

15. Konstruktiv konflikthantering

I det följande kommer jag att ta upp undervisning i att handskas konstruktivt med känslor, lyssnande, referensramar och perspektivtagande samt nedtrappning av konflikter med hjälp av jag-budskap och ”giraffspråk”. Slutligen ska jag kort ta upp medling som bygger på alla de andra färdigheterna samt på beslutsfattande.

Att handskas konstruktivt med känslor, särskilt vrede

Som jag nämnde ovan kan barn felaktigt få intryck av att det problemlösande förhållningssättet att hantera konflikter liknar undvikande, och att man i båda fallen undertrycker sina känslor. Den som får den uppfattningen kan lätt bli negativ till varje form av träning. Det är därför viktigt att redan från början göra klart att när man på ett ändamålsenligt sätt vill hantera konflikter gäller det att uttrycka sina känslor och behov på ett *eftertänksamt* sätt men inte att undertrycka dem.

Vad betyder då i det här fallet ”eftertänksamt”? Är det inte motsatsen till att uttrycka känslor? Nej, det är det inte: Man tar en liten stund att lugna ned sina omedelbara reaktioner och fundera över hur man ska hantera detta för att nå det resultat man önskar. Ibland kan det räcka med några sekunder, ibland behöver man mycket längre tid. Med träning kan tiden komma att bringas ned.

Den här eftertänksamma tekniken har av Ury (1996) kallats för att ”gå ut på balkongen”, d.v.s. skaffa sig överblick, perspektiv. En förutsättning för att det ska lyckas är att man lär sig att uttrycka negativa känslor utan att uppväcka motpartens försvar. Det gör vi med hjälp av jag-budskap och ”giraffspråk”. ”Teknikerna” hänger ihop. Det är emellertid viktigt att framhålla att det inte bara är fråga om teknik utan att det handlar om ett förhållningssätt.

Syfte

Att ge barnen verktyg att handskas med sina känslor, särskilt vrede och besvikelse, på ett sådant sätt att dessa får utlopp utan att de ger bränsle till upptrappning av konflikten. På så sätt kommer det till stånd en process som är positiv för alla parter.

Nät över vrede. Att rita och måla känslor av vrede

I en av klasserna (åk 6) värmdes vi upp oss med att göra ett ”nät” över vrede, på samma sätt som vi tidigare hade gjort ”Fredsnätet”. Frågan jag ställde var ”Vad gör människor när de blir arga?”

Därefter fick barnen tänka på när de varit riktigt arga eller t.o.m. kanske hatat någon. De ombads rita eller måla en sådan situation och ge sin teckning eller målning en rubrik. De som ville visade upp sina alster inför klassen och berättade om dem. Det blev en lång kö för att göra detta. Ett alternativ är att barnen parvis får visa och berätta för sina kamrater. Då kan också lyssnande tränas. Viktigt är att de lyssnar på ett uppmuntrande sätt som stärker den andras självkänsla.

Om barnen redan lärt sig aktivt lyssnande med parafrasering (reflektera fakta och känslor tillbaka), kan de göra det. Ett sätt kan vara att först en elev läser upp sin berättelse för klassen och läraren då demonstrerar aktivt lyssnande genom att ställa frågor för att öka förståelsen av berättelsen.

En kvicksilvertermometer¹ illustrerar vrede

Jag ritade på tavlan i enlighet med Kreidlers manual (1994) en kvicksilvertermometer. På många sätt liknar stigande vrede kvicksilvret eller spriten i en termometer som visar allt högre gradtal. Man kan vara ganska sval (lugn) men man kan också bli väldigt varm. Vi talar t.ex. om att vara ”hettlevrad” eller ”temperamentsfull”.

Barnen fick föreslå *ord som beskriver olika grad av vrede*. Dessa skrevs på ena sidan av termometern på tavlan. ”Ursinne” och ”raseri” kom alltså högst upp och ”irritation” och ”att vara förargad” långt ned. I vissa fall ritade barnen sådana här termometrar över vrede i sina anteckningsböcker.

På den andra sidan av termometern skrev vi sedan upp *kroppsliga tecknen på att man är arg*. Barnen skulle lära sig känna igen sin vrede och hur den påverkar kroppen. De diskuterade sedan i pargrupper *vad som gör dem arga*. Här kom deras anteckningsböcker till användning.

Vi samtalade tillsammans om *vad vrede kan vara bra för* och även om när den inte är bra.

¹ Eller en sprittermometer, således inte en digital termometer.

Att handskas med vrede i konflikter

Det första steget nedför konfliktrappan är att *lugna ned sig*. Det är som att få ned temperaturen på termometern. Ju mindre arg man är desto större kontroll får man över situationen. Barnen fick berätta för klassen² vad de brukade göra för att lugna ned sig. (Det gäller f.ö. även andra starka känslor än vrede.) Att räkna, slappna av och tala till sig själv var några av de metoder som nämndes.

Kreidler (1994, s. 62) har föreslagit metoden att rita ”tankeballonger vid vrede”. Han förklarar: Känn igen kroppsliga tecken på vrede, distrahera dig själv, slappna av i kroppen och tala till dig själv.

Man kan distrahera sig på många sätt, t.ex. genom att räkna baklänges eller tänka på något trevligt en stund. När man talar till sig själv kan man tänka att man inte ska förlora kontrollen den här gången. Man kan också säga sig att det kan bli något bra av det här bara jag lugnar mig en stund. Ett sätt är att kombinera tankar med avslappning: Andas djupt och långsamt och slappa av musklerna och koncentrera tanken på det. Man kan föreställa sig att ens vrede rinner av en som när luften går ur en ballong.

Diskussion

Barnen i den klass där vi arbetade mest med de här övningarna tycktes positiva till dessa. Ett par veckor senare tillfrågades de om de hade använt metoderna i ”tankeballongerna” för att lugna ned sig innan de reagerade. Fem eller sex elever, de flesta faktiskt pojkar, räckte upp händerna. Två av dem berättade sina erfarenheter och sa att det hade känts bra.

Känslor: Benämning, igenkännande och hantering. Undervisning av barn i olika åldrar

Förskola och lågstadium. För små barn är det viktigt att träna sig i att *finna ord för olika känslor och att känna igen dem*. Vid samtalsringar eller rundor (då alla barnen får en kort stund att säga något som har att göra med ett tema) kan de t.ex. — såsom vid en RCCP-lektion för 6-åringar jag bevistade i New York — benämna en positiv känsla de har haft. Vid den lektion jag här tänker på namngav RCCP-konsulten, Cassandra, olika känslor och barnen fick räkna upp handen om de hade erfårit respektive känsla.

Cassandra läste en kort berättelse (som finns i RCCP-materialet, Ray, m.fl., 1996, s. 101): ”Idag är det din födelsedag”, ”du tappar bort din födelsedagspresent”, ”du hittar den”, ”ett bi flyger runt ditt huvud”, ”det landar på din arm” Barnen skulle med *sina ansiktsuttryck åskådliggöra* de känslor dessa situationer väckte. De gjorde också *charader*, och deras kamrater skulle gissa vilken känsla som avsågs.

² Ett alternativ är att eleverna först pratar två och två och sedan ger förslag i den stora gruppen.

Detta är några exempel på övningar. Viktigast är lärarens förmåga att visa empati. Vid den här RCCP-lektionen fick jag bevittna hur Cassandra på ett mycket empatiskt sätt bemötte ett barn som vid rundan där han skulle säga en positiv känsla angav "rage", alltså våldsam vrede, ursinne. Det visade sig att han verkligen hade förstått uppgiften. Hans livssituation var antagligen svår. Cassandra bad honom komma fram och hålla i en docka hon brukade använda sig av för att ett barn åt gången skulle prata och de andra lyssna, så som indianerna använde fjädern. Den var av gummi och föreställde en tupp. Pojken skulle hålla i tuppen och koncentrera sig på allt det svåra han kände. Sedan skulle han "lägga" det på tuppen och det skulle spridas ut och upplösas. Det var magi, sa hon. I det fortsatta samtalet sade kamraterna positiva saker till honom, och han fick verkligen uppleva något fint.

Det var underbart att se den effekt detta hade på klassläraren. Hon hörde till de lärare som inte brukade delta aktivt i RCCP-lektionerna. Hon hade befunnit sig längst bort i klassrummet utanför den ring där barnen satt samlade runt Cassandra. Nu anslöt hon sig till oss i cirkeln. Först var hon frågande inför att pojken inte lämnades i fred när han sagt "ursinne". Sedan, när hon såg mer vad som skedde, förändrades hela hennes varelse. Hon strålade! "Hon såg ljuset", sa Cassandra efteråt. Hon hade fått uppleva att det fanns något att göra, hon hade — förhoppningsvis — fått verktyg. I alla fall hade hon sett hur man kan hjälpa till och lindra också det riktigt svåra även om man inte kan göra allt. På eftermiddagen, när vi kom tillbaka för att följa upp det som skett på morgonen, såg hon lika strålande glad ut när hon hälsade oss. Pojken hade vi redan tidigare mött i korridoren tillsammans med en kompis och de hade sett ut att må bra, då.

Även jag "såg ljuset" den där morgonen i en skola i Queens i New York. Cassandra var i hela sin varelse empatisk. En verkligt god förebild.

Exempel på andra övningar är att imitera en ledare som ger uttryck för olika känslor. Vi har *leken "Följa John"*. Ledaren kan växla. Detta kan vara en bra uppvärmning.

I rundor kan barnen avsluta meningar som "Jag känner mig glad när ...". Flera känslor kan tas upp såsom vrede, besvikelse. Små barn kan ha svårt att känna igen och namnge känslor. De äldre kan ha svårt att prata om dem. Det finns en rad sätt att öva upp detta. Vi ska se på några fler:

Jag har några gånger i mitt nuvarande projektarbete (alltså ej i fältstudien i mellanstadiet) lett en liknande övning som den Cassandra demonstrerade.. Barnen, 7-9 år, har *i en runda fått avsluta meningen "Jag känner mig..."* Den som inte har haft positiva känslor, såsom glädje, utan varit arg eller ledsen, har fått berätta mer om varför hon/han känt det så (det har givetvis varit helt frivilligt).

Under en lektion fick några av barnen *berätta för de andra om ett bestämt tillfälle* då de var ledsna, och deras klasskamrater fick ställa frågor och på så vis träna lyssnandets konst samtidigt som de bekräftade talaren.

I en klass fick barnen *måla och skriva om när de en gång varit rädda*. En pojke kunde inte. Han sa att han aldrig varit rädd, men så småningom berättade han för mig att han var ledsen för att ingen ville leka med honom. Han talade om det också för läraren. Naturligtvis fick han tillstånd att skriva om det i stället för om rädsla. På eget initiativ berättade han sedan sitt problem för hela klassen som tog emot förtroendet och bekräftade honom. Därefter meddelade han att han kunde skriva om ett tillfälle då han var rädd.

Barn, 7-9 år gamla, har gjort en modifierad övning i Gunilla Wahlströms bok *Gruppen som grogrund* (1993, ss. 66-68), den som hon kallar ”Mina fyringar”. De har fått rita och måla ansikten eller hela kroppar som är glada, arga, ledsna och rädda. Sedan har de i runda fått visa upp den bild (eller bilder) som visar den känsla (eller de känslor) de har just då.

Det har också hänt att ett barn, som haft svårt att uttrycka sina svåra känslor vid något tillfälle har hämtat bilderna för att med hjälp av dem ta den första kontakten.

I det nämnda RCCP-materialet får barnen *göra egna dockor* av små papperspåsar, kriter, garn och klister. Dessa dockor ska de spara i skolan för att arbeta vidare med. Dockorna får namn. Barnen får låta dockorna berättas för kamraterna vilka de är och hur de känner sig och varför.

Som nämnts ger *Gruppen som grogrund* (Wahlström, 1993) en rad övningar för arbete med små barn. UR:s videoinspelade serie med dockor, *Värsta bästa vänner* (1998) kan också rekommenderas för barn i förskoleåldern. Den behandlar olika problem såsom att komma ny till en grupp, olika slags bråk, utanförskap etc. Till den finns en handbok utarbetad av bl.a. Margareta Öhman som också skrivit en utmärkt bok: *Empati genom lek och språk* (Öhman, 1998).

Mellanstadiet. I de något högre klasserna, åk 3–6, får barnen *identifiera sina känslor med hjälp av en ”känslobarometer”* med siffrorna –5 till +5 där –5 är den värsta dagen i deras liv och +5 den bästa. Den här barometern skrivs på tavlan, ett blädderblock eller liknande, och barnen får markera på den hur de känner sig den dagen³. Utifrån detta talar man om känslor och

³ Naturligtvis kan man förenkla en sådan här ”känslobarometer” för de mindre barnen. I stället för siffror kan man rita glada och ledsna ansikten och i mitten ett ansikte med rak mun. Skalan kan vara 3- eller 5-gradig (i det senare fallet ritas ett mer glatt och ett mindre glatt ansikte och ett mer och ett mindre ledset ansikte). Varje barn kan flera gånger i veckan, och kanske vid olika tider på dagen, rita ett lodrätt streck under det ansikte som visar den känsla som bäst stämmer på det barnets känsloläge just då. På så sätt kan läraren få information om hur barnen mår och reagera på detta.

uttryck för dessa. De gör också ett *nätverk kring ordet "känslor"* på samma sätt som "Fredsnätet".

I *Kreativ konfliktlösning för mellanstadiet*, 1993, ss. 58, 70) finns övningen "*Morgonsamtal*". Barnen får en mening "Hur jag känner inför ..." att utgå från. Exempel på ämnen att ge är: skolan, att gråta så folk ser det, att slåss, att stjäla, att vara rädd. De skriver om detta under 10 minuter och talar sedan med en kamrat om vad de har skrivit. Också här får alltså barnen praktisera lyssnande. Deras identitet stärks, liksom känslan av eget värde, förutsatt att klimatet är positivt.

Vid alla rollspel och vid alla verkliga konflikter tränas barnen och ungdomarna att uttrycka sina känslor. När vi ser på rollspelen (spelade "live" eller uppspelade på video) frågar vi "Hur tror du X känner här?" och "Finns det något annat sätt att bete sig på så att X (eller Y) känner sig bättre?".⁴ Också under vanliga lektioner talar vi om känslor. De accepteras samtidigt som barnen får lära sig att handskas ändamålsenligt med dem. Även läraren talar om sina känslor. Krukmetaforen kommer här väl till pass. Den hjälper alla, också de vuxna, att ge uttryck för det som är viktigt för dem.

Högstadiet och gymnasiet. Liebers m.fl. (1998) material för högstadiet och gymnasiet ger övningar för de äldre ungdomarna. Ett exempel är att de unga får *välja bland ett antal kort som benämner känslor*. Sedan får de finna en kamrat som har ett kort med en synonym eller en antonym (med motsatt betydelse). Därefter *berättar de som är i samma grupp en erfarenhet som illustrerar känslan på kortet*. I stället för att berätta om känslan kan den och dess synonym eller antonym illustreras av elever i frysta positioner (staty) eller med ett litet spel.

Ett annat exempel är *charader* som här kan bli litet mer utvecklade än för de små barnen. En grupp på c:a fem elever får göra en pantomim utifrån en känsla som de fått sig tilldelad på ett kort. De får två och en halv minut att öva. De andra ska gissa vilken känsla som står på deras kort. Efteråt talar klassen om vilka slags känslor som var lättast och vilka som var svårast att mima.

Exempel på andra uppgifter för ungdomarna är följande:

De ska parvis tala om negativa och positiva upplevelser och vad de lärde sig av dem. De kan ta erfarenheter från den nuvarande klassen eller från tidigare klasser. Läraren ger dem vissa frågor att tänka på och besvara, såsom: "Vad gjorde erfarenheten negativ?", "Vad gjorde läraren?", "Hur kände du dig?", "Hur påverkade den här erfarenheten din upplevelse av ämnen du gillar eller inte gillar idag?" I anslutning till berättelsen om den positiva erfarenheten ställs motsvarande frågor.

⁴ Vi frågar också om X och Y är nöjda med lösningen. På så sätt kan man få barnen att tänka på — och rollspela — alternativa sätt att bete sig för att nå en s.k. vinna-vinna-lösning.

Det finns också övningar som direkt relateras till vrede och hur man kan handskas med denna känsla på ett ändamålsenligt sätt. Liksom i mellanstadiet får barnen fundera över vad som gör dem arga och på vilket sätt vrede kan vara positivt och på vilket sätt negativt. De får även träna sig att lugna ned sig så att de kan behålla kontrollen.

I *Kreativ konfliktlösning för högstadiet* (1994) föreslår författarna bl.a. att eleverna ska bilda par-grupper där var och en får två minuter att berätta för den andra om en situation där han eller hon blev arg. De ska beskriva händelsen, varför de blev arga, hur de reagerade och vad som blev följden.

Slutsats

Barnen kan missförstå undervisningen i konfliktthantering och tro att de ska tränga undan sina känslor. Vi måste därför göra klart för dem att det tvärtom är så att de ska ge uttryck för vad de känner. För att göra det på ett sådant sätt att de har kontroll över situationen och kan påverka den så att utgången blir bra behöver de *först* lugna ned starka känslor av t.ex. vrede och besvikelse för att *sedan* handla på det sätt som ger de bästa resultaten så att de själva och andra får vad de behöver och samtidigt fortsätter att vara goda vänner, eller t.o.m. blir bättre vänner än förut. Att visa vrede och andra känslor är okay, ja det är nödvändigt för att förbli frisk.

Det är viktigt att träna sig i att uttrycka sina känslor. För detta behöver de *benämnas och medvetandegöras*. Ju tidigare vi tar tag i en begynnande konflikt, desto lättare är det att förebygga att den växer. När den trappas upp brukar det inte vara på ett kontrollerat sätt.

Problemet med skuldbeläggning och projektioner

Jag har upprepade gånger betonat vikten av att träna sig i att inte lägga skulden på andra — eller sig själv. Här finns ett problem i projektionen som är en försvarsmekanism (se kap. 8, s. 113). Omedvetet förlägger vi delar av vår inre verklighet (ofta det vi inte förmår se hos oss själva) på yttervärlden. Vi har rätt och andra har fel — och skuld. Människor i vår omgivning gör likadant. Vi ser det överallt. Massmedia är fulla av exempel.

”Giraffspråket”, den ickevådsliga kommunikationen, bygger på att vi förändrar vårt tänkesätt. För det krävs det stora ansträngningar. Särskilt bekymmersamt är det att våra projektioner ofta är undermedvetna och syftar till att skydda vår självkänsla, ett grundläggande behov.

Cornelius m.fl. (1992) tar i sitt material för fortbildning av lärare upp projektionen som en väsentlig bakomliggande faktor när människor saknar vilja att lösa konflikter. Författarna ger i en övning kursdeltagarna möjlighet att öka medvetenheten om sina omedvetna delar av personligheten. De utgår från Carl Jungs termer ”persona” för de medvetna delarna och ”skuggan” för de omedvetna.

Det ligger stora möjligheter förborgade i att träna sig i att upptäcka sina projektioner och att undvika att skuldbelägga och klandra andra människor. Detta utgör ett ”inre fredsarbete” vars belöning blir att vreden minskar när vi inte längre fördömer andra. Empati och medkänsla utgör goda hjälpare i det här arbetet. Dalai Lama hör till de främsta företrädarna i vår tid för detta tänkesätt. Han skriver åter och åter om vreden, hatet, empatin och kärleken. Här följer ett exempel.

”Vrede, hat och avundsjuka — dessa gör det omöjligt för oss att uppnå frid. Genom medkänsla och kärlek kan vi lösa många problem och erfara sann glädje och frid.

En av de allra viktigaste egenskaperna är medkänsla. Vi kan inte köpa den i ett snabbköp. Vi kan inte tillverka den med hjälp av maskiner. Men genom inre utveckling går det. Utan inre frid är det omöjligt att uppnå fred i världen.” (Dalai Lama, 1989, s. 24.)

Lyssnande, referensramar och perspektivtagande

Vi har redan många gånger varit inne på lyssnandets konst. I klasserna arbetade vi dels med vanligt lyssnande utan återspeglning (parafrasering), dels med det som brukar kallas aktivt lyssnande som innehåller just återspeglning där man kontrollerar om man uppfattat fakta och känslor rätt.

Nedtrappning: lyssnandets konst

Syfte

- (1) Att barnen ska medvetandegöras om vad bra och dåligt lyssnande innebär så att deras förmåga att lyssna ökar och
 - att de ska få lära sig metodiken i aktivt lyssnande så att de kan utnyttja den för att
 - a) undvika missförstånd,
 - b) inleda nedtrappning av konflikter och
 - c) bekräfta sina kamrater och andra personer.

Dessutom utgör aktivt lyssnande en viktig färdighet vid medling. Ja, man kan säga att det är en förutsättning.

Metoder

I en klass (åk 4) rollspelade läraren och jag dåligt lyssnande. Läraren berättade något, och jag trappade upp mitt störande beteende, som om jag varit en elev (jag satt också i en bänk som de). Efteråt frågade vi vad eleverna

hade lagt märke till. Vad händer när man lyssnar dåligt? Vad känner de olika parterna?

Barnen fick rollspela två och två. De fick byta roller (det jag kallat ”par-rollspel”, s. 166 ovan). Den ena berättade något och den andra lyssnade bra, resp. dåligt.

Därefter skrev barnen i sina anteckningsböcker två kolumner, en för bra lyssnande och en för dåligt. Barnen gav förslag som fördes upp på blädderblocket.

Följande lektion hade jag med mig en videokamera. Nu diktade barnen små rollspel som illustrerade lyssnande. Flera klasser gjorde detta. Vi fick några verkligt goda exempel på hur man lyssnar bra respektive dåligt, men de senare spelen var roligast att titta på. Barnen var fantastiskt duktiga på att återge bilder från verkligheten. Åskådarna kände igen sig. Det var också härligt att se spelglädjen. En del rollspel videoinspelades. Barnens självkänsla ökade då vi uppskattade deras spel. Särskilt roligt tyckte de att det var då vi spelade in dem och sedan visade videon och de fick skratt och applåder. Spelen diskuterades och barnen gav förslag på bättre hantering av problemen.

Några få barn som inte ville spela fick skriva berättelser i stället.

Anpassning till olika åldrar och något om träning av aktivt lyssnande

De beskrivna lektionerna fungerade bra i åk 4 och 5. Troligen kan även yngre barn dra nytta av liknande övningar. Har de svårt att själva rollspela kan två vuxna göra det som vi gjorde i åk 4. Efter demonstration kanske barnen kan göra det. Man kan tillsammans hjälpas åt att hitta på innehållet. De kan också berätta om något de känner väl till, som t.ex. en lek eller en utflykt.

En lek man kan göra tillsammans är viskleken ”Ryktet går” där en person (gärna en vuxen) viskar en kort mening i örat på ett barn som viskar samma mening till nästa o.s.v. tills den sista eleven nåtts av budskapet som brukar bli ganska förvanskat — något som inte sällan leder till skratt. Man kan sedan tala om vad som underlättar att man uppfattar viskningen. Detta kan vara en uppvärmning eller ett glatt slut på lektionen.

Aktivt lyssnande och parafrasering är nästa steg. Barnen fick på små kort beskrivet enkla situationer. Barnen skulle parafrasera genom att återge (återspegla) fakta och känsla. Det försök vi gjorde lyckades inte så väl därför att det inte blev tillräckligt levande. Med mer erfarenhet kan man inspirera barnen bättre. De handledningar jag har refererat till ger mycket stöd och hjälp för denna undervisning.

RCCP-materialet inför aktivt lyssnande redan i den minsta gruppen som utgörs av 5-åringar och uppåt. Ett barn blir intervjuat av en vuxen. De andra barnen får sedan berätta vad de minns. Detta kan utvecklas till att även ta med känslor i återberättandet.

Barnen kan i par berätta för varandra t.ex. om en händelse då de upplevt en mycket stark känsla. De kan också beskriva vad de skulle önska sig om de fick. Den andra i paret lyssnar och återspeglar. Efter halva tiden byter berättaren och lyssnaren roller. Ledaren meddelar när detta ska ske.

Också i fiktiva situationer kan aktivt lyssnande och återberättande tränas. Så kan t.ex. en polis lyssna på ett barn som varit med om något mystiskt, eller en skolsköterska kan lyssna på en elevs berättelse om mobbning.

I en liten grupp med 8-åringar fick dessa en efter en avsluta meningen: ”Jag blir arg när...”. Efter att ha gått hela rundan upprepade barnen vad var och en hade sagt: Stina blir arg när... osv. Den första gången vi gjorde detta kom en flicka ihåg vad alla sex kamraterna sagt att de blev arga för. Sedan fick de övriga göra om uppgiften. Var och en blev bekräftad när hans/hennes namn nämndes. Detta upplevde jag när jag själv inkluderades så att barnen upprepade vad jag hade sagt jag blir arg av.

Jag har funnit att aktivt lyssnande kan kombineras med en rad andra övningar.

Barnen får veta varför de får lära sig återberätta: Det är viktigt vid konfliktlösning att man förstår varandra rätt. Därför behöver man kontrollera att man hört och uppfattat så som den andra menade.

Vid medling är det en särskilt god teknik. Om vuxna medlar med hjälp av aktivt lyssnande får barnen snart en uppfattning om vad det är och vad det ska vara bra för. Liksom mycket annat lär man sig aktivt lyssnande genom förebilder.

Vid rollspel kan också den här färdigheten komma till användning förutsatt att man tänker på den.

Det kan den också vid konflikthantering och kommunikation i vardagslag vid tillfällen då man inte sätter sig ned och formellt medlar. Aktivt lyssnande kan ske mycket snabbt och fungera som uppmuntran och bekräftelse att talaren blivit hörd. Utnyttjar läraren detta i klassrummet, och rektorn, skolmåltidspersonalen, städpersonalen samt vaktmästaren det vid sina möten med barnen, kommer dessa att ta efter.

Ovan (s. 194), under avsnittet ståndpunkter och underliggande behov, tog jag upp Liebers (1998) material för högstadiet och gymnasiet där de gav exempel på yttranden där eleverna skulle söka efter de underliggande behoven och omformulera. Detta var exempel på aktivt lyssnande som det används t.ex. av medlare.

Förslag i Liebers (1998, s. 62) handledning till ämnen ungdomarna kan berätta om då de tränar lyssnande är: ”När jag blev orättvist behandlad”, ”en familjemedlem som stör mig”, ”en regel i skolan som är orättvis” och ”en gång när jag kände mig stolt”. Efter att båda parterna övat, föreslås bl.a. följande diskussionsämnen: ”Hur visste du att din partner lyssnade på dig?”, ”Hur kändes det att någon verkligen lyssnade och inte avbröt?”, ”Vad var det i den här övningen som gjorde det svårt?”

Jag har tidigare nämnt Gunnel Ankarstrand-Lindströms översättning *Kreativ konfliktlösning för högstadiet* (1994). Även här finns lektioner där eleverna tränar lyssnande (utan omformulering/parafrasering) och aktivt lyssnande (ss. 40-45).

Slutsats

Att öka medvetenheten om lyssnandets konst tror jag lyckades ganska bra i våra lektionsförsök, men däremot hittade vi vid den tidpunkten inte riktigt fram när det gäller undervisning i aktivt lyssnande och parafrasering. Här finns dock mycket hjälp att få. En del har jag beskrivit ovan. Mina främsta lärdomar är

- (1) att utnyttja aktivt lyssnande vid vardagliga händelser, alltså lära ut metoden till personalen så att de kan bli goda förebilder — den snabba bekräftelsen kan betonas,
- (2) att koppla aktivt lyssnande till underliggande behov, rädslor och värderingar och
- (3) att använda denna färdighet vid medling.

Referensramar och perspektivtagande

För att lösa problem gemensamt behöver parterna förstå varandras referensramar och ta till sig varandras perspektiv. Empati är grunden för god kommunikation mellan människor. Vi har ovan talat om underliggande behov, värderingar och rädslor. Man behöver upptäcka och förstå allt detta för att hantera konflikten bra. Det ingår i den nödvändiga analysen (jfr. Burton, 1990 och kap. 5, ss. 64-65).

Syfte

- (1) Att barnen blir mer medvetna om vilka referensramar de har och att dessa varierar mellan människor beroende på erfarenheter och kulturmiljö (uppfostran),
- (2) att deras tolerans för avvikelser ökar,
- (3) att de tränar sig i att sätta sig in i den andra sidans perspektiv och sålunda ökar sin empatiska förmåga.

Metoder⁵

⁵ Aktiviteten ”Perspektivglasögon” har hämtats från Kreidler (1994, ss. 131-141) och övningarna ”Referensramar”, ”Rollspel och byte av roller” samt ”Omskrivning av en saga från ett nytt perspektiv” från Lantieri och Roderick, 1988. De återfinns i *Kreativ konfliktlösning för mellanstadiet* (ss. 39-41, 50-51).

(1) Referensramar; (2) perspektivglasögon som gjordes av färgade piprensare⁶; (3) rollspel och byte av roller; och (4) att skriva om sagor från ett nytt perspektiv.

(1) Barnen fick *reagera på en serie yttranden*. De skulle visa om de höll med om dem eller inte. Exempel på sådana yttranden var: ”Fotboll är den bästa sporten” och ”Sverige är världens bästa land att leva i”. Barnen fick fundera över varför alla inte svarade lika. De fick tänka på vad vi har gemensamt och vad som är olika. Detta är också en inledning till arbete med diskrimineringsproblematiken. Yttranden kan också handla om religioner och etniska eller andra grupper.

(2) Kreidlers (1994) *metafor perspektivglasögon* introducerades. Barnen fick höra att vi ser på världen som genom ett par osynliga solglasögon. Allting vi ser och upplever liksom filtreras genom dessa. Många saker i livet bidrar till att ge färgen på linserna. Kreidler ger *följande kategorier som påverkar oss: erfarenheter, mål, känslor, värderingar och behov*.

Jag ritade ett par glasögon på tavlan och frågade barnen vad det är som gör att människor har olika synpunkter, olika perspektiv på saker, så som de hade i den förra aktiviteten. Jag hade tagit med mig piprensare av olika färger, och barnen fick nu göra sina egna perspektivglasögon av dessa. De var imponerande kreativa och på bara ett tiotal minuter var de klara med helt fantastiska resultat.

(3) Nästa övning var *byte av roller i ett rollspel*. Barnen hittade på ett spel med en pojke på 18 år som ville låna bilen av sin far. Barnen (11 år) rollspelade i par och bytte sedan roller. Då de tog det nya perspektivet bytte de glasögonen som de just hade skapat och som de använde i övningen.

(4) Nästa aktivitet var att *skriva om en känd gammal saga från ett nytt perspektiv*. Först berättades den kända sagan ”Rödluvan”. Det kan göras på olika sätt. Läraren kan berätta den, eller barnen kan göra det tillsammans och då ta den ur minnet. Sedan läste läraren en ny version av sagan, *Den baktalade vargen* (se bilaga 3, min översättning från Lantieri och Roderick, 1988). Den är från vargens perspektiv.

Nu fick barnen välja ut en känd saga och skriva den ur ett nytt perspektiv. Det skulle vara en saga där det finns en ond och en god så att övningen blir meningsfull. Det tog olika lång tid i olika klasser att skriva den här uppsatsen. Så t.ex. tog hela övningen i klass F c:a 80 minuter. Några barn

⁶ Marianne Bokblad i Söderköping hittade på att göra perspektivglasögon av färgade piprensare.

avslutade sin uppsats hemma. Följande lektion skrev de utvärdering i sina tankeböcker och lyssnade till en uppsats som lästes högt i klassen.

Två exempel på barns omskrivna sagor finns i bilaga nr 4.

Utvärdering av övningarna i tankeböckerna, klass F (åk 5)

Alla utvärderingar var positiva, några mycket positiva, eftersom barnen sa att de ville göra fler sådana här övningar. De skrev att de hade tyckt om att skriva sagorna från ett nytt perspektiv, men några skrev att det hade varit svårt också.

Bytet av roller nämndes och uppskattades likaså. Ett barn tyckte inte om arbetet med perspektivglasögon men gillade uppsatsen och rollspelen. Andra tyckte om att göra perspektivglasögonen: ”Det var kul att arbeta med perspektiv. Sagorna var kul att skriva när man tänkte på hur den andra kände. Glasögonen var häftiga att göra. Och vill göra om det.”

Diskussion

Jag har gjort övningen att skriva om sagor ur ett annat perspektiv i olika klasser, vanligen med gott resultat. Vissa sagor är särskilt bra att utnyttja. Det gäller ”Askungen”, där det nya perspektivet blir fostersystrarnas, och ”Snövit” där styvmoderns synvinkel tas.

”Hans och Greta” är svårare att utgå ifrån. Det finns barn som tagit häxans perspektiv, men då har de vänt på historien och låtit Hans och Greta steka häxan i stället för tvärtom. Det är en fallgrop i uppgiften, att barnen bara ”vänder på steken” så att säga. Avsikten är förstås att de ska se att det är helt rimligt att man ser på en sak på olika sätt beroende på sin roll i berättelsen, och livet. De ska få uppleva att det ofta inte är fråga om ”rätt” och ”fel” utan om olika upplevelser som är sanna för individen. På så sätt kan vi motverka vår tendens att döma andra och i stället lyssna efter *deras* perspektiv.

Den här erfarenheten var något som barnen verkligen tog till sig. Det framkom vid senare utvärdering när barnen fick skriva i sina tankeböcker om aktiviteten och det var också tydligt vid intervjuerna något år senare. Även om de inte kom ihåg vad de hade skrivit om, kunde de ofta minnas vad de lärde sig av uppgiften.

Ännu fastare förankrad blir inläringen — och omsättningen i verkliga livet — om barnen påminns om det här sättet att tänka vid bearbetning av dagliga konflikter. Det skedde nog, tyvärr, sällan i den här studien där arbetet alltför mycket betraktades som forskning (i en slags egen bubbla!) och inte ett förändringsarbete där alla på skolan hade ansvar, men det återkommer jag till i det avslutande kapitlet om erfarenheter från fältstudien och förslag för framtiden.

Slutsats

Min slutsats blir att övningar med referensramar och perspektivtagning är användbara men att det är ganska meningslöst med arbete på lektionerna om det inte följs upp av de vuxna i det dagliga livet. (Se vidare föräldraenkäten kap. 22.)

Anpassning till olika åldrar

Ray m.fl. (1996) har i sin handledning ett kapitel om synvinklar både för den yngre åldersgruppen och den något äldre.

De yngre, från 5 år, får *lyssna till "Den baktalade vargen" och jämföra den med "Rödluvan" så som de känner sagan*. Utifrån detta introduceras begreppet "synvinkel" och barnen får veta att i en konflikt finns det ofta olika synvinklar. Vi tror gärna att vi känner hela sanningen och att vi har rätt och den andra fel och kanske t.o.m. är ond eller "dum". Det gäller att höra och försöka förstå den andra sidans perspektiv innan man bestämmer vem som har rätt och vem som har fel.

Sedan föreslår författaren att *två dockor får dramatisera en situation* där dockorna vill se på olika TV-program. Barnen beskriver vilken synpunkt vardera dockan har. Sedan får ett par *frivilliga berätta om en konflikt* där personerna har olika sätt att se på problemet.

Också **ungdomarna i de högre klasserna** har nytta av att arbeta med perspektivtagning och referensramar. Man väljer ämnen lämpade för deras ålder och mognad. De kan t.ex. ta olika perspektiv i diskussioner om politiska ämnen. (Se *Kreativ konfliktlösning för högstadiet*, 1994). Vid vanliga grupparbeten har man anledning att ta fram de olika perspektiven. Jämför Johnson och Johnsons "*academic controversy*" (kap. 11, s. 146). Här handlar det om att låta eleverna sätta sig in i en fråga utifrån olika perspektiv och sedan diskutera för att komma fram till en slags syntes.

Litteraturhänvisningar

Dramapedagogik ger fantastiska möjligheter att arbeta med referensramar och perspektivtagande liksom med konflikthantering överhuvudtaget. Dorothy Heathcotes arbete är banbrytande. Som redan nämnts ovan (s. 166) beskrivs det i en bok översatt till svenska (Wagner, 1993). Se också *New Perspectives on Classroom Drama* av Gavin Bolton (1992).

Bodil Erberth och Viveka Rasmusson (1991) har skrivit en grundbok: *Undervisa i pedagogiskt drama*. Margret Lepps (1998) doktorsavhandling behandlar pedagogiskt drama som metod i sjuksköterske- och vårdlärarutbildningen.

Anita Grünbaum (1986) har gjort en studie — *Klass 8, Sverige, världen: En undersökning av dramapedagogikens möjligheter att öka 14-åringars självinsikt och inlevelseförmåga* — i avsikt att undersöka om det går att påverka tonåringars attityder till lite udda och avvikande kamrater.

Eva Lelkes (1991) arbete där hon beskriver hur hon använt video för att dokumentera elevernas spel om konflikter är omnämnt ovan s. 166.

Andra användbara referenser återfinns i kapitel där de huvudsakligen hör hemma.

Jag-budskap och giraffspråk

Jag-budskap och giraffspråk har förklarats i kap. 5, ss. 70-72. Giraffspråk är Marshall Rosenbergs uttryck som han uppfunnit av pedagogiska skäl. Han använder sig av två dockor för att illustrera kommunikation: Vargen som hanterar konflikter aggressivt och anfallande och giraffen som försöker lösa problemen genom att lyssna aktivt på den andra parten och genom att uttrycka sina känslor och behov utan att anfälla eller ställa krav. Målet för jag-budskap och giraffspråk är vinna-vinna-lösningar där allas behov tillgodoses i största möjliga utsträckning (kap. 14, s. 184-185).

Syfte

- (1) Att lära barnen att uttrycka tankar och känslor på ett sådant sätt att de inte lägger skulden på den andra parten eller på annat sätt anfäller den,
- (2) att få barnen att se att denna metod är användbar och i stor utsträckning ökar möjligheterna till en vinna-vinna-lösning,
- (3) att ge barnen ökad förståelse för det problemlösande förhållningssättet och få dem att se skillnaden mellan detta och det undvikande sättet att hantera konflikter.

Övning 1

*Jag-budskap.*⁷ Jag berättade för barnen vad jag-budskap är och jämförde dem också med du-budskap som innefattar skuldbeläggning. Barnen fick veta att det är ett verktyg för att hindra att konflikter förvärras. Jag skrev grundformuleringen ”Jag känner ... när ... för att ... ” på tavlan och tog två exempel hur det går att uttrycka negativa känslor inför en situation utan att lägga skulden på en annan person. På svenska säger vi ofta inte ”jag känner” utan ”Det känns...”, eventuellt ”Det känns för mig...”. Det gäller att hitta ett uttryckssätt som inte upplevs som artificiellt och onaturligt.

För att demonstrera det här verktyget fick barnen *ett exempel* som vi hämtat från Kreidlers (1994, ss. 72-73) handledning. Det handlade om två

⁷ Övningar i jag-budskap har hämtats från *Kreativ konfliktlösning för mellanstadiet* (1993, ss. 61-64, 72), ursprungligen från Lantieri & Roderick, 1988 (fler exempel finns i den nyare versionen av Ray m.fl, 1996) samt från Kreidler, 1994, s. 67 ff.

rumskamrater där den ena blev störd över den andras brist på ordning. Först hanterades konflikten destruktivt. Sedan användes ett jag-budskap, och problemet kunde lösas utan att parterna sårade varandra tack vare att de lyssnat på varandra och sedan förstod varandra bättre.

Barnen fick sex stycken kort (från Kreidlers handledning) som beskrev *olika problemsituationer* där de skulle hantera problemet genom att använda jag-budskap. De fick göra korta rollspel inför videokameran. På ett av korten stod det: ”En av dina goda vänner har på sista tiden ignorerat dig. Du vet inte vad det beror på.”

Övning 2

Giraffspråket. Barnen såg en 15 minuter lång textad *videofilm* med en intervju med Marshall Rosenberg som förklarade giraff- och vargspråken. I filmen demonstrerade en svensk socialarbetare medling.

Övning 3

Att göra TV-reklam (på videon) för kurser i giraffspråket. Vi uppfann denna övning för att barnen på ett lustfyllt sätt skulle minnas giraffspråk och gärna använda det.

Arbetet i en klass (åk 6). Barnen fick lära sig giraffspråket genom demonstration på lektionen och genom att se filmen. De skulle spela *två versioner av situationerna som beskrevs på de sex korten (övning 1):* en aggressiv version och en där de använde giraffspråk eller jag-budskap. Detta arbetade vi med i två till tre lektioner då *vi spelade in rollspelen på video och sedan spelade upp dem för hela klassen.*

Barnen hade funnit jag-budskapen svåra men de lyckades ändå uttrycka sina känslor på ett icke-anklagande vis. De små rollspelen var inte helt realistiska, eftersom den andra parten genast blev vänlig. Ingen behövde upprepa sitt jag-budskap på ett nytt sätt för att nå fram. Särskilt några barn spelade med stor iver.

Efter detta fortsatte vi med att *göra TV-reklamen (övning 3).* När de var färdiga spelade vi in deras reklaminslag på video. Också här var barnen positiva för att inte säga entusiastiska. De använde sin fantasi och man kunde se att de hade förstått idén bakom giraffspråket (det är en helt annan sak att verkligen *använda det*). Den här klassen bestod av många barn från andra länder. Många hade stora svårigheter att läsa och skriva. Detta var en uppgift som passade dem, och klassrumsklimatet var mycket bra.

Utvärdering i klassens tankeböcker

Fyra månader senare ombads barnen att skriva i sina tankeböcker vad de tyckte om giraffspråket. Var det användbart eller inte?

Några skrev att de gillade giraffspråket och att det var bra. Ett barn var mycket positivt: ”giraffspråket är mycket bra för att det slutar inte med bråk man berättar vad man känner och varför. Jag vill att alla ska prata giraffspråket.” Detta skrev hon tidigare spontant i sin bok. När hon sedan blev ombedd att uttrycka sin uppfattning samtidigt som kamraterna, skrev hon: ”... jag tycker att det är mycket bra med giraf och svårt men nyttigt man kan använda det om man anstränger sig. Om triangeln tycker jag att är lite kompliserat men om man kan giraffspråket så är det lätt att tänka på det här. Det fungerar – ärligt.”⁸ Ett barn skrev att giraffspråket kan vara användbart och att det är mycket bättre än vargspråket.

Ett fåtal tyckte att giraffspråket definitivt inte kunde användas i verkligheten. En elev antecknade att det var bra att lära sig kontrollera sina känslor och ”man liksom kan kontrollera sig själv fast ibland kan det bli jobbigt på lektionerna då vi pratar för mycket om det.”

Arbetet i klass F (åk 5)

Detta var den klass jag arbetade i under två år och där jag sedan intervjuade barnen. Efter att jag introducerat jag-budskap fick eleverna försöka med *rollspel i par*. Det visade sig vara för svårt för dem, och vi arbetade därför tillsammans i klassen för att få alla att förstå. De skulle fortsätta att träna som hemläxa.

Som vanligt fungerade det dåligt med läxor. Föräldrarna hade inte fått någon speciell information inför den här läxan, och barnen verkade inte ha arbetat med saken. Vi fortsatte i skolan vid nästa tillfälle som var efter två veckor.

För att försöka nå samma mål med en annan metod visade jag barnen *filmen om giraffspråket*. De verkade förstå den och nu utelämnade jag helt formuleringarna i det strikta jag-budskapet för att i stället praktisera ett friare giraffspråk. Jag sa åt barnen att uttrycka vad de kände och behövde utan att anfalla den andra. *När någon använder vargspråket till dig, försök då att se under ytan och förstå känslor och behov i stället för att svara med vargspråket. Fråga för att förstå!*

Nu fick barnen *välja konfliktsituationer från sina egna tankeböcker* och rollspela dem som vargspråk. Sedan skulle de försöka lösa konflikten genom att i stället tala giraffspråk. Jag påminde dem om de tre sätten att lösa konflikter: det anfallande, aggressiva sättet, det undvikande sättet och det problemlösande eller ”starka” sättet (kap. 14, ss. 183-184). Detta var sex månader efter deras tidigare lektioner, och de hade glömt bort de här sätten. Tydligt hade de inte tränat vidare efter de tidigare lektionerna så som jag hade förstått mig. De kom trots allt ihåg vad vinna-vinna-lösningar är.

⁸ Med ”triangeln” syftade hon på de olika sätten att hantera konflikter som jag beskrivit i kap. 14, ss. 188-189. Jag hade bett barnen skriva om även denna övning.

Barnen arbetade nu med intresse och *skapade sina rollspel* med hjälp av läraren och mig. Vi använde videokameran och spelade upp rollspelen för klassen och diskuterade dem.

Diskussion

Barnen tyckte att jag-budskap, liksom parafrasering i aktivt lyssnande, var artificiellt och svårt. Vår utmaning som pedagoger är att få dem att acceptera det nya beteendet och se dess fördelar. För att göra detta måste vi själva använda oss av det i förhållande till både barn och vuxna. Det är nödvändigt för att uppnå trovärdighet.

Barnens normala liv är så fullt av ”vargspråk”⁹ att det är svårt för en vuxen (speciellt för den som inte arbetar på skolor och fritidshem) att verkligen förstå det. Ofta fungerar inte jag-budskap första gången, och man måste försöka om och om igen. För att göra det måste man vara mycket motiverad. Därför är *det nödvändigt med förebilder*. Ständig övning behövs liksom, självklart, mycket uppmuntran och stöd. Egentligen är ”giraffspråket” inte någon teknik. Det är en livsstil.

Några få, de negativa ledarna, kan ha känt att de måste försvara sitt sätt att bete sig. Kanske var de rädda att förlora sina kamrater och sin position i gruppen. De kan ha upplevt att undervisningen var ett angrepp på dem eftersom de ofta betedde sig på ett sätt som inte uppskattades och som ledde till att de blev tillrättavisade. För att rädda ansiktet och sin självkänsla måste de försvara sig själva och sin stil ännu mer. Jag kommer att beröra detta mer i kap. 21 som tar upp barnens intervjusvar. Där fick jag stöd för denna tolkning.

Slutsats

Det problemlösande förhållningssättet, jag-budskap och giraffspråk måste övas dagligen. Det är en livsstil. Lärarna och resten av skolans personal — och helst även ungdomsledare och föräldrar — behöver fungera som förebilder och stödja och uppmuntra barnen i deras ansträngningar.

Anpassning till olika åldersgrupper

Att med *de yngsta* tala om jag-budskap verkar inte helt meningsfullt. Där- emot kan man på andra sätt träna barnen i grunderna till det här förhållningssättet. Det förutsätter dock att man själv har tillgodogjort sig det.

Gunilla Wahlström (1996, ss. 80-84) föreslår arbete med jag-budskap redan från 7 års ålder.

I New York besökte jag en liten skola där de i fem år arbetat med RCCP och där en av lärarna var speciellt engagerad och drivande. Här fick

⁹ Med ”vargspråk” avser Marshall Rosenberg motsatsen till giraffspråk, nämligen det anfallande, skuldbeläggande sättet att hantera konflikter.

jag uppleva hur en (annan) lärare hade det här förhållningssättet när hon bearbetade ett problem tillsammans med en grupp 5-åringar. Jag fick veta att detta arbetssätt var regel på den skolan.

Det aktuella problemet var att en planteringslåda hade totalförstörts av någon eller några. När jag kom in i klassrummet satt barnen i en ring runt läraren som skrev på ett blädderblock. Det växte långsamt fram ett brev till barnen på fritidshemmet. Allt som skrevs i brevet kom från 5-åringarna som gav förslag. Det skulle komma att bli ett riktigt jag-budskap. Först bestämde man sig för vem brevet skulle riktas till. Man visste ju inte vem som åsamkat skadegörelsen. Man anklagade inte någon. Problemet beskrevs först objektivt utan anfall och skuldbeläggning. Därpå talade barnen om vad de kände, nämligen sorg och oro. De var ledsna därför att de hade arbetat mycket med den här planteringen, och de var oroliga för att om de gjorde en ny skulle den bli förstörd. Slutligen undertecknades på barnens begäran brevet med "love" och sedan skulle alla skriva sina namn, eventuellt också göra teckningar eller figurer. Det här mötet varade länge. Under hela denna tid satt ett 20-tal barn i femårsåldern stilla och uppmärksamt, ofta med händerna i luften för att ge sina förslag. Endast ett barn vred litet på sig några gånger. Barn som från tidig ålder får lära sig en sådan här hantering av problem och konflikter har med sig något värdefullt i bagaget när de växer upp.

För äldre barn och ungdomar finns undervisning i jag-budskap beskriven i *Kreativ konfliktlösning för högstadiet* (1994) och, givetvis i Liebers (1998) lärarhandledning för högstadiet och gymnasiet. Där finns många exempel på situationer att träna i rollspel. Författarna föreslår att eleverna tränar i grupper om tre, där en är observatör. Rollbyte sker så alla får pröva olika roller.

Ett exempel på en situation att träna jag-budskap som finns i *Kreativ konfliktlösning för högstadiet* (1994, s. 55) är följande: "B snubblar över A:s fot i cafeteria och misstänker att A stuckit fram foten med avsikt". Ett jag-budskap skulle kunna lyda: "När jag snubblar över din fot [ett objektivt faktum] känner jag mig illa till mods (alternativt, blir jag jättearg) därför att jag misstänker att det var med flit. Jag skulle vilja att vi låter varandra vara i fred (alternativt, att du säger om det var meningen och i så fall varför du vill tråka mig)".

Självklart finns det stora fördelar med att arbeta med barnens egna konflikter som kan vara aktuella men inte behöver vara det. Jag-budskap kopplas till aktivt lyssnande. Ofta är motparten inte beredd att bry sig om dina känslor omedelbart. Då hjälper aktivt lyssnande, dvs. du hör först vad den andra känner och behöver. Sedan, när hon/han har blivit hörd, finns mer utrymme för dig att ge ditt perspektiv.

Det är viktigt att uppmuntra människor (elever och vuxna) att fortsätta med jag-budskap även när de stöter på motstånd och kanske t.o.m. blir an-

fallna tillbaka. Förr eller senare kommer man att uppleva effekt. CRN i Australien har gjort flera videofilmer för undervisning. Jag har låtit göra svensk text till en av dessa: *Conflict Resolution, CR-Essentials [Färdigheter i konfliktlösning* (2000) säljs av KSA, se www.tradet.org/ksa].

Jag-budskap och aktivt lyssnande utgör också grundstenarna i medling som jag nu ska ta upp.

Medling

Medling är ett av många verktyg för konflikthantering. Den medling jag ska beskriva här är av den typ som vi talat om i del 1. Medlaren (en eller flera) är *en tredje, neutral part som underlättar kommunikationen mellan parterna*. Han/hon/de ger inga egna förslag och uttrycker inga värderingar vad gäller innehållet i konflikten (parternas beteenden, värderingar eller tankar). Detta skiljer sig såväl ifrån förhandling (eng. "negotiation") — där ingen tredje part finns utan parterna själva talar med varandra för att lösa problemet/konflikten — som från skiljedom (eng. "arbitration") där den tredje parten lägger förslag och även har makt att genomdriva dessa.

Viktigt att framhålla är att *medling skiljer sig från fostran där läraren/den vuxna sätter stopp för ett oönskat beteende och försöker överföra sina värderingar på parterna*. Detta kan också kallas gränssättning.

Mitt första försök och skäl till dess misslyckande. Medling bygger, som nämnts, på de andra färdigheterna i konflikthantering. Därför sköt jag länge upp det här arbetet. Det var faktiskt bara i en klass jag försökte lära ut medling, och det var just i klass F under den sista terminen (åk 6).

Jag berättade om medling för barnen och vi försökte med rollspel, men försöket misslyckades totalt. Utvärdering i tankeböckerna gav vid handen att barnen inte trodde på metoden överhuvudtaget. Några sa att de aldrig hade sett den användas. Avståndet mellan undervisningen och verkligheten, som de såg den, var extremt långt. Detta var *ett* skäl till misslyckandet.

En viktig orsak till att den typ av medling som beskrivs här är så ovanlig i skolan är att läraren, med rätta, ser som sin uppgift att överföra normer och värderingar och stoppa oönskat beteende. För att medla — i betydelsen underlätta för parterna att kommunicera och själva hitta lösningar — måste läraren så att säga byta hatt. För att göra det måste hon/han uppleva sig ha starka skäl. Det har man, vill jag påstå. Med hjälp av medling kan barnen lära sig god konflikthantering, något som de kommer att behöva tillämpa under hela livet. Medling hjälper människor att bearbeta svårigheter i relationer sinsemellan och bidrar därför till ett gott psykologiskt klimat. Detta är enligt min mening skäl starka nog.

Det fanns flera orsaker till mina svårigheter att lära ut medling. Jag var för oerfaren. Detta var mitt första försök, och jag gick för fort fram. Dessutom försökte jag med en hel klass på en gång, en klass som inte hade arbetat med att lösa konflikter med förhållningssättet vinna-vinna så som jag hade tänkt mig att de skulle göra. Aktivt lyssnande och jag-budskap hade inte blivit de verktyg de behöver vara för att konfliktlösningen ska fungera. Man hade inte utnyttjat krukmetaforen och kopplat samman den med perspektivtagande och analys av konflikten. Detta i sin tur hade att göra med att mitt forskningsprojekt aldrig fick den genomslagskraft i skolan som det behövde för att få verklig effekt. Vidare hade vi inte arbetat med att skilja mellan ståndpunkter och underliggande behov mer än helt i förbigående i den här klassen. Detta var också ett stort misstag.

När ska man då använda sig av medling, och när är det inte aktuellt?

Det är *inte alla konflikter som lämpar sig för medling*. Ibland måste skolan disciplinärt gå in och ta avstånd från vissa beteenden. Det gäller i fall av slagsmål, mobbning, diskriminering p.g.a. ras, religion och kön samt vid kriminalitet och drogbruk. Det kan gälla även annat. Det är då viktigt att skilja mellan beteendet — som man tar avstånd ifrån, kanske t.o.m. bestraffar (vilken typ av straff måste i så fall bli föremål för en egen diskussion) — och personerna som man aldrig får fördöma. Det hör till skolans och samhällets grundvärderingar att människor har lika värde. De ska behandlas med respekt hur galet de än har betett sig. Skolan har ett speciellt ansvar att förhindra att unga människor utesluts ur gemenskapen och kanske hamnar i kriminalitet eller drogmissbruk.

I *asymmetriska konflikter* — där det finns en part som är starkare än den andra i betydelsen att den förtrycker den andra fysiskt eller psykiskt — är ofta inte medling aktuellt. Tag mobbning som exempel. Här gäller andra metoder för att få slut på den, metoder för att hjälpa offret och förövarna var och en efter sina behov (se Horning, 1988; Höistad 1994; Olweus, 1986; kap. 18).

Eleverna får lugna ned sig först, reda ut sedan. Medling vid behov

Emellertid skulle det kanske aldrig bli aktuellt med medling om man alltför strängt tog inofficiell rangordning mellan eleverna i beaktande. I verkligheten finns det många tillfällen då medling kan hjälpa parterna att bearbeta sina känslor och finna en godtagbar ”lösning” på konflikten. *Dock behöver de mest akuta känslorna av vrede svalna innan parterna kan tala med varandra*. Medling kräver lugn, avskärmad miljö. Man kan med fördel bestämma tid och plats med parterna. Läraren byter då sin fostrarhatt till den opartiska medlarens.

Vid mina samtal med lärare har jag förstått att detta är ett sätt att tänka som avviker från mångas. Läraren kan ha en upplevelse av att hon/han

omedelbart måste ta itu med konflikter mellan eleverna, och att eleverna annars inte klarar att delta i lektionsarbetet.

Givetvis kan det vara nödvändigt att i händelse av bråk, kanske t.o.m. slagsmål, direkt ta itu med problemet. I den situationen kan det vara rimligt att parterna får berätta vad som hänt och hur de känner. Läraren kan stödja parterna att var och en uttrycka sitt perspektiv på vad som hänt, fakta lika väl som känslor. Om läraren då inte tar ställning till probleminnehållet, alltså ej har egna synpunkter på vad som skett och på möjliga lösningar, är det fråga om medling, om å andra sidan han/hon går in i problemet och har synpunkter på elevernas beteende är det en fråga om fostran¹⁰ och kanske gränssättning.

I det akuta skedet kan det dock vara aktuellt att endast inrikta sig på att skilja kontrahenterna åt, att ge dem chans att lugna ned sig för att *sedan* gemensamt tala med varandra och lösa problemet samt söka hjälp hos vuxna om det behövs. Den vuxna bör då kontrollera hur det gått. På så vis kan eleverna uppmuntras och tränas att ta ansvar själva för sin konflikthantering.

Den här metoden används med fördel i lägre klasser där barnen blivit tränade, och jag tror att det inte heller ska innebära några större svårigheter i högre klasser förutsatt att eleverna — och deras föräldrar — får veta vad som gäller och orsakerna till det. Det är då viktigt att eleverna tränas i konstruktiv konflikthantering på lektionstid, således i förebyggande syfte. På så sätt får de färdigheter som kommer till användning i de akuta situationerna. Observera att det inte är fråga om att sopa problemen under mattan utan att ta tag i dem på ett ändamålsenligt sätt när den värsta vreden lagt sig.

När eleverna blivit vana vid konfliktlösning och medling, kan de själva i allt större utsträckning tala med varandra utan lärares och andras ingripande. De kan också medla för varandra. Det behöver dock alltid finnas vuxna som kan ingripa och hjälpa dem när de behöver.

Handledningar

RCCP:s manualer för lägre klasser (låg- och mellanstadiet) har utvecklats mycket på området medling. De handledningar som jag här hänvisar till är Ray m.fl. (1996) och Lieber, Lantieri & Roderick (1998) samt en som tar upp hur medling kan införas i skolorna: Richard Cohen (1995): *Students Resolving Conflict: Peer Mediation in Schools*, vilken kan köpas från ESR (se ovan s. 144, fotnot 2) liksom Liebers bok. Den handledning jag nämner

¹⁰ Medling är naturligtvis också fostran i bemärkelsen att man försöker lära barnen något som de kommer att ha nytta av senare i livet, men det är en annan sorts fostran utan inslag av gränssättning, eftersom medlaren under medlingsprocessen inte går in och talar om vad som är rätt och fel, bra och dåligt, utan låter parterna själva bearbeta problemet.

många gånger tidigare, översättningen av RCCP:s material, *Kreativ konfliktlösning för högstadiet* (1994), innehåller mycket av det jag här ska säga. Den brittiska traditionen har annan litteratur som dock, såvitt jag har förstått, innehållsmässigt inte skiljer sig så mycket från den amerikanska.

Gunilla Wahlström (1996) har också givit anvisningar i hur medling kan läras ut. Hon har även övningar i grunderna såsom aktivt lyssnande och jag-budskap.

Det finns en liten handledning i medling tillgänglig i Sverige (i varje fall i internetbokhandeln) ehuru den också är på engelska. Den heter *Peer Mediation: Conflict Resolution in Schools* och är skriven av F. Schrupf, D. K. Crawford och R. J. Bodine (1997).

Eleonore Lind, Göteborg, samtalsterapeut och utbildad lärare i medling (i Storbritannien) har skrivit en handledning på svenska – *Medkompis: Medling och konflikthantering i skolan* (Brain Books, 2001). Eleonore ger uppskattade kortare och längre kurser i medling.

De lägre åldrarna

Ofta börjar man i RCCP inte lära ut medling till barnen förrän i åk 6, d.v.s. när de är c:a 11 år. Cohens bok avser årskurserna 6-12. I RCCP:s senaste handledning, K-åk 2¹¹ och åk 3-åk 6 (Ray m.fl., 1996), talar man om förövningar till medling när det gäller de yngsta. Här, liksom för övriga åldrar, börjar man med att se tillbaka på vinna-vinna-lösningar¹², sedan definierar man vad medling är och går igenom vilka kvalifikationer en medlare behöver. Detta sker genom att barnen får ge förslag i en "brainstorming". Därpå demonstrerar man medling i rollspel, där vuxna medlar.

I den yngsta åldersgruppen (K-åk 2) använder man gärna dockor. Barnen får själva, med sina dockor, rollspela enkla konflikter. I klassen diskuteras sedan hur parterna kände det och vad de gjorde samt hur det sedan gick. Man hjälps åt att finna kreativa lösningar som tillgodoser allas behov. Barnen dramatiserar sedan dessa med sina dockor. Ny diskussion följer. I den här åldersgruppen nöjer man sig med att barnen får se vuxna medla eller på video se vuxna eller barn göra det. Detta enligt Rays handledning.

Det är möjligt att långt ned i åldrarna hjälpa barn att själva lösa sina konflikter genom att medlare underlättar deras kommunikation. Det är högst rimligt att vuxna gör det, men senare kan äldre barn, som lärt sig, ta över. På så vis kommer metodiken att bli naturlig även för små barn. Linda Lantieri (Lantieri & Patti, 1996) berättar om ett tillfälle där tre barn i 5-

¹¹ K står för Kindergarten, d.v.s. förskoleåret. I USA börjar barnen skolan vid 6 års ålder. K innebär alltså att det är 5-åringar som avses.

¹² Två vuxna kan t.ex. spela upp en konflikt som barnen känner igen. Sedan kan barnen få ge förslag på lösningar, d.v.s. hur personerna — den ena först och den andra sedan — ska agera. Aktörerna spelar då elevernas förslag. På så sätt kan man tillsammans slutligen komma fram till en vinna-vinna-lösning. (Här finns likheter med forumspelet.)

årsåldern var engagerade i vad de själva kallade medling (fastän de inte kunde uttala ordet rätt ännu), två var parter och den tredje medlade.

Medling från mellanstadieåldern. Först lära metodiken vid förhandling

I kapitel 14 beskrev jag olika sätt att hantera konflikter. Det första rollspellet där handlade om Klara och Lena (s. 184). Under avsnittet ”ståndpunkter och underliggande behov” (s. 192) nämnde jag att samma konflikt kan tas upp igen. Då ger man mer bakgrundsinformation så att lösningsförslagen kan utvecklas i och med att Klara och/eller Lena tar reda på den andra partens djupare behov.

Innan man demonstrerar medlingsförfarandet kan man repetera problemlösning där allas behov blir tillgodosedda, d.v.s. det vi kallat för vinna-vinna. Sådan problemlösning där parterna talar med varandra benämns *förhandling*. De steg man här brukar tala om är:

- beslut att gemensamt försöka lösa konflikten,
- definition och analys av konflikten där parterna ger sina perspektiv på problemet,
- parterna finner så många lösningar som möjligt vilka tillgodoser båda (alla) parter behov (brainstorming),
- utvärdering och val av bästa lösning för åtgärd,
- beslut om vem som ska göra vad (skriv gärna upp planen) och
- uppföljning.

Metodiken vid en sådan förhandling är mycket lik medling. Man använder samma steg. Skillnaden är att vid medling läggs några steg till. Det återkommer jag strax till.

Handledningarna förespråkar att man stegvis lär ut medling genom repetition av vinna-vinna-förhandlingar, diskussion om vad medling är (med brainstorming) och demonstration där vuxna medlar. Detta görs i alla åldrar trots att man under lång tid dessförinnan har arbetat med olika färdigheter som behövs vid konflikthantering.

Råd till medlaren (medlarna)

De råd som Liebers handledning (1998, s. 189) i översättning och sammandrag ger till medlaren är följande:

- att vara opartisk och respektfull,
- att undvika omdömen, råd och skuldbeläggning,
- att lyssna noga och visa förståelse.

Medlaren (ev. flera) ska hjälpa parterna berätta sina perspektiv genom att ta reda på

- hur parterna känner varandra,

- vad som hände och varför,
- hur parterna känner,
- vad de behöver [och är rädda eller oroliga för kan man tillägga] och vad som är viktigt för dem.

Medlaren ska hjälpa parterna söka och nå lösningar genom att

- uppmuntra till flexibilitet och ge-och-ta,
- återberätta det som parterna har beskrivit är viktigt för dem (behov, rädsla),
- ställa ”Vad händer om” frågor (Vad händer om han/hon går med på att...? Skulle du vara villig då att...?),
- uppmuntra parterna att söka efter vad som är viktigt för den ena att få och lätt för den andra att ge,
- återupprepa positiva saker de hör från båda parterna,
- summera framsteg,
- hjälpa parterna att nå överenskommelser om konkreta ting såsom vem som gör vad, när, var, hur,
- använda positivt språk för att summera överenskommelsen.

Överenskommelsen rekommenderas ofta vara skriftlig. På så sätt underlättas efterlevnaden och uppföljningen. Det kan också gälla när vuxna medlar för barn och ungdomar. Medlingen kan då få högre status, och parterna ta den mer på allvar. När det gäller enklare konflikter bland mindre barn kan det vara onödigt.

Medlarna kan i vissa fall behöva tala med parterna var för sig. Det hände t.ex. en gång när jag medlade mellan två mellanstadieflickor då ömsesidighet var mycket viktig, och flickorna inte riktigt litade på att den andra skulle bidra med sin del. För enklare medling i de lägre klasserna brukar det inte vara nödvändigt. Medling kan också genomföras i olika sessioner. Även under mötena kan parterna, också medlarna, behöva ta en paus.

Lära medling stegvis

När medling lärs ut till elever, även de äldre, är det viktigt att det sker stegvis. Jag har redan ovan nämnt att man påminner om vinna-vinnaförhandlingar och även genomför dessa i rollspel. Man kan med fördel ta aktuella exempel ur barnens och ungdomarnas verklighet. Givetvis berättar man om medling, hur den går till och vad en medlare behöver tänka på. Vuxna demonstrerar medling, och först sedan är det barnens tur att pröva med stöd av vuxna.

RCCP (Ray m.fl., 1996) och Liebers (1998) handledning ger 16 steg för medling. De återfinnas också i *Kreativ konfliktlösning för högstadiet*

(1994), Ankarstrand-Lindströms översättning och bearbetning av RCCP-material. Stegen ser ut ungefär så här¹³:

I. Inledning: överenskommelse om medling

1. *Beslut om medling.* Fråga parterna om de vill ha hjälp av dig som medlare (om medlarna är barn bör de vara två stycken, någon gång flera).
2. *Plats.* Hitta en lämplig plats för medling.
3. *Förklara hur det går till.* Parterna informeras om att du (ni) ska hjälpa dem att hitta sin egen lösning på problemet. Du kommer inte att stödja den ena mer än den andra, och du kommer inte heller att säga åt dem hur de ska lösa problemet. [Med tanke på att eleverna — innan medling blivit vanligt på skolan — kan vara ovana vid att lärare endast underlättar medlingsprocessen och inte värderar och lägger fast normer, tror jag att följande tillägg kan behövas: Du — d.v.s. medlaren — kommer inte heller att ha synpunkter på deras beteenden, värderingar eller tankar.]
4. *Överenskommelse om grundreglerna för medling.* Fråga parterna om de är överens om följande:
Att de ska
 - försöka lösa problemet,
 - inte använda sig av öknamn, glåpord eller nedsättande beteende (ev. används samlingsnamnet ”nedtryckningar”),
 - inte avbryta när den andra pratar,
 - vara så ärliga de kan (detta är ej med för de yngre, sannolikt för att ha så få punkter som möjligt så att medlarna ska minnas dem),
 - inte berätta vidare det som sägs under medlingen.

II. Lyssnande: parternas berättelser

5. *Part 1 berättar. Medlaren parafraserar fakta och känslor.* Fråga den första parten vad som hände. När hon/han har slutat, parafrasera, d.v.s. berätta vad du hört henne/honom säga och ställ frågor för att förstå bättre. Fråga sedan efter känslor: ”Hur kände du?” [Hjälpa parterna att *skilja mellan objektiva fakta och tolkningar och känslor*. Härigenom kan parterna lättare komma överens om den faktiska händelsen. De tränas också i att uttrycka känslor, något som är mycket viktigt för resultatet.¹⁴]

¹³ Skillnaden mellan handledningarna är ganska liten. Rays handledning vänder sig till åk 3–6 och är mer fåordig och har i vissa fall enklare punkter än Liebers handledning som vänder sig till högstadiet och gymnasiet. *Kreativ konfliktlösning för högstadiet* (1994) ger samma punkter som Rays handledning. För att minnas stegen kan det vara bra med få ord. Jag prövar därför med rubriker. För de mindre barnen kan stegen förklaras något.

¹⁴ I det här sammanhanget kan jag hänvisa till den videofilm barnen fick se där Marshall Rosenberg intervjuades (ovan s. 215). Socialarbetaren som där demonstrerade giraffspråket vid medling låter giraffen (medlaren) säga till den ena parten först och den

6. *Part 2 berättar. Medlaren parafraserar fakta och känslor.* Vänd dig till den andra parten och ställ samma fråga vad som hände och därpå vad hon/han känner. Parafrasera.
7. *Parterna parafraserar varandras känslor inför det som hänt.* Be vardera parten att återberätta vad den andra parten känner och varför. (Detta är en punkt som inte finns för de lägre årskurserna.)
8. *Undersök underliggande intressen/behov/rädsla/oro hos parterna.* Fråga vardera parten vad han/hon behöver för att känna att konflikten är löst. [Detta är en punkt som inte finns för de lägre årskurserna. Är medlaren en vuxen person görs detta även om barnen är små. Man kan t.ex. fråga vad som är viktigt.]
9. *Medlaren summerar och söker det gemensamma hos parterna.* Fråga om det är något mer och summera sedan hela problemet inklusive de viktigaste fakta och känslor som har delats av båda parterna. Identifiera gemensamma intressen och rädsla och oro och allt som parterna känner är viktigt att minnas när de ska utarbeta sin lösning. [Detta är en punkt som inte finns för de lägre årskurserna. Är medlaren en vuxen person görs detta även om barnen är små.]

III. Söka lösningar (brainstorming)

10. *Till part 1: Vad kan du göra för att lösa detta? Parafrasera.* Fråga part 1: "Vad kan du göra här och nu för att hjälpa till att lösa problemet?" Uppmuntra honom/henne att vara konkret. Återberätta vad han/hon säger.
11. *Till part 2: Vad kan du göra för att lösa detta? Parafrasera.* Samma procedur som till part 1.

Liebers handledning ger följande förslag till frågor från medlaren om det blir svårigheter: "Vad skulle du säga till någon annan som hade ett likande problem? Hur skulle den lösningen fungera? Kan du komma på något annat du skulle kunna göra? Kan du berätta mer vad du menar?"

Exempel på andra frågor som kan vara bra vid medling är: "Hur skulle du vilja ha det?", "Vad tror du X (den andra parten) skulle vilja att du gjorde?", "Se det från den andra sidan", "Vad händer om...?", "Om ni gör så, vad kommer att hända?", "Kan du förklara hur det är rättvist för x?"

Rays handledning uppmanar medlaren att ställa kreativa frågor för att få parterna att komma närmare en lösning.

andra sedan: "Vad är det Kalle (Pelle) gör som stör dig? Jag hör att du säger vad han *är* men inte vad han *gör*." Ett sådant påpekande kan bli aktuellt om parterna inte kan avhålla sig från att yttra sig nedvärderande om den andra trots reglerna för medling.

IV. Hitta lösningar

12. Hjälp parterna att finna en god lösning som fungerar och gör dem båda nöjda. Hjälp dem att vara konkreta: Vad, när, vem och hur.
13. Upprepa lösningen för parterna.
14. *Är parterna överens, nöjda?* Fråga vardera parten för sig om han/hon är överens om den valda lösningen.
15. *Vad kunde parterna ha gjort annorlunda?* Fråga båda parterna ”Vad kan var och en av er göra annorlunda om detta händer igen? Parfrasera deras förslag. (Denna punkt kommer tidigare för de yngre barnen, redan när de börjar leta efter lösningar. För de äldre ungdomarna formulerar man den i stället så att man frågar efter vad de har lärt sig till nästa gång.)
16. *Avsluta med att tacka parterna för gott arbete.*

Rays (1996) handledning rekommenderar att man vid undervisning i åk 3-6 delar upp arbetet i sessioner efter avdelningarna I-IV ovan. Man börjar med att träna inledningen till medlingsförhandlingar, alltså hur man säger när man börjar, punkterna 1-4 ovan. Vidare får eleverna träna sig i att ta reda på vad som hänt och parternas känslor inför det (avdelning II) innan de går över till att söka lösningar med hjälp av brainstorming (avdelning III), och slutligen väljer den bästa lösningen (avdelning IV). Barnen får före varje nytt avsnitt läsa punkterna i medlingsförfarandet. De får också se vuxna demonstrera det innan de prövar själva med vuxenstöd.

Sammanfattning

Medling är ett utomordentligt sätt att lära unga människor hantera konflikter och ta ansvar för sina handlingar. Här finns en uppenbar koppling till färdigheter i konstruktiv konflikthantering. Lantieri skriver (i Lantieri & Patti, 1996) att undervisning i medling behöver stöttas och ha en grund i undervisning i konfliktlösning i klasserna. Kamratmedlare behöver ständigt stöd av vuxna. De kan inte lämnas ensamma, lika litet som kamratstödjare som arbetar mot mobbning kan det.

Det förekommer program där bara ett mindre antal elever får utbildning att bli kamratmedlare. Här får således inte alla i klassen undervisning och träning i konstruktiv konflikthantering. Helst ska hela skolan involveras. Det program jag har beskrivit kan utnyttjas för detta.

Lättast lär sig barnen och de unga färdigheter i konfliktlösning och medling när de ser att de vuxna har dem och använder dem. Därför behöver i första hand de vuxna undervisning och stöd. De kan lära sig parallellt med de unga. Det är viktigt att minska avståndet mellan undervisningen till barn och den verklighet dessa ser. Vi kan inte säga att barnen ska göra på ett annat sätt än vi själva gör. Det blir då inte trovärdigt.

Den baktalade vargen

Översättning av Karin Utas Carlsson. Originalen hämtat ur Lantieri, L. & Roderick, T. (1988). *Resolving Conflict Creatively: A Draft Teaching Guide for Grades Kindergarten through Six*. New York: Board of Education. Denna översättning finns också i *Kreativ konfliktlösning för mellanstadiet*. (1993). (Pedagogiska hjälpmedel, 48.) Malmö: Lärarhögskolan.

Skogen var mitt hem. Jag bodde där, och jag brydde mig om den. Jag försökte hålla den snygg och ren. Så en dag, när jag höll på att plocka upp skräp som en campare hade lämnat efter sig, hörde jag fotsteg. Jag gömde mig bakom ett träd och såg en liten flicka som kom nerför stigen. Hon bar på en korg. Jag var från början misstänksam emot henne, därför att hon var så konstigt klädd — i rött och med huvudet täckt, så att det såg ut som om hon inte ville att folk skulle känna igen henne. Naturligtvis stannade jag för att kontrollera vad hon gjorde. Jag frågade vem hon var, vart hon skulle gå, varifrån hon kom, och allt det där. Hon satte näsan i vädret och sa på ett snorkigt sätt att hon var på väg till sin mormor. När hon gick vidare nerför stigen, tog hon fram en chokladkaka ur korgen och började äta den, och så kastade hon pappret på marken. Tänk så fräckt! Det var illa nog att hon hade kommit in i min skog utan tillåtelse och varit oförskämmd mot mig. Nu skräpade hon ner i mitt hem också! Jag bestämde mig för att lära henne en läxa.

Jag sprang i förväg till hennes mormors stuga. När jag såg den gamla kvinnan, upptäckte jag att jag kände henne. För många år sedan hade jag hjälpt henne att bli av med några råttor i hennes stuga. När jag förklarade vad som hade hänt, gick hon med på att hjälpa mig lära hennes dotterdotter en läxa. Hon gick med på att gömma sig under sängen tills jag kallade på henne.

När flickan kom, bad jag henne komma in i sovrummet där jag var klädd som hennes mormor. Flickan kom in, och det första hon gjorde var att säga något elakt om mina stora öron. Jag har blivit förolämpad förut så jag gjorde det bästa av det genom att säga att mina stora öron skulle hjälpa mig att höra bättre. Då gjorde hon ännu en elak anmärkning, denna gång om mina utstående ögon. Eftersom jag alltid försöker hålla mig lugn, låtsades jag inte om hennes elakhet och sa åt henne att mina stora ögon hjälpte mig att se bättre. Men när hon förolämpade mig igen, blev det för mycket för mig. Hon sa någonting om mina stora tänder. Sedan visste jag inte vad jag gjorde. Jag vet att jag borde ha kunnat handskas med situationen, men jag kun-

de inte kontrollera min ilska längre. Jag hoppade upp från sägen, morrade åt henne och sa: ”Mina tänder ska hjälpa mig att äta dig bättre.”

Ingen varg skulle någonsin äta en liten flicka. Jag tänkte verkligen inte äta upp henne. (I vilket fall som helst skulle hon troligen ha smakat illa.) Allt jag ville göra var att skrämma henne litet. Men den tokiga ungen gav sig till att skrika och springa runt i huset. Jag jagade henne för att jag tänkte att om jag kunde fånga henne, skulle jag kanske kunna lugna ner henne.

Helt plötsligt gick dörren upp med ett brak och en stor jägare stod där med en yxa. Jag förstod att jag var illa ute, så jag hoppade ut genom fönstret och sprang min väg så fort jag kunde.

Men det var inte slutet på historien. Mormodern berättade aldrig historien ur min synpunkt. Det dröjde inte länge innan ryktet sa att jag var ond och otäck. Nu undviker alla mig. Det kan hända att den lilla flickan levde lycklig i alla sina dagar, men jag har inte gjort det.

Gamla sagor skrivna ur annat perspektiv

Askungen

(Åk 5 från en tidigare studie)

Jag ska berätta om min familj. En dag så reste pappa bort och kom aldrig hem. Då var det bara mamma och vi två systrar kvar. Plötsligt en dag kom det in en flicka. Hon bara klampade in i vårt hus och sa att hon var jättehungrig och ville ha mat. På morgonen så sa vi systrar att vi ville ha mat och att flickan fick laga den. Hon erbjöd sig att få stanna men den idén gillade inte vi. Då sa hon att hon kunde jobba som piga. Den idén gillade vi. Hon fick bra betalt.

En morgon gick vi upp jättetidigt för att hjälpa till och duka. Vi gjorde allt för att hjälpa till fastän hon var vår piga. Hon påstod alltid att vi var lata och taskiga men det var vi inte. Vi var lite lata men det var för hennes eget bästa. En dag så kom prinsen på besök. Då stod vi och pratade med Askungen. Prinsen gick fram till oss och började prata. Plötsligt så avbröt Askungen oss och började prata med Prinsen. Han tänkte bjuda in Askungen till bal. Men hon hade inga kläder och gick och rotade i vår garderob och slängde kläder hit och dit. Sedan red hon iväg med våra bästa hästar och hon hade på sig mammas bästa kappa och muff. På balen så friade hon till Prinsen. — Så oförskämt, sa vi till varandra. Dom gifte sig och verkade leva lyckliga i hela sitt liv.

SLUT

Sanningen om Snövit

(Av flicka, åk 5, klass F, 1995. Stavning och skrivning som i originalet. Endast styckeindelning något justerad.)

En dag när jag var och handlade i byn fick jag veta att vårt lands kung hade en dotter men drottningen dött vid födslen.

Eftersom jag alltid tyckt att vår kung var stilig och eftersom att han nu var ledig bestämde jag mig för att gå och hälsa på hos honom och beklaga sorgen. Men innerst inne ville jag att han skulle falla för min skönhet. För att jag var vacker det visste jag. Jag tog på mig finklänningen och skickade efter en droska. Den var dyr, men jag hade pengar och ville att kungen skulle få ett bra intryck.

Meddetsamma jag kom in i slottet såg jag att kungen tyckte jag var vacker. Jag satte mig och pratade med honom och det dröjde faktiskt inte mer än en timme innan kungen friade. Jag sa så klart Ja men kungen måste vänta. Det var ofint att gifta sig bara ett par dagar efter drottningens död. Men efter två månader stod bröllopet. En barnflicka fick passa kungens dotter som hette Snövit.

Precis när vi skulle trä ringarna på våra fingrar hördes Snövits skrik genom luften. Och eftersom barnflickan inte kunde få tyst på henne fick min blivande man gå och trösta henne. Flickan tystnade inte förrän hennes far tog upp henne och hon började igen om han lade henne i vagnen. Därför fick hon sitta i kungens famn medans vi bytte ringar. Redan då växte ett hat till henne i mig.

När vi sedan fick våra gemensamma barn, en flicka Rosali och en pojke Henry, växte Snövit upp till en vacker 7 åring. Jag ville inte att någon skulle vara vackrare än mig och jag tyckte att Snövit överdrovde för att visa sig älskvärd, snäll och duktig. Dessutom brukade hon reta mig och smutskasta sina syskon. När jag fick reda på att till och med min bästa väninna tyckte bättre om Snövit än om Rosali och Henry bestämde jag mig för att göra slut på henne.

Jag skickade efter en skicklig jägare och befallde honom att föra ut Snövit i skogen och där döda henne. Eftersom jag inte var säker på att jägaren skulle lyda sa jag till honom att ta med flickans lever och lungor tillbaka. När jägaren kom tillbaka plockade jag fram en magisk spegel från min ungdom och frågade den: Spegel, Spegel på väggen där säg vem som skönast i landet är.

Spegeln svarade då: Drottning du är den skönaste här, men Snövit som bor bortom bergen nu hos dvärgar sju, Snövit tusen gånger skönare är!

Snövit tusen gånger skönare är! Då förstod jag att jägaren hade lurat mig. Jag gick upp i min egen kammare och plockade fram en bok med mina trollerier. Jag bläddrade tills jag fann den sida jag letade efter. Där stod hur man skulle trolla fram ett vackert snörlivsband. När detta var gjort färgade jag mig i ansiktet och tog på mig ett par kläder som gjorde mig oigenkänlig. För säkerhetsskull virade jag en sjal runt huvudet. Jag gick vägen till De sju dvärgarnas hus och knackade på dörren. Snövit svarade så där äckligt älskvärt. Att bara jag märkte hur hon verkligen var. Snart kom hon och öppnade. Jag frågade henne om hon ville köpa snörlivsbandet och det ville hon gärna eftersom hon aldrig sett ett sådant vackert band innan. Jag fick äran att knyta det som hon sa. Jag spände åt bandet så hårt och så fort att hon tappade andan och föll som död ner till golvet.

Jag skyndade mig därifrån och när jag kom hem i skymningen frågade jag genast spegeln om vem som var vackrast. Den svarade som morgonen innan att Snövit hos dvärgarna var vackrast i landet. Då gick jag och gjorde en giftig kam. Redan dagen efter klädde jag mig till en gammal gumma och

gick åter vägen till dvärgarnas hus. Denna gången öppnade Snövit fönstret först och sa att hon inte fick släppa in någon, men när jag visade henne kammen kom hon att tänka på att hon nog kunde släppa in en gammal gumma. Där såg man hur lydig hon kunde vara. Hon betalade kammen och jag sa att jag skulle kamma hennes hår. Men i det samma jag satte kammen i håret ramlade hon ihop.

Denna gången var jag säker på att hon dött när jag frågade spegeln. Men den sa att Snövit hos dvärgarna var tusen gånger vackrare än mig. Nu väntade jag i två dagar och under tiden konstruerade jag ett grönt och rött giftigt äpple. Jag var till och med så smart att bara halva äpplet den röda delen var giftigt. Den här dagen sprang jag till stugan och knackade på. Också denna gången öppnade Snövit fönstret först. Jag frågade om hon ville ha ett äpple. Hon ville inte ta emot det men såg väldigt frestad ut. Jag frågade henne om hon trodde det var giftigt. För att bevisa för henne att det inte var det tog jag en bit av den gröna sidan. Sedan gav jag en röd bit till Snövit. Hon tog den glupskt men försvann snart från fönstret när hon föll. Denna gång hade hon i alla fall dött.

Jag var så ivrig att få reda på detta att jag sprang hem. I slottet var kungen alldeles utom sig. Var höll Snövit hus? Nu hade hon varit borta i en vecka. Jag snabbade upp till min kammare där spegeln äntligen sa att jag var vackrast.

När 2 veckor gått fick kungen telegram Snövit levde och skulle gifta sig med prinsen i grannlandet. Hans fru hade förgiftat henne men hon hade hostat upp giftet när de skakade hennes kista. Då sprang jag iväg men fortfarande hatar jag Snövit som bara spelar snäll och älskvärd.