga är om medlingen påverkar skolans konfliktklimat. Delar av personalen (någon är osäker och någon vet inte) och barn på min studerade skola menar att medlingen förhindrar eskalering av konflikter men också att medlingen reducerar dem. Under gruppintervjuerna framkommer

att barnen tycker det är kul och att de känner sig nyttiga som medlare när de har något att göra: "Vi vet hur de flesta bråk startar och hur de utvecklar sig och då kan man stoppa upp men om man själv bråkar [ej i medlingssituation] är det svårt att tänka på medlarstegen". Ett av barnen säger, "Det är tråkigt att gå ut när det är kallt ibland. Men det är kul att lösa bråk, man hjälper andra samtidigt. Det är kul. Man blir glad av att hjälpa".

Några av medlarna tycker att medlingen lärt dem förstå att man inte ska bråka och att man ska försöka lösa bråken själva men helst av allt inte bråka. Man ska kunna be om hjälp, tänka på andra och inte bara på sig själv. Man ska inte bråka för man vet hur barn känner sig vid bråk.

Andra intervjusvar jag fått från barnen lyder så här: "Först i början var jättekul att medla, det var ganska mycket bråk då, sedan har det minskat så nu går man där och bara går och ingen bråkar och man har ingenting att göra" (Flicka 12 år medlare under två år). "Den här skolan är så lugn och tråkig. Det är aldrig något bråk. Jag ska byta skola och börja på X-skolan istället" (Flicka 12 år, ej medlare, X-skolan förmedlas genom media som en stökig skola)

Den ena flicka vill ha lite action och känner sig uttråkad för att det är för lugnt på skolan. Det är dock viktigt att förmedla att denna kommentar lämnas i korridoren bland vänner då jag på hennes fråga, om vem jag är, berättar att jag är på skolan och studerar medlingsverksamheten. Medlaren som citeras ovan känner sig överflödig när det inte finns några konflikter att hantera. Det är flera medlare som uttrycker att det är tråkigt att medla då det inte är några bråk. Medlarna känner sig onyttiga, de har ju utbildats för att göra en insats under rasterna. När jag tittar på barnens ansökningshandlingar som skall fyllas i om man vill bli medlare så kan barnens skäl till att bli medlare kategoriseras på följande vis;

- barnen vill inte ha bråk på skolan
- det verkar roligt
- barnen vill hjälpa andra barn
- barnen vill hjälpa skolan och
- de vill lära sig konfliktlösning

Barnens skäl är knutna till dem själva, de vill ha roligt och vill lära sig. Barnens intressen är också riktade mot kamratgruppen men också mot skolan som helhet. Under gruppintervjuerna framkommer också att flera barn blivit inspirerade av att bli medlare genom att en annan skola kommit till dem och berättat om medling. Ett annat skäl för några av barnen var belöningen (en dags roliga aktiviteter) som medlarna får delta i vid slutet av vårterminen.

En flicka som medlat under två år säger under en gruppintervju med barnen: "Jag blev kamratmedlare för att jag ville hjälpa andra. När jag var yngre så blev jag mobbad och slagen på skolan så det är därför jag vill hjäl-

pa” (12 år). Denna flicka har ett erfarenhetsbaserat intresse av att bli medlare i kombination med en önskan om att vara till hjälp. Att tala öppet om att ha blivit mobbad kan vara svårt för såväl barn som vuxna. Att denna flicka kan tala öppet om sin tidigare utsatta situation i kamratgruppen, kan enligt min tolkning bero på att medlarna under terminen arbetat med temat mobbing. Barnen har tillsammans med vuxenmedlarna lyft mobbingproblematiken genom diskussioner, film, collage och redovisningar. Mobbing har erkänts som ett gemensamt problem och har därmed avprivatiserats.

Medlarna visar också stolthet över sitt uppdrag och en tolvårig pojke säger så här: ”Och där finns ju flera i förberedelseklassen som talar andra språk så vi som talar andra språk kan ju hjälpa dom” (Medlare under två år).

På skolan ses tvåspråkighet/flerspråkighet som en resurs bland barnen (både bland dem själva och vuxenmedlarna) och jag har under observationerna erfarit att man tagit hjälp av kamrater som tolkare under medlingsförfarandet.

En tolvårig flicka säger att, ”Vi ska inte bara lösa bråk utan hjälpa dem som är ensamma och ledsna också” (Medlare under 2 år). Detta är också något jag observerat under flera raster. Är ett barn ensamt går ofta medlarna fram och frågar barnet om det vill vara ensamt eller vara med och leka med någon annan. Ibland är det något barn som kommer till medlarna och uttrycker att de vill få hjälp med att komma med i leken.

När barnen från lågstadiet beskriver kamratmedling ser några av citaten ut så här:

/.../ Kamratmedlarna är bra att ha för jätte många hjälper till och dom löser jättemånga problem. (flicka)

Det som är bra med kamratmedlare är att de är snälla och hjälper folk. För det mesta kan de lösa bråken. Det är bra med kamratmedlare för om någon av de vuxna är sjuka, då kanske en annan vuxen redan hjälper en annan, då kan kamratmedlarna hjälpa till. Eller om de vuxna inte se då kanske kamratmedlarna kan hjälpa till. Det som är synd är att ibland låtsasleker [leker bråk] några och då kommer kamratmedlarna dit och så är det bara på låtsas. Då slösar de bort tid. /.../. (ej namngiven)

Bra. När de hjälpte mig när en kille tjuvade mina kulor. Men de hjälpte mig så jag fick tillbaka kulorna. /.../. (pojke)

Bra: dom hjälper till med bråk. När man är ensam frågar dom om du vill leka med nån. /.../. (pojke)

Lågstadiebarnen ser upp till kamratmedlarna och bemöter dem ofta med glädje när de kommer in på skolgården. Att några av barnen låtsasbråkar för att kamratmedlarna skall komma fram till dem har jag under mina observationer tolkat som ett sätt att få uppmärksamhet och kontakt med medlarna. Något av barnen som citerades ovan tycker att låtsasbråken är slöseri med medlarnas tid och det är också medlare på medlingsmötena som uttryckt att de tycker att det är besvärande med dessa låtsasbråk.

Relationsdynamik under en rastobservation

Under höstterminen 2007 och vårterminen 2008 observerade jag skolans lunchrast en gång i veckan. Jag höll mig i närheten av medlarna och när en medling skulle genomföras gick jag så nära att jag hörde barnens röster och kunde se deras kroppsspråk. Jag har valt att exemplifiera med en grupp flickor som bråkade med varandra redan inledningsvis under en lunchrast som varar i en timme. Denna händelse relaterad till medlarnas förhållnings-sätt är vald då den visar på olika resultat beroende på *vem* som försökte hjälpa flickorna samt *hur* man försökte hantera deras konflikt. På grund av en skolutflykt och brist på lärare finns det inga pedagoger ute denna rast. De äter sin lunch i ett rum med öppen dörr mot skolgården. Bråket handlar om att en flicka Claudia vid några tillfällen tar ett av Sofies och Dianas hopprep (tillhörande skolan) och springer iväg med det, vid något tillfälle springer hon iväg med repet tillsammans med kamraten Tamara.

Sofie och Diana har var sitt hopprep och hoppar tillsammans sida vid sida, de är inbegripna i leken och har en tät kontakt med varandra. Claudias och Tamaras kontakt är mer distansierad de stöter på varandra ibland, pratar och rör sig tillsammans en stund för att åter skiljas åt. Det förekommer ingen uttalad lek dem emellan.

Sofie och Diana kommer fram till mig och ber om hjälp då de tröttnat på att Claudia vid flera tillfällen ryckt ett av hopprepen från dem. Jag föreslår att flickorna ber medlarna om hjälp. De går istället till rummet där pedagogerna äter lunch men kommer strax tillbaka och går fram till medlarna.

Medlarpar två, Daniel och Lisa försöker medla mellan flickorna men

tycker situationen är svår då Claudia som tagit repet inte talar svenska. De frågar mig om flickan tagit repet från den andra flicka och jag svarar ja. De diskuterar med varandra om de ska finna en medlare som kan språket. Då säger en flicka att hon känner en skolkamrat som kan språket men kan inte komma på i vilken klass det barnet går. Claudia har upprepade gånger sagt med irritation i rösten att

hon vill hoppa "jag hoppa, jag hoppa" och springer iväg när medlarna närmar sig henne.

Medlarna går mot "pedagogrummet" och en pedagog kommer ut och undrar vad som hänt. Medlarna berättar och pedagogen talar med Claudia som håller i hopprepet. Pedagogen tar Claudia med handen runt hakan och lyfter Claudias ansikte upp mot hennes (från mitt avstånd kan jag inte höra vad pedagogen säger men kroppsspråk och tonläge förmedlar att rör sig om en tillrättavisning). Pedagogen tar repet från Claudia och återlämnar det till Sofie.

Medlarna blir avbytta av det nya medlarparet Anna och Nicholas. Claudia fortsätter att ta repet från Sofie och Diana som påkallar hjälp från mig men också vid detta tillfälle hänvisar jag till medlarna. De går till medlarna och medlarna frågar om barnen vill ha medling vilket de svarar ja till. Man väljer att sitta på trappan till pedagogrummet och medlarstegen gås igenom. Det är fortfarande samma fyra flickor som är involverade. Claudia och Tamara säger att de också vill hoppa men att de inte får det. Sofie och Diana upplever att de blir fråntagna sina hopprep hela tiden. När barnen inte själva kan komma med en lösning så frågar medlaren om han får komma med förslag.

Vad säger flickorna om att alla fyra hoppar tillsammans eller att de hoppar två och två och i så fall överlämnar Sofie och Diana det ena hopprepet till flickorna som vill hopp? Alla fyra säger att de vill hoppa två och två. Claudia och Tamara får det långa hopprepet som de knyter runt en stolpe. Claudia vevar repet och Tamara börjar hoppa. Strax kommer en tredje flicka (som gått omkring ensam under rasten) och förmedlar att hon vill vara med. Barnen hjälps åt att knyta upp repet från stolpen och hopprepet vevas nu omväxlingsvis av två flickor medan den tredje hoppar. Sofie och Diana turas om att hoppa med det andra repet. Det är nu fem flickor som hoppar rep och tre flickor som intensifierat interaktionen i leken. Alla fem barnen ser nöjda ut efter lösningen och efter ytterligare en stund är det fler barn som bildat kö och som hoppar långrep.

Medlingen resulterade inledningsvis i en trio som började leka mer interaktivt tillsammans utöver den redan interaktiva duon. Olika former av konflikthantering leder till olika typer av relationer mellan såväl involverade parter i konflikten som kamrater utanför konflikten. Den beskrivna rasten var uppdelad i tre medlarpass. Under första passet reagerade inte medlarna på bråket mellan flickorna och flickorna påkallade heller inte medlarnas hjälp. Under pass två påkallar Sofie och Diana hjälp och när medlarna överlämnar konflikthanteringen till pedagogen är det pedagogen som försöker lösa konflikten genom att återbörda hopprepet till dem som förlorat det. Denna lösning gjorde att Claudia fortsatte att ta repet från sina kamrater vilket medlar-

par nr. tre försöker lösa tillsammans med barnen genom medling. Medlingen ledde till en lösning där parterna uppvisade att de blev nöjda, bråket upphörde och leken blev mer interaktiv för flera av barnen. Ett barn som varit ensam under rasten kom också med i leken. Vi kan se här att medlarnas agerande i denna konflikt ledde till en tillfredsställande lösning för de involverade barnen. Det skulle kunna exemplifiera Cohens antagande om att barn; *mediate with an age-appropriate level of psychological insight.* (1995, s. 60) Och i detta fall på ett för barnen mer tillfredsställande sätt än vad den vuxne lyckades åstadkomma. I denna medling var heller inte en ursäkt uppe till diskussion utan lösningen var framtidsorienterad med sikte på att alla de involverade flickorna skulle bli mer nöjda med situationen.

Avslutande kommentar

Wrethander Bliding (2007) beskriver barns relationsarbete som inneslutande och uteslutande processer. Inneslutandet av vännen/vännskapskretsen innebär ett uteslutande av dem som inte räknas dit. Detta uteslutande kan dock leda till mobbing och kränkningar. I Wrethander Blidings studie om en fjärdeklass framkom att några av de barn som uteslöts ur gemenskapen svarade med att inte försöka ta plats inom densamma. I Schellerup Nielsens (2006) studie (också om fjärdeklassare) var det bland annat utländsk härkomst, svårigheter att hantera svenska språket och utseende som sorterade och hierarkiserade barnen. Claudia (i rastobservationen) som vid upprepade tillfällen tar kamratens hopprep talar inte svenska och det blir därmed svårt för henne att gå in i en förhandling om olika lekalternativ. Flickan som gått omkring ensam under min rastobservation talar inte heller det svenska språket. Det är först när ett par barn börjar hoppa långrep med hjälp av en stolpe som denna flicka på eget initiativ gör inträde i leken. Genom stolpen kommuniceras att den tredje flickan är behövd. Barnen leker nu gemensamt en lek som inte kräver gemensamma språkfärdigheter. Barns kommunikation sinsemellan har en avgörande betydelse för deras relationsskapande (Corsaro, 2005; Cromdal & Evaldsson (red), 2003; Ihrskog, 2006; Kofoed, 2003; 2008; Wrethander Bliding, 2007). I medlingsprocessen på skolan tränas barnen i att kommunicera om sina konflikter och vid språksvårigheter försöker man ta hjälp från andra barn som kan det aktuella språket.

Mobbing är ett problem som uppmärksammas i de svenska skolorna och på många skolor har det bildats antimobbingsgrupper. Sedan 2006 finns en lag om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever (Lag 2006:67). Målet med lagen är att motverka mobbing och trakasserier samt diskriminering utifrån kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder. Skolorna är också enligt lagen skyldiga att aktivt förebygga och förhindra kränkande och diskriminerande handlingar. Vad jag har sett under mina observationer

är att kamratmedling både löser och förebygger eskalering av konflikter och framförallt ger medlingen barnen ett redskap för att själva kunna hantera sina konflikter. Barnen visar varandra respekt och empati och såväl i medlarnas som i lågstadiebarnens beskrivningar av medlingen, ses den som en hjälp för barnen, ett uppskattat inslag på skolgården. Det är också vad de internationella utvärderingarna visar; att medlingen främjar ett respektfullt och förståelsefullt förhållningssätt hos skolbarnen och därmed ett förbättrat skolklimat (Cohen, 1995; Hansen, 1997; Herrman, 2006; Hopkins, 2004; Christy 2003; Raaschou, 2006; Marklund, 2007).

Enligt Hopkins (2004, s. 28) har reparativ rättvisa som är den teoretiska grunden för medling en potential att bidra till en säkrare och mer human skolmiljö. Hon menar att medlingen reducerar exkluderande och barnens "behov" av att aktivt exkludera andra barn. Medling kan bidra till en kultur av inkludering och gemenskap. Medling kan också stärka barnens självförtroenden och deras moraliska värderingar. Den tacklar och förebygger mobbing samt kan reducera utbrändhet hos skolpersonalen.

Detta är några av de positiva effekter som medling, enligt Hopkins, kan ha. Men självklart finns det också en problematik förknippad med en medlingsverksamhet. Kofoed (2008) diskuterar t.ex. huruvida medlarna kan vara opartiska och vilka eventuella maktförskjutningar medlingen kan föra med sig mellan barnen samt mellan medlarna och de övriga barnen. Det bör också uppmärksammas att medlingen i sig är en metod byggd på kommunikation och kan därmed få olika utfall beroende på de involverade barnens verbala förmågor. Enligt Corsaro (2005) och Wrethander Bliding (2007) kan konflikter både förstärka sammanhållning och vara utvecklande för barnen. En intressant fråga blir då vid vilka konflikter man bör medla?

En annan praxis som medlingen inryms i är vuxenväldens kolonialisering över barnens liv och "förvuxligandet" av barnen (se Eilard, 2008). Ansökningsförfarandet till att bli medlare är byråkratiserat, barnen fyller i en blankett där de motiverar sitt önskemål om att bli medlare samt skriver under med sitt namn att de ska stötta de andra medlarna i sitt uppdrag även om de själva inte blir utvalda som medlare. Om barnen inte sköter sitt medlaruppdrag blir de muntligt och skriftligt uppsagda från uppdraget. Barnen påtar sig ett arbete, precis som deras föräldrar, som de kan bli uppsagda ifrån. Avstängningar av kamratmedlare som inte levt upp till att vara goda förebilder är ett dilemma att diskutera. Avstängning av kamratmedlare är inte förenligt med den reparativa ideologin som är grunden för medling. Avstängning av medlare lutar sig mer mot den traditionella disciplinära sanktion som mer fokuserar bakgrundshistoria och förläggandet av skuld. Paradoxalt så kan en inkluderande metod också skapa en exkluderande praxis.

En viktig fråga är om medling handlar om empowerment eller om medling är uttryck för andra ideologiska diskurser? (se Tallberg Broman, 2009;

Stoltz, 2009). Kamratmedling skulle kunna beskrivas som en normerande metod där skolpersonal indirekt genom barnen kontrollerar skolrastklimatet.

I min forskningsrapport kommer jag mer ingående diskutera medlingens möjligheter, barriärer och dilemman. I denna artikel har jag med ett exempel valt att fokusera hur medlingen på ett varierat sätt kan påverka barnens relationer samt hur barnen upplever medlingen relaterat till skolklimat.

Kamratmedling är en framtidsorienterad konfliktlösningsmetod och är trots inbyggd problematik ett alternativ till traditionella disciplinära praktiker som fokuserar skuld och straff. Vissa av våra skolors disciplinära metoder både förrättsligar och kriminaliserar barnens beteenden. Skolornas nolltolerans, där elevernas bråk polisanmäls är exempel på såväl en förrättsligande som en kriminaliserande praktik som skapar lite utrymme för dialog mellan barnen. Min tolkning av medlingsverksamheten är att det beroende på kamratmedlingens utformning finns både möjligheter och barriärer för utvecklandet av en demokratisk mångfaldsinriktad skola.

Referenser

- Christy, Lotte (2003). *Skolens sociale liv – rapport fra ett udviklingsprojekt 2000-2000*. Danmark: Det kriminalpræventive Råd.
- Cohen, Richard (1995). *Peer mediation in schools – Students resolving conflict*. USA: Good Year Books.
- Corsaro, William (2005). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Cromdal, Jakob & Evaldsson, Ann-Carita red (2003). *Ett vardagsliv med flera språk*. Stockholm: Liber AB.
- Dovborn, Cecilia & Trondman, Mats (2007). Bollhegemoni och genusregim – En etnografisk fallstudie om spontanidrott i skolan. www.idrottsforum.org
- De los Reyes, Paulina & Mulinari, Diana (2005). *Intersektionalitet. Kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Lund: Liber.
- Eilard, Angerd (2009). Grundskolans läseböcker och barndom i förändring. *EDUCARE*, 2.
- Hanssen, Einar (1997). *Elever kan selv – Evaluering av utviklingsprogram om skolemegling*, Rapport nr 50, Norge Norsk Senter for Barneforskning
- Herrman, Margaret (red.) (2006) *Handbook of Mediation – Bridging theory, research, and practice*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Hopkins, Belinda (2004). *Just schools – A whole school approach to restorative justice*. London: Jessica Kingsley publishers.
- Ihrskog, Maud (2006). *Kompisar och kamrater – Barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen*. Växjö: Växjö University Press.
- Jones, Tricia (2006). Emotion in mediation: Implications, applications, opportunities, and Challenges i Herrman, Margaret (red.) *Handbook of mediation – bridging theory, research, and practise*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Kofoed, Jette (2003). *Elevpli, Inklusion-eksklusionsprocesser blandt born i skolen*. Ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kofoed, Jette (2008). Tilblivelser i neutralitetszoner i Kallehave, T. B.
- Kolfjord, Ingela (2002). Förrättsligandet av ungdomars konflikter. *Sociologisk forskning*, 3-4.
- Kolfjord, Ingela (2005). *Medling - en reparativ konflikthantering*. Malmö: Rapport Malmö högskola, Hälsa och samhälle.
- Nehlin, Cristina, Lindström, Peter & Svanberg, Karin (1998). *Medling vid brott – om mötet mellan unga gärningsmän och brottsoffer*. Stockholm: Kommentus.
- Latimer, Jeff & Kleinknecht, Steven (2000). *The Effects of restorative justice programming: A review of the empirical research and statistics division*. Department of Justice, Canada.
- Lind, Elenore (2001). *Medkompis: medling och konflikthantering i skolan*. Jönköping: Brain books.
- Llewellyn, Jennifer & Howse, Robert (1998). *Restorative justice – A conceptual framework*. Canada: Law Commission of Canada.
- Marklund, Linda (2007). *Skolmedling i teori och praktik*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Raaschou, Nina (2006). *Fra konflikt til dialog i skolen*. Danmark: Kroghs Forlag

- Schellerup Nielsen, Helle (2006). *Gemenskap och utanförskap*. Stockholm: Liber AB.
- Stoltz, Pauline (2009). Styrning, barndom och skola *EDUCARE* 2009:2.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2009). Styrning genom bedömning *EDUCARE*, 2.
- Tallberg Broman Ingegerd (1998). "Det är ändå jag som är pedagogen" *Förskollärares och grundskollärares föreställningar om barnen, föräldrarna och läraruppgifterna i en ny tid* Malmö; Lärarhögskolan
- Tallberg Broman Ingegerd (2002). *Pedagogiskt arbete och kön* Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, Ingegerd (2009). "No parent left behind": Föräldradeltagande för inkludering och effektivitet. *EDUCARE*, 2.
- Tallberg Broman, Ingegerd & Holmberg, Lena (2008). *Läraryrke i förändring. Lärare i förskola och grundskola om inflytande, jämställdhet och mångfald*. Malmö Högskola:MUEP.
- Umbreit, Mark (1997). Humanistic mediation: A transformative journey of peace-making. *Mediation Quarterly*, 3.
- Umbreit, Mark (1998). Restorative justice through victim-offender mediation: A multi-site assessment. *Western Criminology Review* 1.
- Utas Carlsson, Karin (2001). *Lära leva samman – undervisning i konflikthantering. Teori och praktik* Göteborg: Elanders Digitaltryck.
- Wigerfelt, Berit (2009). En likvärdig skola. *EDUCARE*, 2.
- Wiig, Wenche Synove (2000). *Ansikt til ansikt – innføring i skolmegling*. Norge: Gyldendal Norsk Forlag ASA.
- Wrethander, Bliding, Marie (2007). *Inneslutning och uteslutning: barns relationsarbete i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Wright, Martin & Zehr, Howard (2007). *Restoring respect for justice*. UK:Waterside Press.