

Kapitel 9

Medling

Inom föreningen *Nordiskt Forum för Medling och Konflikthantering* (www.n-f-m.org) har en kartläggning över medling i Norden gjorts. Dess tidigare ordförande Dag Hareide har skrivit den mycket innehållsrika boken *Konfliktmedling* (2006) som behandlar medling i Norden.

Den norske juristen Nils Christie¹, som hade imponerats av lekmanamedling på bynivå i Tanzania, kritiserade den juridiska processen för att den stjal konflikten från parterna. En följd av Christies artikel blev de norska konfliktråden med *lekmanamedlare* (med kort utbildning i medling). De första försöken gjordes i början av 1980-talet. Därefter inrättade Finland, Österrike, Tyskland, England och Frankrike medling vid brottmål. I Sverige startades de första projekten ”medling vid brott” år 1987. (Hareide, 2006). I alla de nordiska länderna erbjuds nu sådan medling.

Avsikten med medlingen är att uppnå *reparativ rättvisa*² i stället för *straffande rättvisa*, som varit det gängse i den juridiska processen. Det handlar här om att *reparera en skada*, inte att döma och straffa en förseelse. Förhållningssättet är således ett annat än vid den juridiska processen.

Följande skillnader framhålls: 1. Medlingen bygger på frivilligt deltagande för både gärningsmannen och offret. 2. Gärningsmannen ska ha erkänt sakförhållandet, att han eller hon har gjort fel. 3. Medlaren faciliterar (underlättar) mötet, men det är parterna själva som kommer fram till en överenskommelse. 4. Ett eventuellt avtal ska vara frivilligt. 5. Medlingen är förtrolig och konfidentiell. (Hareide, 2006, s 25.)

De norska konfliktråden sysslar med många olika typer av konflikter. Vi har i Sverige inte någon organisation som motsvarar Norges konfliktråd som finns i alla kommuner.

¹ Christie, Nils: ”Konflikt som eiendom” i *Tidsskrift for Rettsvitenskap*. Universitetsforlaget, Oslo 1977. Referensen hämtad ut Hareide, D. (2006). Några citat finns där på ss 24-25.

² *Reparativ rättvisa*, ”*restorative justice*” är en juridisk term som innebär att de inblandade i en konflikt (även då ett brott begåtts) ska hitta en lösning. Det förutsätter att gärningsmannen inser att han har begått en handling som skadat en annan. Reparativ rättvisa ligger till grund för medling vid brott.

I Sverige förekommer medling inom olika delar av samhällslivet: i familjerätten, vid brott³, i skolan, arbetslivet, vid grannkonflikter m.m. Olika yrkeskategorier kan fungera som medlare. Utbildningen varierar. Man kan också ha lekmannamedlare som i de norska konfliktråden, vilka utgör förebild inom det området.

Det är viktigt att *hålla isär medling och skiljedom*. Vid *skiljedom* finns, liksom vid medling, en tredje part men denna har vid skiljedom en annan funktion genom att den har det slutliga avgörandet vad gäller beslut och avtal.

Medling är ett av flera sätt att hantera konflikter konstruktivt. Det finns olika typer av medling. Graden av *frivillighet* hos parterna är en sak som kan skilja. Här kommer vi endast att beröra medling som sker frivilligt. Skälet till det är att det ligger stora vinster i att inte tvinga parterna till samtal och förhandling. En sådan vinst är att det ökar sannolikheten för att parterna verkligen vill försöka nå en överenskommelse och att denna kommer att bli långsiktigt hållbar.

En annan sak som skiljer är om medlaren⁴ lägger förslag till lösningar eller inte. Vi (förf. till denna bok) kommer att ha som grundprincip att *medlaren inte lägger några egna förslag* av det skälet att det är mycket större chans att medlingen når fram till en överenskommelse som båda/alla parterna är beredda att hålla när de själva har fullt ansvar.

I medling är det parternas bilder av verkligheten som gäller. Dessa förändras under processens gång. Medlaren måste hela tiden vara i takt med parterna. I skolmedling har man tagit upp Christies tanke och utarbetat demokratiska modeller för medling där parterna får hjälp i medlingsprocessen men har fullt ansvar för att lösa konflikten. Vi återkommer nedan till skolmedling.

När det gäller mycket små barn kan medlaren behöva hjälpa till med förslag men först sedan hon⁵ givit barnen möjlighet att själva lägga dem. I första hand ställer medlaren frågor som underlättar för parterna att komma med förslag: Om medlaren trots allt kommer med ett eller flera förslag föreslår vi att dessa ska ställas som frågor som parterna får ta ställning till om

³ Sedan den 1 jan. 2008 är det i Sverige lag på att kommunerna ska erbjuda medling vid brott när lagöverträdare är under 21 år. Det ska finnas medlingssamordnare i alla kommuner. Socialstyrelsen är ansvarig för tillsynen av medlingsverksamheten.

⁴ Vi kommer att skriva ”medlaren” i singularis trots att det kan förekomma flera än en medlare.

⁵ I det följande kallar vi medlaren/medlarna för ”hon” för att inte tynga texten. Medlaren kan naturligtvis vara av båda könen, och i det fall det är två eller flera medlare har man ju möjligheten att ha en av vardera könet.

de vill ha upp på bordet i form av förslag. Dessutom föreslår vi att medlaren börjar med att fråga parterna om det är okej att ge ett förslag.

Vi behöver en **arbetsdefinition på medling**. Vi föreslår den definition som Eleonore Lind använder i sin bok *Medkompis: medling och konflikt-hantering i skolan* (2001): ”Medling är en stegvis process där en opartisk tredje part underlättar för parterna i en konflikt att komma fram till en ömsesidigt godtagbar överenskommelse.”

Olika traditioner i medling

Inom medling finns olika traditioner. Dessa beskriver Grethe Nordhelle i sin andra bok om medling (2007). Hon undervisar i konflikthantering och medling på masternivå i Norge. Det finns traditioner långt tillbaka i tiden (flera tusen år) i olika samhällen. I modern tid har gamla kunskaper återuppväckts. Tänkesätt och metoder har vidareutvecklats.

Nordhelle indelar medlingstraditioner i: strukturell medling, terapeutisk medling och transformativ medling. Till dessa lägger hon systemisk, strategisk och narrativ medling. Själv företräder hon något hon kallar ”integral mekling”, dvs integrerad medling som anpassar sig efter situationen och använder den metod som behövs.

Den *strukturella medlingen* kallas också *avtalsfokuserad* eller *sakfokuserad medling* och används för att nå fram till konkreta avtal vid en konkret konflikt. Medlingen genomförs i faser i en bestämd ordning. Liksom det är beskrivet i föregående kapitel analyseras konflikten genom att fastställa konflikttemat (vad handlar konflikten om) och samla in data. Behov tydliggörs, möjliga lösningar kartläggs, och vid förhandling försöker parterna nå fram till en överenskommelse.

Den *terapeutiska medlingen* används inom familjeterapin. Här handlar det om dysfunktionella relationsmönster och starka emotioner. Det gäller att skapa förändring så att lösning av de konkreta problemen kan komma till stånd i ett senare skede.

Transformativ medling är en yngre form av medling vars pionjärer är Folger och Bush (2004, 2010). *Man ser på konflikt som en kris i interaktionen mellan människorna som är i konflikt med varandra*. Grundtanken är att människor är separata varelser som *samtidigt* är sammankopplade med varandra och mår dåligt om de har en negativ interaktion. Vid konflikt inträffar två saker: att personerna blir mer självupptagna och mindre mottagliga för den andra (eller de andra) och att de tappar kraft och förmåga. Det sker i en nedåtgående, destruktiv spiral (s 69, 2010). Det gäller för parterna, med hjälp av medlaren, att vända den här spiralen till en konstruktiv: gå från självupptagenhet, alienation till mottaglighet där de känner sin närhet

till den andra *och* att gå från svaghet och maktlöshet till styrka. Två begrepp är i fokus: "*empowerment*" och "*recognition*". Det förra står för att parterna ska stärkas i sin förmåga att förstå sina egna behov och intressen och verka för dessa på ett ändamålsenligt sätt. "Recognition" innebär att parterna kan ta till sig den andras perspektiv och ta hänsyn till detta, varigenom de kan bekräfta den andra parten och på så vis underlätta en problemlösning i samarbete. Genom att medlingen hjälper parterna att få kraft (empowerment) till förändring förmår de ta in varandras perspektiv, höra och bekräfta varandra. Det väsentliga är här inte det eventuella avtalet utan *förändringen (transformeringen) av interaktionen* mellan parterna.

Medlingen är mycket demokratisk till sin karaktär bl.a. genom att grundreglerna för medlingsprocessen beslutas av parterna utan givet förslag av medlaren. Det finns en stark tilltro till parternas förmåga. De kan när som helst sluta delta i medlingen som är helt frivillig. De är fullt ansvariga.

Medlaren låter parterna i stor utsträckning fatta beslut också om processen genom att då och då ställa frågor om hur parterna vill fortsätta samtalet, t ex "Är detta det slags samtal ni vill ha?" Hon kan också ställa frågan "Vad vill ni vi ska tala om?" Hon kan fortsätta med att ställa några alternativ att välja mellan. Före denna fråga har hon dels återspeglat parternas ut-sagor (se aktivt lyssnande ovan kap. 6, ss 56-57), dels gjort en kort, opartisk sammanfattning av vad parterna hittills sagt. På så vis förs processen framåt. Medlaren är mycket aktiv men inte alls styrande – och skiljer sig därvidlag från den avtalsfokuserade medlaren som är inriktad på sakfrågor och lösningar. I transformativ medling är medlaren helt inriktad på relationen och att förtroendet mellan parterna återupprättas.

Efter denna lilla utveckling om transformativ medling fortsätter vi med indelning i olika typer enligt Nordhelle:

Humanistisk medling [utvecklad av Mark Umbreit (1997)] är en del av den transformativa medlingstraditionen⁶. Den är inspirerad av Carl Rogers humanistiska psykologi. Stor vikt läggs vid förmöten för att underlätta den konstruktiva dialogen vid medling.

Systemisk medling förekommer särskilt inom familjeterapin och arbetslivet. Här gäller det att upptäcka det system som parterna är en del av. Parterna ska bibringas ökad förståelse och stöd till förändring av systemet.

Strategisk medling används när det destruktiva mönstret förhindrar att processen går framåt. Nya grepp måste tas av medlaren för att komma förbi försvaren som hotar att omintetgöra hela medlingen.

Narrativ medling har utvecklats av bl.a. John Winslade (2001). Det finns två "berättelser" (narrativ betyder berättande), dels den negativa som

⁶ Folger och Bush fick sin artikel om transformativ medling publicerad i samma tidskrift som Umbreit – *Mediation Quarterly* – men året innan, 1996.

innehåller konflikten med dess motsatta intressen och följande negativa emotioner, dels den goda berättelsen som handlar om hur parterna *egentligen* vill ha det. Dessa två berättelser kan gå parallellt. Det gäller för medlaren att visa på och frammana *den alternativa, goda berättelsen*.

För att underlätta processen lägger man konflikten utanför parternas *personer och väcker på så vis inte försvaren*. Winslade talar om ”*externalisering*”. Det betyder att man pratar om problemet som om det vore ett yttre objekt som påverkar parterna. (Jämför ”skilja sak och person” som vi talade om i det förra kapitlet”). Medlaren hjälper parterna att identifiera vad det handlar om för konflikt. Det gäller att sätta namn på den så att den beskriver situationen, *inte* personen. Hon kan fråga: ”Vad kan vi kalla det här problemet: en tvist, en situation, brist på förtroende, eller vad?” På så sätt läggs problemet utanför personerna. Sedan talar man om problemet eller situationen, eller vad man nu kallat det – som ”det” resp. ”den”.

Medlaren frågar efter konfliktens följder: det blir klart vilka kostnader konflikten drar med sig, och hur dessa kan växa om inget görs. Alternativet manas fram: ”Hur skulle du önska att det var?” Genom att be parterna utveckla en alternativ berättelse kan medlaren mana fram önskan till förändring och tron på att det går att lösa konflikten. Hon kan säga: ”Hur kan du göra för att underlätta att det blir så?” Båda/alla parterna får de här frågorna.

Samma författare har skrivit *Narrative Counseling in Schools* (Winslade, Monk 2007), en bok som tar upp samma tema på ett inspirerande sätt. De ger en ofantlig mängd exempel på hur man kan lägga problemet utanför personen (det ”*externaliserade*” språket) för att inte skapa försvar och upp-trappning. Mottot är: ”*Problemet är problemet. Personen är inte problemet*”.

Författarna varnar för att fastna i problembeskrivning och visar på hur man kan undvika detta. När man lyssnar till ”berättelsen” använder man externaliserat språk. Vidare visar man på följderna av problemet om ingen ändring sker. När eleven (eller en annan person) berättar om problemet lyssnar man samtidigt efter sådant som motsäger svårigheterna och kan användas för att bygga upp den alternativa, positiva berättelsen. Så bygger man tillsammans med eleven upp den alternativa, önskade berättelsen dokumenterar den och gör den känd. Det kan ske i nätverket, i hem och omgivning. Det kan vara viktiga personer i skolan som får information om starka sidor och om framgångar. Allt sker med elevens informerade samtycke. Brevskrivning utnyttjas.

Winslade och Monk har ett mycket demokratiskt förhållningssätt. Liksom Folger och Bush vill de *ge* kraft och dela makt, och de frågar därför om de får ställa frågor om problemet snarare än att de tar för givet att de får

det. De frågar också om de får anteckna och de erbjuder eleven (klienten) att få läsa anteckningarna.

Jag har här återgivit Nordhelles kategorisering av medlingstraditioner. Låt oss se på en annan indelning! Bush och Folger (2010, s 21 ff) talar om ”fyra berättelser” när de indelar tänkesätt vid medling efter vilka mål medlaren sätter. En berättelse som har många företrädare är den som ser medlingsprocessen som ett *redskap för att tillgodose mänskliga behov* och minska lidandet. En annan är den som betonar *social rättvisa*. Medling blir här ett medel för ”att organisera individer kring gemensamma intressen och därmed bygga en starkare gemenskap och struktur”. En tredje är *transformativ medling* (den de själva företräder) som ser konflikt som en kris i interaktionen mellan människor. Författarna skriver (s 26): ”medlingens unika löfte ligger i dess förmåga att omvandla kvaliteten i själva konfliktinteraktionen så att konflikter faktiskt kan stärka både parterna själva och det samhälle de är en del av.” Dessutom nämner författarna ”*berättelsen om förtryck*”, som i motsats till de nämnda tre *varnar* för medling och framhäver risken att statens makt över individen och de starkas makt över de svaga ökar. Den ser således i motsats till berättelsen om social rättvisa negativt på möjligheten att ge makt till de svagare.

I kap. 6 berättade vi om NVC, Nonviolent Communication. Här ser man medling som ett redskap för att människor ska få sina behov tillgodosedda i så stor utsträckning som möjligt, således i enlighet med den första av Bush och Folgers berättelser. En bok på svenska är Liv Larssons: *Skapa möten och kontakt genom medling: Att agera tredje part med hjälp av Nonviolent Communication* (2008). Författaren skriver (s 66): ”Till stor del handlar medling om att hjälpa parterna att höra de känslor och behov som uttrycks. Det innebär ofta att hjälpa dem att översätta bedömningar till känslor och behov. Som medlare avbryter jag när jag exempelvis hör språk som bygger på om någon förtjänar något, på rätt- och feltänkande, krav och etiketter och översätter det till känslor och behov.” Uppenbarligen handlar den här typen av medling mycket om kommunikation, interaktion och relationer precis som transformativ medling, men det finns en skillnad i att den senare är mindre styrande på så sätt att den lämnar mer ansvar till parterna själva också när det gäller beslut hur medlingsprocessen ska gå till.

Konfliktens dimensioner

I *Center for Konfliktløsning* i Danmark har man sedan början av -90-talet givit kurser i konfliktlösning och medling. Else Hammerich och Kirsten Frydensberg har skrivit en grundbok: *Konflikt og kontakt: om at forstå og håndtere konflikter* (2006). De förordar att man försöker göra klart för sig

vad konflikten består av för delar eller komponenter. De talar om ”konfliktens dimensioner”. Även om dessa blandas finns det ofta någon som är förhärskande. Inte sällan blir det tydligare under medlingens förlopp vilka element i konflikten som är mest betydelsefulla. Hammerich och Frydensberg beskriver de fem dimensionerna (redan omnämnda i kap. 8, s 73):

Strukturdimensionen, den instrumentella dimensionen, intressedimensionen, värderingsdimensionen och den personliga dimensionen.

Strukturdimensionen utgör de yttre villkoren såsom lagar, oskrivna regler, arbetsfördelning, budget och organisering som parterna inte utan vidare har inflytande över. Strukturdimensionen är på ett sätt överordnad de andra, eller som Hammerich och Frydensberg skriver: omsluter de övriga.

Den instrumentella dimensionen handlar om hur saker ska göras, metoder, procedurer och medel. Huvudmetod vid hanteringen är här att parterna argumenterar för goda lösningar.

Intressedimensionen handlar om resurser: pengar, arbete, materiella ting, plats och tid samt ibland om makt. Parterna förhandlar för att nå ett avtal.

Värderingsdimensionen handlar om personliga och kulturella värden, ideologier, moral, religion och mänskliga rättigheter. Parterna möts i öppen dialog, och medlaren underlättar. Det önskade resultatet är större förståelse.

Den personliga dimensionen handlar om identitet, eget värde, lojalitet, tillit, kort sagt grundläggande mänskliga behov. Även här handlar det om att skapa en öppen kommunikation i dialogen. Det önskade resultatet är större förståelse.

Vi tar ett exempel från elevhälsan på en skola för att tydliggöra konfliktens dimensioner. Personalkategorierna är rektor, specialpedagog, psykolog, kurator, skolsköterska och skolläkare:

Den omgivande strukturen: Olika dokument styr verksamheten: skollagen och författningar, läroplanerna. Rektor är ledaren och beslutsfattaren, Skolverket är normgivare för skolan och Socialstyrelsen för hälso- och sjukvårdspersonalen.

Den instrumentella dimensionen handlar om hur saker ska göras. Konflikten kan gälla hur de olika personalkategorierna ska samarbeta för att skapa den goda skolmiljön där eleverna kan lära och dessutom må bra. Vem gör vad och hur ska det gå till? Vem ska handleda personalen: har specialpedagogen tid, kanske passar psykologen bäst, eller är det så att kuratorn och skolsköterskan ska gå in och arbeta med klassen? Hur är det med kompetens, tid och intresse hos de olika aktörerna? Hur mycket ska skolläkaren och skolsköterskan få engagera sig i pedagogiska frågor?

Intressen handlar om hur resurserna ska fördelas. En tvistefråga kan tillgång till vidareutbildning vara. En annan kan vara att läkaren vill ha skriftliga utlåtanden från psykologen och specialpedagogen. Tidsbrist, tra-

ditioner och vanor hindrar. Det kan vara en kamp om makt och inflytande. Rektor kanske tycker att skolläkaren tar sig för stora friheter.

Värderingar: Skolläkaren kan ha synpunkten att läs- och skrivsvårigheter ska utredas så att barn, personal och föräldrar kan få förståelse för vad det handlar om och barnet kan tillförsäkras adekvat och tillräcklig hjälp. Därigenom kan ohälsa nu och i framtiden förebyggas. Pedagogerna, däremot, kanske tycker att de arbetar bra med barnen utan att veta precis vad svårigheterna beror på: dyslexi behöver man inte diagnostisera (så ofta), och ADHD är en diagnos som är övervärderad. Så kan delar av personalen tänka.

Den personliga dimensionen: Här kommer individernas grundläggande behov in i bilden: Alla vill göra ett bra jobb och gärna bli sedda i det. De vill bli tillfrågade och respekterade, de vill känna tillit till de andra och känna att de andra litar på dem. Några kan uppleva att någon eller några inte litar på att de gör ett gott arbete. Någon kan känna sig förbisedd och nedvärderad. Känner de sig motarbetade kan konflikten snabbt eskalera.

När det uppstår en konflikt mellan två eller flera i personalgruppen kommer konflikten att beröra de olika dimensionerna. Tyngdpunkten kan variera. Kanske börjar konflikten i olika värderingar, i en revirkonflikt (vem som gör vad) eller i en intressekonflikt och växer sedan så att allt flera konfliktområden flätas samman. Sannolikt kommer vid upptrappning snabbt den personliga dimensionen att bli allt viktigare, därför att personerna känner sig hotade i sina behov på ett eller annat sätt och tilliten till både kompetens och person avtar. Här gäller det att skilja sak och person och tala om det objektiva problemet i stället för personer som problem!

Var man börjar försöka lösa konflikten beror på var tyngdpunkten ligger för närvarande, och även på var man tror att man lättast kan nå resultat. I ett tidigt skede kan det vara fråga om att lösa en intressekonflikt eller kanske undvika att ett missförstånd ger upphov till nya konflikter. Det kan också vara nödvändigt att arbeta med den personliga dimensionen så att tilliten kan återupprättas och därefter andra problem lösas.

Vad som krävs av en medlare

(Se bilaga 16)

Medlaren ska vara *opartisk och neutral*. Olika författare lägger in något olika betydelse i de här begreppen. Ändå är innebörden densamma: Medlaren ska inte favorisera endera parten och inte heller lägga förslag och bestämma resultatet av processen. Däremot kan medlaren avstyra det som hon uppfattar som ett orättfärdigt resultat t ex genom att påtala detta eller

fråga efter flera förslag samt också fråga om en lösning är realistiskt genomförbar. Neutralitet och opartiskhet är mycket viktiga för att båda parter ska ha förtroende för medlaren och känna sig trygga. Det är betydelsefullt även för att de själva ska ta ansvar för att överenskommelser följs.

Det kan vara svårt att inte ta ställning för ena parten eller för en bestämd lösning, och det kräver att man arbetar med sig själv och övar upp empati och tolerans. En förutsättning för att klara detta är att medlaren inte för sig själv tränger undan känslor och upplevelser utan bearbetar dem och arbetar med sina tillkortakommanden. Hon behöver ha och utveckla sin självkänedom och träna sig i att se sina ”blinda fläckar”. Vad triggar henne?

Medlaren måste ta sig i akt för varje tendens till dömande förhållningsätt. Nyfikenhet är ett bra botemedel: ”Hur kommer det sig att han/hon tänker eller gör på det sättet?” Nyfikenhet på livet och kärlek till medmänniskor, också dem som vi upplever är olika oss, motverkar varje tendens till dömande. Om någon ändå märker att hon inte klarar av att vara opartisk (gentemot parterna) och neutral (i förhållande till probleminnehållet), kan det vara dags att överväga om någon annan ska ta över medlaruppdraget, eller om kanske medling inte är rätt väg. Detta kan diskuteras med parterna. En fördel är om medlarna är två personer. Då kan de gemensamt samtala kring detta.

Medlaren ska hela tiden vara *stödjande och* – som sagt - *inte dömande* så att parterna känner sig väl till mods och inte hotade. Genom att i förväg berätta hur medlingen ska gå till och vad som krävs av parterna, och genom att fördela ordet och tiden på ett rättvist sätt samt använda aktivt lyssnande (se kap. 6), som ju innebär mycket empati, stödjer man båda/alla parter. Man är uppmärksam också på den som inte talar för ögonblicket.

Språket återspeglar förhållningssättet. Ovan nämnde vi om narrativ medling, och i det sammanhanget tog vi upp vikten av att använda ett språk som flyttar problemet från parterna till situationen eller just ”problemet”. Samtidigt visar man som medlare att man verkligen bryr sig om parterna och inriktar sig på att tillsammans med dem föra processen framåt.

Undvik att ge parterna en upplevelse av rätt och fel. Till skolpersonal och föräldrar säger vi att de inte ska ställa den vanliga frågan: ”Varför gjorde du så?” utan ”Vad var det som hände? Berätta!” och ”Hur känner du nu?”, därför att det senare är neutralt och inte kan tas som dömande. Det kanske låter ganska självklart, men vi har många gamla invanda mönster att se upp med. Där kan barn som medlar ha det lättare än de vuxna.

Hjälp parterna att arbeta tillsammans, d.v.s. försöka lösa problemet, *inte* förändra varandra. De kommer ofta till medling med mycket negativa upplevelser av den andra. De har svårt att skilja mellan sak och person, och de lägger gärna skuld i första hand på den andra men kanske också – nå-

gonstans – på sig själva. Genom våra frågor och sammanfattningar kan vi avlasta skuld- (och skam-)beläggning. Medlingen är frivillig och vem som helst av parterna kan avsluta den.

Ge inte lösningsförslag. Låt parterna ta tid på sig för att arbeta igenom problemet (fakta och känslor). Hjälp parterna att se vad som är viktigt för dem själva och den andra (skilja positioner – d.v.s. vad de säger sig vilja ha – från underliggande behov och rädslor).

Medlingsprocessen

(Bilaga 17)

Vid **förmöten** informeras parterna var för sig om möjligheten till medling och vad den innebär. Här motiveras parterna. En förutsättning för den medling vi förespråkar är att parterna ska komma frivilligt och själva vilja lösa problemet. I vissa fall behövs mer än ett förmöte. Det händer också att medlingen aldrig innefattar ett fysiskt möte mellan parterna utan kommer att bestå i textmeddelanden till den andra via medlaren eller brev.

Det är viktigt att man redan vid förmötena är opartisk och neutral. Därför ska parterna få lika mycket tid och intresse. I verkligheten kan det skilja sig vad gäller tid. Man kanske redan flera gånger har träffat den ena parten när förslaget om medling kommer upp. (Detta kan hända mig som skolläkare.) Det är då viktigt att medlaren ger den andra parten ett eller flera egna förmöten för att försöka skapa en likvärdig relation – *även om* den andra parten inte får lika mycket tid totalt.

Vid skolmedling, som vi återkommer till nedan, kan detta med förmöten variera väldigt mycket, från kanske inget möte – utöver att medlaren sett parterna i ett akut skede och frågat om de vill ha medling vid ett senare tillfälle – till att i svårare fall arrangera många förmöten. Graden av konflikt kan variera mycket varför behovet av förmöten kan vara mycket olika stort. Vid skolmedling brukar elever medla i par i konflikter mellan elever, men även mer avancerad medling med vuxna som medlare kan förekomma. Behovet av förmöten har delvis att göra med hur känd medlingsmetoden är hos parterna. Då skolmedling är välkänd och den aktuella konflikten liten minskar behovet av förmöten.

Presentation av vad som ska hända. När sedan parterna kommer till medlingen presenterar medlaren, efter inledande välkomst- och hälsningsfraser, kort vad som ska hända och går därefter över till grundreglerna för parterna i medlingen (se bilaga 17). Samtal kring dessa sker kort, och tillägg eller ändringar antas. Medlaren beskriver sin egen sekretess och kommenterar också om hon använder anteckningar, förklarar orsak och säger vad hon tänker göra med dem.

Vid skolmedling är det vanligt att man har följande grundregler:

1. Inte avbryta.
2. Inte anklaga, inte använda skällsord.
3. Sekretess, d.v.s. inte berätta om det som sagts under medlingen.
4. Söka lösningar.

Efter varje regel, kontrollera med parterna att de är med på den.

Regel nummer 2 kan sägas på flera sätt (till barn räcker få ord): t ex ”För att det ska kännas bra här vill vi⁷ att ni ska försöka att *inte angripa den andra* utan hellre tala om er själva, vad som har hänt, vad som är svårt och hur det känns och sedan lyssna på den andras berättelse.”

Regel nummer 3 kan behöva modifieras, särskilt för barn. Den modifieringen kan se ut på olika sätt, t ex ”Ni ska inte berätta vad ni får veta om X för era kompisar. Däremot får ni berätta om överenskommelsen. Ni får också berätta för era föräldrar.” Medlarnas sekretess betonas. Kanske måste barnens lärare få veta något, eller rektor. I slutet av medlingen, i samband med överenskommelsen, tar man upp vad som ska sägas till relevanta omgivande vuxna. Det är avtalet eller överenskommelsen som dessa kan behöva informeras om. Sekretessreglerna tas upp från början, och parterna och medlarna kommer överens.

Regel nummer 4 är bra att ha nämnt och fått bifall till, därför att denna kan man behöva återkomma till i motivationshöjande syfte. Det kan finnas ett problem också med denna regel, t ex om någon lärare eller rektor har skickat elever till medling. Sådant kan man komma tillrätta med vid förmöten.

Reglerna är till för att skapa en så trygg och positiv stämning som det bara är möjligt. När parterna kommer till medling är de ofta svårt pressade och oroliga för vad som ska hända. Medlaren är ansvarig för stämningen i rummet. Här har hon hjälp av reglerna. Dessa kan hon vid behov hänvisa till, men det är viktigt att göra det på ett så respektfullt och uppmuntrande sätt som möjligt. Ofta räcker det med att ställa en fråga eller på annat sätt föra över processen till en mer konstruktiv fas.

När det gäller regel 1 behöver man t ex inte säga: ”Nu avbryter du” utan hellre: ”Vänta ett ögonblick, det blir snart din tur”. När någon säger något negativt, t ex ”Du är en sådan egoist!” kan medlaren säga: ”Du låter upprörd, vad är det X gör som gör att du tänker så?” Är det något barn som säger ett ”fult ord”, av den typ som man kommit överens om att de inte ska säga, ignorerar man ordet och går på känslan som ev. ligger bakom. Man kan gissa och fråga om det stämmer. När negativa ord och uttryck används

⁷ Vid skolmedling där elever medlar brukar det vara två medlare. Därför skriver jag här ”vi”.

försöker medlaren översätta dessa till ett mer neutralt språk som inte provocerar den andra. Detta tror jag kan vara en bra idé vid medling mellan barn. Vid *transformativ medling* försöker medlaren däremot att inte mildra på det här sättet. Medlaren är där mer tillåtande och inte rädd för att starka känslor ska komma till uttryck.

Det finns olika åsikter om reglerna ska ställas upp från början och presenteras för parterna (som vanligen sker vid skolmedling) *eller* om parterna av medlaren ska inbjudas till att föreslå regler som ska underlätta medlingen. Den transformativa medlaren låter parterna själva besluta om de önskar några särskilda regler för att samtalet dem emellan ska bli så bra som möjligt. Förfaringssättet understryker det demokratiska förhållningssättet.

Jag tänker att det kan vara lättare för elever att från början lära sig ett enkelt och bestämt sätt att ställa upp regler, för att senare, vid större erfarenhet, gå över till att på ett mer likvärdigt sätt samtala med parterna utifrån deras förslag och sålunda mera direkt få deras medverkan till ett konstruktivt och positivt klimat för medlingen.

Själva medlingssamtalet. Den indelning vi beskriver nedan är i överensstämmelse med *bilaga 13* ”Vinna-vinna-förhandling”. Vi för punkterna 1-3 samman eftersom berättandet och lyssnandet går hand i hand, liksom fakta, känslor och behov beskrivs omväxlande. Det går inte att skilja ut det ena från det andra så att man först talar om fakta och sedan om känslor och sist om behov. *Man låter inte den ena parten tala för länge innan den andra kommer in. Parterna får flera tillfällen att beskriva sitt perspektiv.* Hur mycket som behöver sägas beror naturligtvis på hur djup konflikten är. Olika teman kan tas upp. Med hjälp av sammanfattningar för medlaren processen framåt.

Vid transformativ medling undviks att indela medlingen i steg eller faser. Medlaren fokuserar helt på att återställa den skadade relationen och fäster inte stor vikt vid om en överenskommelse nås eller ej. För att ta hand om förväntningarna redan innan medlingen börjar förklarar medlaren hur hon ser på medling (som återupprättande av en brusten relation) och vad hon ser kan bli resultatet av medlingen: Det kan bli så att sakfrågor får sin lösning så att båda parter blir nöjda. Det kan också hända att fullständig lösning inte sker men att de kommer att bli säkrare på vad de verkligen önskar och få större förståelse för sig själva och varandra.

1. *Kartläggning och analys av problemet.* Vardera parten får delge de andra sin berättelse: ”Vad är problemet?” ”Vad har hänt? Berätta!” Hjälptill med klagande frågor. Parterna kan ha svårt att skilja fakta från tolkningar (se kap. 6 om kommunikation), något som gör att den andra parten reagerar med försvar. Här kan de behöva hjälp. Komplettera också med frågor om känslor och upplevelser om det behövs.

Det är stor skillnad mellan människor vad gäller hur verbala de är. Det är viktigt att skapa en jämvikt så att de båda/alla blir hörda och förstådda. Den ena får tala först, den andra sedan. *Tänk på att låta den som talar som nummer två (eller tre, om det är flera parter) få samma möjlighet att delge sin berättelse utan att bli avbruten.* Det kan annars bli så att nummer två reagerar på vad nummer ett har sagt snarare än att på ett samlat sätt ge sin syn. Vid träning med hjälp av rollspel ser jag inte sällan denna situation när de rollspelande medlarna är ovana.

Medlaren hjälper parterna att definiera konfliktens art och att hålla ett språk som är icke-hotande och respektfullt. Det *externaliserade språket* jag nämnt ovan (s 92) är till god hjälp. Tala om *problemet*, inte människor som problem. Problemet kan få namn, t ex ”samarbetet”, ”bråket”, ”bristande respekt”, ”arbetsfördelningen” eller ”kommunikationen”. (Jfr. narrativ medling.)

Många gånger kan det finnas flera teman som behöver behandlas. Medlaren hjälper till att definiera dessa och ta det ena efter det andra. Ofta kan hon behöva återkomma till något, eller säga att hon ”parkerar” ett tema för att sedan återkomma till det. Här är ett blädderblock eller en tavla till god nytta.

Glöm inte att försöka få fram känslor och underliggande/dolda behov! Vid medling enligt NVC gör man detta mycket medvetet och konsekvent och kan t o m inledningsvis berätta att man kommer att hjälpa parterna med ”översättningar” till känslor och behov (Larsson, 2008). Det är ofta svårt för människor att tala om behov (de kan t ex vara väldigt fasta i att tala om vad de kräver av den andra), men här kan mycket av nyckeln till lösning på personliga konflikter ligga. Larsson ger en lista över möjliga sätt att fråga för att lyfta fram värderingar och behov (2008, ss 268-269). Hon ger också en ovanligt lång lista över grundläggande mänskliga behov (2008, s 271), t ex glädje, stöd, omtanke, förtroende, autonomi, att kunna bidra d.v.s. tillföra något som berikar andra. Hon varnar för att blanda samma behov med strategier för att tillgodose behov. Sådana strategier blir lätt krav som minskar kontakten mellan människor.

Medlaren lyfter upp viktiga yttranden genom att upprepa, ställa klagörande frågor och sammanfatta. Härigenom blir talaren bekräftad samtidigt som lyssnaren får hjälp att förstå och ta till sig budskapet.

Vid aktivt lyssnande förekommer parafraseringar, som också kallas speglingar eller återspeglings. Dessa kan göras *enkla*, genom att någon del av meningen eller hela meningen upprepas, eller *komplexa* där medlaren lyfter upp den underliggande känslan i ett tolkningsförsök. Sådana speglingar görs för att kontrollera att man förstått rätt, *eller* för att poängtera något man finner viktigt och därigenom vill göra båda parterna

uppmärksamma på. När det handlar om en sådan komplex spegling där man för in något nytt är det lämpligt att t ex fråga: ”Har jag förstått dig rätt?”⁸

En teknik kan vara att medlaren ber lyssnaren upprepa vad talaren har sagt, något som kan öka bekräftelsen ytterligare. Detta behöver inte kännas vare sig partiskt eller onaturligt om medlaren förklarar åtgärden och låter båda berätta vad den andra ha sagt. Berättaren får chans att säga om lyssnaren har hört (återspeglat) rätt och naturligtvis komplettera om det behövs. Den här metodiken kan vara effektiv om känslorna svallar. Ett annat sätt är att ta paus.

Medlaren sammanfattar vad som har sagts och för därigenom processen framåt. Sammanfattningarna kan vara återkommande under berättelsens gång. Innan medlaren går över till ett nytt avsnitt är det lämpligt att göra en större sammanfattning.

Medlaren hjälper till så att parterna kan se *det som är gemensamt* i hur de ser på problemet, önskemål, intressen, värderingar och behov.

Medlaren kan fråga ”Vad vill du ska hända?” Det kan vara ett sätt att nå dolda behov, särskilt då man ställer följdfrågor såsom ”På vilket sätt skulle det göra det bättre/lättare för dig?” Det kan också vara en del av följande fas.

I transformativ medling tar medlaren ofta i sammanfattningen upp dels det som är gemensamt, dels det som skiljer parterna åt.

2. Vid en viss tidpunkt, när det känns moget, prövar medlaren med att fråga efter *parternas förslag till lösningar* i ett slags *brainstorming* där verklighetsförankringen och kontrollen mot behoven skjuts upp till nästa fas, som är förhandlingsfasen. Innan medlaren bjuder in parterna att komma med lösningsförslag är det lämpligt att sammanfatta vad som kommit fram av problemet och göra det på ett objektivt sätt så att båda parter känner sig hörda och förstådda. Man kan förstås lätt kontrollera detta med att fråga dem. Medlaren kan nu använda det nämnda blädderblocket eller tavlan för att anteckna förslagen. Kanske har medlaren redan antecknat något om parternas behov. Lösningarna ska ju tillgodoses dessa.

Finner medlaren att ena eller båda parterna har svårt att komma vidare med lösningsförslag beror det troligen på att någon inte känner sig hörd och förstådd, och medlaren kan behöva backa till föregående fas.

⁸ I ”*motivational interviewing*” (MI) använder man konsekvent det här tillvägagångssättet med enkla och komplexa speglingar och sammanfattningar. Se t ex *Motiverande samtal – MI: att hjälpa en människa till förändring på hennes egna villkor* (Näsholm, Barth, 2006) och *MI. Motiverande samtal: Praktisk handbok för skolan* (Holm Ivarsson, Barbro, 2010).

Det kan naturligtvis också vara så att man har misstagit sig och medling inte är rätt metod, något som man dock sannolikt i så fall har märkt tidigare.

*Det är viktigt att **inte** bedöma lösningsförslagen i det här läget.* Det finns annars risk att motparten direkt säger att det inte kan fungera. Låter man det ske, stoppar man upp den kreativa processen. Det gäller att få fram flera förslag än parterna vanligen direkt kommer att tänka på. Medlaren kan uppmuntra parterna på olika sätt. Förslag på frågor återfinns i *bilaga 17*. Ibland kan det hända att medlaren behöver föra in idéer och förslag som trots allt inte parterna tagit upp. Hon använder dock aldrig sin makt till att pressa på parterna sina förslag utan för in dem som frågor och möjligheter i förhandlingsfasen.

Här är en varning på sin plats: Den metod där parterna tvingas följa tredje parts förslag är *inte* medling utan *skiljedom*, och inte något vi rekommenderar i arbetet med eleverna i skolan. Dock vet vi att det ofta förekommer mellanting mellan medling och skiljedom i skolan, kanske mer det senare än det förra. Vi ser det som mindre lämpligt att vuxna i tvister mellan barnen går in med synpunkter på probleminnehållet och säger vad de tycker är rätt och fel, hur barnen skulle gjort i stället och vad de nu ska göra. Gör man det väcker man försvar och trots genom att man försätter ett eller flera barn i underläge. Resultatet blir att lösningen blir kortsiktigt hållbar, om det blir någon lösning alls. Det kan leda till upptrappning direkt.

Något som tyvärr ofta, av slentrian tror vi, sker är att de vuxna säger till något barn (eller ev. flera) att det ska be om förlåtelse. En sådan sak, som att be om ursäkt eller, ännu mer känsligt, förlåtelse, måste komma av *inre övertygelse*. Det kan någon gång ske spontant från parternas sida, exempelvis vid medling när de känner sig hörda utan att dömas. Man kan tala om gottgörelse, att göra bra igen i stället för att be någon säga ”förlåt”, men även detta ska inte tvingas på barnen, eller ens förväntas av dem. (Om att kräva ”förlåt”, se även ss. 178-79.)

När vuxna tar över på nämnda vis upplever sig barnen (åtminstone ena parten) mycket ofta orättvist behandlade, och de lär sig inte konstruktiv konflikthantering. Vad de kan lära sig är oärlighet – säga ”förlåt” när de inte menar det – för att göra som den vuxne förväntar sig eller för att få vara i fred. Det kan också leda till att de kräver ett ”förlåt” av den andra i gengäld! På så vis trappas konflikten upp – med ytterligare svikna förväntningar och negativa känslor.

När det inte finns flera förslag inträder nästa fas:

3. **Förhandling.** *Stryk oacceptabla lösningar och välj en lösning som tillgodoser båda/alla parternas djupare behov.* Observera att vi med ”en

lösning” avser en grupp med lösningar i ett paket. Här får man in vinst för alla, ibland kan det bli kompromisser, andra gånger blir båda parter helt nöjda. (Se kap. 8 ss 73-77 och *bilaga 12*.)

4. **Gör en plan, en överenskommelse, ett avtal**, som gärna ska skrivas ned. Gör den så konkret och exakt som möjligt. Vem ska göra vad, när. Skriv under överenskommelsen och datera. Parterna och medlaren får var sitt exemplar. Vid behov tas frågor om sekretessen upp. Vem får veta överenskommelsen? Är det något mer som parterna får berätta för någon utanför medlingen?
5. **Beslut om uppföljning: tid och plats**. (Dröj inte för länge.)

Skolmedling (”Peer mediation”)

Medling i skolan kan göras av olika personer. Ofta använder man sig av kuratorer eller psykologer. Om skolan inte har något skolmedlingsprogram är det troligt att pedagogerna, särskilt i småklasserna, lägger en hel del tid på konflikthantering. *Utan särskild utbildning* är metoderna högst personliga och växlande. Det är inte troligt att skolan har ett gemensamt förhållningssätt som genomsyrar hela verksamheten. ***I skolmedlingsprogram är det för framgång viktigt att göra tänkesättet känt och skapa ett gemensamt förhållningssätt på hela skolan samt att ta med föräldrarna i processen.***

När vuxna – utan särskild utbildning i konflikthantering och medling – ska hjälpa barn att lösa konflikterna får det lätt ett inslag av *skiljedom*, d.v.s. den vuxna har en helt klar uppfattning om rätt och fel och vill gärna fostra barnet vilket leder till att den vuxne föreslår lösningar, kanske även beslutar om dessa. Det är något helt annat än medling. Det är viktigt att skilja mellan att sätta stopp för negativa, kanske förtryckande, handlingar (vilket är nog så viktigt)⁹ och medling. Medling är *inte* gränssättning. Medlaren är opartisk och neutral i förhållande till det som har hänt. Medling passar inte i alla sammanhang.

Som nämnts ovan s 102 händer det att den vuxne t o m uppmanar det ena eller båda barnen att be om förlåtelse. Vi har gamla oändamålsenliga mönster som sitter i. Vi behöver träna oss målmedvetet för att frigöra oss. Vi behöver reflektera över vad vi säger, varför och vilka konsekvenser det har.

⁹ Jfr. kap. 12 ”Gränssättning med respekt”.

En följd av synsättet att fostra barn genom att visa på rätt och fel leder till att man vill veta vad som hände för att kunna hantera konflikten. Helst vill man själv se det, men i andra hand nöjer man sig med olika typer av vittnesmål. Då och då har jag fått höra sådant som: ”Jag vet inte vad som hände...” och därför menar man att man inte kan ta ställning, något som man ser som en nackdel. Detta brukar leda antingen till passivitet eller till att man på olika sätt försöker ta reda på vad som hände. Det inträffar att man t o m försöker få veta vad som hände genom att fråga andra barn.

Vid skolmedling söker man inte syndare utan utnyttjar kunskaper i konstruktiv konflikthantering för att lösa problem och förbättra relationer mellan människor. Samtidigt lägger man en god grund för framtida hantering av konflikter. Skolmedlingsprogram hör hemma i det paradigme vi föreslår i den här boken (se kap. 15).

I skolmedling tänker man inte att det finns en bestämd ”Sanning” som man så snabbt som möjligt ska identifiera utan man ser att parterna upplever situationen på olika sätt och att sanning är något högst relativt. Det är parternas upplevelser som gäller – och dessa förändras under processens gång. Utan en dömande attityd från tredje part blir det lättare för parterna att släppa på försvaren och nå längre i mötet med varandra. Att tredje part/medlaren inte vet vad som har hänt är ingen nackdel. Medlaren kan aldrig veta vad som har hänt, därför att skeendena inträffar inom parterna, inte bara mellan dem. Deras personliga historia har också betydelse. Det är det som vid samtalet läggs på bordet som gäller.

I skolmedlingsprogram utbildas en grupp vuxna i medling. Dessa tränar sedan en grupp elever som medlar mellan i första hand elever, men de kan också tillsammans med en vuxen medla mellan en vuxen och en elev. Givetvis kan eleverna få utbildning helt eller delvis någon annanstans än i sin skola. När elever medlar kallas det elevmedling. *Ett skolmedlingsprogram behöver vara djupt förankrat i skolan och påverka hela skolkulturen. Därför är det viktigt att skollärovervakningen är engagerad.* Det är denna som gör det möjligt att arbeta och utveckla verksamheten. När programmet ska införas behöver hela skolan med elever, lärare och annan personal, samt givetvis föräldrarna, informeras. Berörda ska sedan kontinuerligt hållas underrättade eller ännu hellre engageras och utbildas parallellt med barnen i den långa process som programmets genomförande är.

Skolmedling är inte bara en metod. Det är ett förhållningssätt som påverkar och i bästa fall genomsyrar vardagen. Även när medling inte sker märks det. Det är ett sätt att förhålla sig till människorna och till vad som sker: kärleksfullt, empatiskt lyssnande, icke dömande, eftertänksamt. Det senare står för att man inte reagerar direkt på sin känsla utan tänker efter vad som är mest ändamålsenligt för att skapa goda relationer och lösa pro-

blem. Medvetenheten om varandras ”krukor” (se kap. 3 om metaforen som står för känsla av eget värde) är också värdefull.

De senaste decennierna har skolmedling införts i många skolor i många länder. USA och England är några framstående exempel. I Norden är Norge föregångsland. Danmark och Finland har också skolmedlingsprojekt. Dag Hareide har i sin tidigare nämnda kartläggning av konfliktmedling i Norden ett kapitel om skolmedling (2006). Han har – inspirerad av Nils Christie (s 88 och fotnot 21 ovan) – kallat det: ”*Skolmedling – vem äger konflikterna i skolan?*” Han vill ge tillbaka konflikterna till dem de berör. Han framhåller att konflikter innebär en möjlighet att lära.

Richard Cohens konfliktpyramid illustrerar förebyggande och hantering av konflikter i en skola. Han skriver att skolor är väldigt olika när det gäller att skapa ett klimat som minimerar elevernas konflikter. I den auktoritära skolan tar toppen av pyramiden mest utrymme i tid och kraft. I en skola där miljön är stödjande ser pyramiden ut som här nedan, stående på sin bas:



Figur 5. Richard Cohens konfliktpyramid: ”Det ideala systemet för konfliktlösning” (Cohen, 1995).

Genom att bygga upp den goda, stödjande miljön som präglas av samarbete, självförtroende, empati och kommunikation minskas konflikttillfällena.

Dock kommer det alltid att bli konflikter i mänsklig samvaro. Konstruktiv konflikthantering innebär att människor får behov tillgodosedda och mår bra. De flesta konflikter hanterar eleverna själva, men det finns tillfällen då

hjälp av en tredje part, medlare, behövs. En skola kan emellertid inte fungera utan att någon sätter stopp och fattar beslut som också kan innehålla sanktioner. I den auktoritära skolan lades huvudvikten vid detta. Skolledning, pedagoger och andra vuxna styrde och utdelade sanktioner när de fann det nödvändigt.

Idag, när det blir problem i en skola, kommer fortfarande lätt straff och sanktioner upp som ett sätt att lösa problemen. Det förhållningssätt som ger upphov till skiljedom där den vuxne (ofta läraren) lyssnar till parterna och sedan bedömer i termer av rätt och fel, bra och dåligt är vanligt.

Fördelningen mellan samarbete, egen konflikthantering, medling och skiljedom/sanktioner i pyramiden avser visa på en idealisk situation i en skola där huvuddelen av kraften och tiden – undervisning och träning – läggs på de nedre delarna i pyramiden.

Ska problem och konflikter lösas långsiktigt behövs ett demokratiskt förhållningssätt, något som är förenligt med pyramiden som den står här, på rätt köl. Vi menar att för att skolan ska fylla sin funktion att träna och utbilda elever till att bli goda samhällsmedborgare behöver man arbeta med konstruktiv konflikthantering där skolmedling är utmärkt som komplettering till aktiviteter på lektionstid och dessemellan. Detta är helt i överensstämmelse med skolans värdegrund som den kommer till uttryck i läroplanerna (Lpo 94 som nu ersätts av Lgr 11) och skollagen.

I Lgr 11 fastslås att ”det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund.” I skollagens (2010:800) första kapitel 5§ står: ”Utbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor. Var och en som verkar inom utbildningen ska främja de mänskliga rättigheterna och aktivt motverka alla former av kränkande behandling.”

Som vi tolkar demokrati finner vi att elevmedling i skolmedlingsprogram passar utmärkt med ett demokratiskt förhållningssätt. De vuxna tar inte konflikterna ifrån barnen utan ger barnen möjlighet att utvecklas och dra nytta av sina konflikter samtidigt som de hanterar dem på ett mer ändamålsenligt sätt än vad som ofta sker idag. Mer makt och kunskap till barnen!

Skolmedling och träning i konstruktiv konflikthantering är i överensstämmelse med riksdagsbeslutet 2005 att konflikthantering ska ingå i lärarutbildningen.

Den 28 april 2010 antog riksdagen *en ny lärarutbildning*. Där fastslås att det inom alla utbildningar ska finnas en *utbildningsvetenskaplig kärna* omfattande 60 högskolepoäng. Där ska ingå bl.a. *sociala relationer, konflikthantering och ledarskap*. Det finns ännu ingen specificering av områ-

dena, men den nuvarande regeringen har uttryckt en avsikt att reglera den utbildningsvetenskapliga kärnans omfattning och även målen för den, ”alltså vilka kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som ska utvecklas inom ramen för den utbildningsvetenskapliga kärnan.”

Här finns alltså en öppning att påverka de nationella riktlinjerna för lärarutbildningen så att de blir tydligare och innehåller mer av det som denna bok handlar om; konflikthantering i vid bemärkelse, inklusive skolmedling. Två aktörer har visat sitt intresse genom att lämna remissyttrande till den nya lärarutbildningen, nämligen föreningen Sveriges Lärare för Fred (www.larareforfred.se) och Nätverket för konflikthantering i lärarutbildningen.

Lärare för Fred hade många förbättringsförslag eftersom utredningen var synnerligen mager just när det gällde förslagen inom området konflikthantering. Föreningen föreslog bl.a. att utbildningen i konflikthantering inleds redan under första terminen, återkommer i samband med VFU och fördjupas senare under utbildningen: Hela momentet ansåg man böra omfatta minst 7.5 hp.

Nätverket för konflikthantering i lärarutbildningen skrev bl.a. ”Arbetet för att förebygga mobbning och våld ger bäst resultat när det strukturellt integreras i skolans kultur och innefattar elever, lärare, hela personalen och föräldrarna.” Litet senare: ”Konfliktkunskap och konflikthantering bör läggas in tidigt i momentet, följas upp och konkretiseras under VFU och fördjupas mot slutet av utbildningen. Utbildningen inom momentet bör till stor del vara av praktisk natur – många delar av det lärs bäst genom övning. Det bör därför omfatta 10 hp.”

I *Norge* antogs 1991 en lag att alla kommuner skulle ha konfliktråd. I dessa medlar lekmannamedlare. Skolmedling har utvecklats ifrån konfliktråden. Ett pilotprojekt genomfördes 1995-97, och därefter vidtog nationella projekt först i grundskolan men från år 2001 också i gymnasiet. C:a 600 skolor har infört skolmedlingsprogram. Erfarenheterna i Norge visar på behovet av en helhetssatsning på konflikthantering där elevmedling ingår som en del. *Det framhålls som väsentligt att det är ett långsiktigt arbete som berör skolans hela struktur och värdesystem.*

I Oslo har 40 skolor infört skolmedling, 31 grundskolor och 9 gymnasieskolor. Det finns program för hela skoltiden från 1:a året t o m det 13:e. 43 skolor använder sig i stället av Olweus' program, som inriktar sig på mobbningsproblematiken och inte använder skolmedling. Skolor med skolmedling kan låta vuxna medla i mobbningsärenden, som dock kräver extra kompetens och inte överläts åt eleverna.

*I gymnasieskolan Sogn i Oslo har man i 15 år haft skolmedling. Den berör numera **alla** i skolans verksamhet. Skolan tilldelades år 2008 Benja-*

minpriset för ”langvarig arbeid mot rasisme, mobbing og vold, positiv konflikthåndtering og mekling.” Sogn har 1 500 elever med 70 modersmål. Det är således en i högsta grad mångkulturell skola. En del av eleverna går bara ett år på skolan, som får en mängd nya elever varje år. *Man ser där medling som en filosofi: ett tänkesätt och en metodik som ger verktyg för livet. Det handlar om utbildning av elever för deras egen skull men också för samhällets. Man ser det som ett fredsarbete och framhåller vikten av en genomtänkt, långsiktig plan för utveckling av hela skolans verksamhet. Det är mycket betydelsefullt att skolledarna är positiva och får utbildning. Det behövs kontinuitet i ledningen. Föräldrarna behöver involveras.*

I Sogn får *alla* i första årskursen 10 timmars kurs i medling. Det finns en timplan för hela skolans skolmedlingsprogram för hela läsåret. En medlingssamordnare har, när detta skrivs, 100% tjänst. Det finns 10 hjälplärare och 18 elevmedlare. Utvärderingar sker varje år. Avtal upprättas vid medlingar och man har goda erfarenheter av att de i stor utsträckning hålls. Man har positiva resultat vad gäller lärande och personlig utveckling.

På kommunnivån är utmaningar sådant som skolledarbyten och utvärderingar (info på skolmedlingskonferensen i Sogn, maj -10).

Hareide skriver om skolmedlingsprogrammet i Norge: ”Några skolor använde endast *elevmedling som ett isolerat redskap, och inte skolmedling som ett element i systemet*. Därmed fick den utvalda gruppen ofta sitta och vänta på ärenden som inte kom. När det i stället är ett element i systemet, omfattar det också att lära elever och lärare att kommunicera och att hantera egna konflikter som konfliktpyramiden visar. Elevmedlarna kan engageras med hänsyn till detta. De kan genomföra kurser i andra klasser, gå vakt på håltimmarna med medlarbindel om armen, upplysa lärare och föräldrar osv. *I medlingsrörelsen har fokus nu flyttats från elevmedling som ordning till en helhetssatsning som syftar till att skapa en skola som tänker på reparativ rättvisa.*” (Vår kursivering. Hareide, 2006, s 129.)

I **Danmark** har Lotte Christy varit projektledare för konflikthantering i skolan. Det kriminalpraeventive råd har givit ut hennes rapport *Grib konflikten* (2003).

I Köpenhamn har Nina Raaschou (2003) utvecklat skolmedling vid de kommunala skolorna i ett mångårigt projekt som startade 2002 och upphörde sommaren 2010. 38 skolor med 36 000 elever har varit engagerade. *Syftet var att utveckla hela organisationen för att skapa en kultur av “restorative justice”¹⁰ och styrka den dialogkultur som redan finns för att nå en*

¹⁰ “Restorative justice”, reparativ rättvisa, ser till förövarens och offrets behov och återupprättande av den brustna relationen genom dialog och gottgörelse i stället för samhällets behov av att straffa förövaren och avskräcka från brott. Medling vid brott grundar sig på den här principen. Se också

mer effektiv problemlösning som ser till alla parter behov inom familjen och arbetsvardagen (i det här fallet skolan). Raaschou ser, liksom andra som arbetar med skolmedling, den stora potentialen att utveckla demokratin och öka elevers och personals kraft och förmåga (*empowerment*).

Alla lärare på skolan fick 10 timmar utbildning i konflikthantering tillsammans med ledningen för skolan. Rektorerna fick en 12-timmars workshop separat. Två lärare på skolan blev utbildade (50 tim) till medlare och handledare för elevmedlare. Man valde ut en klass, t ex åk 5, och där fick alla elever en 10-timmars kurs i att förstå och hantera konflikter. 10 pojkar och flickor i åk 5 fick utbildning som elevmedlare i en 20-timmars kurs. Dessa 10 skulle vara representativa för de olika etniska grupper som fanns på skolan. Man valde inte enbart s.k. skötsamma elever utan även elever med svårigheter. Av 400 elevmedlare var det c:a 5 som fick rött kort p.g.a. att de gjort något som de mindre barnen blivit rädda för.

Raaschou berättar (maj -10) att projektet varit populärt. Varje år önskar nya skolor delta. Elever och vuxna har varit nöjda. Problem har lösts långsiktigt. Många av skolorna i projektet har permanentat skolmedling. Det har varit positivt att det var kurser för alla i skolan.

Raaschou varnar för att låta medling bli ett ”moraliserande” verktyg, ett instrument för disciplinering. Hon ser också att brist på resurser hotar verksamheten.

I *Finland* startade makarna Gellin i Röda Korset skolmedling år 2000. Deras verksamhet växte snabbt. År 2006 övertogs skolmedlingsprogrammet av Finnish Forum for Mediation. Nu, år 2010, är Maija Gellin projektledare för programmet som således firar sitt 10-årsjubiléum. Det stöds av Utbildningsministeriet och finansieras av Finska spelmaskiner AB. Man samarbetar med bl.a. lärarutbildningar, föräldraföreningar, fritids- och ungdomsgårdar, socialarbetare, polis, församlingar och massmedia samt lokala företag som sponsorer.

Programmet, som är spritt över Finland har 3 heltidstjänster och 15 deltidutbildare (enl. föredrag av Maija Gellin den 3 maj 2010 i Sogn, Oslo). 360 grundskolor, gymnasie- och yrkesskolor är engagerade. Medlingsmetoden är lösningsorienterad inom det paradigm som kallas reparativ rättvisa eller “restorative justice”. Verksamheten utvärderas kontinuerligt. Hittills har man utbildat 7 200 elevmedlare och 1 800 vuxna som kan stödja dessa. Vuxna medlar vid t ex mobbning, sociala problem, konflikter mellan lärare och elev och vid skolfrånvaro.

Under år 2009 medlades i 9000 fall. Fallen kommer från vuxna och elever på skolan samt föräldrar. Självklart är medlingen frivillig. *Utvärdering år 2009*: 95% av de medlade fallen ledde till en överenskommelse

fotnot 22 s 88 ovan. Se vidare Jan Normans bok om ADR (1999) och Linda Marklund (2007).

som efter 1-2 veckor var lyckosam. 89% av medlarna tyckte att det var viktigt att omedelbart ta hand om fallen. 90% av medlarna såg elevmedling som mycket meningsfull och viktig. 86% av medlingarna gällde fysiskt eller mentalt våld, 87% av parterna tyckte att det var bra att elever får lösa sina konflikter med hjälp av elevmedling. De *stödjande vuxna* gav svar på en 5-gradig skala där 5 var det mest positiva svaret. Här återges svarens medelvärde. "It is meaningful to be a supportive adult in peer mediation" 4,4. "Mediators apply well the principles of mediation" 4,5. "Peer mediation is a good early intervention method" 4,5. Allvarligare fall medlades av vuxna. Även konflikter mellan elever och lärare medlades lyckosamt. "Mediation is a central part of the school culture" 3,8. (Gellin, 2009.)

Gellin sa vid föredraget i Sogn att elevmedlarna är skickliga. De tar lätt till sig tänkesättet i medling. Elevmedlare har t o m börjat medla i konflikter mellan elever och lärare därför att de upptäckt att det fungerar. Utmaningar hon nämnde: Det finns goda intentioner men utvecklingen att ändra skolkulturen är långsam. Det gäller att öka verkligt deltagande och engagemang.

I Hareide, 2006, ss 139-140 finns hänvisningar till utvärderingar och rapporter om skolmedling. I referenslistan till den här boken finns Gellins rapporter om utvärderingar i Finland (2007, 2009). *Se även www.transformingconflict.org som fortlöpande för in erfarenheter och utvärderingar av tillämpad reparativ rättvisa, också i skolor.*

I *Sverige* har DRACON-projektet (Drama and Conflict Resolution) utvecklat undervisning i konflikthantering och medling. *DRACON i skolan. Drama, konflikthantering och medling* av Grünbaum och Lepp (2005) har givit ett mycket användbart program för undervisning.

Många andra program för träning av sociala färdigheter och konflikthantering finns i den svenska skolan, såsom EQ, Charlie, MOD (Mångfald, och Dialog), StegVis, Kompissamtal, och SET (Social Emotionell Träning). NVC (Nonviolent Communication) bedriver utbildning i medling och kommunikation. Dessutom finns Friends som utbildar Kamratstödjare i syfte att stoppa mobbning.

Ämnet "Livskunskap" har införts på en del skolor. *Dramapedagogik* med bl.a. forumteater utnyttjas i undervisningen, något som vi önskar skulle ske i mycket större utsträckning och samtidigt kopplas till träning i konflikthantering och medling. Träning i medling förutsätter rollspel. Man behöver inte vara dramapedagog för att leda denna träning. För undervisning i klasser och grupper är det givetvis en fördel med samarbete mellan dramapedagoger och skolans övriga personal. I många kommuner finns Kulturskolor eller liknande. Dramapedagoger arbetar mycket med konflikter och relationer. Att koppla deras arbete till teori och genomförande av ett gemensamt förhållningssätt i skolan ser vi som i högsta grad önskvärt.

Sverige har tyvärr kommit igång sent med skolmedling. Vi har dock ett stort undantag, och det är Norrbottenprojektet där Linda Marklund varit projektledare. ”Varit” skriver vi därför att projektet nu är genomfört och går över i en annan fas. Linda har skrivit en licentiatavhandling i juridik, *Skolmedling i teori och praktik* (2007). Hon har sedan skrivit en doktorsavhandling i juridik som inriktar sig på medling vid brott.

Norrbottenprojektet. Efter ett par års förberedelse av Jan Norman¹¹ (Luleå tekniska universitet) och Linda Marklund hade de fått tillräckligt med medel för att 2004 starta ett 5-årigt projekt i hela Norrbotten. Det var Kommunförbundet, Norrbottens läns landsting, universitet och kommuner i Norrbotten som beslöt att satsa gemensamt. Sparbanksstiftelsen bidrog. Skolledare informerades och skolor anmälde sig.

Det var tänkt att starta med 25 skolor. Det blev 80, och flera kom till så att slutligen 125 skolor engagerades. Ungefär 350 medlingssamordnare utbildades, och dessa i sin tur lärde upp c:a 2 000 elevmedlare. Dessutom utsåg många kommuner en kommunsamordnare. Information gavs till skolchefer, skolledare, övrig skolpersonal och föräldrar. Alla elever fick en temadag i konflikt och medling.

Medlingssamordnarna utbildades i sex dagar fördelat på två dagar åt gången, flera från samma skola. Alla personalgrupper på skolorna hade möjlighet att få det här uppdraget. Majoriteten var pedagoger. En kortare utbildning gavs till *all* personal, således även kontors- och skolmåltidspersonal samt lokalvårdare och vaktmästare. Linda Marklund stod för utbildningen. Hon kallade till nätverksmöten en gång per termin. Redan efter fyra dagars utbildning började medlingssamordnarna att utbilda på sina skolor. När medlare hade utbildats var det samordnaren på skolan som förmedlade medlingstillfällen. Uppstod en konflikt och eleverna önskade medling såg samordnaren till att fördela medlingen bland elevmedlarna

Elevmedlarna valdes ut på litet olika sätt i de olika skolorna. Viktigt var att de skulle representera ett genomsnitt av skolans elever vad gäller kön, etniskt ursprung, religion, betyg, rik, fattig, bostadsområden. En nedre åldersgräns sattes vid 10 år. Det var inte endast elever som var s.k. ”sköt-samma” som valdes. Efter information till alla fick eleverna själva anmäla sitt intresse och då bl.a. svara på frågan varför de ville verka som elevmedlare. Sedan blev de kallade till intervju som leddes av t ex medlingssamordnaren, någon elevmedlare (om det inte var första gången valet skedde), någon från skolledningen och någon lärare. Eleverna medlade alltid två och två. Vid exceptionella förhållanden medlade en elev och en vuxen, t ex om parterna var en elev och en lärare.

¹¹ Jan Norman är författare till boken *Medling och andra typer av ADR – alternativ tvistlösning*. (1999)

De elever som valdes fick utbildning i 15 timmar i enlighet med Eleonore Linds bok *Medkompis: Konflikthantering och medling i skolan* (2001). Medlingssamordnarna organiserade och stödde elevmedlingen på sina skolor. Det var viktigt med möten där eleverna kunde få handledning. Där kunde de diskutera sina erfarenheter, planera olika medlingsprojekt och få vidareutbildning. Det var betydelsefullt att elevmedlarna på ett demokratiskt sätt fick vara med och utveckla programmet. Linda organiserade, som nämnts, nätverksmöten där alla skolors elevmedlare var inbjudna. Det förekom också nätverksmöten avgränsade till närliggande kommuner.

Medlingsrapporter skrevs där problemets art kort nämndes och därefter överenskommelsen. Vid utvärderingar kontrollerades bl.a. hur parterna hade levt upp till överenskommelsen.

En DVD med flera rollspel där elever medlade elevers konflikter skapades.

Det finns två lagtexter som handlar om miljön i skolan, nämligen skolansvarslagen (ofta kallad likabehandlingslagen eftersom skolan har ansvar att årligen upprätta likabehandlingsplaner för att förebygga diskriminering och kränkande behandling) och arbetsmiljölagen. Båda lägger ansvaret på all personal i skolan, även om rektor har det yttersta ansvaret.

På Norrbottens kommunförbunds hemsida, www.bd.komforb.se kan man bl.a. läsa (hämtat 2009): ”I Norrbotten arbetar medlare på ett länsövergripande plan, sida vid sida när det gäller medling i skolan och med anledning av brott, vilket är unikt i Sverige.” Man poängterar att medlingen sker på parternas villkor och är frivillig. ”Fokus ligger på parternas mänskliga relationer och de skador som där har uppstått.”

På hemsidan finner jag (år 2009) en extern utvärdering av skolprojektet. Den är utförd av Helena Ström Utbildningsprogrammet för Sociologi, Luleå Tekniska Universitet. Utvärderingen gjordes i tre kommuner i länet (och omfattade alltså inte hela projektet). Ström skriver i sammanfattningen: ”Resultatet av utvärderingen visar att elever och personal som gått utbildning i medling har fått kunskap, färdigheter, insikt i sitt eget konfliktbeteende samt en positiv inställning till att lösa konflikter. Resultatet har synliggjort att det har skett en minskning av konflikter på skolor efter projektet.”

Ström skriver om svårigheterna med projektet. På högstadiet och gymnasiet var utbildning i medling mindre efterfrågad än i låg- och mellansta-dieskolorna. Tidsbrist sågs som en orsak, liksom att betyg i de ordinarie ämnena gör att medling inte prioriteras högt. En svårighet var att för få vuxna blev utbildade i medling, något som gjorde att arbetet blev väldigt beroende av enstaka individer. Utvärderaren framhåller att resultatet visar att skolmedling bör bli en del av det ordinarie arbetet på skolan.

Projektet skolmedling visade sig inte ha effekt på mobbning. Detta hänför Ström till att mobbning sker diskret och över internet, något som gör att elever och personal inte ser när mobbning förekommer på skolorna.

Detta, menar vi, i stället tyder på dåliga handlingsplaner, och oacceptabel hantering av mobbningsproblematiken. Skolmedling kan *bidra* till att förebygga mobbning, men för det krävs ett väl genomfört, konsekvent arbete över tid. Alla vuxna på skolan behöver utbildas. Skolmedling kan inte ensamt stoppa mobbning. Det krävs många verktyg i den verktygslåda som ska förebygga och stoppa mobbning. Ju kortare tid skolmedling funnits i skolan, desto mer kommer dessa verktyg att behövas. I nästa kapitel ska vi ta upp mobbning. Självklart ska personalen upptäcka mobbning. Lika självklart är det att de vuxna ska hantera den när den uppstår. Det som sker på internet och utanför skolan måste också hanteras när eleverna går på den egna skolan. Vi vuxna på skolan får inte avhända oss ansvaret.

I juli 2010 finner jag på Norrbotten kommunförbunds hemsida (www.bd.komforb.se) en utredning av medling i Norrbotten (i skola och medling vid brott) av Jennie Oja vid Luleå Tekniska Universitet, juni 2009. Den bygger på två enkäter (en om medling i skola och en om medling vid brott) till alla kommuner i Norrbotten samt en litteraturstudie. Trots att svarsprocenten låg under 50 kunde Oja säga att medling i skola förekom i alla kommuner utom två. I avsnitt 3.1 på sidorna 13-14 i rapporten finns en kortare beskrivning hur situationen var i kommunerna (när rapporten skrevs 2009). I Bodens kommun fanns en medlingsamordnare och där förekom medling lokalt på varje skola. För ungdomar i gymnasieåldrarna hade medling inte kommit till användning, och därför hade kommunen valt att utbilda alla gymnasieungdomar att bli medlare. Också i Jokkmokks kommun var man positiv till skolmedling, och man ville utöka den till flera skolor. Även där hade man valt att utbilda alla ungdomar i medling så att de skulle få verktyg att lösa konflikter i framtiden. I Piteå kommun hade man fyra skolor som arbetade med medling. Kommunerna ville med något undantag – efter att projektet tog slut 2008 – fortsätta att bedriva medling i egen regi, skriver Oja.

Sammanfattning. I det här kapitlet har vi beskrivit de teoretiska grunderna för medling. Dessa bygger naturligtvis på det vi har skrivit om konflikthantering i de tidigare kapitlen. Hänvisningar dit förekommer också.

Vi har tagit upp ”konfliktens dimensioner” för att tydliggöra olika innehåll i konflikter. Tyngdpunkten förskjuts ofta under medlingens gång särskilt i vuxenkonflikter som tenderar att vara mer komplexa än barnens. Barnens konflikter handlar ofta om den s.k. ”Personliga dimensionen” och ”Värderingar”, något som lämpar sig mycket bra för medling genom att denna fokuserar på öppen dialog och god kommunikation.

Vi har beskrivit skilda slags medling utifrån olika traditioner. Därefter har vi koncentrerat oss på skolmedling, som integrerar flera av de här traditionerna, dock inte terapeutisk medling. *Transformativ medling*, som arbetar mycket med känslor och behov och syftar till att återupprätta relationen, utgör en grund. *Avtalsfokuserad medling*, även kallad strukturell medling, har också inspirerat skolmedlingen, som syftar till överenskommelser. Här ligger en intressant konflikt eftersom transformativ medling och avtalsfokuserad medling bygger på delvis skilda förhållningssätt. Den förra intresserar sig inte i första hand för att nå en överenskommelse utan för relationen, och här anses medlingen kunna vara lyckad även utan att ett avtal sluts. Transformativ medling ställer inte upp regler som parterna ska ta ställning till – och godkänna – och den är inte indelad i steg eller faser. Den är mer demokratisk och lämnar många processbeslut till parterna.

Joseph Folger anser att man egentligen inte kan kombinera de här två metoderna men medger att under en övergångstid kan medlaren behöva göra det. (Det handlar om att lära sig ett nytt sätt att medla. Som jag ser det handlar det också om konfliktens natur och parternas förväntningar.) Skolmedling har hittills utnyttjat en kombination av tänkesätt. Kanske kommer vi att se en stegvis övergång till transformativ medling i Sverige likaväl som i andra länder.

Skolmedling i de olika nordiska länderna har berörts och särskilt har vi berättat om det stora Norrbottenprojektet i Sverige 2004 - 2008.

Skolmedling har kommit längre i de övriga nordiska länderna. Utvärderingar finns i viss utsträckning. På internet kan man följa utvecklingen bl.a. på www.transformingconflict.org. Tyvärr är mycket av den finska utvärderingen endast tillgänglig på finska (information på skolmedlingskonferens i Sogn, maj -10). Det finns behov av mer forskning i vårt kulturområde.

I nästa kapitel ska vi ta upp mobbning och hur den kan förebyggas och hanteras. Personligen har jag tidigare ansett att medling vid mobbning inte är en god idé, men många andra har provat, och jag har bytt åsikt. Dock kan inte medling vid mobbning lämnas till elever. Vissa förutsättningar bör uppfyllas även i övrigt. Sålunda behövs förmöten – kanske många sådana, också med föräldrarna – liksom god kunskap och träning i medling. Vi återkommer till detta i nästa kapitel där vi ger ett exempel.