

## En skolas implementering av kamratmedling

*Ingela Kolffjord*

This article is based on a two-year ethnographic field study at a school in Malmö, Sweden. The study focused on peer mediation, examining several methods and angles of approach. Peer mediation means that pupils manage their conflicts, based on theories of restorative justice, which means that the mediation is intended to restore a “damaged” relationship. Peer mediation has no elements of punishment. Since my findings showed, among other things, that peer mediation reduced the climate of conflict in the school, prevented bullying, and strengthened the pupils’ competence and agency, I have chosen in this text to elucidate the school’s implementation of peer mediation. The theory of restorative justice has six important principles that should be satisfied when peer mediation is introduced in a school: the level of conflict in the school should be analysed before mediation is introduced; the school principal should support the introduction and organization of peer mediation; school staff should be encouraged to participate in the mediation; there should always be a holistic view so that the mediation programme harmonizes with the school’s ideology, pedagogy and organization; the work should be subject to long-term planning if it is to be sustainable; and the people involved should be aware that an implementation process takes time. These principles and the dilemmas connected with peer mediation and these are highlighted in the article.

Keywords: implementation, organization, peer-mediation, restorative justice, school-climate

Ingela Kolffjord, Associate Professor in Social Work spec. in Sociology of Law, Malmö University  
*Ingela.Kolffjord@mah.se*

## Inledning

Min studie om en skolas kamratmedling var ett delprojekt i *Mångkontextuell Barndom*<sup>1</sup>. Då forskargruppen var intresserad av att studera reglerande praktiker samt normer för inkludering och exkludering blev en skolas kamratmedling en intressant praktik att studera då medling handlar om konflikthantering. Vid konflikter synliggörs ofta såväl normer som moral. Denna text tar sin utgångspunkt i den etnografiska studie som jag genomförde på en Malmöskola under en tvåårsperiod. Kompletterande metoder till min fältstudie (som innebar att jag observerade alla aktiviteter knutna till medlingsverksamheten) var gruppintervjuer med barn, frågeformulär till pedagogerna, dokumentanalys av medlingsrapporter och medlaransökningar samt analys av uppsatser som barnen skrivit. Skolan är en F-6 skola med ca. 300 elever belägen i en stadsdel med varierad befolkning vad gäller socialgruppstillhörighet och infödd- respektive migrationsbakgrund (se Kolfjord, 2009b).

Några av de frågeställningar som var utgångspunkt för min studie var följande: Vilka typer av konflikter uppstår bland eleverna under rasterna? Hur agerar medlarna och de oeniga barnen under medlingarna? Vilka resultat leder medlingarna till? Vilka uppfattningar har eleverna om medlingsverksamheten? Vilka normer och värderingar genomsyrar medlingsverksamheten? Påverkar medlingsverksamheten skolans sociala klimat? Hur ser medlingsverksamhetens implementeringsprocess ut och påverkar implementeringen resultatet av medlingsverksamheten.

För att skolor ska kunna handskas med såväl ett kunskaps- som fostransuppdrag anammats varierande strategier och pedagogiska metoder för att sträva mot detta mål. När kunskapsuppdraget utmanas av ett ”störigt” klassrumsklimat eller när barns trygghet eller säkerhet hotas av konflikter, våld eller mobbning finns ett flertal handlingsmöjligheter för att minska problematiken. Skolor kan välja att själva försöka lösa konflikterna på ett flertal sätt, många skolor väljer att arbeta efter utarbetade antimobbningsprogram och ofta kombineras dessa program med andra metoder i strävan att nå ett bra skolklimat för eleverna. Ibland väljer skolorna också att hänföra konflikter mellan barnen till rättssystemet genom att göra polisanmälningar. Vilka konflikter som hamnar inom rättssystemet beskrivs av en del skolor som en koppling till att de tagit ställning för nolltolerans vilket innebär att allt våld

---

<sup>1</sup> Projektet *Mångkontextuell Barndom: Skola, fritid och familj i förändring och gränsöverskridande finansieras av Vetenskapsrådet*, är förlagd vid Malmö högskola och leds av professor Ingegerd Tallberg Broman.

polis-anmäls (Kolfjord 2004, 2009 a & b, 2010; Skolverket 2009, 2011). Skolorna har ingen skyldighet att anmäla händelser till polisen men det finns heller inget i författningarna som hindrar att anmälan görs. JO har dock uttalat att grundtanken i svensk rätt är att ansvaret för lämpliga åtgärder mot barn och ungdom som begår brott i första hand vilar på socialtjänsten och inte på rättsväsendet (JO, dnr 352-1998; Skolverket, dnr 51-2005:550).

Viktigt att poängtera inledningsvis är att kamratmedling är en metod för konflikthantering. Det är alltså inte ett antimobbingsprogram dock kan kamratmedling då den fungerar väl leda till att den förebygger mobbing. Min tolkning av Malmöskolans kamratmedling, förutom att barnen lärde sig att hantera konflikter, var att medlingen skapade ett gott skolklimat, den förebyggde mobbing, tränade barnen i hänsynstagande, samarbete samt förståelse för utanförskap (se Kolfjord, 2009 a & b). Då både elever och pedagoger upplevde att skolklimatet blivit bättre efter att medlingen införts och att barnen själva sa att det inte förekom någon mobbing på skolan samt att kamratmedling kan beskrivas som en metod som står i samklang med skolans målformuleringar vad gäller inkludering, demokrati och lärande har jag valt att beskriva hur skolan implementerade medlingsverksamheten. Det är alltså den sistnämnda frågeställningen presenterad ovan som kommer att behandlas i denna artikel. Analysen av skolans implementeringsprocess görs utifrån teoretiska aspekter rörande medling, implementeringsteorier samt tidigare studier om skolmedling (Cohen, 1995; Herrman, 2006; Hopkins, 2004; Vindelov, 2001; Zehr, 2002).

## Medling - reparativ rättsvisa

Kamratmedling<sup>2</sup> är utvecklad från den *reparativa rättsvisan*<sup>3</sup> och syftar till att reparera relationer. Det är en processuell metod för att lösa konflikter där medlarna ska delta som neutrala/opartiska moderatorer i medlingsprocessen. 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. I Norden brukar man tala om att medling vägleds av fem principer, de så kallade Fem F:en. Medlingen ska vara *fredlig*, *frivillig*, *förtrolig*, *försonlig* och *faciliterande*. Faciliterande innebär att med-

---

<sup>2</sup> I internationell teoribildning talar man oftast om peer-mediation (elevmedling) men då min studerade skola använder begreppet kamratmedlare väljer jag att göra detsamma.

<sup>3</sup> Reparativ rättsvisa (restorative justice) kallas av några teoretiker för restorative practice då medlingen ligger utanför rättssystemet (se Zehr, 2002; Marklund, 2007).

laren ska lägga till rätta så att parterna själva kan hitta en lösning (Hareide, 2006; Lind, 2001; Marklund, 2007).

Medling bedrivs inom ett flertal fält världen över, det kan handla om medling vid brott, familjekonflikter, grannfejder etc. Medlingens teoretiska och ideologiska utgångspunkter skiljer sig också åt och diskuteras av dem som intresserar sig för konflikthantering såväl utanför som innanför rättssystemets domäner. Umbreit (1995, 1997) talar om humanistisk medling som ett fredsskapande projekt, medlingen ska syfta till att hela (healing) och inte till att straffa. Umbreit förespråkar den humanistiska-transformativa medlingen som är riktad mot framtiden, vilket innebär att de involverade parterna kommer helade ur konflikten. Umbreit betonar i enlighet med Llewellyn & Howse (1998) att medlaren inte ska styra medlingsprocessen vilket är vanligt i en klassisk problemlösande medling. Vid en reparativ medling är det parternas dialog som är den viktig utgångspunkten. Braithewaite (1999) menar att det är viktigt att känna skam för att upphöra med ”negativa, felaktiga och/eller brottsliga” handlingar. Braithewaite betonar ett helande för offer, förövare och samhälle men med fokus på offret. Hans begrepp om *reintegrative shaming* har dock kritiserats av teoretikerna Haines (1998) och Wright (1998). Kritikerna menar att med denna utgångspunkt kan medlingsverksamhet leda till en individualisering av strukturella problem där man bortser från gärningspersonens sociala villkor, det kan uppstå en risk att gärningspersonen förödmjukas istället för att denne erhåller upprättelse. En annan farhåga som lyfts fram är att offret kan komma att utsättas för ytterligare kränkning genom att offret kanske blir en metod för brottsbekämpning. Dessa farhågor är översättbara till kamratmedling, det är viktigt att eleverna inte får ta ansvar för konflikter som är strukturella eller organisatoriska. Det är interpersonella konflikter mellan barnen som ska hanteras i medlingssituationen. Alla barnen i konflikten ska återupprättas. Målet är att upprätta eller återställa den maktbalans som rubbats genom konflikten eller kränkningen, strävan är att uppnå social likställdhet mellan eleverna genom en öppen och fri dialog dem emellan. ”Social likställdhet innebär likställdhet i relationen. Social likställdhet existerar när relationen är sådan att varje part har rätt till sin värdighet, likställd delaktighet samt blir respektfullt behandlad. Reparativ rättvisa syftar till att reparera relationer. På så vis är reparativ rättvisa i grunden relationell.” (Llewellyn & Howse, 1998 s. 44).

## Malmöskolans Kamratmedling

Barnen på den Malmöskola jag studerat ansöker skriftligt om att bli medlare och de som ansökt om detta får gå en medlingsutbildning under två dagar. De utbildade medlarna legitimeras genom att de erhåller ett medlaridentitetskort vid en högtidlig ceremoni inför lärare och övriga elever på skolan i början av höstterminen och diplomerar likaledes för genomfört uppdrag vid vårterminens slut. Skolan hade vid terminstart våren 2008, 53 medlare varav 29 flickor och 24 pojkar. Det är årskurs fem och sex som medlar på skolgården där förskoleklass, förberedelseklass och lågstadiet befinner sig. Kravet på eleverna är att de ska vara goda föredömen för att kunna bli medlare, vilket innebär att medlarna själva inte ska hantera konflikter genom våld eller verbala tillmälen. 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 fräntas de sitt medlingsuppdrag.

Medlarna känns igen genom att de bär röda jackor. De arbetar två och två och vid medling tar ett av barnen huvudansvaret för medlingssamtalet medan det andra barnet observerar medlingen. Observatörens roll är att eventuellt bistå medlaren vid någon svårighet, att hålla nyfikna barn på avstånd (medlingen genomförs på en avsides plats på skolgården) samt om det gäller bråk om leksak att hålla i denna leksak. Barnen medlar en gång var fjortonde dag och vid vissa raster kan det vara flera par ute samtidigt, som mest har jag sett tre par arbeta under samma medlarpass. Paret medlar 20 minuter vardera vilket resulterar i tre medlarpass under barnens lunchraster.

De så kallade medlingsstegen (ett stöd för medlarna i medlingsprocessen) innebär att parterna accepterar medlingens grundregler (se ovan). Eleverna i konflikt ska ges utrymme att berätta sin historia, parterna ska generera lösningar och diskutera dessa. De ska välja en för alla parter accepterad lösning och komma överens om att den ska hållas samt när överenskommelsen ska börja att gälla (detta sker ofta på skolan genom ett handslag). Om de tvistande inte kan finna någon lösning frågar medlaren om hon eller han kan få presentera någon eller några lösningar. Men det mest eftersträvansvärda är att de tvistande barnen själva kommer fram till en lösning (se Kolfjord, 2009).

De vuxna som koordinerar medlingsverksamheten träffas och planerar verksamheten varannan vecka. Barnen träffas i tre grupper tillsammans med två koordinatörer (hädanefter vuxenmedlare eller pedagoger) var tredje vecka. Barnen beskriver upplevelsen av genomförda medlingar och vuxen-

medlarna stöttar barnen och ger dem vid behov handledning i medlingsförfa-  
randet.

Medling är empowermentinfluerad i den meningen att barnen ges förtro-  
ende till deltagandet och formandet av ett positivt skolklimat. Ett klimat där  
alla barn betraktas ha rätt att vara en del av gemenskapen. Min tolkning ut-  
ifrån fältstudien är att barnen ges ett ansvar för att de betraktas som kompe-  
tenta barn med förmåga att själva hantera sina konflikter. Christie (1997)  
menar att medling är en viktig del i en demokratiseringsprocess. Konflikter  
ska föras tillbaka till dem som äger dem, de involverade i en konflikt ska ha  
rätten att själva få lösa konflikten.

## **Skolans implementeringsprocess**

Även om kamratmedling upplevdes huvudsakligen som positivt och kon-  
fliktreducerande på min studerade skola av pedagoger och elever krävs det  
särskilda förhållanden för att medling ska leda till detta positiva resultat.

Skolans målsättning och pedagogens förhållningssätt till kamratmedling  
är viktig. Det kan finnas flera utgångspunkter till varför en skola inför kam-  
ratmedling. Några av skälen kan vara lärarnas tidsbrist att delta i konfliktlös-  
ningar (en mindre bra utgångspunkt för att införa medling), eleverna ska lära  
sig konflikthantering och/eller eleverna äger själva sina konflikter och ska  
därför själva vara huvudaktörer i hanteringen av dem. En del skolor använ-  
der kamratmedling som en isolerad metod medan andra skolor för in med-  
ling som en del av skolans organisering, en önskan om att ändra hela skol-  
kulturen (Hanssen, 1998; Hareide, 2006).

I Bjerkes (2001) studie av två skolor i Norge med kamratmedling fram-  
trädde två olika implementeringsprocesser vid genomförandet av kamrat-  
medlingen. I den ena skolan (där eleverna betraktades som mottagare av  
kunskap) var lärarna ambivalenta till medlingen, de ansåg att medlingen  
hade en begränsat värde och de var osäkra på om barnen klarade av att med-  
la. Eleverna på denna skola tvivlade på sin förmåga att medla och många av  
dem ansåg att lärarna var bättre på att medla. I den andra skolan (där elever-  
na betraktades som aktörer och lärarna betraktade sig själva som ett stöd för  
eleverna) var elevernas självförtroende högt när det gällde förmågan att  
medla. De ansåg också att de var bättre på att medla än en del av lärarna som  
de ansåg styrde och fördelade skuld medan eleverna själva var mer rättvisa.

Implementeringen vid genomförandet av kamratmedling betraktas som viktig och bör involvera också de vuxna på skolorna. Det anses vara fördelaktigt om skolans ledning aktivt arbetar för en sådan implementering, (Cohen, 1995; Hareide, 2006; Hopkins 2004; Marklund, 2007). Det som framkommer på min studerade skola (genom intervjuer med barnen) är att de kamratmedlare som har sin lärare med i "vuxenmedlargruppen" är mer positiva till kamratmedlingen än de som inte har engagerade lärare i medlingsverksamheten. Den förstnämnda gruppen elever tror sig också lära sig något av medlingen som sträcker sig utanför medlingssituationen och det är också denna grupp som inte glömmer att gå ut på sina medlingsraster. En parallellprocess på skolorna kan skönjas i såväl Bjerkes som i min studie.

## **Sex viktiga principer vid förändring av skolkultur**

Att starta upp kamratmedlingsprogram på skolor kan försvåras av att skolan ofta är en hierarkisk uppbyggd organisation där involverades maktbefogenheter är kopplade till positioner i organisationen. Kamratmedling handlar om empower (bemyndigande), eleverna får själva makten att bistå vid konfliktlösning. Vid kamratmedling är det inte lärare eller rektor som bestraffar elevernas betraktade felaktiga uppträdanden. Kamratmedling är framtidsorienterad till skillnad från traditionell bestraffning eller tillrättasägelser. Därmed inte sagt att skolpersonal utanför medlingssituationer arbetar på ett sätt som skiljer sig från traditionell disciplinering. Det som skiljer kamratmedlingsprogram åt från en vardagspraxis på skolor när det gäller konflikthantering är att medlingsverksamheten uttalat är icke-repressiv. Cohen (1995) menar att det är av vikt att fundera över några viktiga principer för institutionell förändring om man planerar att implementera ett kamratmedlarprogram på skolan. Cohen anser att om dessa sex principer noggrant övervägts finns det större möjligheter för programmen att lyckas. Jag kommer att relatera dessa sex principer till den studerade skolans kamratmedling så som jag tolkat verksamheten genom observationer, intervjuer/samtal, besvarade frågeformulär och annat material.

## Skolans konfliktnivå

- Den första principen handlar om skolan som utgångspunkt. Det är viktigt att utröna om just denna skolan behöver ett medlingsprogram, med andra ord är konfliktnivån så hög att tid och resurser för ett sådant program kan legitimeras?

Malmöskolan: Personalen på skolan blev entusiastiska över kamratmedling genom en annan skolas beskrivning och förmedling av deras medlingsverksamhet. Då personalen trodde att detta var en effektiv metod för konfliktreducering valde de att starta ett kamratmedlingsprogram. Skolpersonalen tyckte att det var ”förhållandevis lite bråk och konflikter” på skolan och såg det som naturligt att meningsskiljaktigheter och konflikter uppstår när många är tillsammans. När skolan informerade föräldrarna om medling skrev de så här: ”En skola [i Canada] hade filmat konflikter på skolgården. De fann att av alla konflikter var det 3 % som upptäcktes av de vuxna som var rastvakt. Troligen var dessa 3% synliga konflikter, alltså fysiska. Det var bara då som de vuxna grep in. Skolan beslutade då att satsa på ett projekt, som skulle leda till att fler av konflikterna upptäcktes och blev lösta. Kort sagt, de ville ha färre konflikter!

Skolan hade följande grundtankar:

1. Konflikter är lättare att lösa ju tidigare de upptäcks.
2. Barn upptäcker konflikter bland sina kamrater snabbare än vuxna.
3. Barn har en kraft och om vi ger dem ett redskap och en metod så är de duktiga konfliktlösare.” (Brev sänt till vårdnadshavarna för årskurs 4 och 5 år 2005)

Malmöpersonalen upplevde konflikter på skolan men det var snarare andra skäl än en uppfattad hög konfliktnivå som föranledde införandet. De primära målsättningarna med kamratmedling enligt pedagogerna på skolan var/är:

- färre konflikter
- lära sig hantera konflikter
- status/visa upp vad man gör
- ”skapa” goda förebilder för barnen

Fördelarna med medling beskrivs av vuxenmedlarna som färre småbråk för de vuxna att ta hand om på rasterna, en avlastning för de ”vaktande”. Det är



också enligt de vuxna färre småbråk i klassrummen och de menar att konflikterna minskat på skolan generellt. Andra fördelar är att fler vuxna och barn lär känna varandra, de små barnen känner igen och ser upp till de större barnen samt att de yngre barnen leker medling i de fria lekarna. Också kamratmedlarna beskriver detta: ”De små leker medlare” (gruppintervju 2007). Vuxenmedlarna skulle alla kunna rekommendera andra skolor att införa medling vilket av mig tolkas som en positiv erfarenhet av den egna medlingsverksamheten.

## Skolledares stöd

- Den andra principen berör vikten av stöd från skolledarna. Cohen skriver att forskning visat att nyckeln till lyckade kamratmedlingsprogram har varit skolledare som aktivt stöttat programmet men också varit personligt engagerade i verksamheten. Kamratmedlingsprogram måste förankras hos skolans administrativa ledare om de ska bli långlivade. Programmen behöver stöd av ledarna såväl i ord som i agerande. Några viktiga beslut att ta för ledarna och som måste förankras i hela skolmiljön är (Cohen, 1995 s. 63): tillåtelse för lärare och elever att under lektionstid utbilda sig inom medlingsprogrammet samt möjlighet att under lektionstid medla, finansiera och finna vikarier för de lärare som deltar i medlingsprogrammen, frigöra någon på del- eller heltid som koordinerar medlingsprogrammet, lokalisera en privat sfär där medlingssessionerna kan hållas, finansiera utbildningen och andra behov för medlingsprogrammets genomförande, utbilda personal, skolledare, ledamöter i skolstyrelsen och andra ansvariga för kontinuerligt finansiellt och filosofisk stöd för medlingsprogrammet.

Medlingen måste förankras hos lärarna. Därför är det av vikt att också de utbildas om medlingsprocessen och dess positiva effekter på elevernas lärande. Planering och schemaläggning bör läggas i största möjliga mån utanför viktiga kärnämnen, eventuellt kan medlingsverksamheten läggas på elevens fria ämnesval. Föräldrar är en annan viktig grupp att få stöd av. Genom att ge föräldrarna utbildning kan eventuella rädslor hos dem försvinna angående införandet av kamratmedling på skolan. Självklart är eleverna kärngruppen i medlingsverksamheten och om inte medlingen förankras på ett sätt som lockar frivilliga som medlare eller om elever i kon-

flikt inte har förtroende för medlingen kommer den positiva, kreativa konflikthanteringen att utebli.

Malmöskolan: Skolledaren har varit en aktiv pådrivare vid genomförandet av kamratmedlingen och därmed stöttas denna verksamhet av ledarens engagemang och underlättar naturligtvis verksamhetens genomförande, ledaren deltar också aktivt i medlingsverksamheten som ”vuxenmedlare”. En grupp utsedda och intresserade pedagoger har ansvar för medlingsverksamheten och följer barnen i deras medlingsverksamhet kontinuerligt under hela läsåret. Det är förankrat att utbilda kamratmedlare under skoltid, vikarier sätts in vid behov, personal har utbildats (de som varit med från början är nöjda med utbildningen, en senare anställd tycker dock att utbildningen varit bristfällig). De första vuxenmedlarna utbildades på den skola som sedan tidigare haft kamratmedling, de fick göra flera studiebesök på skolan, utbildades utöver det en halvdag och var nöjda med denna utbildning.

Barn och lärare som ej deltar i verksamheten informeras/utbildas under ceremonin då kamratmedlarna erhåller sina medlarlegitimationer, men också genom att en grupp medlare går runt i klasserna och spelar upp ett medlingsrollspel tillsammans med vuxenmedlare som tillsammans med kamratmedlarna informerar om verksamheten.

När det gäller att frigöra någon på del- eller heltid som koordinerar medlingsprogrammet så har det inte skett på skolan. Däremot utsågs det under senare delen av min forskningsperiod en pedagog som inom ramen för sin tjänst blev den som koordinerar verksamheten. Viktigt att markera är att detta är en relativt liten skola så en heltidstjänst för ett sådant arbete skulle vara svårt att motivera. Däremot skulle en deltidstjänst kunna diskuteras. Det skulle också ges mer legitimitet till arbetet om det fanns en sådan tjänst inrättad.

Det är inga problem med att sätta in vikarier under den tid pedagogerna ägnar sig åt olika moment i kamratmedlingen (utbildningsdagar, studiebesök, avslutningar etc.) dock tycker pedagogerna att det finns en tidsbrist och ett underskott av personella resurser i kamratmedlingsverksamheten (vid sjukdom har ibland träffarna med barnen fått ställas in).

Planering och schemaläggning har på skolan skett utanför viktiga kärnämnen, då medlingen huvudsakligen sker på barnens raster. Dock får de vid lunchrasten gå ifrån sina lektioner tidigare för att hinna äta innan de går ut för att medla. Ibland kommer de till nästkommande lektion senare med anledning av medling och rapportskrivning. En del elever tycker att de missar värdefull information när de lämnar sina lektioner tidigare för att gå ut och

medla. När barnen träffas var tredje vecka så skedde det under mina fältstudier på *elevens val*. Detta har varit ett bekymmer för eleverna då de tycker att de missar t ex läxläsning som är en möjlig aktivitet under elevens val, några elever har tagit upp denna problematik och den har också vid flera tillfällen diskuterats under vuxenmedlarnas möten.

När jag i formuläret frågar pedagogerna om problematiska dilemman med medling så tar man upp att det ibland kan vara svårt för medlaren att bistå vid konfliktlösningen, att vissa [lågstadie]barn inte klarar av en medlingssituation, att medlarna inte alltid vill gå ifrån en lektion, särskilt om de tycker det är en rolig lektion eller en lektion de sällan har samt att de ibland glömmer att gå ut. På frågan om det finns etiska dilemman med medlingen svarar tre pedagoger att: ”Man lägger ett stort ansvar på eleverna”.

## Uppmuntra delaktighet

- Den tredje principen visar på vikten att uppmuntra all skolpersonal att delta i verksamheten. Det bästa sättet att erhålla stöd för ett kamratmedlingsprogram är att involvera så många som möjligt på ett tidigt stadium. Det är viktigt att erhålla stöd från skolledarna i denna process men resultatet blir kanske inte detsamma om det är en skolledarstyrd önskan som delegeras nedåt i organisationen.

Malmöskolan: Även om skolledaren är en av de drivande i medlingsverksamheten tolkar jag det inte som en uppifrån styrd innovation. Det var några i personalen som hört talas om medlingsverksamhet på en annan skola och bjöd in den skolan för att bli informerade. Efter en diskussion i personalgruppen beslöt skolan att försöka införa kamratmedling. Min upplevelse är att kollegerna uppmuntras att delta och att ledningen är lyhörd om någon kollega, som blir tillfrågad om att medverka, upplever en för stor arbetsbörda för att engagera sig i verksamheten. Vuxenmedlarna tycker att fler pedagoger skulle involveras och att det är viktigt att lärare från de klasser som har kamratmedlare deltar i medlingsverksamheten (så ser det inte ut idag). Pedagogerna känner att de har mycket stöd från kollegerna på lågstadiet men inte i samma utsträckning från kollegerna på mellanstadiet. På frågan om vilka förbättringar som kan göras i medlingsverksamheten skriver pedagogerna: mer tid för både vuxna och barn, mer personal och lönepåslag, bättre kontinuitet och kontroll, samt möjlighet att sprida mer kunskap om medlingen till övriga skolan bland personal och elever. Vuxenmedlaren anser att ceremonin

inför barn och vuxna samt rollspel och information i klasserna inte är tillräcklig för denna kunskapsspridning.

## Helhetssyn

- Den fjärde principen, att arbeta med skolan som ett system, innebär att medlingsprogrammet ideologiskt, pedagogiskt och organisatoriskt ska harmoniera med övrig verksamhet. Ett kamratmedlingsprogram på en hierarkisk, dysfunktionell och repressiv skola ger föga resultat.

För att få en fungerande kamratmedling menar Hareide (2006) att förändringar måste ske på *djupet* (vilket innebär ett värderingsskifte, från ett straffperspektiv till ett reparationsperspektiv av skadade relationer), *bredden* (hela skolsamhället inklusive föräldrar ska involveras och kamratmedling ska kompletteras med annan konfliktlösning samt samarbetsövningar) och *längden* (förpliktelse över tid, enstaka projekt riskerar att marginaliseras). Farmer & Xie (2007) fokuserar också vikten av att studera hela skolkulturen när man försöker föra in metoder som minskar aggressivitet bland skolelever. Författarna menar att man alltför ofta fokuserat aggression som något negativt och tillhörande barn med sociala problem. Studier visar dock att barn som uppvisar aggression också kan ha andra positiva egenskaper och färdigheter som ger dessa elever en hög rang bland eleverna. Dessa elever kan använda aggression som ett medel att bevara sina positioner emedan andra elever som är aggressiva kan ställas utanför kamratgruppen och också bli hackkycklingar. Aggression kan paradoxalt vara en källa till såväl popularitet som exkludering. Farmer & Xie menar att när man inför olika metoder på skolor för att minska aggressivt beteende mellan barnen så måste man studera den sociala dynamik och de processer som understöder aggressivitet. Att t ex "utsätta" enskilda elever för kognitiva program för att minska deras utagerande är inte tillräckligt om utagerandet understöds av skolkulturen. Situationer där den sociala hierarkin är osäker kan enligt författarna leda till att aggressiva uttryck blir uttalade och mer vanliga. "Ordinära" elever, de som befinner sig utanför aggressivitetens arena, kan komma att få ökad tolerans för utagerat uppträdande och stödja mobbningsbeteenden från elever med högre status, vilket kan vara ett sätt att skydda sig själva från att bli utsatta.

From this perspective, social skills interventions may be strengthened by taking into consideration the target student's social role, reputation, and peer affiliations and by also focusing on the classroom social hierarchy, interactional dynamics, and the social values and norms of both the student's peer group and the broader school social context. (Farmer & Xie; 2007 s. 471).

Malmöskolan: Jag har lyssnat till många värderingssamtal mellan vuxenmedlarna under deras möten, man för mycket seriösa och empatiska diskussioner om eleverna och hur man ska fylla luckor som uppstår när vuxenmedlare slutar på skolan eller får andra arbetsuppgifter. Kamratmedlingsarbetet är inte endast ett projekt på skolan utan medlingen kompletteras med andra sociala projekt, bl a antimobbningsteam, likabehandlingsgrupp och i samarbete med kamratmedlarna som redovisas för alla barn på skolan tar man starkt avstånd från mobbning och andra exkluderingar. Medlargruppernas möten består också ibland av samarbetsövningar.

## Hållbarhet

- Långsiktighet är den femte principen och innebär att man ska planera för flera år framåt. Det tar tid att implementera ett program som till vissa delar utmanar det gamla systemet. Därför är det viktigt att det finns resurser avsedda för detta långsiktiga arbete.

Malmöskolan: Vid tidpunkten för upphörandet av min empiriinsamling hade skolan arbetat med medling i 3 år och enligt finska medlingserfarenheter tar det cirka 2-3 år innan kamratmedlingsprogram får fäste på en skola (Hareide 2006). Det finns i dagsläget inget som talar för att min studerade skola ämnar upphöra med medlingsverksamheten. Tvärtom har man hösten 2008 valt att omorganisera verksamheten så att den bättre ska kunna fylla barnens och de vuxnas behov (grupperingarna och schemaläggningarna har förändrats).

## Implementering tar tid

- Den sjätte principen betonar vikten av att förstå att förändringar på skolan är en ständigt pågående process. Att införa konflikthanter-

ing kan öka konfliktnivån. Då konflikter blir accepterade som ett normaltillstånd sopas de heller inte under mattan.

Malmöskolans vuxenmedlare är medvetna om denna process. Dock önskar de sig fler resurser för att underlätta genomförandet av medlingsverksamheten.

### **Hur ska medlingsprogrammet presenteras för medarbetare?**

Cohen (1995) skriver att presentationen av ett medlingsprogram är betydelsefullt då det handlar om att engagera och inte bara informera medarbetarna om införandet av ett sådant. Några riktlinjer i denna presentation är att försöka frammana kollegernas och elevernas behov och intressen. Cohen menar att det i detta skede kan det vara bra att lyfta fram konkreta exempel rörande konflikter på skolan. Budbäraren ska vara en effektiv sådan och visa på en egen medlingsstil på ett tidigt stadium. Det är angeläget att den som försöker införa medling har det förhållningssätt som medlingen är grundad på. Cohen säger vidare att det är viktigt att föra fram fördelarna med kamratmedling som t ex ökat självförtroende hos barnen samt att mindre lärarresurser tas i anspråk om barnen själva löser sina konflikter och att konfliktnivån på skolan minskar. Ett medlingsprogramms begränsningar och svårigheter måste lyftas fram för att medarbetarna seriöst ska kunna respondera på införandet av medling. Man bör låta införandeprocessen ta tid, många lärare har sett ett flertal projekt och program komma och gå under årens lopp och kan vara misstänksamma mot en eventuell ny nattblomma. Lika viktigt som det är att berätta om medling är det att demonstrera hur en medling går till. Det är bra om man kan bjuda in medlare från någon annan skola som konkret spelar upp en medlingssituation för kollegerna.

### **Att bemöta kollegers frågor vid införandet av kamratmedling**

Cohen (1995) skriver vidare att när nya metoder förs in i en verksamhet uppstår ofta undringar men också rädslor för hur den nya metoden ska påverka kollegers arbete och den position kollegerna har i organisationen. Funderingar över om medlingen kompromissar med lärarens möjlighet till tillrättavisningar av elever för deras beteenden kan tillbakavisas. Medling är en

extra metod som inte ska ersätta någon annan. En lärares sanktioner behöver inte stå i motsatsställning till medling. Medling fråntar heller inte lärarens ansvar för att påpeka vad som betraktas vara rätt eller fel. Styrkan vid medling ligger i att eleverna tränas att prosocialt lösa uppkomna konflikter. En invändning kan vara att lärare hellre undervisar eleven i att stå upp för sina rättigheter än att bli en ”kompromissande” medlare. Att lära elever att samarbeta vid konflikthantering behöver dock inte inkräkta på elevens rättigheter och rättmätiga ståndpunkter.

En invändning är att medling tar tid från skolarbetet och det stämmer att medling vid konflikter tar tid men oftast spar man tid om elevernas energi inte läggs i för hög grad på olösta konflikter. Det är också viktigt att schemalägga medlingen på ett sådant sätt att eleverna inte förlorar annan utbildningstid.

En kritik mot medling är att barn och unga inte kan medla lika effektivt som vuxna och att de inte utvecklat förmågan att fullt ut förstå en konflikts olika dimensioner. Cohen (1995 s. 60) menar att många konflikter på en skola går att lösa på för eleverna en rimlig åldersadekvat nivå. Kamratmedlaren ska bistå parterna i att själva hitta lösningar. Och är konflikten av svårare art ska vuxna involveras i konflikthanteringen.

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)

Andra funderingar som kan uppkomma, när kamratmedling ska införas, är vad som ska ske om inte eleverna håller den överenskommelse som arbetas fram under medlingen. Kanske är medlingen bara en modefluga som snabbt försvinner igen, varför är det bara ett visst antal elever som ska utbildas, bör inte alla elever utbildas i konflikthantering och vad ska göras om eleverna missköter medlingsprocessen eller om ett slagsmål bryter ut under en medling? Cohen menar att medlarna är utbildade till att bistå till frivilliga lös-

ningar och om det inte lyckas är det bättre att inte nå någon överenskommelse.

Because of this, and because the agreements are voluntarily created by the parties themselves, 90 percent of school mediations agreements nationwide hold up over time. If for some reason agreements do break down, the school has all of its other resources available to resolve the situation (including, perhaps, a second mediation session). (Cohen, 1995 s. 61)

Cohen anser att risken att medling mellan elever är en modefluga som försvinner är minimal när den väl införts och visat sig fungera. Kanske tar sig konflikthantering i andra uttryck men konflikthantering i någon form är ett viktigt redskap då konflikter kontinuerligt produceras. Det är naturligtvis viktigt att alla elever lär sig hantera konflikter men "Students conflicts demand an extracurricular response, and peer mediation has proven to be one of the most effective." (Cohen 1995, s. 60) Ju äldre eleven blir desto svårare kan det vara att ta klasstid i anspråk för konfliktlösning. Det kan finnas större möjlighet att göra detta på mellanstadiet då mellanstadiet barnen ännu inte blivit lika pressade som elever på de högre nivåerna när det gäller lärandemål och bedömningar. På min studerade skola sker medlingarna på rasterna i direkt anslutning till konflikten och kan ibland dra ut på tiden så att klasstid tas i anspråk, men under min observationstid har det bara skett under korta stunder. Dock känner sig några barn obekväma med att förlora denna klassrumstid så det kan skönjas att pressen att prestera också finns på mellanstadiet.

Cohen säger att då eleverna märker att det bästa resultatet av en medling är om man inte missbrukar medlingsprocessen genom att t ex ljuga eller fortsätta bråka efter medlingsförfarandet så är det sällan medlingen används i annat ändamål än just för konfliktlösning. Att slagsmål uppstår under en medling är mycket sällsynt då ett flertal preventiva budskap är inbyggda i medlingsprocessen. Parterna måste acceptera de grundregler en medling bygger på innan medlingen påbörjas. Eleverna har också en större benägenhet att tala sanning under en medling då hela förfarandet är konfidentiellt. På Malmöskolan sker medlingarna på en avskild plats på skolgården. De konflikter som var föremål för medling handlade oftast om "i nuet" uppblossade oenigheter. Allvarigare konflikter mellan äldre elever på andra medlingsskolor avhandlas bakom stängda dörrar.



## Dilemman som kan uppstå i en medlingsverksamhet

När det gäller att utse kamratmedlare är skolans policy att alla som ansöker om uppdraget ska få gå medlarutbildningen och ges en chans att medla. Dock kan medlarna sägas upp om de inte uppträder som goda rollmodeller, oftast efter en varning om det inte handlar om ett grovt normbrott. Det är en humanistisk filosofi bakom tanken att alla ska få en chans, ingen ska exkluderas utan att få prova på uppdraget och alla ska kunna återupprättas vid felaktigt uppträdande. Denna filosofi ligger också i linje med medlingens ideologi om reparativ rättvisa. Det har skett några uppsägningar på skolan och detta är en problematik och ett verkligt dilemma inom medlingen. Om medlingen skall få legitimitet på skolan är det rimligt att medlarna är ”goda rollmodeller” men avstängningar gör samtidigt att en reparativ (icke-straffande) praxis får ett repressivt inslag. Här finns två elevgrupper att ta hänsyn till, gruppen kamratmedlare och barnen i konflikt. Pedagogernas uppföljningar är av mycket stor vikt för att förhindra att det inte skapas negativa och destruktiva hierarkier mellan barnen. På den studerade skolan är många lärare ute på rasterna och mellanstadiebarnen som är kamratmedlare medlar på lågstadiebarnens skolgård som de inte bevisar vid andra tillfällen. Detta minskar risken för existerandet av informella, osynliga hierarkier mellan lågstadiebarnen och mellanstadiebarnen.

Kofoed (2008) framför en viktig kritik mot kamratmedling som härrör från att man på flera av Danmarks skolor inte avgränsat vilken typ att konflikter barnen ska medla vid. Hon menar att det finns en gräzon där mobbning och icke mobbningsbaserade konflikter blandas. Skolverket belyser också denna problematik i utvärderingen av metoder mot mobbning (2011), de menar att medling kan bli kontraeffektivt om den används som rutin och när man inte skiljer ut mobbning från ”vanliga” konflikter. Skolverket säger vidare att: *När det uppstår situationer där det är svårt att avgöra om medling är tillrådligt eller inte är det bättre att ta det säkra före det osäkra och exkludera medling ur åtgärdsarsenalen* (2011 s. 191). En viktig invändning mot skolverkets kritik av medling vid skolor är att deras resultat bygger på en utvärdering av fyra medlarskolor varav tre av dessa skolor resursmässigt inte kunnat leva upp till en god implementering eller till medlingens teoretiska och ideologiska grund. Medling är heller inte ett antimobbningsprogram utan en metod för konflikthantering, det blir därför problematiskt att analysera skolverkets resultatet relaterat till mobbningsfrekvens.

På min studerade skola är mobbning inte en angelägenhet för medlarna och de ska inte ta sig an några medlingar som de känner olust inför. Skolans definition av mobbning lyder: ”Mobbning är när en eller flera individer upprepade gånger över tid, blir utsatta för negativa handlingar från en eller flera individer. Man kan bli utsatt för mobbning både fysiskt och psykiskt. I psykiskt våld innefattas även utfrysning. Mobbning innebär att den som är utsatt är i underläge och känner sig kränkt. Konflikter mellan elever är inte mobbning.” (Antimobbningsteamets informationsblad).

Vid mobbning finns ett tydligt maktförhållande mellan den som mobbar och den som blir mobbad. Det finns en uppenbar risk att detta maktförhållande beslöjas vid en eventuell medling. Mobbning är dessutom en komplicerad företeelse och ska hanteras av de vuxna som har det yttersta ansvaret för barnens trygghet och säkerhet på skolan. Vuxenmedlarnas kontinuerliga handledning till kamratmedlarna blir ett stöd för barnen när de ska selektera bland uppkomna konflikter.

## **Avslutande kommentar**

Att jag valde att beskriva implementeringen av en Malmöskolans kamratmedling i denna artikel härrör från att både elever och lärare ansåg att medlingen som metod främjade ett positivt klassrums- och skolklimat samtidigt som elevernas aktörskap stod i fokus. Både elever och lärare ansåg att eleverna var kompetenta att medla vid konflikter mellan yngre elever. Synpunkter kring medlingen från såväl pedagoger och elever har diskuterats och ofta lett till förändringar inom medlingsverksamheten.

Att resultatet på skolan kan beskrivas som lyckat kan kopplas till att skolan har skiljt ut vilka konflikter det är som tillhör medlingen samtidigt som de vuxna kontinuerligt följer upp de olika medlingarna och ger kamratmedlarna handledning i medlingsförfarandet. Resultatet kan också förstås utifrån att skolan levt upp till flera av de implementeringskriterier som anses vara viktiga då medling införs på en skola. Dessa kriterier beskrivs av Cohen (1995) som de sex viktiga principerna och innebär:

- att en analys av skolans konfliktnivå ska göras innan medlingen införs,
- att skolledarna stöder införandet och organiseringen av medlingen,
- att skolpersonal uppmuntras att delta i medlingsverksamheten,

- att ha en helhetssyn på skolan så att medlingsprogrammet harmonierar med skolans ideologi, pedagogik och organisation,
- att planera för verksamheten långsiktig om den ska bli hållbar,
- att vara införstådd med att en implementeringsprocess tar tid.

Det finns ingen allenagörande metod för att hantera konflikter, skapa ett gott skolklimat eller att förebygga och stoppa mobbning. Olika skolor kan behöva olika metoder och parallella metoder för att främja en trygg, säker och trivsamt skolmiljö för eleverna. Dock tror jag det är viktigt att skolan tillsammans med föräldrar och elever diskuterar vetenskaps, kunskap- och människosyn bakom det varierande utbytet av program och metoder som används på våra skolor. De olika program som implementeras på skolor bör rimligtvis harmoniera med skolans målformuleringar, professionell pedagogisk kunskap, praxiskunskap samt barnens rätt att få uttrycka sin mening samt rätten att bemötas med respekt för såväl ”olikhet” som ”oliktänkande”. Ett annat angeläget spörsmål att avhandla är vilka konsekvenser det får för barn då man väljer att göra polisanmälningar utifrån principen nolltolerans. Då de straffmyndiga barnen ställs inför rätta och hamnar i belastningsregistret kan de komma att exkluderas från såväl studier som arbeten.

## Referenser

- Bell, Stephen, Coleman, Jennifer, Anderson, Adam, Whelan, James & Wilder, Cherie (2000). The effectiveness of Peer mediation in a Low-Sees Rural Elementary School. *Psychology in the Schools* Vol. 37(6) s. 505-516.
- Bjerke, Håvard (2001). *Barns deltagelse I skolemegling – en diskursanalytisk tilnaerming*. Hovedoppgave Oslo Universitet.
- Braithwaite, John (1999). *Restorative Justice: Assessing Optimistic and Pessimistic Accounts*. Chicago: The University Press Chicago.
- Cohen, Richard (1995). *Peer Mediation in Schools – Peers Resolving Conflict*. USA: Good Year Books.
- Corsaro, William (2005). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Evans, Cathy & Eder, Donna (1993). No exit: Processes of social isolation in the middle school: Implications for behavior consultation. *Journal of Contemporary Ethnography*, 22, s. 139-170.

- Farmer, Thomas & Hongling, Xie (2007). Aggression and school social dynamics: the good, the bad, and the ordinary. *Journal of School Psychology* 45, 461-478.
- Haines, Kevin (1998). *Some principled objection to restorative justice approach to working with juvenile offenders* Leuven. Belgium: Leuven University Press.
- Hanssen, Einar (1997). *Elever kan selv – Evaluering av Utviklingsprogram om skolemegling*. Rapport nr 50, Norge Norsk Senter for Barneforskning.
- Hareide, Dag (2006). *Konfliktmedling*. Lund: Elevation.
- 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 for relationsskapande i vardagen*. Växjö: Växjö University Press.
- Kolfjord, Ingela (2002). Förrättsligandet av ungdomars konflikter. *Sociologisk forskning nr 3-4 år 2002*.
- Kolfjord, Ingela (2005). *Medling - en reparativ konflikthantering*. Malmö: Rapport Malmö högskola, Hälsa och samhälle.
- Kolfjord, Ingela (2009a). Alternativ konflikthantering - Hur kamratmedling kan påverka elevers relationsskapande. *EDUCARE: nr 2-3, Lärarutbildningen Malmö*.
- Kolfjord, Ingela (2009b). *Konflikthantering i skolan – Kamratmedling framför nolltolerans*. Lund: Bokbox Förlag.
- Kolfjord, Ingela (2010) Vem löser bråket – skolan eller polisen? i Palm, Mimmi. (Red.) *Låt oss tvista igen! – om konflikthantering i förskola och skola*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- 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.
- Skolverket (2009). *På tal om mobbning - och det som görs. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- 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.
- Llewellyn, Jennifer & Howse, Robert (1998). *Restorative Justice – A conceptual framework*. Canada: Law Commission of Canada.
- Umbreit, Mark (1995). *Mediating Interpersonal Conflicts – A Pathway to Peace*. Minnesota: CPI Publishing.
- Umbreit, Mark (1997). Humanistic Mediation: A Transformative Journey of Peacemaking. *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 konflikt- hantering. Teori och praktik*. Göteborg: Elanders Digitaltryck.
- Vindelov, Vibeke (2001). Forsoning – som alternativ til judiciel konfliktbehandling. *Retfaerd – Nordisk juridisk tidskrift* 24. årgang 2001 Nr. 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: Elevation.
- Wright, Martin (1998). *Restorative Justice: the basic idea and practice in United Kingdom*. Conference paper Popowo, Poland 2-4 sept 1998.
- Zehr, Howard (2002). *The Little book of Restorative Justice*. USA: Good Books.