



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

# **Medling som social fostran**

**Diskursanalys av en konflikthanteringsmodell i skolan**

Arja Kostainen

Examensarbete:	Fördjupningsarbete om 15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogik 90-120 hp
Termin/år:	HT 2008
Handledare:	Ingela Andreasson
Examinator:	Margreth Hill

# Abstract

Arbetets art: Fördjupningsarbete, 15 hp.  
Kurs: Specialpedagogik 90-120 poäng  
Titel: Medling som social praktik  
Författare: Arja Kostiainen  
Handledare: Ingela Andreasson  
Examinator: Margreth Hill  
Nyckelord: Identitet, medling, konflikthantering, subjekt, makt, diskurs

---

## Syfte och frågeställningar

Studien syftar till att undersöka medling som social fostran och dess effekter för elevers identitet

Frågeställningar:

- Hur positioneras barns identiteter i medling som konflikthanteringsmodell? Vilka identiteter erbjuds?
- Vilken värdegrund vilar medling som konflikthanteringsmodell på?
- Vad har medling som konflikthanteringsmodell för funktion och betydelse ur ett makt- och styrningsperspektiv?

## Metod

Diskursanalytiskt angreppssätt med Laclau & Mouffes analysverktyg

## Resultat

Resultatet av analysen visar att medling som kommunikation iscensätter tänkande, reflekterande, ansvarstagande, aktivt och empatiskt deltagande subjektpositioner. Verbalt och kroppsligt gestaltande uttrycksförmåga övas, liksom processorienterat och intellektuellt tänkande. Vidare visar studiens resultat att ett medlingssamtal erbjuder goda möjligheter för elever att bli sedda och bekräftade utifrån varje individs egna känslor, behov och värderingar.

Själva medlingssamtalet bygger på dialog och kommunikation, vilket utgör en startpunkt och funktion för demokratisk fostran. Medling är en metod för frivillig och konstruktiv konflikthantering, där alla möts som jämställda och respekterar varandra. Därmed överensstämmer medling med skolans värdesystem även i avseende med värden som respekt för den enskilda elevens egenart och att inte förtrycka andra.

Att inte döma till vare sig straff eller sanktioner utan utgå från att alla vinner är den grundläggande principen för medling. Makttekniker som går att identifiera har dels med individens synliggörande och dels särskiljande att göra. De utgör styrningens disciplinära mikromakt och är exempel på de hjälpande, stödjande och vårdande tekniker som kännetecknar den pastorala makten. Av dessa tekniker går det att identifiera *invitation* och *distribution* som används i medlingssamtal för synliggörande av elever. Till de särskiljande teknikerna hör *individualisering* och *reglering*. Dessa tekniker bidrar till att disciplinera, forma och styra individer som i förlängningen förväntas passa in i ett välfärdssamhälle. Vidare uppmantras individen att delta och forma sig som en självstyrande subjekt, vilket syftar till Foucaults s.k. självtekniker.

# Innehållsförteckning

<b>1 Bakgrund</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Syfte</b> .....	<b>3</b>
<b>3 Teoretiska utgångspunkter</b> .....	<b>3</b>
3.1 Vad är en konflikt? .....	3
3.2 Skolan och konflikthantering .....	4
3.3 Medling.....	4
<b>4 Skolans ideologiska grund</b> .....	<b>7</b>
4.1 Från utbildningsuppdrag till bildningsuppdrag .....	7
4.2 Värdegrunden .....	8
4.3 Specialpedagogik.....	9
4.4 Lärande och kommunikation .....	11
<b>5 Diskursanalys</b> .....	<b>13</b>
5.1 Diskursteoretisk analys enligt Laclau & Mouffe.....	15
5.2 Förförståelse .....	16
<b>6 Studiens empiri och tillvägagångssätt</b> .....	<b>18</b>
<b>6 Studiens empiri och tillvägagångssätt</b> .....	<b>18</b>
6.1 Urval .....	18
6.2 Tillvägagångssätt .....	18
<b>7 Makt, styrning, disciplin</b> .....	<b>20</b>
7.1 Disciplin .....	21
7.2 Självstyrning.....	21
7.3 Skapande av subjekt och identitet .....	22
<b>8 Resultatredovisning</b> .....	<b>24</b>
8.1 Kommunikation.....	24
8.1.1 Medlingens struktur .....	24
8.1.2 Tolkning.....	26
8.1.3 Empati.....	27
8.2 Att vinna .....	29
8.2.1 Att komma i kontakt med sina känslor .....	29
8.2.2 Självinsikt .....	29
8.2.3 Ansvar.....	30
8.2.4 Bidrag.....	32
8.2.5 Nya möjligheter .....	32
<b>9 Vilken värdegrund som medlingsmodellen bygger på</b> .....	<b>34</b>
9.1 Medling som moralisk mötesplats .....	34
9.1.1 Inget straff.....	34
9.1.2 Frivillighet .....	35
9.1.3 Att komma överens .....	35

<b>10 Medling som makt, styrning och disciplin .....</b>	<b>38</b>
10.1 Medling som synliggörande teknik .....	38
10.2 Medling som särskiljande teknik .....	38
10.3 Medling som modern bikt .....	39
<b>11 Diskussion .....</b>	<b>40</b>
11.1 Iscensättande av identiteter i medling .....	40
11.2 Vilken värdegrund vilar medling som konflikthantering på?.....	43
11.3 Vad har medling som konflikthanteringsmodell för funktion och betydelse ur ett makt- och styrningsperspektiv .....	45
11.4 Specialpedagogiska konsekvenser.....	48
11.5 Framtida forskning .....	49
<b>12 Referenslista.....</b>	<b>52</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>54</b>

# 1 Bakgrund

Kristian var pojken som slogs ofta, den här gången under rasten. Klassläraren hade bett om hjälp i EVK (elevvårdskonferens) och som specialpedagog hade jag blivit ombedd att komma och observera i klassrummet (år 3). Följande scen utspelades efter rasten. ”Jag har ju sagt till dig att man inte får slåss”, sa läraren argt till pojken. Kristian såg närmast oberörd ut, gick till sin bänk och klassen skulle börja räkna i matematikböcker. Den slagna pojken blängde på Kristian och drog motvilligt fram sin bok.

Senare bad jag alla parter – de två pojkarna och en ytterligare deltagare – att delta i ett samtal om konflikten, även läraren följde med som observatör. Samtalet hade karaktären av ett medlingssamtal där strukturen hjälper alla parter att identifiera olika delar av konflikten förlopp. Pojkarna tog ansvar för sin konflikt, allas behov och känslor identifierades, nya idéer och tankar väcktes om hur de skulle kunna leka tillsammans utan att samma frustration skulle uppstå. Till slut dunkade pojkarna varandra på ryggen och visade att nu var samtalet färdigt. Efteråt diskuterade jag med klassläraren. Hennes åsikt var att ”Det var väl bra men det tog så lång tid”. Många frågor väcktes hos mig både då och efteråt. Konflikten var inte på något sätt ovanlig eller sällan förekommande liksom inte bemötandet av läraren men ändå mycket tankeväckande.

Det som var tankeväckande och uppenbart var de olika sätten att bemöta dessa elever men framför allt effekterna hos eleverna av de olika sätten att förhålla sig till dem. En intressant fråga att ställa sig är vilka slags identitetspositioner som konstruerades under dessa bemötanden? Vitt skilda identiteter iscensattes i det här fallet: i ena situationen en aggressiv, hotfull och oberörd Kristian och i medlingssamtalet kom en annan pojke fram som kunde ta ansvar genom att ge uttryck för sina känslor och behov men även visa empati för motparten. Vad är det egentligen som avgör vilka effekter som åstadkoms i vardagslivets pedagogiska praktik? Att hantera konflikten tog tid – enligt läraren - men från vad? Vad är ett skolämne i dag eller de egentliga skolkunskaperna?

Som specialpedagog ställde jag mig frågande till Kristians problematik: hur lång tid tar det för bråkiga barn som Kristian innan de straffat ut sig från grupp gemenskapen om andra alternativ saknas? Men framför allt vad lär man sig som elev av olika sätt att hantera konflikter? Vidare kan man fråga sig vilken värdegrund man utgår ifrån som pedagog i valet av bemötande och hantering av konflikt. Är det ett medvetet val som grundar sig på en ideologi som är förankrad i dagens styrdokument? Dessa tankar är själva upphovet till uppsatsen.

Exemplet ovan har följt mig personligen genom åren och nu som lärarutbildare samt medlem i arbetsgruppen ”Gruppen för kommunikation och konflikthantering i skolan” vid Göteborgs universitet har frågorna aktualiserats när jag fått överblick och erövat ny kunskap inom området konflikthantering och kommunikation. Vidare har det dykt upp flera nya modeller för hantering av konflikter och just nu säljs det färdiga ”program” av konflikthanteringsmodeller till skolorna. Jag har kommit i kontakt med flera rektorer vilkas organisation startat ett utvecklingsarbete kring konflikthantering. Vid närmare diskussioner har det visat sig att valet av modell uppstått helt utan gemensamma diskussioner, kartläggningar av behov eller eftertanke vad just den organisationen har för behov av utbildningsinsatser kring ämnet konflikthantering. Modeller tycks väljas utifrån vad som är inne just för tillfället. Tanken om vad kan lära sig av dessa konflikthanteringsmodeller har uppstått på nytt.

Intressant frågeställning är även om utbildning i olika konflikthanteringsprogram bidragit till att färre elever utesluts ur gruppgemenskapen. Det är även en viktig specialpedagogisk frågeställning som jag som lärare på enheten för specialpedagogik vid universitet ställer mig. Mitt eget intresse för konflikthantering väcktes tidigt under de yrkesverksamma åren som lågstadielärare när jag fick min egen klass på 80-talet. Göteborgs nordostliga förortsskolor (med elever med stor kulturell mångfald) har varit verksamheter där jag fått erfarenhet i konflikthantering och så småningom integrerat tankar från konflikthantering till de teman som mina elever arbetat med. Särskilt viktigt har det varit att utöka ordförrådet och ett nyanserat språk för att motverka uttryck som "jag skall döda dig" när elever varit t.ex. arga på varandra eller mycket frustrerade över någonting. Ord för känslouttryck och att samtala mycket under lektionerna har varit särskilt viktigt att träna på, inte bara under konfliktsamtal utan även under övrig undervisning.

Temaorienterat arbetssätt med utgångspunkt från olika elevers behov, intressen och deras personlighet var i sig någonting mycket positivt därför att det lämnade utrymme för individens egen utveckling och att man som elev kunde forma sin egen kunskap. Min egen övertygelse var och är att elever inte heller bygger upp en allmän frustration om arbetssättet innebär att man som individ skapar någonting meningsfullt med hjälp av sina tidigare erfarenheter och ny information som temaarbete i regel innebär. Med andra ord om källan till kunskap är given finns det stor risk att elever uppfattar skolarbete som någonting utanför dem själva. Av konflikthantering har jag personligen haft mycket glädje av "Nonviolent communication" eller varg- och giraffspråk som det också kallas av Marshal Rosenberg (2003), samt medlingsteorin. Medling tillämpas i många sammanhang som t.ex. avtalsorienterad medling, affärsmedling och medling i dispositiva tvistemål (Marklund 2007). Jag vill redan här poängtera att den här uppsatsen har s.k. transformativ medling som utgångspunkt. Konflikter ses då enligt Norman (1999) som möjligheter till växande och förändring genom medveten reflektion, medvetna val och handlande, vilket ökar kapaciteten att hantera svårigheter och uttrycka hänsyn samt personliga behov och intressen.

Jag har en lång erfarenhet av medling som modell för konflikthantering både med barn/elever och även med studenter men däremot har jag saknat en djupare teoretisk analys. Vad sker det egentligen i ett sådant samtal och vilka tankar och idéer kan tänkas komma fram vid en analys av medling som text. Det diskursanalytiska angreppssättet har jag kommit i kontakt med i olika sammanhang som lärarutbildare vid universitetet. I den här uppsatsen vill jag prova att analysera modellen som text för att få tillfälle att bearbeta den i sin helhet. Det är intressant att upptäcka vad diskursanalysen kan bidra till för att analysera medling som social fostran.

Grünbaum, Lepp (2005) diskuterar freds- och ickevåldsarbetets betydelse i vår nya tidsanda då olösta konflikter och mobbning inte längre kan åsidosättas. Författarna lyfter fram att det nu finns en fördjupad medvetenhet när det gäller de framtida, negativa effekterna av kränkande behandling liksom att ett gott socialt klimat är avgörande för allt lärande. FN har proklamerat åren 2001-2010 till ett decennium för freds- och ickevåldskultur för världens barn. Konflikthanteringsens aktualitet är alltså given ur både internationellt som nationellt perspektiv.

Förutom själva intresset för medling som konflikthantering har studien en ambition att bidra till den specialpedagogiska teoribildningen genom att den kan komma att belysa olika aspekter av betydelse då det gäller inkluderings- och exkluderingsprocesser i skolans verksamhet.

## 2 Syfte

Studien syftar till att undersöka medling som social fostran och dess effekter för elevers identitet.

Frågeställningar:

- Hur positioneras barns identiteter i medling som konflikthanteringsmodell? Vilka identiteter erbjuds?
- Vilken värdegrund vilar medling som konflikthantering på?
- Vad har medling som konflikthanteringsmodell för funktion och betydelse ur ett makt- och styrningsperspektiv?

## 3 Teoretiska utgångspunkter

### 3.1 Vad är en konflikt?

Många av oss reagerar negativt när vi hamnar i en konflikt, vi kan känna oss tafatta och ängsliga eller går runt i cirklar och frågar oss om vi skall ta upp någonting som stör oss i relationer. Sällan möts man av medmänniskor som uppfattar konflikter som möjlighet till växande, omorientering eller utveckling och lärande. Ändå är behovet av konfliktberedskap allt större i en föränderlig samhällsutveckling. Konflikter tycks ofta härstamma från sakfrågor men enligt Brännlund (1991) är sakinnehållet högst 10 % och 90 % består av känslorelaterat innehåll. Vidare menar författaren att det känslorelaterade innehållet inte skulle behöva leda till en konflikt om vi inte var så angelägna om att vi har rätt och den andre fel. Stone, Patton och Heen (2006) betonar särskilt känslornas betydelse i en konflikt. Författarna menar att känslor är alltför kraftfulla för att man skall ignorera dem. Envisas man att undertrycka dem ändå, riskerar de att förgifta kommunikationen antingen genom någon form av läckage eller genom utbrott. Författarna beskriver ett vanligt mönster i sätten att förhålla sig till konflikt... ”vi ser problemet uteslutande som en fristående dispyt och tror att vi skulle klara av det om vi bara vore skickligare i att lösa problem. Att lösa problem verkar vara lättare än att tala om känslor.” ( Stone & Patton & Heen, 2006 s.125).

Det finns olika sätt att definiera en konflikt:

- För Nyström (1990) är det en situation där oenighet råder mellan parter om faktiska förhållanden, innebörd och tolkning av regler eller om hur framtida förhållande regleras.
- En konflikt kan uppstå när två eller flera parter eller grupper uppfattar sig ha olika eller oförenliga behov, intressen, synsätt/normer, värderingar eller mål, vare sig det leder till aggressiva handlingar eller inte.” (Fisher, i Grünbaum, Lepp 2005).
- En konflikt är en **interaktion** (författarens anm.) mellan minst två parter där **minst en part**
  1. har önskemål som känns för betydelsefulla för att släppas, och
  2. upplever sina möjligheter att få sina önskemål tillgodosedda **blockerade** av motparten (Jordan, 2007).

## 3.2 Skolan och konflikthantering

Den här uppsatsen har medling som fenomen i fokus, men för att illustrera hur och när konflikthantering som program i skolan vuxit fram generellt vill jag ange några exempel.

Viljan att sprida konflikthantering med vinna/vinna-lösningar tycks ha funnits och finns även idag, både internationellt och nationellt. Grünbaum, Lepp (2005) lyfter fram USA som ett föregångsland i avseendet konflikthantering. I USA har man sedan 60-talet gjort försök att utveckla program som Teaching Students to be Peacemakers (TSP), 70-talet myntade William Kreidler begreppet "peaceable classroom" och i New York startades projektet Resolving Conflict Creatively Program (RCCP). Resultatet av projektet visade att barn som fått många lektioner i konflikthantering under två år minskade sitt aggressiva beteende. RCCP:s handledning översattes till svenska 1993 och kallades Kreativ konfliktlösning för mellanstadiet. Ytterligare ett framgångsrikt program utvecklades i Illinois Institute for Dispute Resolution (IIDR) (Grünbaum & Lepp, 2005). Marklund (2007) lyfter fram även ADR (Alternativ Dispute Resolution) som ett viktigt alternativ till konflikthantering och som en motreaktion emot de höga processkostnaderna och långa handläggningstiderna vid domstolar i USA (Marklund 2007). Gemensamt för de amerikanska programmen är att de genomförs som omfattande flera dagars grundutbildningar i lärarutbildningen med kontinuerlig fördjupning och handledning. Dessa program har fått efterföljare i flera andra länder i världen. Det som är utmärkande för ovanstående program är viljan att visa alternativa sätt att lösa konflikter med vinna/vinna-lösningar, vilket innebär strävan att alla i konflikten inblandade skall bli nöjda. I traditionell konflikthantering har det ofta skapats en vinnare och en förlorare. Medling som företeelse och som ett alternativ för att hantera konflikter kommer därigenom och hamnar i fokus för intresset (Grünbaum och Lepp, 2005).

En i Sverige uppmärksammas kommunikationsmodell, *Nonviolent Communication - ett språk för livet* (Rosenberg 2003), är ytterligare exempel av alternativa sätt att handskas med konflikter. Marshal Rosenberg utvecklade modellen redan under 1960-talet för att motverka en attackerande kommunikation vid konfliktladdade situationer. Att lära sig att uttrycka sig utifrån behov och värderingar bidrar till att medkänslan kommer till uttryck samt att man lär sig att förstå både sina egna och andras behov. Även den här modellen har sakteligen fått genomslagskraft i Sverige (Grünbaum, Lepp, 2005).

## 3.3 Medling

Marklund (2007) konstaterar i sin avhandling *Skolmedling i teori och praktik* att medling i Sverige är ett nytt forskningsområde med undantag för arbetsrättslig medling samt freds- och konfliktforskning i viss mån. Medling är enligt författaren ett tvärvetenskapligt ämnesområde som innefattar discipliner som juridik, sociologi, rättssociologi, pedagogik, psykologi mm.. I Marklunds egen avhandling ligger tyngdpunkten i konflikthantering i skolan, skolmedlingens rättsliga ställning samt skolmedling som metod.

Enligt författaren har medling sitt ursprung i det gamla Kina där kringresande konfliktmedlare hjälpte till att lösa konflikter bland invånarna i dåtidens utspridda bysamfund. I Norden och i Sverige lär medling ha förekommit redan under vikingatiden. Idag har man upptäckt medlingens fördelar bl.a. i västvärlden liksom i stora delar av världen. Internationellt sett har länder som Norge, England, USA, Australien, Polen och Albanien kommit att tillämpa medling medan Sverige ligger efter dessa länder.



I juni 2003 har ett enat EU-parlament uttalat sin önskan om att stödja s.k. reparativ rättvisa (parter som berörs av ett brott samlas för att tillsammans lösa hur de skall hantera följderna av ett brott och dess verkningar i framtiden) då bl.a. medling ses som ett alternativ. Denna önskan innebär att internationella kontaktpunkter för samtliga medlemsländer skall inrättas för utbyte av erfarenheter och information (Marklund 2007).

Norman (1999) använder definitionen ”organiserad förhandling” om medling. Syftet är att komma fram till en överenskommelse och parterna kan vara representerade av ett eller flera ombud. Som konflikthantering möjliggör det en annan rollfördelning i relationer mellan parter, från konfrontation och konkurrerande intressen till samarbete och gemensamt sökande efter en lösning.

Författaren presenterar tre olika sätt att se på medling:

1. Positionell eller intressebaserad: förhandlar med en positionell metod i ett nollsummespel, parterna kompromissar genom att dela i lika delar och man betonar rättigheter starkt. Medlarens roll är starkt dirigerande, fördelande och har ett snävt synsätt. Medlaren ger bud som parterna kan acceptera.
2. Distributiv eller integrativ: principöverenskommelsens metod, skiljer på sak och person, fokuserar på intressen och behov i stället för positioner, utvecklar förslag möjligheter till gemensam nytta, försöker utvärdera förslagen utifrån objektiva kriterier och vedertagna normer. Medlaren underlättar kommunikationen för att komma fram till lösningar som de själva tagit fram, hjälper parter att samla information, hantera känslor och testa kreativa lösningar.
3. Transformativ eller terapeutisk: tvister kan ses som möjligheter för växande och förändring. Parter kan öka sin kapacitet att hantera svårigheter och problem genom medveten reflektion, medvetna val och handlande. Att öka sin kapacitet att uppleva och uttrycka hänsyn, intressen och bekymmer för andra är en väsentlig del av transformativ medling.

”Att bli *sedd, hörd, bekräftad och få vara delaktig i det som sker*, är grundläggande behov hos alla människor och har en läkande effekt på många problem. Medlingens terapeutiska effekt bör därför inte underskattas och kan ligga i vågskålen i valet mellan metoder” (Norman, 1999, s. 65).

För Hareide (i Grünbaum, Lepp, 2007) innebär skolmedling att alla elever och lärare tränar samarbete och lär sig konflikthantering som en grund för att kunna praktisera medling. För fungera som en långsiktig förändringsprocess och som ett led i skolans demokratisering bör skolmedling genomsyra hela skolans kultur samt engagera alla parter. Synen på konflikter med ett problemlösande förhållningssätt utgör grunden för tanken att medling skall kunna användas som redskap. I Norge genomförs skolmedlingsprojekt sedan några decennier tillbaka.

I Sverige i Norrbottens län startades ett skolmedlingsprojekt ”Medling i skolan” år 2004. Projektet var planerat för 25 skolor men intresset för att delta visade sig vara stort och därmed är det nu 110 skolor som deltar. Modellen som tillämpas är en sammanflätning av Rickard Cohens Peer Mediation Associations som tillämpas i USA och Eleonore Linds Medkompis som praktiseras i Norge. All skolpersonal har deltagit i både utbildningen och genomförandet av skolmedlingen. Även samtliga elever har utbildats i medling och en andel av elever har fått utbildning i elevmedling. Linda Marklund har följt ovanstående arbete, en del av hennes avhandlingsarbete består av att detaljstudera hur skolmedlingen går till, för att sedan analysera den ur ett rättsligt-, ett konflikt-, ett medlings-, ett reparativt- ett mikro- och makroperspektiv. Projektet i Norrbotten ligger till grund för hennes avhandlingsarbete (Marklund, 2007).



## 4 Skolans ideologiska grund

### 4.1 Från utbildningsuppdrag till bildningsuppdrag

Kunskapsmål och fostransmål har ansetts som skolans huvuduppgifter i så gott som samtliga styrdokument genom tiderna (SOU 1992:94). Kunskap och fostran är två väsentliga begrepp även i dagens styrdokument. Enligt Carlgren och Marton (2000) bygger dagens uppdrag på ett sätt att förhålla sig till begreppet kunskap som skiljer sig i många avseenden från tidigare sk. utbildningsuppdraget. Det tidigare uppdraget kännetecknades av en föreställning om kunskap som en särskild substans som man kunde "ta in" i varierad mängd, steg för steg i systematisk ordning, ofta i förväg bestämd fakta som skulle nötas in eftersom sammanhang, tillämpning och förståelse saknas. Baskunskaperna skulle läras in först för att sedan lära sig att se sammanhang eller kunna tillämpa dessa faktakunskaper. Individerna skulle fostras till pliktrogenhet och lydnad samt att inta ett passivt i förhållningssätt till lärande. Författarna anser att ovanstående synsätt fortfarande dominerar.

Skolans bildningsuppdrag fokuserades i förarbetena till LPO-94. I SOU 1992:24 diskuteras begreppet bildning. Att definiera begreppet går inte utan att man ser det i relation till den tid vi lever i. Dessutom måste det ställas i relation till det konkreta arbetets förutsättningar och villkor. För att eleverna skall förstå sin samtid behövs dessutom ett historiskt perspektiv. Det klassiska bildningsbegreppet byggde på föreställningen att människan är en varelse som bildar sig, skapar sig och gör sig till något som inte fanns innan, vilket förutsätter en aktiv roll i lärandeprocessen. Gustavsson (2003) beskriver individens bildning som någonting som inte är på förhand givet utan ett aktivt skapande av förmågor och omdöme som gör friheten möjlig och därför används metaforen "resa" för fenomenet bildning. Resan, äventyret, uppbrottet och hemkomsten är bildningstankens mening:

"Vi ser, tolkar och förstår världen utifrån den punkt där vi befinner oss, från våra egna, personliga, sociala och kulturella förutsättningar. Dessa utgör den horisont utifrån vilken vi förstår det nya och obekanta vi möter"... Så går det vi kallar "lärande" till. Vi tolkar och förstår något nytt med utgångspunkt från det vi tidigare känt igen och förstått. Utgångspunkten är det bekanta och igenkännbara. Med den förståelse vi tidigare har av världen möter vi det främmande och annorlunda. Denna rörelse mellan det bekanta och det obekanta utgör och bildningens mening. Bildningens grundtanke kan uttryckas så att kunskap och lärande börjar hos mig själv, går i en rörelse ut i världen och slutar hos mig själv. Människan tillägnar sig det tidigare obekanta. Hon omvandlar det hos sig själv till något bekant. Kunskapen blir personlig genom att vi har gjort den till vår egen och tolkat in den i vår tidigare bild av världen. Genom att lära känna världen, lär människor känna sig själv." (Gustavsson, 2003, s. 41-42)

Enligt författaren lär människan känna sig själv genom att lära känna världen. Bildningens grundtanke är alltså att kunskap och lärande har sin upprinnelse i individen själv och att delaktigheten i lärandeprocessen är avgörande för hur lärandet tar gestalt. Det tidigare obekanta omvandlas till någonting bekant och kunskapen blir till personlig kunskap genom att den integreras i individens tidigare bild av världen. I det perspektivet blir kunskapens väsentliga sida hur lärandet integreras i individens eget liv och i den egna förståelsen av sig själv som människa. Kunskap är i den meningen personligt integrerad kunskap, även om den inte är isolerad till det personliga.

I bildningsuppdraget ingår att skolan skall erbjuda en mångfald då det gäller utbildningsvägar och framgångsmått. Lärarna skall så långt som möjligt förhindra att socialt konstituerade hierarkier av kunskapsformer och kunskapsråden blir till ett hinder för kunskapens växt (SOU 1992:94). En viktig grundprincip i SOU 1999:63 är att lärare skall utbildas till att kunna bemöta alla barn och ungdomar. Hur ser det då ut i skolans sociala praktik? Såväl forskning som statliga granskningar (SOU 1999:63) visar att skolan som institution inte förmår att ta hänsyn till elevers olika förutsättningar och behov. I stället karakteriseras skolan av en normaliseringspraktik som tar sin utgångspunkt i vad som är normalt och vad som är avvikande. Att elever i behov av särskilt stöd klassificeras och kategoriseras är ett uttryck för dessa normaliseringssträvanden som får effekter i form av inneslutning och uteslutning av elever (Ahlberg, 2001).

## 4.2 Värdegrunden

Jag kommer att lyfta fram frågeställningen vilken värdegrund medling som konflikthanteringsmodell bygger på och därmed är det angeläget att försöka tyda och tolka skolans värdegrund och vilka fostransmål som presenteras i den. I presentationen av värdegrunden tar jag upp sådana värden som kan tänkas vara av intresse i samband med ämnet konflikthantering. Ordet konflikt nämns inte alls i den nuvarande läroplanen, LPO 94. ”Ingen skall utsättas för mobbning” (s. 9, Lärarförbundet) lyfts fram liksom rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande och fostran i demokratisk anda. Att främja den harmoniska utvecklingen innebär att innehåll och arbetsformer skall vara varierade och ha en balanserad sammansättning. Eleven skall få utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar (LPO 94, Lärarförbundet).

Liljequist (1999) granskar den nuvarande läroplanen med kritiska ögon och menar att det är svårt att hitta någon uttalad samhällssyn - förutom ställningstagandet för demokrati - i 1990-talets läroplaner. Att ordet konflikt inte nämns kan tolkas enligt författaren som en återgång till en balanssyn på samhället. Som läsare får man gå tillbaka till Lgr-80 (Skolöverstyrelsen 1980) för att hitta förklaringar som visar att skolan i sin fostran skall sträva efter att vilja nå fredliga lösningar av konflikter, vilket betyder att elever skall leva sig in och förstå andra människor. En ytterligare reflektion Liljequist gör, är bruket av ordet ansvar. Från innebörden ansvar för yngre och ett kollektivt ansvar, har det skett en förändring till ansvar för det egna, för sin egen inläring eller sina egna studier etc.

Ahlberg (2001) och Liljequist (1999) talar båda om det stora tolkningsutrymmet som läroplanen lämnar och som leder till stor frihet åt de enskilda verksamheterna att göra sina lokala tolkningar och utforma undervisningen för att nå dessa mål. Andersson (2000) ger sig i kast att försöka tolka ordet demokrati i *Samhällets demokratiska värdegrund* för att visa exempel på det stora tolkningsutrymmet.

Författaren ställer sig frågan om vad demokrati är och hur det skall tolkas, gestaltas, göras tillgänglig osv. i skolan i syfte att hitta en färdriktning. Andersson väcker några frågor som t.ex. vem skall avgöra om en individ är kränkt eller förödmjukad eller skall man respektera människor som i sin tur inte respekterar andra. Författaren argumenterar för olika svar och förhållningssätt och visar att just de konstruktiva och argumenterade samtalen som möjliggör tänkande i nya banor, särskilt i ett pluralistiskt och mångkulturellt samhälle, men givetvis i alla samhällen som vill kalla sig för demokratier. Det är alltså diskussionen, argumentationen och samtalet som är det viktiga för att göra värdegrunden synlig och tydlig i allt arbete i skolan (Andersson, 2000).

## 4.3 Specialpedagogik

Specialpedagogik som kunskapsområde är stort och mångfacetterat. Av olika teorier och perspektiv som möts och växelverkar med varandra går det enligt Nilholm, Björk-Åkesson (Vetenskapsrådet, 5:2007) att identifiera två huvudlinjer, nämligen dels en stark anknytning till psykologin och dels till utbildningssociologin. När man ämnar söka förklaringsmodeller eller analysverktyg för elever i svårigheter eller skolproblem, innebär det att det inom det specialpedagogiska kunskapsområdet finns en perspektivrikedom men också många val- möjligheter som gör att man måste begränsa sig. I den här studien kommer jag att dra slutsatser om konflikthantering som medling kan hindra elever att bli exkluderade från gruppgemenskapen eller lindra de ofta negativa effekter i relation till lärande som elever med beteendestörningar ofta drar till sig. Jag väljer att kort presentera några inslag av de viktiga specialpedagogiska huvudbegreppen när det gäller en skola för alla samt exkludering och inkludering.

Inom svensk specialpedagogisk forskning ses begreppet ”en skola för alla” som ett nyckelbegrepp och en ledstjärna i nationell politik. Hjørne och Säljö (2008) framför att tanken om en skola för alla har väckts redan tidigt på 1800-talet. 1820 års uppfostringskommitté fick uppdraget att undersöka möjligheten att ordna en skola där alla barn kunde gå. Detta slagord som har en lång historia är inte någorlunda ett entydigt begrepp. Om man tolkar begreppet som att alla barn skulle vara välkomna att delta i undervisningen så menar Hjørne och Säljö att man aldrig haft en skola där alla barn skulle få gå. Diskussionen om de avvikande barnen som av olika anledningar inte lever upp till skolans förväntningar har lett till olika pedagogiska arrangemang och olika skolformer som i praktiken inneburit någon form av segregering. Att differentiera elever var med andra ord levande redan tidigt - från 1600-1700-talet när kyrkorna organiserade undervisningen - i utbildningens historia i Sverige. Segregeringens historia har innefattat såväl social som pedagogisk segregering med språkliga kategorier som t.ex. ”normala” och ”friska” eller ”abnorma” och ”avvikande” (Ahlström, 1986 i Hjørne & Säljö, 2008). Även samhällsklasser liksom etnisk tillhörighet, karaktärsdrag samt förmågor har funnits som kriterier för kategorisering enligt författarna.

Liksom Hjørne och Säljö (2008) gör Börjesson (1997) en historisk jämförelse av hur vetenskaper drar gränser runt det normala och avvikande i boken Om skolbarns olikheter. Börjesson diskuterar även det relativa handikappbegreppet, i samband med diagnoser, som går ut på att ... ”det är inte individen som är avvikande – i sig. Handikapp är en relation i meningen att det är i vissa situationer, miljöer, och i jämförelse med vissa förväntningar som handikappet ”visar sig” (författarens markering).” (s.19). Börjesson diskuterar huruvida diagnoser har en motsvarande överensstämmelse, ett faktiskt tillstånd i verkligheten. Enligt Börjesson förhåller det sig så att diagnoser producerar elevers bristtillstånd, snarare än beskriver elevers egenskaper eller förmågor.

Vetenskapen och myndighetsingripande samverkar med varandra på så sätt att ”personakter kan aggregera ”fall” (författarens markering) till klientel, problematiska grupper och bestämma dess andelar av befolkningen i stort, och den förmedlande länken mellan det enskilda fallet och (till exempel) skolpolitiken är produktionen av statistik.” (s. 20-21). Statistiska kunskaper leder till att åtgärder kan vidtas, vilket är det samma som politik, politiska åtgärder innebär att människor kategoriseras och en särartad personlighet innebär en kategorisering, en särskild gruppering för att kunna bli föremål för särskilda åtgärder. Historiska epoker och specifika sammanhang konstruerar sina särskilda fall och grupperingar. I ett sådant samhällssystem har man stark tilltro till professionella yrkesutövare och de vetenskapliga institutioners kompetens när det gäller att lösa sociala problem (Börjesson, 1997).

Att diagnoser producerar elevers bristtillstånd kommer även Hjärne och Säljö (2008) fram till när de följt elevhälsoteamsarbete under fem års tid. Resultaten visar att problemen elever möter i sin skolsituation individualiseras (individerna ses som bärare av problem) och elevers problem kategoriseras i språkligt beskrivande nivåer som svaga, struliga och oroliga eller som bokstavs barn utan förklaringar om vad som ligger bakom beskrivningen.

”Genom kategorier av detta slag, som ofta är metaforiska till sin karaktär, är det lätt att nå enighet på en språklig nivå om vad problemet är, och genom att använda dem får man vad man uppfattar som en rimlig förklaring.” (s. 153)

Diskussionen i elevhälsoteamet följer enligt författarna en slags cirkularitet som utmärker sk. loopingeffekter vilket innefattar att de kategorier som används för att beskriva världen kommer att ha stor betydelse för hur vi sedan uppfattar/ser den eller med andra ord man ser det man förväntar sig att se. Vidare förklarar Hjärne och Säljö (2008) att analytiskt förhållnings sätt när det gäller orsakssamband saknas i diskussionen liksom att söka förklaring till problemen i undervisningssituationer eller övrig skolmiljö.

Den specialpedagogiska forskningen har enligt Rosenqvist (Vetenskapsrådet 5:2007) varit inriktad mot individrelaterade defekter men under senare tid fokuserat även på samhällsrelaterade orsaker när svårigheter uppstår. Personer i svårigheter har då studerats i sin kontext i stället för att se individen som bärare av svårigheter. I en kunskapsöversikt över forskning på specialpedagogiska området (Emanuelsson et al., 2001) presenteras två forskningsansatser där den ena rör forskning om kategorisering av människor då vissa egenskaper är dominerande. Det så kallade kategoriska perspektivet - de medicinska och psykologiska förklaringsmodellerna till funktionshinder är tongivande - utgör grunden för t.ex. placering av elever till särskilda grupper eller särskoleplacering. Att problematisera eller ifrågasätta diagnosens riktighet ingår inte i denna diskurs. I det andra, relationella perspektivet, är det viktiga det som sker i interaktionen mellan olika aktörer. När man identifierar orsaker till svårigheter, ser man elevens totala situation och anpassar den pedagogiska miljön efter elevens behov. I båda perspektiven är behovet av stöd och hjälp naturligtvis de samma men den pedagogiska bemötandet av dessa behov är olika (Emanuelsson et al., 2001).

## 4.4 Lärande och kommunikation

Det är inte en ovanlig tanke att betrakta lärande som en fråga om teknik eller metod inom skola och utbildning, menar Säljö (2000), som betraktar lärande ur ett sociokulturellt perspektiv. Det sociokulturella perspektivet på lärande är en av de aktuella lärandeteorier idag. Varför jag väljer det perspektivet beror på att inom det sociokulturella perspektivet finns det inte något särskilt fokus på hur elever uppfattar någonting, det är enligt Claesson (2002) ”den omgivande kulturen, kommunikationen och sammanhanget som är i centrum” (s. 30). Mitt intresse i det här arbetet ligger närmast i hur kommunikationen förs, processen, och vilka effekter den ger i formandet av elevens identitet.

Ett av huvudsyftena i Säljö's argumentation om hur människor lär, är att denna förmåga är någonting betydligt större och mer övergripande, nämligen hur kunskaper generellt återskapas i ett samhälle. Skola och utbildning är viktiga delar i en lärandeprocess, men lärandet är inte begränsat till dessa miljöer. Miljöer som hemmet, föreningar, arbetsplatser osv. har ett primärt syfte att åstadkomma eller förmedla kunskaper, men det är kanske just i sådana sammanhang som människor förvärvar de mest grundläggande insikter och färdigheter. Familjen som samtalat vid middagsbordet, diskussionen på ett café eller aktiviteten på fotbollsplanen är alla miljöer och sammanhang där människor lär. Lärandet sker i interaktionen mellan människor. Det är genom kommunikation som resurser skapas och förs vidare. Kunskap är knuten till handling i *sociala* kontexter. Begreppet kultur definierar författaren som resurser – uppsättningar av idéer, värderingar, kunskaper - som finns delvis hos individen, delvis i social interaktion och delvis i den materiella omvärlden. I begreppet *kulturen* ingår också alla de fysiska redskap - artefakter - som hela vår vardag är fylld av. Därav kommer namnet ”lärande i ett sociokulturellt perspektiv”.

Språket utgör en mekanism som gör det möjligt att lagra kunskaper, insikter och förståelse såväl individuella som kollektiva. För att kunna jämföra och lära av erfarenheter, tolkar vi händelser i begreppsliga termer. Människan har en unik möjlighet och förmåga att genom språket, utbyta erfarenheter med varandra. Vi kan inte bara utföra handlingar, utan också kommunicera om hur vi gör det. Vår förmåga att bilda och överföra insikter och praktiska färdigheter är vi också ensamma om som människor (ibid.).

Utvecklingen sker genom olika nivåer, dels utifrån biologiska faktorer som ökad förmåga att varsebli, ingripa i och samspela med omvärlden, och dels sker den inom ramen för sociokulturella förhållanden. När vi förvärvar förmågor som kommunikation, tänkande och omvärldsuppfattning, har vi inte längre med naturbundna processer och förlopp att göra, utan utvecklingen som sker inom ramen för sociokulturella betingelser. De kommunikativa processerna är helt centrala och de sker genom kulturen när det gäller lärande och utveckling ur ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2000).





## 5 Diskursanalys

Foucault (2008) definierar diskurs genom att slå fast att diskursen är ”helheten av de avgränsade och avgränsande beteckningarna som passerar genom de sociala relationerna.” (s. 181) Det är i den sociala verkligheten, i attityder, beteendemönster, sätten att vara, det man säger och det man inte säger som en eller flera diskurser kan komma till uttryck. När det uppstår dualistiska förhållanden, en motsättning mellan en dominerande diskurs och en som är dominerad, framträder de diskursiva förhållanden särskilt väl. I den politiska analysen kan diskurser användas i strategiska syften då det taktiska spelet och de taktiska ”vapnen” ständigt flyttar från det ena lägret till det andra. När diskursen är accepterad av alla kan man använda en viss diskurs med dominanseffekter. Orsaken till denna diskursernas kamp är inte nödvändigtvis att man tänker olika eller hävdar motsatta åsikter utan snarare att man använder den diskursiva positionen som vapen när det gäller att bruka makt, kontroll eller kvalificering och diskvalificering. Därför kan man kalla diskursen för strid eller batalj (Foucault, 2008 s.182).

Förutom makt är språk en viktig komponent av en diskursanalys. Winter, Jörgensen och Phillips (2000) bygger upp sin diskursanalys med hjälp av strukturalistisk och poststrukturalistisk språkfilosofi som går ut på att vi får tillträde till vår verklighet genom språket eller närmare bestämt skapar vi representationer av verkligheten med hjälp av språket (Winter, Jörgensen & Phillips, 2000). Den fysiska världen får sin betydelse genom diskursen. Neuman (2003) framför att språk som ett socialt system, bildar en egen logik, en logik som i sin tur skapar människans verklighet. När man talar om någonting är det alltid någon form av diskurs som kommer till uttryck. Diskursanalys innebär således att man studerar samhällsfenomen där språket står i fokus. Alla ordningar förutsätter inte bara ett språk utan också handlingar. Diskursanalys kan ses i relation till olika maktordningar, eftersom det språkliga mönstret just påverkar vårt sätt att tänka och handla.

Poängen med diskursanalys är att undersöka på vilket sätt det finns en mängd handlingsbetingelser för det talade och det gjorda, samt på vilket sätt en viss utsaga aktiverar ett antal sociala praktiker, och på vilket sätt påståendet i sin tur bekräftar eller dementerar dessa praktiker. (Neuman s.76-77)

Winter, Jörgensen & Phillips (2000) diskuterar att språket har ytterligare – förutom att information, beteenden och fakta förmedlas – andra funktioner i det här sammanhanget, nämligen den konstituerande effekten när det brukas. Språket konstituerar den sociala världen, sociala identiteter och relationer. ”Därmed är *förändring* (författarnas markering) i diskursen också ett av de sätt på vilka det sociala förändras. Det sker en strid på den diskursiva nivån som bidrar till att både förändra och reproducera den sociala verkligheten” (s. 16).

Bergström och Boréus (2000) hänvisar till Foucault när de diskuterar makt. Utifrån foucaultianskt resonemang kan en diskurs ses som ett system som legitimerar vissa kunskaper och utesluter andra och som pekar ut vilka som har rätt att uttala sig med auktoritet. Fenomenet diskurs innebär således att det finns ett antal försanthållande om hur vi ser på världen. När diskurser skapas leder det till att människor kontrolleras genom t.ex. att någonting klassas som förbjudet, betraktas som sjukt eller inte sjukt eller att någonting ses som rätt eller fel. Dessa s.k. utestängningsmekanismer kan betraktas som sätt att utöva makt i relation mellan människor. Utestängningsmekanismerna fungerar inte efter principen att makt utövas av ett subjekt eller mot ett subjekt, utan de innebär begränsningar för vissa eller möjligheter för andra. Foucaults betonar dock möjligheterna för motprocesser, maktrelationer ses som öppna och föränderliga relationer (Bergström & Boréus, 2000).



## 5.1 Diskursteoretisk analys enligt Laclau & Mouffe

Den överordnade tanken i Laclau och Mouffes (Winter, Jørgensen & Phillips, 2000) diskursteori är att sociala fenomen aldrig kan betraktas som färdiga eller totala. Begreppens betydelse enligt strukturalismen kan aldrig slutgiltigt fastställas, de lämnar utrymme för en ständig social strid när det gäller definitioner av samhälle och identitet. Denna strid eller diskursernas kamp, som Foucault (2008) uttrycker det, och särskild dess utfall, får betydande sociala konsekvenser.

Författarna tar avstånd från det klassiska, västliga synsättet om individen som ett autonomt subjekt och de avvisar även tanken om den kollektiva identiteten. Subjektet uppfattas alltså inte som suveränt, vilket innebär att det inte vilar i sig självt utan bestäms i diskurserna. Subjektet är fragmenterat och får olika positioner beroende på vilken diskurs individen befinner sig i. Individen får identitet genom hur det representeras i diskursen, vilket betyder att identitet är det samma som identifikation med den subjektposition som erbjuds i en diskursiv struktur. Därmed kan man säga att identitet är relationellt organiserad; individen är något eftersom det finns något som man inte är. I skoldiskursen kan det innebära att elever tillskrivs olika identiteter beroende på hur skolans personal betraktar fenomenet elever i konflikt. När jag i denna uppsats diskuterar begreppet identitet utgår jag från Laclau och Mouffes teori om dessa multipla identiteter (Winter, Jørgensen & Phillips, 2000).

I det här avsnittet presenterar jag några av Laclau och Mouffes diskursteoretiska verktyg som jag använder i analysen. Denna presentation är ett begränsat urval av författarnas diskursteoretiska ”verktygslåda”.

Winter, Jørgensen och Phillips (2000) presenterar Laclau och Mouffes diskursteori som förklarar två stora teoretiska traditioner: Marxismen som ger avstamp för tänkandet om det sociala och strukturalismen som erbjuder en teori om betydelse. Genom att föra samman dessa teori-bildningar har författarna konstruerat sin teori där det sociala fältet ses som en väv av betydelsebildningsprocesser. Från strukturalismen kommer språkuppfattningen som författarna presenterar med hjälp av en metafor: alla tecken i språket kan likställas som knutar i ett nät. Som ett exempel tar författarna upp den medicinska diskursen som utgör ett nät av betydelser och deras relation till varandra. Kropp, sjukdom och behandling framställs på ett visst sätt i en traditionell medicinsk diskurs och skiljer sig markant med en alternativ behandlingsdiskurs. Den medicinska diskursen kan beskrivas som en egen bestämd domän där t.ex. begreppen kropp och sjukdom får en central betydelse, som knutar i ett nät.

Knutar får sin betydelse genom att de skiljer sig från varandra på bestämda sätt, genom att vara placerade på bestämda platser i nätet. Betydelsebildning som social process går ut på att låsa fast tecknens betydelse genom bestämd placering av dem i förhållande till andra tecken. Själva diskursanalysen går ut på att ”kartlägga de processer där vi kämpar om hur tecknens betydelse ska fastställas” (Winter, Jørgensen & Phillips, 2000 s. 32) och där vissa betydelsefixeringar blir så konventionaliserade att vi uppfattar dem som naturliga. En diskurs uppfattas som en fixering av betydelse inom en bestämd domän. En domän kan definieras som ett område av verkligheten. I den här uppsatsen är det konflikthantering som kan ses som en domän.

Genom denna diskursanalys kan man alltså bryta ner diskurser i mindre delar och analysera dessa delars tillfälliga innebörder där tillslutning eller upplösning av betydelse kommer till uttryck. Dessa delar kallas för **tecken**. Tecken i sig får betydelse i förhållande eller i sin rela-

tion till andra tecken, genom hur de skiljer sig från andra tecken. Tecknen som inte är fixerade eller diskursivt artikulerade, som kan tydas på många olika sätt kallas för element. Fixering av element, en entydig tolkning, kallas för moment (ibid.).

Att etablera en diskurs går till genom att betydelse utkristalliseras kring några nodalpunkter. En sådan nodalpunkt är ett privilegierat tecken som de andra tecknen ordnas kring och får sin betydelse. I den medicinska diskursen kan man välja begreppet ”kroppen” som en **nodalpunkt** kring vilken de andra tecken som ”symtom”, ”vävnad” och ”skalpell” får sin betydelse genom att dessa relateras till ”kroppen”. (Winter, Jørgensen & Phillips 2000 s. 33). Bergström och Boréus (2000) diskuterar ytterligare ett verktyg som tillhör denna diskursanalys, nämligen begreppet **ekvivalenskedja**. Med detta menas att ord associeras men varandra och bildar kedjor som kallas ekvivalenskedjor. En diskurs kan uppfattas som ett slags struktur som innebär tecknens fixering i ett nät av relationer. Denna fixering är dock inte slutgiltig utan betydelsestrukturerna kan rubbas genom diskursernas kamp. Inom den medicinska diskursen har t.ex. akupunktur som behandlingsalternativ börjat ta plats, vilket innebär att begreppet kropp måste betraktas på ett nytt sätt inom vården. Därmed kan man konstatera att den traditionella medicinska vården försöker reducera kroppen till ett moment, den försöker fixera betydelsen av begreppet kroppen till någonting entydigt och fast. När nya alternativa synsätt träder fram, förlorar begreppet kroppen sin entydighet och förvandlas till element utan en fixerad mening.

Av ovanstående Laclau och Mouffes analysverktyg använder jag mig av de med fetstil markerade begreppen som hjälp för att strukturera upp texter om medling och för att finna ingångar och betydelseskapande samt ökad stadga i dessa texter som diskurs.

Att diskurserna försöker strukturera tecknen som om de hade en fast och entydig betydelse har nu diskuterats, men samma princip gäller även alla sociala fenomen i hela det sociala fältet. Vi tenderar att förhålla oss till vår verklighet som om den hade en fast och entydig struktur; som om vår identitet och gruppstillhörighet var objektivt givna. Varken samhälle, språk eller identitet är fastställda enheter och kan inte heller någonsin fastställas eller fixeras.

När jag i analysen diskuterar begreppet identitet, utgår jag från att medling som diskurs erbjuder en viss identitetsposition för eleven som deltar i samtalet. Därmed är det inte sagt att eleven vill finna sig i positionen.

En diskursanalys är inte att beskriva verkligheten som en objektiv sanning utan undersöka *hur* (författarens markering) vi skapar verkligheten så att den förefaller som en objektiv och självklar angelägenhet. Diskursteorins utgångspunkt är att skapa objektivitet och det är själva skapelseprocessen som analysen har som avsikt att följa (Winter, Jørgensen & Phillips 2000).

## 5.2 Förförståelse

Bergström och Boréus (2000) framhåller att utan en viss förförståelse är tolkning av texter omöjlig. Våra individuella uppfattningar av världen, upplevelser, våra kunskaper liksom vårt språk påverkar vår förståelse av texter. Därför har en text en föränderlig betydelse eftersom olika subjekt tolkar den utifrån sina kulturella och historiska referensramar. Det är en omöjlighet att exakt återge vad författaren velat ge uttryck för i en text och därmed även hur olika mottagare har förstått den. ”Det väsentliga är då texten som den föreligger och vi själva som socialt och historiskt betingade uttolkare. Uttolkaren söker inte i första hand återskapa en sändares eller andra mottagares mening.” (Bergström & Boréus, 2000, s. 26). Vidare anser förfat-

tarna att det viktigaste är att ta fasta på i tolkning av texter att man som skribent är medveten om sin förförståelse och att man argumenterar för sina tolkningar.

Utifrån ovanstående resonemang kan jag konstatera att jag med min bakgrund som lärare samt specialpedagog i grundskolan och som universitetsadjunkt tolkar texter av medling utifrån min förförståelse. Dessutom har jag mycket goda erfarenheter av medling som bidrar till att jag verkligen ansträngt mig att förhålla mig kritiskt granskande till medlingens textinnehåll. Ovanstående författare hänvisar till Skinners råd vid tolkning av texter: att vara medveten om språkhandlingens genre, att tolka innebörden i texten utifrån de aktuella författarens språkanvändning och argumentation samt att ha kännedom av sammanhanget som texten skapats i, för att kunna göra rimliga tolkningar (ibid.). Dessa aspekter har jag försökt ha i beaktande i min tolkning av texter.

## 6 Studiens empiri och tillvägagångssätt

### 6.1 Urval

Studiens empiri består av texter som skrivits om medling som den gestaltas i praktiken. Samtliga texter jag valt har det gemensamma att de som genre är handböcker eller metodhandledningar och kan användas i pedagogiska sammanhang. Medling som metod presenteras av samtliga författare på ett likvärdigt sätt med de fyra stegen som modellen bygger på (se bilaga). Det är den transformativa medlingen, som syftar till växande och förändring genom att deltagare lära sig att hantera svårigheter med hjälp av samarbete, kommunikation och reflektion, som utmärker nedanstående metodböcker. Gunilla O. Wahlströms båda böcker valde jag av den anledningen att hon har utvecklat innehållet under några decenniers tid. Det var svårt att välja bland dessa två titlar dels för att de kompletterar varandra och dels av den anledningen att det inte skrivits totalt sett många böcker om medling. Samtliga författare utgår från skolan som verksamhet eller har den anknytningen. Vidare är dessa metodböcker utformade för svenska förhållanden, har svensk skolkultur som grund och används som kurslitteratur i lärarutbildningen eller fristående kurser. Samtliga författare har erfarenhet av medling som metod. Jag valde fyra vanligt förekommande metodböcker:

1. *Gruppen som grogrund*. Gunilla O. Wahlström.  
Författaren är lågstadielärare samt utbildad inom S:t Lukasstiftelsen. Wahlström har genomgått påbyggnadsutbildningar i USA och England i konflikthantering.
2. *Hantera konflikter – men hur?* Gunilla O. Wahlström
3. *Dracon i skolan*. Drama, konflikthantering och medling. Anita Grünbaum & Margret Lepp  
Anita Grünbaum är fil.mag. och folkhögskollärare. Hon har lett utbildningar av dramapedagoger i Västerbergs folkhögskola under tre decennier. Margret Lepp är leg.sjuksköterska, fil.dr i pedagogik och docent i omvårdnad. Hon arbetar som lektor vid Högskolan i Borås och vid Karlstad Universitet.
4. *Medling och andra typer av ADR – alternativ konfliktlösning* – Jan Norman  
Jan Norman är jurist och verksam som lärare i juridik, medling och förhandling vid Luleå Tekniska Universitet. Han driver sedan 1991 en juristfirma som är specialiserad på förhandling och annan fredlig konflikthantering.

Litteratur inom skolmedling och elevmedling valdes bort därför att mitt intresse är att undersöka, som tidigare sagts, den transformativa medlingen. Mitt syfte är att analysera de mer djupgående effekter som en transformativ medling har som syfte. Min utgångspunkt är att, att som elev bli delaktig, aktiv och bekräftad utifrån sina värderingar, behov och känslor som den här formen medling har som bärande ide, kan tänkas motsvara skolans fostrans- och kunskapsmål bättre än andra former av medling. Skolmedling och elevmedling tillämpas ofta som positionell och intressebaserad medling då parterna kompromissar och var och ens rättigheter betonas starkt.

### 6.2 Tillvägagångssätt

Inledningsvis läste jag alla fyra böckerna för att se likheter och skillnader i presentationen av medling och dess förlopp. Likheten var att samtliga författare presenterar medlingens stegvisa förlopp eller process på samma eller liknande sätt. Den teoretiska förankringen skiljde sig däremot vilket bidrog till val av textavsnitt. De texter jag valde kännetecknar närmast trans-

formativ medling som har som syfte att erbjuda möjligheter för växande och förändring, att uppleva och uttrycka hänsyn och intresse för andra.

Den här studien inspireras av Laclau och Mouffes diskursanalytiska angreppssätt då man i initialskedet strukturerar upp texterna utifrån Edelmanns (1988) begrepp problem-, mål- och lösningsfält. När det gäller problemfält ställer jag mig frågan hur diskursen konflikthantering definierar det avvikande. I denna uppsats var min utgångspunkt att synliggöra vilka kunskaper och beteenden som är önskvärda i skolan och samhället i dag och vilka som anses vara avvikande. Politik handlar enligt Edelman om att formulera mål, vilket ofta innebär att identifiera problem och att finna lösningar. Medling som konflikthanteringsmetod innebär styrning av elever mot uppsatta mål, det vill säga synliggöra vilka beteenden som är önskvärda i skolan. Formuleringen avgör vem som får auktoritet att bestämma eller vad som är problem eller inte (Edelman 1988). Hur problem förklaras och vilka lösningar som legitimeras påverkar i sin förlängning även framtida politiska åtgärder. Hur skolvårigheterna blir formulerade, förklarade och legitimerade blir centralt att analysera.

Nästa fas är att utifrån Laclau och Mouffes (Winter, Jörgensen & Phillips, 2007) analysverktyg identifiera begreppet **mästersignifikant**. Författarna använder sig av Lacans subjektuppfattning som innebär att subjektet hela tiden försöker ”finna sig självt” i diskurser. I det här fallet blev mästersignifikanten, ”en elev i konflikt”, som diskursen medlig erbjuder ett innehåll för. Mästersignifikanten en elev i konflikt ingår i och definieras i medling som diskurs. För att hitta och analysera **subjektpositioner** valde jag textavsnitt ur varje steg av medlingens struktur för att se hur subjektet positionerar sig i varje steg av ett medlingssamtal. Nästa steg var att identifiera s.k. **nodalpunkter** och därefter tecken. En diskurs etableras eller organiseras genom att hitta centrala tecken – är detsamma som nodalpunkt – som får sin mening i diskursen. Tecken i sig är tomma när det gäller mening och betydelse (Winter, Jörgensen & Phillips, 2007).

Laclau och Mouffe använder ordet **tecken** som en sammanvägning av uttrycket eller beteckningen och innehållet eller det betecknade dvs ”tankeinnehållet”, vilket är influerat av Saussures syn på språket som ett teckensystem (i Bergström & Boréus, 2000).

Vidare använder jag medlingstexter för att se medling som värdegrund. I den här delen analyseras medling som moralisk mötesplats utifrån vilka värderingar och vilka ideal eleven skall styras mot. Stämmer medling som modell överens med skolans fostransmål och bildningsideal? Dessa mål och krav definieras i dokument som skollag, styrdokument och kursplaner och i den politiska styrningen av skolan.

I sista delen av arbetet analyserar jag medling som makt och styrning utgår jag från Foucaults definitioner (se s.19). Vilka maktteknologier och självteknologier (subjektets självkonstruering) går det att finna i medling som makt, styrning och disciplin? Texterna analyseras ur ett makt- och styrningsperspektiv: hur villkoren för praktikregimer skapas, bevaras och omskapas. Foucault (2008) diskuterar att när vi tar till oss ett visst sätt att utföra saker och ting på, innehåller det antaganden och förgivettaganden om hur vi skall hantera och göra olika saker. Praktiker fastställer koder och bestämmer hur man exempelvis skall förfara med individer och grupper, vilket skapar sanningsspråk: vi ser företeelser på ett visst sätt utifrån de begrepp och teorier som vi utvecklar utifrån dessa sanningar. Att studera styrningsrationaliteter i en konfliktmodell innebär därmed att analysera det tänkande som blivit till rutiner och som praktiseras och att analysera hur praktiker opererar och vilka tekniker som används för att nå framskrivna mål.

## 7 Makt, styrning, disciplin

Jag har valt att använda Foucaults texter som analysverktyg på makt, styrning och disciplin när jag analyserar medling som social praktik samt hur eleven konstrueras som subjekt i ett medlingssamtal. Foucaults forskningsobjekt rör sig kring institutionella praktiker, makt, disciplin, makt-kunskapsfigurationer inom pedagogik samt människans subjektivering och självskapande. Begreppet subjektivering härstammar från Foucaults senaste forskning, (70-talet) då han intresserade sig för sk. självteknologier varigenom hans fokus låg i hur subjekten skapar sig själva enligt Nilsson (2008).

Foucault talar inte om en makt utan flera, vilka kännetecknas av former för underordning eller dominans. Dessa maktformer har var sitt tillvägagångssätt och sin teknik liksom var sitt sätt att fungera. Vid en analys av makt eller makter är det väsentligt att försöka lokalisera dem, identifiera den historiska och geografiska platsen. Vidare placerar författaren inte makt hos någon, eller att någon äger/har makt, utan snarare uppstår makt mellan parter (Foucault, 2008).

I samband med den specifika intellektuella samt det specifika vetandets funktion och roll i ett västerländskt samhälle diskuterar Foucault (2008) hur sanningen produceras och kommer fram i ett samhällssystem. På så sätt diskuterar han relationen mellan sanning och kunskap samt vem som har eller får definitionsmakten för sanning i ett samhälle. Varje samhälle och epok utvecklar sin sanningsregim, har sina instanser och mekanismer för att ”skilja falska utsagor från sanna, sitt sätt att sanktionera de ena och de andra, tekniker och procedurer som anses giltiga för erhållande av sanning, bestämmelser för dem som har till uppdrag att säga vad som skall hållas för sant.”(s. 177) Författaren räknar upp betydelsefulla historiska drag som kännetecknar ”sanningens politiska ekonomi” (författarens markering). För det första är sanningens politiska ekonomi formen för vetenskaplig diskurs och de institutioner som producerar den. I den här uppsatsen ställer jag mig frågan om hur skolan som institution kan ses som en del av produktionen av sanning och maktutövning. Därför är det intressant att fråga sig vad skolan som institution har för medel för styrning. Rose (i Hultqvist & Petersson 1995) beskriver regleringsstrategier som rättsliga mekanismer, instanser, koder och sanktioner som moderna uttryck för makt. Skollagen, styrdokumentet, nationella prov, kvalitetsredovisningar och annan dokumentation kan räknas som några exempel av normer och målsättningar som sätt att forma och administrera individuella och kollektiva beteenden inom skolan av idag.

Ovanstående sanningens politiska ekonomi påverkas konstant av ekonomisk och politisk stimulans, den undergår spridning och konsumtion liksom kontroll av stora politiska och ekonomiska apparater som t.ex. media, tidnings- och förlagskoncerner och universitet. Vidare förs det en ideologisk kamp i form av omfattande debatt och samhällelig konfrontation. I denna diskurs är det den specifika intellektuelle som är knuten till produktionen av sanning i ett samhälle som vårt. Målet är inte att förändra människors medvetande eller deras tankar utan att skapa en politisk, ekonomisk, institutionell organisation för produktion för sanning. I stället för vetenskap/ideologi bör de intellektuella funktion tänkas i termerna sanning/makt (Foucault, 2008).



Ovanstående kan sammanfattas med begreppet regementalitet som beskriver den komplexa form av makt, som har befolkningen som instrument för styrning. Institutioner, procedurer, analyser och reflektioner, beräkningar och taktiker bildar den helhet som används till maktutövning som opererar för att styra och reglera människors beteende. Termen regementalitet innebär att den politiska ekonomin används som primär kunskapsform och säkerhetsapparaterna som ett grundläggande tekniskt medel. Denna typ av makt som kallas ”styrning” har fått ett särskilt företräde i ett samhälle av idag och en serie specifika styrningsapparater men också ett helt vetandekomplex (Foucault, 2008). Den här formen av makt kommer till uttryck i makronivå.

## 7.1 Disciplin

I boken *Övervakning och straff* slår Foucault (2003) fast att ”Disciplinen är en detaljernas politiska anatomi”(s. 141). Här presenteras maktens existensformer i en mikronivå, hur makten gestaltas i vardagen och inom mellanmänniskliga relationer. Ett antal effektiva former av disciplinering av människan blottläggs i denna hans civilisationskritiska verk. Det är detaljernas betydelse inom undervisning, den kristna uppfostran och den militära pedagogiken, som riktas ett särskilt intresse för. ”För den disciplinerade människan, liksom för den sant troende, är ingen detalj likgiltig, mindre dock på grund av den mening som döljer sig bakom den än på grund av det grepp den erbjuder åt makten som vill infånga henne”(s. 142). Konsten att fördela individer i rummet, bevaka och avbryta farliga kommunikationer, rangordning av individer, tidsschema (från klosterns samfund) för att avvärja risken att tiden förspildes kan nämnas som några exempel av ”detaljernas politiska anatomi”. Denna standardiserade uppfostrans syfte var att normalisera – införa det normala som tvångsprincip i skolorna - och anpassa individer inom t.ex. militärväsendet eller utbildningssystemet. Den här graden av detaljstyrning har formats under flera sekel och utgör den historiska grundstruktur som kan hjälpa oss att förstå dagens utbildningssystem (Foucault, 2003).

## 7.2 Självstyrning

Ytterligare maktanalyser växte fram under 1970-talet och senare då Foucault talar om styrningsteknologier (ordet teknologi står för läran om styrning) och självteknologier. Begreppet självteknologier, vars syfte är att individen arbetar med sig själv för att öka kunskapen om sig själv, härstammar från Foucaults (2002) studier av sexualitetens historia då han intresserar sig för bl.a. känslor och tankar som kommer till uttryck i samband med sexualitet men framför allt de förbud som förknippas med människans sexualitet. Författaren menar att sexuella förbud alltid är förknippade med skyldigheten att säga sanningen om sig själv. Förutom skyldigheten att säga sanningen om sig själv, tycks sexualiteten vara relaterad även till benämningförbud, att dölja det man gör och vem man är. Bekännelsen och bikten spelar en viktig roll i denna kontext. Bekännelsen och erkännandet spelar en viktig roll även i den här uppsatsens kontext med fokus på konflikthantering. Vad är det elever förväntas erkänna i konflikthantering som medling? Bekännelsens historiska utveckling är lång och gedigen – till skillnad mot disciplineringens historia - enligt Foucault: från medeltidens botgöringssakrament till utvecklandet av biktteknik till rättsväsendets åtalsprocedurer osv. har bidragit till att bekännelsen fått en mycket central roll i såväl civila som religiösa myndigheternas ordning. Begreppet att erkänna ”betydde först någons bekräftelse på annan persons ställning, identitet och värde, men gick sedan över till att betyda någons erkännande av sina egna handlingar och tankar.” (s. 76) Bekännelsen utgör en högt värderad ritual i Västerlandet när det gäller att få fram sanningen. Dess verkningar sprider sig i såväl i rättsväsendet, i läkarvetenskapen, i pedagogiken som privata och vardagliga sammanhang. Vi tycks vara vana vid att bekänna våra brott, våra synder, våra tankar men även vårt förflutna och våra drömmar (Foucault, 2002).

I den här uppsatsen är jag intresserad av vad elever förväntas erkänna i ett medlingssamtal eller kan begreppet att erkänna även innefatta att man ”erkänner” varandra som individer, tankar och handlingar som ovan.

Självtknologier gör det möjligt att påverka den egna kroppen, själen och tankar, sitt eget uppträdande och sättet att vara. De första århundradena (av vår tideräkning) tycktes vara guldålder för denna självodling/självtknologi. Uppmärksamheten riktades mot kroppsliga och själsliga störningar samt avhållsamheten när det gällde – inte bara sexuell njutning - alla slags njutningar. Det här slagets självomsorg utvecklades till att bli en social övning bland annat genom att skriva för sig själv och för andra, ägna sig åt systematisk och kontinuerlig reflektion, vilket skedde inom institutionella sammanhang som samfund och filosofiska skolor. Vikten av självkontroll, permanent kontroll och filtrering av alla föreställningar hade som syfte att uppnå en högre form av glädje och undvika oro i vare sig kropp eller själ. Senare förekom liknande principer inom kristendomen men under andra former av etiskt innehåll och andra former av förhållningssätt till självet, vilket utmynnade till att underkasta sig under lag som samtidigt var en personlig guds vilja. Sammanfattningsvis kan man konstatera att regler för ett sätt att vara och att konstituera sig själv har gamla anor.

Ytterligare en form av maktteknik Foucault ägnade sig åt var det tidiga kristna tänkandet från judisk-kristen tradition. Han utgår från metaforen Herren som den goda herden. ”Herdemakt” eller pastoral makt bygger på ingående analys av individen samt individens problem, svårigheter och tillkortakommanden (Foucault, 2002 & Nilsson, 2008). Präster som tidigare företrädare för pastoral makt har idag bytts ut till andra former av yrkesutövare som läkare, terapeuter, och andra professioner vars yrkesutövande är starkt förbundna med välfärdsstaten. Styrning sker via politiker och administratörer som har som målsättning att styra folket för deras eget bästa. Den pastorala makten kan ses som individualiserande form av maktutövning som opererar inom omsorgen om medlemmarna i en avgränsad grupp gemenskap inom välfärdsstaten. (Jakobsson, 1991 & Järvinen, 2002 i Nilsson, 2008). ”Den pastorala makten arbetar ofta med hjälpsamtal, stödjande och vårdande tekniker, tekniker som genom sin ”mjukhet” och formbarhet gör dem till effektiva disciplinerande redskap” (Nilsson, 2008 s. 147).

Intressant är att fråga sig om ett medlingssamtal kan innefatta aspekter av eller utgöra en modell för självomsorg. Vilken slags maktutövning, styrning utövar en medlare eller de inblandade i samtalet. Vilket beteende är önskvärt under medling och vilket slags individ vill man skapa med hjälp av konflikthantering som medling?

### **7.3 Skapande av subjekt och identitet**

En dominerande tematik hos Foucault - förutom makt-kunskap - är de processer varigenom subjekten tar form enligt Nilsson (2008). Foucault subjektuppfattning har genomgått betydande förändringar från 1960-talet då han såg ett autonomt subjekt vars erfarenheter spelade en uppbyggande roll. Subjektet konstituerade sig självt genom att erfara. Under samma årtionde betraktade han subjektet, under inflytande av strukturalism, som en skapelse av diskursiva ordningar varigenom subjektet tog form. Det fria meningsskapande subjektet gav han vika för 1970-talets intresse för de självreglerande system som växte fram i samband med analyser av bl.a. sexualitet då ”subjektet producerades av de verkningar olika maktteknologier hade på kropp och själ.” (s. 179). I slutet av sitt liv intresserade sig Foucault för hur subjektet skapar sig själv. Författaren lyfter fram de vetenskapliga diskurser som vår tids sanningsägare och producerare av sanning, och således talar vetenskapen om för oss vilka vi är och vilka vi önskas vara. Medierna kan betraktas som de senaste decenniernas producenter för sanning och därmed formande av subjekt (Nilsson, 2008).

Winter, Jörgensen och Phillips (2000) klargör att Laclau använder Lacans subjektteori för att förklara varför subjekt låter sig interPELLERAS av diskurser. Lacan ger individen ett omedvetet "inre" som sedan får sin identitet i diskursen. Vidare uppfattas subjektet enligt Lacan som en aldrig färdig struktur som har en ständig strävan att bli hel. Teorin utgår från spädbarnet som lever i symbios med modern och omvärlden och därigenom uppfattar sig självt som ett med omvärlden. Minnet av att ha varit ett helt subjekt med känslan av helhet bevaras och strävan eller begäret att bli ett helt subjekt kvarstår efter att ha skiljts från modern.

Bilder av "vem barnet är", vilken identitet barnet har, presenteras i olika sammanhang eller diskurser under socialisationen. Processen att lära känna sig självt som individ går till genom att individen identifierar sig med *något* utanför sig självt, nämligen de bilder som barnets presenteras för. Att dessa bilder inte stämmer överens om den helhetsbilden från tiden av spädbarnsålder beskriver författarna på följande sätt: "De bilder som kommer utifrån och internaliseras hålls hela tiden upp mot spädbarnets helhetskänsla, och de stämmer aldrig riktigt överens. Subjektet är därför i grunden splittrat..." (s. 50, Winter, Jörgensen & Phillips, 2000). Utvecklingen sker enligt Lacan inte i en linjär ordning utan snarare genom en spegling av den andre. Barnets jag skapas genom att barnet identifierar sig med denna spegelbild. Subjektet har alltså en ständig strävan att finna sig självt i diskurserna. Identitet är för Lacan detsamma som att identifiera sig med något. Detta "något" är detsamma som de subjektpositioner som individen erbjuds i diskurserna. Dessa identiteters nodalpunkter kallar Lacan för mästernsignifikanter (ibid.).

Inspirerad av Foucaults subjektuppfattning och Lacans identitetsbegrepp ser jag barnets identitet som något formbart och föränderligt som kan erbjudas utveckling. När jag skriver om identitet, menar jag de identitetspositioner som eleven erbjuds och kan antingen integrera eller förkasta. I analysen frågar jag mig vilken spegling som erbjuds i konflikthanteringsmodellen medling. Vidare är Lacans utgångspunkt att skapandet av identitet är nära sammanflätat med språket, vilket innebär att både omedvetna och medvetna processer träder fram i och genom språket. Jag använder begreppen identitetsposition och subjektposition växelvis. Identitetspositionen "skolelev i konflikt" konstitueras diskursivt och genom det sättet att tala, skriva och uttrycka sig om en elevs egenskaper. Därför är det av intresse att studera hur denna konflikthanteringsmodell skriver fram en elev i konflikt. Konflikthantering som diskurs kan innebära t.ex. att vissa elever stängs ute eller att användandet av en modell eller metod innebär exkluderande konsekvenser.

## 8 Resultatredovisning

Det empiriska materialet i den här studien består av litteratur, metodböcker som finns kring medling. Som jag tidigare tagit upp utgår jag från Laclau och Mouffes diskursanalys då man i initialskedet identifierar begreppet **mästersignifikant**. Författarna använder sig av Lacans subjektuppfattning som innebär att subjektet hela tiden försöker ”finna sig självt” i diskurser. I det här fallet blev mästersignifikanten, ”en elev i konflikt”, som diskursen medlig erbjuder ett innehåll för. Mästersignifikanten en elev i konflikt ingår i och definieras i medling som diskurs.

För att hitta och analysera **subjektpositioner** valde jag textavsnitt ur varje steg av medlingens struktur för att se hur subjektet positionerar sig i varje steg av ett medlingssamtal. Nästa steg var att identifiera s.k. **nodalpunkter** och därefter tecken. En diskurs etableras eller organiseras genom att hitta centrala tecken som får sin mening i diskursen. Tecken i sig är tomma när det gäller mening och betydelse (Winter, Jörgensen & Phillips 2007).

Laclau och Mouffe använder ordet **tecken** som en sammanvägning av uttrycket eller beteckningen och innehållet eller det betecknade dvs ”tankeinnehållet”, vilket är influerat av Saussures syn på språket som ett teckensystem (i Bergström & Boréus, 2000).

Jag väljer att redovisa resultatet utifrån följande nodalpunkter: kommunikation, att vinna och nya möjligheter. Av nodalpunkten kommunikation framträdde följande tecken: struktur, tolkning och empati som privilegierade tecken. Barnet i konflikt (mästersignifikant) positioneras in i diskursen med stöd av dessa nodalpunkter.

I denna uppsats är forandet av identitet, dvs. vilka identitetspositioner som erbjuds, en av de centrala aspekter jag skall belysa. Att diskurserna försöker strukturera tecknen som om de hade en fast och entydig betydelse har nu diskuterats, men samma princip gäller även alla sociala fenomen i hela det sociala fältet. Vi tenderar att förhålla oss till vår verklighet som om den hade en fast och entydig struktur; som om vår identitet och grupptillhörighet var objektivt givna. Varken samhälle, språk eller identitet är fastställda enheter och kan inte heller någonsin fastställas eller fixeras. När jag i analysen diskuterar begreppet identitet, utgår jag från att medling som diskurs erbjuder en viss identitetsposition för eleven som deltar i samtalet.

### 8.1 Kommunikation

I det här avsnittet diskuterar jag hur och vilka identitetspositioner som medling kan iscensätta. Vilka identiteter erbjuds i texter av medling?

#### 8.1.1 Medlingens struktur

I starten av medling förklarar medlaren reglerna för själva samtalet. Första fasen är att alla parter redogör själva händelseförloppet – vad som hände - av konflikten.

Medlaren berättar exempelvis att parterna först kommer att sitta samlade och i tur och ordning redovisa händelseförloppet. (Norman, 1999 s. 76)

”... alla parter respekterar varandra och möts som jämställda. ...”alla parter skall känna att de blir sedda och lyssnade på och att lösningen skapas på lika villkor och som tillgodoser båda parter behov. (Grünbaum, Lepp, 2005 s. 76)

I texten beskrivs att alla parter skall sitta samlade. Det betyder att man visar att både eleven och konflikten kommer att tas på allvar till skillnad mot att t.ex. stå i en korridor och att parterna i all hast häver ur sig sin version av det skedda. Ord som lyfts fram i texter av medling är turordning, en talar åt gången utan att bli utsatt för avbrott eller utan att bli ifrågasatt. Var och en redovisar sin version av händelseförloppet. Själva iden av samtalet förutsätter att man ser eleven som en tänkande och reflekterande individ, som är kapabel att verbalt uttrycka sig och samspela med andra.

Att sitta samlade betyder att man betonar vikten av att stanna upp, tänka efter och samtala med varandra. Identitetsposition som erbjuds i diskursen är en kommunikativ, värdefull och aktivt medverkande individ. Elevers utsagor tillmäts högt värde och eleven intar en aktiv roll inför samtalet. Samtidigt är det en markering att samtalet kommer att ta tid, kräva koncentration och närvaro när samtliga deltagare skall bli sedda, hörda och bekräftade men inte minst att identifiera behoven hos var och en.

Medlaren måste vara beredd att sätta sig in i var och ens situation, vilket kräver att man intar den andres perspektiv, inte sitt eget. Vidare lyfts begreppet jämställdhet fram. Eftersom facit till vad samtalet kommer att mynna ut på saknas, måste medlaren inta en roll som subjekt i samtalet. Samtliga deltagare skapar samtalet tillsammans (medlaren är medskapare) vilket förutsätter en jämställdhet i förhållande till vad man kommer fram till.

Medlaren är opartisk och medlingen är konfidentiell  
(Grünbaum, Lepp, 2005 s. 71)

Som medlare måste man kunna skilja mellan egna och den andres känslor - vara opartisk, som betonas i texten -, behov och värderingar och dessutom hjälpa den andre att artikulera, hitta ord för sina behov. Till slut betonas det även att ett sådant samtal är konfidentiellt; elevens integritet kommer att skyddas. Informationen stannar i rummet. Denna identitet hos medlaren innebär att han eller hon förväntas vara den samspelande, konstruerande vuxne som hjälper eleven att vara ett subjekt i en utvecklingsprocess.

I en konfliktsituation är det vanligt att man känner sig sårbar, stressad eller att man kanske är fullt upptagen att försvara sig eller vara rädd för vilka följder som konflikten skapar. Då är ovanstående struktur på samtalet en viktig utgångspunkt för att skapa trygghet men också för att lugna upphettade känslor och en eventuell sårad självkänsla. Struktur och ordning i sig har en viktig funktion för att skapa också lugn att tänka. Det är just tankar som lätt blockeras när man är fullt upptagen av att hantera sina känslor. Blir man dessutom ständigt avbruten bygger man upp lätt ytterligare ny frustration. Medlaren som tredje part underlättar helt enkelt kommunikationen genom att hålla en struktur för samtalet. Individen ses i den här diskursen som delaktig på sina villkor - inkluderad - i processen, är både någon som bidrar med värdefull information men också med sitt samarbete. Ett sådant samtalsforum erbjuder en identitetsposition att man som individ har värde för andra och att man tar ett intellektuellt ansvar. Skulle processen med en reflektion utebli, är risken stor att man handlar utifrån gammal vana och tradition.

Juul och Jensen (2007) talar om att historiskt sett har skolans kultur präglats av en tradition där den vuxne intar en defensiv position i samtalet; den vuxne kan gå in en långdragen makt-kamp med ofta utmattning som villkor för förhandlingen. Förhållningssättet vilar på en värdegrund där det är elevens beteende som skall korrigeras, inte den vuxnes yrkespersonliga identitet eller förhållningssätt till barn. Denna identitetsposition innebär att eleven måste förneka sig själv, eleven förlorar tilliten till sig själv och till den vuxne och dess ledarskap. Ele-

ven exkluderas från själva processen av samtalet, blir en passiv åskådare och väntar på att dömas (Juul & Jensen, 2007).

### 8.1.2 Tolkning

Den traditionella skolmiljöns kollektiva samtal sker inom ramen för egen form, sek. recitationsform, där läraren ställer frågor, eleven förväntas att svara och därefter värderas svaren av läraren. Det grundläggande mönstret är en fråga – väntan – någon svarar – läraren utvecklar svaret (Carlgren, 1999). I beskrivningen av en medlingssituation följer kommunikationsmönstret inte samma mall.

Medlaren bör i det sammanhanget inhämta konsensus, uttryckt som en överenskommelse, att parterna talar en åt gången och utan avbrott eller kommentarer från den andres sida. (Norman, 1999 s. 76)

Eleven förväntas kunna föra sin egen talan, lyfta fram sin egen upplevelse av händelseförloppet och redogöra för sin egen ”sanning” av verkligheten. De individuella uppfattningarna kläs i ord utan att dessutom ifrågasätta att flera ”sanningar” och behov kan existera samtidigt. Att få tala utan avbrott och kommentarer från den andres sida kan vara en svår konst att lära sig, särskilt när man är i affekt. I en konfliktsituation råder det ofta en oenighet om vad som egentligen skedde, man erfarit och upplevt konflikten förlopp olika och därför är det också vanligt att man vill korrigera den andres bild av händelsen.

Försök att definiera problemet så att var och en upplever att du har förstått vad det handlar om. Skilj på fakta och känslor/värderingar (Wahlström, 1996 s. 133).

Att definiera och återberätta elevens utsagor i stället för att värdera dem innebär att förmågor som reflektion, återspeglning och bekräftelse hos medlaren stärker individens identitet och existens. Det finns en mening att berätta och anstränga sig om det finns en mottagare som dessutom vill höra just min version av händelseförloppet och är beredd att hjälpa att förstå.

Här uppmanas parterna att skilja mellan fakta, känslor och värderingar. Wahlström (1996) diskuterar svårigheten att uttrycka sig så att andra förstår, särskilt svårt kan det vara just under en brinnande konflikt. I medling inspireras parterna till personlig insikt och reaktion genom att få hjälp i att definiera sitt budskap. Själva strukturen och ordningen motverkar kränkning av den andres gränser och motverkar värderingar av dennes önsknings och behov.

Vidare lyfter författaren fram uttrycksförmågan som en viktig kommunikativ förmåga elever skall ha med sig i livet men särskilt i en konfliktsituation. Att skilja mellan fakta och värdering kan vara svårt nog och att dessutom hitta ord för sina känslor kan vara näst intill omöjligt för vi är oftast inte vana vid det. Ett språk kan dessutom vara missvisande p.g.a. diffusa utfyllnadsord som t.ex. ”liksom” eller om man använder orden ”man” i stället för ”jag”, vilket anonymiserar det som sägs. Ytterligare en viktig aspekt är dubbla budskap. Orden blir inte trovärdiga om kroppen förmedlar någonting annat. (Wahlström, 1996)

Medlaren förklarar att hon då och då kan gå in och stämna av att hon uppfattat saken rätt, och att då finns möjlighet att korrigera hennes minnesbild (Norman, 1999 s. 76).

Medlaren stämmer av, frågar om han eller hon uppfattat rätt, vilket innebär att medlaren måste inta en aktivt lyssnande hållning, vara beredd att ställa frågor som hjälper eleven att hitta sin egen utsaga samt att även vara beredd på att korrigera sin egen tolkning av elevens

uttalande. I denna diskurs iscensätts en legitim vuxen-elevrelation som bygger på ömsesidig respekt.

Tolkning innebär att var och en tolkar verkligheten utifrån sin erfarenhetsgrund. Medlaren avgör inte vilka uttalanden som kan räknas som värdefulla eller sanna eller vilka av de inblandade räknas som trovärdiga. Således äger medlaren inte tolkningsföreträdet, har inte som tredje part rollen att avgöra vem som har "rätt" eller "fel" utan medlaren erbjuder, genom sin position, eleven en identitet som ansvarstagande och växande individ som äger sin konflikt. I den här situationen träder eleven fram som en kompetent samtalspartner. Det är intressant utifrån lydnadskulturens (Orlenius, 2001) diskurs där det bara finns en sanning och en verklighet och därmed någon som "äger" sanningen eller tolkningsföreträdet. I den diskursen uppfattas människans identitet ofta som destruktiv som måste kontrolleras.

Det här sättet att samtala erbjuder en möjlighet till förändring, både när det gäller medlaren och eleven. Nya identitetspositioner prövas och tar form, vilket också ställer krav på nya förmågor och sätt att förhålla sig till varandra. Juul och Jensen (2007) diskuterar vikten av att få möjligheten att utveckla det personliga språket som förmedla personliga tankar, värden och känslor. Ett sådant språk eftersträvar maximal överensstämmelse mellan den egna upplevelsen och det yttre uttrycket samt utgör en kunskapsprocess för den talande. Det är subjektivitet och individualitet som eftersträvas samt ett personligt uttryck. Enligt författarna är det första språk barn uttrycker sig genom, men som försummas från skolåldern då elever uppmanas att diskutera i stället för att uttrycka sig. Vidare betonas de positiva kvaliteter av det personliga språket som att det gör den talande närvarande och tydlig i kontakten, den talandes självkänsla ökar (Juul & Jensen, 2007). Sammanfattningsvis kan man konstatera att ett medlingsamtal förutsätter ett informellt språkspel-diskurs.

I ett sociokulturellt perspektiv är kommunikativa processer helt centrala. Det är genom kommunikation, genom att höra vad andra talar om och hur de föreställer sig världen som individen blir delaktig i lärande och i att utveckla sina förmågor.

Ord och språkliga utsagor medierar således omvärlden för oss och gör att den framstår som meningsfull. Med hjälp av kommunikation med andra blir vi delaktiga i sätt att beteckna och beskriva världen som är funktionella och som gör att vi kan samspela med våra medmänniskor i olika aktiviteter" (Säljö, 2000 s. 82).

### 8.1.3 Empati

Medlarens eget problem i sammanhanget är att vara empatisk, men ändå neutral. Medlaren bör därför betona, i introduktionen, att sådana situationer kan uppstå och understryka att förmågan att "visa förståelse" inte är det samma som att "hålla med någon i sak. Ett inkännande förhållningssätt är i själva verket en förutsättning för medling (Norman, 1999 s. 37).

Att som medlare vara empatisk men neutral samtidigt erbjuder eleven en identitetsposition att man som individ duger och kan vara med i en grupp gemenskap trots det man sagt eller gjort, vilket måste innebära ett förlåtande och tillåtande klimat. Motbilden skulle vara att den som lyssnar skulle moralisera eller värdera barnets känslor, vilket innebär att man underkänner dem och kränker barnet. Innebörden eller budskapet måste i så fall vara att man som barn känner fel och reagerar på ett felaktigt sätt. Som barn blir man föremål för korrigerande insats, förlorar tillgång till sina egna och andras känslor samt insikten om egna och andras reaktioner

med inre osäkerhet som följd. Ofta straffas bråkiga barn med utanförskap och tillskrivs en identitet som besvärlig och svår att hantera.

Att visa förståelse innebär att den som lyssnar måste förstå och respektera att olika individer har sina olika värdesystem, olika konfliktstilar, sin egen historia och behov bakom sina tillkortakommanden. Man kan också ställa sig frågan: har vi rätt att känna som vi gör? Om medlaren behåller sin neutralitet vågar barnet finnas med och medverka på sina egna villkor. Vidare lär sig barnet att inta en position som en individ som bejakar, förstår sina behov men att de är ens egna och att de nödvändigtvis inte är samma som andras och att de inte delas av andra.

Empati handlar enligt Kinge (2008) om förmågan att med inlevelse fånga upp den andres känslor, läge av stämning och det emotionella uttrycket: med andra ord det som ligger mellan och bortom det konkreta uttrycket. Vidare innebär det att även spegla denna förståelse på ett sätt så att den andre parten blir medveten om sig själv och bidrar till personens självförståelse och självinsikt. Barns empati däremot definieras av författaren som att den kännetecknas mer av att känna *med* eller *för*, alltså mer karaktären av medkänsla. Medkänsla hos vuxna anses vara empatins motsats då man kan låta sig styras av sina egna minnen och associationer och därmed förlora de andres unika och personliga upplevelser ur sikte; vi lägger våra egna känslor och reaktioner hos den andre. Vi förlorar den andres perspektiv. I professionella sammanhang ställs det stora krav på att möta människor i känsliga och sårbara livssituationer (Kinge, 2008).

Analysen av medling som kommunikation kan sammanfattas på följande sätt: en subjektposition som tänkande, reflekterande, aktivt deltagande, ansvarstagande och empatisk individ erbjuds i samtalen. Förmågor som verbal och kroppslig uttrycksförmåga, liksom intellektuellt och processorienterat tänkande är förknippade med denna subjektposition. Enligt Lpo-94 är dessa förmågor centrala i fostransmål: "Skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse... Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser"(s. 9).



## 8.2 Att vinna

Vad innebär definitionen att vinna i medlingsdiskursen och vad är själva resultatet av ett medlingssamtal? Vad kommer man fram till? I det här stycket är nodalpunkten att vinna. Följande tecken kunde identifieras: att komma i kontakt med sina känslor, självinsikt, ansvar, bidrag och nya möjligheter.

### 8.2.1 Att komma i kontakt med sina känslor

Hur känns det? Hur känns det då när...? Hur kändes det när ...sa...? Vad bekymrar dig mest när det gäller...? (Wahlström, 1996 s. 130-131).

Ett subjekt som en kännande individ uppmanas att träda fram. Skillnaden är stor mot att eleven tilldelas subjektposition där eleven identifieras med sina handlingar, inte som en person vars ofta oidentifierade och oartikulerade känslor styrde handlingen. En sådan elev var Kristian som visade aggression och okänslighet men som egentligen var ledsen men oförmögen att visa det. Han visste inte heller att han var ledsen. En viktig del av honom själv utestängdes för honom själv och i samband med relationer till andra och hotade att exkludera honom från gruppen.

Min egen erfarenhet är att det kan vara mycket känsligt att fråga – oftast till synes aggressiva pojkar – om elever blivit ledsna.

Det är inte legitimt att visa mjuka känslor som sorg, saknad och ledsenhet för många pojkar. Stone och Patton och Heen (1999) diskuterar fenomenet svårigheten att komma i kontakt med sina autentiska känslor:

När det gäller att förstå våra verkliga känslor går de flesta av oss vilse. Det här beror inte på att vi är dumma utan på att det är en utmaning att känna igen känslor. Känslor är mer komplexa och nyanserade än vi ofta föreställer oss. Känslor är dessutom mycket skickliga i att förklä sig. De känslor som gör oss illa till mods maskeras som känslor som lättare kan hanteras; motstridiga känslor maskeras som okomplicerade känslor; men viktigast av allt är att känslor kan omvandlas till bedömningar, anklagelser och tillskrivanden (Stone & Patton & Heen s. 131).

Förklaringen till vilsheten kommer enligt författarna från tidigare uppväxtförhållanden.

### 8.2.2 Självinsikt

”Parterna har olika uppfattningar och lär av varandra. Man eftersträvar en vinna – vinna lösning på konflikten.” (Grünbaum & Lepp, 2005 s. 71)

Som tidigare konstaterats betonas vikten av att identifiera känslor och behov som styrde handlingen och tankar under konflikten. Denna del är oftast en helt eller delvis omedveten i en konfliktsituation och dold del för individen själv och särskilt för de andra inblandade.

I en konflikt kommer man inte bara att tvingas möta den andra utan en själv. Att samtala om konflikten kan uppfattas som hotfullt p.g.a. att den kan rubba vår inställning till oss själva och vilka vi är. Det kan kännas att själva identiteten hotas vid en konfrontation men det kan också uppfattas som förlösande och utvecklande om man klart och uppriktigt tänker igenom vem man är just då i den konkreta situationen och vilka känslor och behov som kan komma upp i en viss situation. Ett sådant samtal kan stärka den grund man står på, ge viktig kunskap av ens identitet och självuppfattning. Vidare kan känsliga värderingar och ömma punkter komma att lyftas i dagsljuset. För att bli medveten om dessa kan man behöva få hjälp i att upptäcka dessa mönster i ens beteende.

I fallet Kristian (se bakgrunden) uppdagades det ofta ett och samma mönster: en arg fröken, en till synes oberörd Kristian och en mycket upprörd – ofta en pojke – lekkamrat. Varför tappade lekkamrater ofta balansen, varför kände de sig utsatta och upprörda? Förmodligen för att Kristian spelade oberörd, visade sig vara oåtkomlig och känslomässigt distanserad. *Det omedvetna stoffet styr handlingarna*-diskurs har en tendens att smyga sig fram och färga relationerna när man minst anar om det förblir omedvetet. I ett medlingssamtal kom detta till ytan. Ingen av parterna visade den rätta känslan i klassrummet men under samtalet kom allas behov – till allas förvåning - till uttryck. På det sättet kan gamla beteendemönster och roller brytas och ersättas av nya som visar vad som är sant om en person; den egna, sanna identiteten får möjlighet att träda fram. Den sanna (inte en spelad) identiteten är sällan svart eller vit. Kristian var inte den onda och den andra pojken den goda, utan bilden visade sig vara mer komplex när de inblandade vågade yttra sig om sina behov och känslor samt hur dessa bidrog till ett visst handlingsmönster.

Stone och Patton och Heen (1999) framför att en antingen-eller-identitet är ofta en förenkling av människan. Ingen är *alltid* på ett visst sätt. Det mänskliga är snarare att uppvisa en konstellation av olika egenskaper, vissa är positiva andra negativa. En självuppfattning som tillåter komplexitet är sund och robust och utgör en fast grogrund att stå på enligt författarna.

Vad innebär det att vinna för individens identitetsposition i medling som modell? På det sättet upplever man att får känslan av kontroll i stället för att de omedvetna känslorna tar kontrollen över en själv. Individen är i kontakt med sina känslor. När man väl kommit så långt att man lyft fram det osynliga till dagsljuset så kan man ta nästa steg.

### 8.2.3 Ansvar

Uppmuntra dem att svara med JAG-budskap. D.v.s.. ”Jag är arg för att...” i stället för ”Han/Hon är så ...” (Wahlström, 1993 s. 133).

Vad är det man tar ansvar för? Att uttrycka sig utifrån egna behov innebär att man inte lägger ansvaret på sina egna känslor och reaktioner hos motparten utan det är en själv som bär ansvar över dem. För att ovanstående JAG-budskap skall lyckas innebär det att alla parter är villiga att öppna sig, ta sin utgångspunkt från den egna upplevelsen och därmed ansvara för sin egen del av händelseförloppet. Motsatsen skulle vara ett du- budskap då man lägger ansvaret på någon annan, skuldbelägger motparten och väcker lätt en försvarsreaktion. Jag-budskap innebär att man står för sina reaktioner. En identitetsposition som ansvarstagande subjekt i social samvaro träder fram.

Orlenius (2001) talar om individen i det postmoderna samhället som själv skapar sin egen moral. Till skillnad mot tidigare fostran med fokus på religion och moral under 1800-talet och början av 1900-talet finns det idag ingenting utanför människan själv som dikterar villkoren för moraliskt ansvarstagande. Man väljer det man anser är rätt. Moralen är inte förankrad i något etiskt system utan det är individen själv som avgör sina ställningstaganden (Orlenius 2001). I den postmoderna moraldiskursen kan läraren kliva in den viktiga rollen som förebild av en ansvarstagande individ, men också vara beredd att hur omständigheterna än ser ut visa klart och tydligt det egna ansvaret för sin reaktion.

Drivkraften eller orsaken till konflikter är oftast känslor, behov, värderingar, attityder och därmed är det inte bara viktigt utan det ingår i en pedagogs uppgift, enligt värdegrunden att ...”främja förståelse för andra människor”... och ...”förmåga till inlevelse”... (s. 9, LPO 94) Att som medlare är det avgörande ta reda på orsakssammanhangen på den nivån, inte genom logiska förklaringar. De flesta författare lyfter fram dessa nivåer som nödvändiga för ett lyckat resultat. I organisationer där lydnadskulturen råder är det däremot vanligt att reda ut skuldfrågan som i grund och botten handlar om att döma någon.

Om medlaren som förebild uppmuntrar till personligt ansvarstagande vad kan tänkas hända med begreppet skuld? Behövs begreppet längre? Stone och Patton och Heen (1999) lyfter fram skuldfrågan som ett av de misstagen man kan begå vid s.k. svåra samtal därför att tala om någons el skapar lätt meningsskiljaktigheter, förnekelse och föga inläring. Det väcker lätt rädsla för bestraffning samt ett antingen/eller-svar eller att energin går åt att försvara sig. Att försöka redogöra vem som bär skulden gör att vi distraheras från att försöka förstå varför någonting har gått snett eller hur man skulle kunna gå vidare för att rätta till problemet. Att försöka förstå och ta reda bidragssammanhangen möjliggör att lära känna problemets verkliga orsaker.

Juul och Jensen (2003) prisar psykologin och psykoterapin för att mänskliga känslor är på väg att bli accepterade som en komplettering för det rationella förnuftet i interpersonella relationer. De två områden bör även få äran när det gäller en särskild språklig återvändsgränd, då man skiljer mellan tanke och känsla och talar om sina känslor i stället för att uttrycka dem. Vidare diskuterar författarna begreppet ansvar eftersom dagens människa – mer än människor förr - har kravet på sig att själv skapa mening och sammanhang i sitt liv genom att ställa sig frågan: vem är jag? Inre ansvarstagande definieras som att individen har ansvar för sina egna gränser, behov, känslor och mål. Ingen är helt lik den andra, ingen känner bättre en själv än individen själv och därför måste man ta ansvar för sitt eget liv. Inre ansvarstagande ses som en psykologisk utvecklingsprocess då både känslomässiga upplevelser och erfarenheter är basen för utvecklingen. Kvaliteten på denna process är avhängigt av samspelet med syskon och föräldrar. Förmågan till yttre ansvarstagande är beroende av social och kulturell tillhörighet, det som ligger utanför individen. Det värdesystemet bygger på teori, tanke och lärande, det baseras på intellektuell utveckling.

Möjligheten att finna mening utanför sig själv genom att underordna sig ett värdesystem finns fortfarande, liksom möjligheten att låta andra definiera vem man är. Men den är just bara en möjlighet och därigenom ett personligt val på samma sätt som det tidigare fanns en möjlighet att välja individualitet. Lydnad har blivit ett personligt val i stället för ett auktoritärt krav och en social nödvändighet (Juul & Jensen 2003 s. 39).

Att tala om känslor, försöka förstå dem eller att hantera känslor hör till de största utmaningar som det innebär att vara människa (Stone & Patton & Heen, 1999).

## 8.2.4 Bidrag

Så länge som parterna är blockerade av negativa känslor har de svårt att bidra till processen (Norman, 1999 s. 38).

För att kunna bidra och komma vidare i processen måste de negativa känslorna ha blivit identifierade, bekräftade och artikulerade. Vad innebär det egentligen att bidra? Om man betraktar medling som kommunikation, vad bidrar parterna i det gemensamma samtalet med?

Von Wright (Englund 2007) framför tankar kring det lärande subjektet i kommunikation om man betraktar lärande som en bildningsresa. I en sådan kommunikationsmodell finner vi ett subjekt som själv driver och reglerar kommunikationen. Den här slags uppfattning bygger på tanken om lärande som en inre kunskapsprocess där utgångspunkten är det mänskliga subjektet. ”Kommunikation betyder då närmast utbyte, och omfattar ett subjekt som aktivt deltar och medverkar och som i bästa fall kan möta andra i samförstånd inom en gemensam synkrets.” (von Wright, i Englund, 2007, s. 84).

Att bidra innebär således att individen som ett aktivt kunskapsökande subjekt riktar sig mot omvärlden då både subjektet och omvärlden kan förändras. Med andra ord orienterar sig individen mot omvärlden och läroprocessen vilar i själva relationen. ”Dialogen får en central plats och tilldelas i pedagogiska situationer ofta uppgiften att vara både den förenande länken där de närvarande subjekten kan mötas och den gemensamma arena där olikhet kan utspelas och prövas.” (von Wright i Englund, 2007 s. 86) Att bidra innefattar att subjekt/subjekten riktar sig mot omvärlden, skapar interaktion, mening och lärande i relationen. Social interaktion sker genom att inta den andres perspektiv samt genom att ta del av andras attityder, roller och handlingar. I samspel utvecklar barn förståelse för andra människors verklighetsuppfattningar och därigenom formar de sina egna perspektiv och handlingar. Även förmågor som medvetenhet och reflexivt tänkande utvecklas i samspeletsprocessen. Socialiteten kan inte räknas som färdigt given individuell egenskap utan genom social interaktion erhåller varje människa successivt dessa förmågor (von Wright, i Englund, 2007).

## 8.2.5 Nya möjligheter

Vad vill du skall hända? Vad vill du skall hända om allt är möjligt? Bekräfta och upprepa alla konstruktiva förslag och ansträngningar till samarbete (Wahlström, 1996, s. 131).

Mot slutet av medlingsprocessen ställs det frågor, frågor som rör sig kring hur man vill ha det i stället. Denna fas av medling som konflikthanteringsmodell ses som ett redskap för att individen som subjekt skall börja vilja samarbeta med det andra subjektet. Här iscensätts antingen samarbetsförmågan hos parterna eller sätts den på prov. Är det tidigare outtalade avklarat kan man som individ kliva fram med en ny identitet som en kreativ problemlösare, vilket kan vara svårt och nytt eftersom man måste släppa den gamla ”konfliktstilen.” Den gamla konfliktstilen och identiteten i Kristians fall var att vara bråkig, besvärlig och oberörd.

Verbet att vara, att någon är dum, elak, snäll eller god signalerar bestående egenskaper hos individen eller oföränderliga karaktärsdrag. Det är särskilt intressant i ett diskursanalytiskt sammanhang då språket beskriver oss på ett visst sätt och därmed konstituerar ett subjekt. För Foucault (Nilsson, 2008) är subjektet en sorts samlingsbeteckning för på en mängd olika betydelser och kvaliteter. I Kristians fall innebär det att i en annan diskurs, i ett medlingssamtal,

visade han en helt annan identitet, under samma skoldag. I medlingsprocessens slutfas utmanas de gamla strategierna och ges möjlighet att ersättas av andra, vilket innebär också en möjlighet till att en ny konfliktidentitet kan ta form. Att uppmana till konstruktiva förslag erbjuder eleverna möjligheten till nya identitetspositioner som t.ex. påhittig, kreativ och hjälpsam.

Vad innebär det slutligen att vinna? I stället för att tekniskt diskutera konfliktens förlopp och vad de inblandade gjorde och inte gjorde kan man hjälpa de inblandade att få syn på det som ligger på en omedveten och en oartikulerad nivå. Känslor, behov, värderingar kan bli medvetandegjorda; det som skapade oro och ängslan kan vändas till styrka, kunskap och självkänedom. Genom sitt aktiva, självskapande delaktighet lär parterna att ta ansvar över sig själva och situationer som uppstår.

## 9 Vilken värdegrund som medlingsmodellen bygger på

### 9.1 Medling som moralisk mötesplats

I detta avsnitt drar jag slutsatser om vilken värdegrund som medlingstexten vilar på. Nodalpunkten är medling som moralisk mötesplats. Ingen straff, frivillighet och att komma överens utgör det här styckets ekvivalenskedja. Ekvivalenskedja innefattar resonemanget som uppstår kring centrala och relevanta knuttecken. Vissa begrepp associeras med varandra och bildar långa kedjor, s.k. ekvivalenskedjor.

#### 9.1.1 Inget straff

Grundläggande för medling är att det är en metod, där man inte lägger skuld eller dömer till straff (Grünbaum & Lepp, 2005 s. 71).

Vad innebär det att varken skuldbelägga någon eller tilldela något straff i en konflikt? Kan det tänkas att någon är skyldig när det uppstår konflikt och vad består skulden av i så fall? Fenomenen att inte lägga skuld och döma till straff bevitnar att medlaren och de övriga deltagare inte kan inta en position där man dömer utan snarare erkänner och bekräftar, vilket iscensätter en värdegrund med jämlikhet mellan deltagare och en jämställd rollfördelning.

En grundläggande utgångspunkt för medling som metod är att upphovet till konflikter i stort sätt alltid är individens känslor, behov och intressen och att man har rätt att känna som man känner (Wahlström, 1996). Med andra ord: ingen kan säga att man som individ känner fel eller har fel behov. Därmed vilar medling på en värdegrund där individen har rätt till sina känslor, behov och intressen. Att känna skuld över sina behov eller att dömas till straff för dessa ingår inte i medlingens värdegrund. Även skolans demokratiska fostran bygger på värden som respekt för den enskilda elevens egenart och att inte förtrycka andra (Läraryrket, 2001).

Från att "bli dömd till straff"-diskurs till att bli förstörd utifrån intressen, behov och känslodiskurs innebär att medlaren måste ändra rollen från domare till straff till den som ser barns behov. Bartholdsson (2008) diskuterar detta "seende" som en produkt av liberaldemokratiska värderingar – demokratins grund - och emotionalism som enligt författaren präglar dagens samhälle. Bartholdsson framför att lärare beskriver elever idag som otrygga, gränslösa och "osedda" (författarens anm.). Vidare kommer hon fram till att det goda lärarskapet bygger på elever som godtar känslodiskursen som råder och där "seendet" blir en central läraregenskap (Bartholdsson, 2008). När lärare intar rollen som medlare, är risken i rollen som den "seende", att man ser/bekräftar någonting som inte är barnets eget eller att man ser utifrån sina egna förutfattade meningar. I rollen är det viktigt att utgå från den andres upplevelse annars riskerar man som medlare att bli den som kränker elevens integritet. Ytterligare en annan faktor att ta hänsyn till är lärarens roll och uppgift i skolan som är att åstadkomma fostrans- och kunskapsmål, inte att fungera som elevers terapeut.

### 9.1.2 Frivillighet

Medling är en metod för frivillig konstruktiv konflikthantering, där alla parter respekterar varandra och möts som jämställda (Grünbaum & Lepp, 2005 s. 71).

Ordet frivillig är intressant och förvirrande när det sätts i kontext med skolans fostransmål som inte är frivilliga. Nyckelbegrepp i LPO-94 är t.ex. följande grundläggande värden: individens frihet och integritet, alla människors lika värde, människolivets okränkbarhet samt individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. (Läraryrket, 2001)

Eleven kan alltså välja bort ett medlingssamtal. Vad innebär det för eleven själv, för andra inblandade eller för pedagogen eller föräldrar? Om eleven är med och bidrar till en konflikt men väljer bort att medverka i själva samtalet, kan det inte uppfattas som kränkande av de eventuella andra inblandade som vill reda ut konflikten? Lär man sig att ta ansvar över sina konflikter om det är frivilligt att medverka i själva samtalet? Vad betyder individens frihet i skolans konkreta vardagssituationer? Är eleverna fria att välja? I ovanstående citat står det i samma mening att alla parter respekterar varandra och möts som jämställda. Är det att respektera andra och att mötas som jämställda om man väljer att utebli från det gemensamma samtalet?

Medling vilar på en värdegrund där man värnar om individens frihet. Det kan innebära att frihet går före t.ex. solidaritet med andra, individens frihet före ansvarstagande och individ före grupp. Om man väljer medling som en konflikthanteringsmodell i skolan är det viktigt att samtala om dessa olika idévärldar inom hela organisationen.

### 9.1.3 Att komma överens

Målet med medling är att nå en överenskommelse genom att efterforska parternas behov och intressen, så långt detta är möjligt (Norman, 1999 s. 66).

Att uppnå överenskommelse genom att efterforska varandras behov och intressen bygger på en värdegrund som erbjuder möjligheten att parterna kan mötas på lika villkor i en gemensam målsättning. De inblandade möter varandra som medmänniskor med sina unika behov som får komma till uttryck, erkännas och bekräftas av medlaren och andra i gruppen. Respekt och självkänsla skapas med hjälp av efterforskande. Förmågan till respekt och självkänsla lyfts fram i skolans värdegrund som grundläggande värden? (Läraryrket, 2001).

Vidare blir förmågan att samtala och delta helt avgörande. Men vad skall man komma överens om? Det står inte i texter men att denna överenskommelse skall ske genom att utforska parternas behov och intressen så långt som möjligt kan tolkas som att det är "vägen" till att efterforska intressen och behov hos varandra som leder till en överenskommelse. Således är det själva processen när de inblandade deltar i varandras utsagor, känslor, behov och erfarenheter som denna förståelse skapas som i sin tur leder till att parterna förstår varandra och kan nå en överenskommelse. Kommunikationen används som medel i en process där parternas subjektiva upplevelser möts, problematiseras och görs för föremål till perspektiv-byte. Överenskommelse innebär i så fall att man tränas i förmågan att inta den andres perspektiv och viljan till att låta sig utmanas och förändras, inte att tycka lika. Att efterforska varandras behov och intressen innebär även att olikheten mellan människor synliggörs.

Skilda synsätt, värderingar, behov och intressen lyfts fram, möts, övervägs och värderas av deltagarna. Att komma överens i det här läget kan innebära många saker bl.a. att acceptera varandras olikhet eller att parterna finner gemensamma referensramar eller hittar samsyn.

Det kanske viktigaste är att det finns en gemensam strävan till förståelse och acceptans oavsett vad man kommer fram till. Denna strävan manar till reflektion snarare än att komma till ett beslut. Denna att komma överens-process har stora likheter med meningsskapandet som Englund (2007) diskuterar i samband med Deweys utbildningsfilosofi. Kommunikationens betydelse ses i form av att skapa mening. För Dewey finns inte mening i världen i sig utan i mänskliga praktiker medan man, enligt honom, tenderar att fokusera på slutprodukterna från sådana praktiker i dagens skola. Därför blir den viktiga frågan för en utbildare att fråga sig hur den lärande kan komma i kontakt med mänskliga praktiker snarare än deras slutprodukter. För den lärande innebär det att lämna rollen som meningsmottagare till att bli meningsskapare, vilket förutsätter att man som lärande tillåts att delta i mänskliga praktiker, bli involverad i utbildning snarare än praktisk träning. Utbildning kan inte vara en reproduktiv process utan den måste erkänna att den lärande kan skapa nya meningar och insikter. Demokrati enligt Dewey ”handlar om möjligheterna för kommunikation och deltagande, genom att göra principen om delade intressen till en primär test på värdet hos alla tänkbara former av mänsklig sammanslutning” (Englund, 2007 s. 48).

I skolans värdegrund (Läraryrket, 2001) diskuteras förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse: ”Omsorg för den enskildes välbefinnande och utveckling skall prägla verksamheten. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser” (s. 9).

Förmågan till ömsesidig tillit mellan medlare och elever och mellan elever blir viktig samt att skolan som social mötesplats och modell för kommunikation erbjuder rikligt med tillfällen till dialog, inte bara när konflikten är ett faktum utan i förebyggande arbete. Val av arbetssätt och arbetsformer blir viktiga i förhållande till kommunikativa förmågor som medling bygger på. Som medlare kan man inte tilldela moraliska domar eller överföra normer och värderingar utan snarare fungera som modell för reflektion och träning i moralisk omdömesförmåga.





## 10 Medling som makt, styrning och disciplin

Hur styrs elever genom en konflikthanteringsmodell som medling och hur styr eleverna sig själva? Vilka maktteknologier och självteknologier iscensätts i medling? Hur regleras individers uppträdanden och vilken form av självstyrning sker under ett medlingsamtal? Görs individen till objekt för och eller subjekt med kunskap? Dessa frågeställningar diskuterar jag i nedanstående avsnitt.

### 10.1 Medling som synliggörande teknik

Permer & Permer (2002) har klassificerat disciplinära makttekniker i två grupper enligt Foucaults texter och deras eget material. Denna disciplinära mikromakt inriktar sig på individnivå och syftar till att skapa och forma individen genom att kontrollera och forma beteenden på en subtil nivå. Att framstå som en produktiv och användbar kraft i framtiden är det generella, yttersta syftet. Den första kategorin handlar om tekniker som kan öka vår kunskap om individer då ”vi kan fördela eller placera dem, inbjuda dem att delta, samla kunskap om dem och ordna denna kunskap i kategorier eller rangordningar. Till dessa tekniker räknar vi övervakning, invitation, distribution och klassificering” (s. 151).

”En varm och inbjudande atmosfär gör i allmänhet parter mer vänligt stämda och avslappnade. Även andra miljöfaktorer, som färger, belysning, möbler mm. kan vara av betydelse.”... (Norman, 1999 s. 72).

Överför vi detta till konflikthanteringsmodellen kan rummets utformning ha stor betydelse för hur processen fortlöper. Att underlätta och stödja samarbetsanda är av stort värde när känslorna är upphettade. Av dessa Permer & Permers (2002) ovanstående synliggörande av eleven-tekniker skulle man kunna tolka in *invitation*, att bjuda in eleven i medlingssamtalet som en teknik vars syfte är att skapa välbefinnande eller ett sätt att erbjuda hjälp. Med hjälp av det här slags välbefinnande eftersträvar man att elever i skolan skall känna samarbetsvilja när det gäller skolans styrning samt bli villiga att ”avslöja” sin del av sanningen. Med andra ord handlar det om en form av pastoral makt som skall hjälpa eleven att vilja samarbeta och ta ansvar för sitt eget handlande i socialt samspel i skolan, men också i övriga livet liksom i perspektiv av livslångt lärande. Av ovanstående tekniker handlar medlingssamtalet även om en form av *distribution* (rumslig distribution) eftersom gruppen sitter i ett annat rum. Att fördela individer rumsligt kan användas för explicit disciplinering som t.ex. vid nivågruppering, vilket gör makteffekten mer synlig. I det fallet är syftet med distribution att skydda deltagarnas integritet. Och därmed kan det tolkas som hjälpande och stödjande teknik och ha den sortens ”mjukhet” som kännetecknar makt med pastorala drag.

### 10.2 Medling som särskiljande teknik

”De bestämmer tid och mötesplatsen är det särskilda rum som skolan valt att använda för medling och samtal mellan elever som själva vill klara ut sina konflikter. När man sätter upp en skylt på dörren, får man garanterat vara ostörd (Grünbaum & Lepp 2005 s. 72).

Tekniker för att särskilja och tydliggöra det rätta och det avvikande placeras i den andra kategorin av Permer & Permer (2002). Till den gruppen av tekniken räknas individualisering, totalisering, den normaliserande bedömningen, exklusion och reglering varav individualisering och reglering kan tolkas in i medlingskontexten. Dessa tekniker syftar till att homogenisera grupper. *Individualisering* innebär att tilltala enskilda elever vilket gör att de framträder som

individer, antingen i positivt eller negativt syfte. När individualisering används till negativt syfte kan det ske i utpräglat disciplinerande syfte som vid befallning eller att jämföra elevers prestationer genom t.ex. att namnge elever offentligt. Individualisering kan också användas för att skapa välbefinnande hos den enskilde individen. Medlingens grundläggande princip är att tilltala den enskilde eleven utan dömande och formella krav. Den slags vänlig atmosfär kan minska nervositet, ilska och rädsla men framför allt lära eleven någonting om sig själv. På ett sätt kan man säga att även medlaren individualiserar sig själv eftersom denne inte besitter någon lösning utan behöver elevers hjälp/deltagande för att vägleda individen till en lösning. Eftersom medling inte heller handlar om att fastställa vad som borde ha hänt utan lära sig att ta itu med det som har hänt, frigörs de enskilda individerna från skuld. Individualisering innebär således att bekräfta framsteg, att hitta egen lösning och att få ökad självkänedom.

Klargör reglerna:

- Ingen avbryter den andra.
- Inga skällsord.
- Alla anstränger sig för att hitta en lösning.

(Wahlström, 1996 s. 126).

Ett medlingssamtal bygger på regler som innebär att man skall undvika att kränka varandra. Texter kring medling säger däremot inte om vad som händer om man som individ bryter dessa regler. Generellt sätt är *regleringens* syfte är kontrollera via regler samt att anpassa individen till förutbestämda krav "Reglering handlar det om när en regel hävdas."..."Den som inte följer regeln kommer att straffas med att bli utestängd..."(Permer & Permer s. 164).

### 10.3 Medling som modern bikt

Medlaren: Skulle du vilja berätta för mig med dina egna ord vad som är ditt problem?

(Wahlström, 1996 s. 129).

Ovanstående innebär att eleven inbjuds att delta och förväntas säga, avslöja sin egen "sanning". Foucault (2002) diskuterar begreppen bekännelsen samt erkännandet och deras historiska utveckling i de västerländska samhällena. Bekännelsen – från medeltida bikt till bekännelsen i modern tid - har en viktig roll som ritual när man skall producera sanning. Att producera sanning genom medlingssamtal innefattar att flera "sanningar" får existera samtidigt. Deltagare i medling "bekänner" sina individuella behov och förväntar sig som individ att få ett "erkännande" för dessa. Lars Løvlie skriver i artikeln Utbildning för deliberativ demokrati (Englund, 2007) att erkännandets ide i deliberativa samtal gäller personer och känslor snarare än principer. Att erkänna i den deliberativa diskursen definieras som att "genom ömsesidiga skyldigheter som accepteras av parterna i en rationell argumentation och den ömsesidiga respekt som växer därur". Att visa respekt för den andra som en rationell person och att betrakta den andres uttalande som värda att respektera är grunden för deliberativa samtal (Englund, 2007 s. 284). Teorin om den s.k. deliberativa utbildningen innefattar principen att individualiteten förenas med det sociala, vilket utgör ett grundläggande tema för deliberativ utbildning.

## 11 Diskussion

Jag återvänder till de frågeställningar som jag analyserat. Först ställde jag mig frågan om hur elevers identiteter positioneras i medling som konflikthanteringsmodell och vilka identiteter erbjuds i medlingssamtal.

### 11.1 Iscensättande av identiteter i medling

Resultatet av analysen visar att medling som kommunikation iscensätter tänkande, reflekterande, aktivt deltagande, ansvarstagande och empatiskt deltagande identitetspositioner. Verbal och kroppligt gestaltande uttrycksförmåga övas, liksom processorienterat och intellektuellt tänkande. Att vinna innefattar att de omedvetna och oartikulerade tankar, känslor, värderingar och behov lyfts fram till en medveten nivå.

Att vara aktiv i den här kontexten innebär att det inte räcker att deltagarna talar, här förväntas individen kommunicera genom att öppna sitt innersta, med sitt eget personliga språk, inta såväl sitt eget perspektiv som motpartens och använda sin empatiska förmåga. Värderingar, känslor och behov skall helst kunna skiljas åt i samtalet. Med andra ord innefattar aktivitet att vara aktiv i dialog med övriga deltagare och det ställs krav på deltagarnas kommunikativa förmåga. Forskarna Stone och Patton och Heen (2006) konstaterar att detta är en svår konst även för vuxna och särskilt svårt är det när man är i affekt. Därför är det viktigt att medlaren förmår att förhålla sig neutral och hjälper elever att hitta uttryck för deras känslor och behov.

Ansvarsdiskursen är en ytterligare viktig del i samtalet. Vad förväntas deltagarna ta ansvar för? Att ovannämnda kommunikation kommer till stånd är givet för ansvarstagande. Skulle deltagarna vägra samtala med varandra, går det överhuvudtaget inte att hantera konflikter enligt modellen. Omsorgen om varandra genom att delta i varandras utsagor och försöka förstå både egna och andras reaktioner och handlingar, kan ses som ett socialt ansvarstagande bland deltagarna. Ansvarskonstruktionen hindras givetvis om eleven väljer att inte delta i samtalet och därigenom synliggörs även det moraliska ansvarstagandet. Om det är etiskt försvarbart eller inte, att välja om man vill delta, måste var och en ta ställning till själv eftersom medling bygger på frivillighet. Denna frivillighet kan emellertid vara problematisk och jag kommer att diskutera den i samband med skolans värdegrund.

Vidare erbjuds subjektpositioner som självständigt tänkande och deltagande hos individen och utgör kärnan i ett medlingssamtal, eftersom varken medlaren eller övriga deltagare äger lösningen eller vet hur utfallet av processen (de fyra stegen, se bilag) kommer att ta form. Samtalet inbjuder till subjektpositioner som intellektuell, empatisk och kreativ tankeförmåga hos samtliga deltagare, även förmågor som verbal uttrycksförmåga och förmåga till inlevelse är av betydelse för samtalets resultat.

Foucault (2008) diskuterar begreppet governmentality som handlar om styrning som syftar till att forma, leda och påverka människors beteende men syftar även till att skapa individer med kunskaper och omsorg. Denna styrning sker på olika nivåer men det finns alltid en förbindelse mellan den politiska styrningen och någon form av självstyrning. Man kan ställa sig frågan om dessa identiteter som formas i ett medlingssamtal är önskvärda ur den statliga styrningens perspektiv. Dagens bildningsideal innefattar och betonar särskilt starkt individens aktivitet enligt Carlgren och Marton (2000) som vägen till norm- och måluppfyllelse. Gustavsson (2003) betonar att språk och dialog är sammanflätade med lärande i dagens bildningsuppdrag:

Ett av huvudinslagen i den diskussion som förts om det moderna samhällets villkor är just dialogens och kommunikationens möjligheter. I nutida tänkande och forskning har intresset riktats mot språket och det kommunikativa. Den gemensamma insikten är att sanning och kunskap inte ensamt och huvudsakligen kan sökas i den enskilda människans eget medvetande. Den är dialogisk eller kommunikativ till sin karaktär (Gustavsson, 2003, s. 72).

Carlgren och Marton (2000) diskuterar dagens och framtidens skola i den föränderliga världen. Deras uppfattning är att det är svårt att sja om vilka kvaliteter i människors kunnande och vilka förmågor som blir viktiga att utveckla hos elever i framtidens skola. Det författarna betonar däremot är att det s.k. utbildningsuppdragets krav på att fostra lydiga, arbetsamma medborgare som förhåller sig passiva till sitt eget lärande var mer förenligt med industrisammhällets krav och organisering. Den epoken är slut - men tycks leva kvar som levande praktik i skolan enligt författarna - och nya krav på kompetenser ställs på människan i det postmoderna, postindustriella samhället. Uppdraget har omformats från utbildningsuppdrag till bildningsuppdrag. En väsentlig förändring som Marton och Carlgren poängterar angående dagens skola är, att staten inte längre definierar vad som skall vara det konkreta innehållet i undervisningen. En betydande förändring har skett men enligt författarna döljs den delvis av de gamla beteckningarna som läroplan, kursplan, timplan osv., men vid närmare granskning av t.ex. läroplanen märker man, att den inte längre är en plan för elevers lärande liksom kursplan inte längre är en plan för kursen. Fokus har flyttats från instrumentell kunskap till att utveckla kompetenser och redskap hos individer för att kunna värdera och hantera stora mängder av information. Skolverket (1996) diskuterar förändringen som en del av individens personliga utveckling på följande sätt:

Begreppet bildning syftar på en kunskapsstilläggnan som inte enbart sitter på ytan utan blir en del av personligheten. Att erövra kunskaper i djupare mening är att lära sig att se, att erfara världen på sätt som annars inte vore möjliga och på så sätt vidga sitt medvetande. Olika ämnen bidrar på olika sätt till detta genom de kunskapskvaliteter de omfattar. Man läser inte ämnen i första hand för att lära sig särskilda fakta och begrepp utan för att lära sig uppfatta saker och använda begrepp på särskilt sätt. Genom de olika ämnen erövrar man de särskilda sätt att erfara och förhålla sig till världen som utvecklas inom de kunskapsstraditioner som enskilda ämnen eller ämnesgrupper presenterar (Skolverket, 1996, s. 6).

Förändringen av uppdraget beskrivs av Carlgren och Marton (2000) också med definitionen på kunskap som en relation mellan människan och världen. Vad innebär denna förändring för det moderna subjektet? I bildningsuppdraget förväntas eleven vara aktiv, kunna ta ansvar för sitt eget lärande, utveckla olika förmågor som kritisk granskning, kunna värdera information, se saker i sitt sammanhang osv. Framför allt förväntas man i det här uppdraget producera användbart lärande, att kunskap inte stannar i klassrummet utan kan användas i livet. Den relationella synen på kunskap förutsätter att lärandesituationer organiseras som autentiska praktiker med allt vad det innebär, som t.ex. att fenomen skall studeras i sitt sammanhang. Detta innefattar att den etiska och moraliska dimensionen av lärande integreras i undervisningen.

Utifrån ovanstående resonemang om dagens kunskapsuppdrag kan man fråga sig om konflikthantering som social fostran och lärande går att skilja åt eftersom det i retoriken handlar det om att utveckla förmågor och förhållningssätt till kunskap. Om kunskapsstilläggnan ses som en del av individens personlighet samt att kunskap ses som en relationell angelägenhet mellan individen och dess omvärld, innebär det att medling kan vara en del av kunskapandet, en del av formandet av den aktiva, ansvarstagande och autonoma individen i bildningsuppdraget. Om vi däremot betraktar undervisning utifrån utbildningsuppdrag med dess krav på formella, mätbara kunskaper och ett passivt förhållningssätt till kunskapande, kan man betrakta medling som en separat aktivitet som tar tid från övrig undervisning. Det är också tänkbart att man väljer en annan modell för konflikthantering, eftersom medling då inte passar in i diskursen av den monologiskt organiserade undervisningsmiljön.

Om vi väljer att diskutera medling ur elevperspektiv, kan man kanske undra hur det kan komma sig att eleven vill delta i ett sådant här samtal? Hur kan man förstå att en aggressiv elev i full affekt ställer upp och är beredd att öppna sitt innersta? Förmodligen är förklaringen att alla vill vi bli bekräftade och sedda sådana som vi är och känna samhörighet med vår omgivning, vilket kan förstås med Lacans subjektteori som Winter, Jörgensen och Phillips (2007) utgår ifrån. Teorin innebär att subjektet uppfattas som en aldrig färdig helhet utan har ett begär av känslan av helhet. Lacan utgår från det lilla spädbarnet som lever i symbios med modern tills det börjar identifiera sig med *något* utanför sig självt. Detta något är det samma som bilder som speglas tillbaka till barnet som utgör presentationer av identiteten och är samtidigt å ena sidan grunden för identitetskänsla och å andra sidan en känsla för alienation. Speglingen eller bilder som kommer utifrån och som barnet internaliserar hålls upp mot spädbarnets helhetskänsla men stämmer aldrig riktigt överens. Lacans teori går ut på att subjektet alltid är i grunden splittrat. Känslan av helhet är någonting man föreställer sig och som utgör en horisont vilket både jaget och det sociala samspelet skapas (Winter, Jörgensen & Phillips, 2007). Att en elev som befinner sig mitt i en känslostorm, ställer upp för ett samtal och är villig att öppna sig, kan förklaras enligt denna teori med att man som individ söker sig själv med hjälp av andras bekräftelse och spegling i en strävan av finna känslan av denna helhet, att höra samman med sin omgivning. Men, det måste löna sig för att man skall utsätta sig för risken att inte bli bekräftad på, för individen, meningsfullt sätt.

Studiens resultat visar att medling som social praktik erbjuder goda möjligheter för att bli bekräftad och "sedd". Som resultatet av analysen visar, skapar strukturen för samtalet trygghet, lugn att tänka och möjliggör kommunikation på djupet. Det finns tid för reflektion och för allas deltagande. För att sådan kommunikation skall vara möjlig hos alla parter bör man granska skolans övriga kultur. Om medlingssamtal ur kommunikationssynpunkt skall vara tillfredsställande för de inblandade är det intressant att rikta uppmärksamhet på hur man kommunicerar i skolan.

Von Wright (Englund, 2007) diskuterar de tre olika förekommande synsätten på det lärande subjektet och på lärandeteorier som existerar och ofta konkurrerar med varandra. Om man betraktat det mänskliga subjektets utbildning som produkt av yttre påverkan och att den lärande huvudsakligen tar emot och förhåller sig till de intryck som omgivningen erbjuder, så betyder kommunikation i undervisningen i stort sett informationsöverföring. En optimal situation för kommunikation i den här diskursen innebär att form, struktur och en instrumentell innebörd överförs till elever. Betraktar man utbildning däremot som en bildningsresa får kommunikationsbegreppet en annan innebörd. I denna diskurs finner vi ett lärande subjekt vars relationer och kommunikation drivs och regleras av individen själv. Kunskapsprocessen ses som en inre process med individen själv som startpunkt. Kommunikation får en annan funktion och riktning:

Kommunikation betyder då närmast utbyte, och omfattar ett subjekt som aktivt deltar och medverkar och som bästa fall kan möta andra i samförstånd inom en gemensam synkrets. Subjektet kan i det här fallet liknas vid det heliocentriska egot som ser sig själv som centrum och utifrån sin egen position närmar sig andra för att i större eller mindre utsträckning kommunicera med dem och dela sin värld med (Von Wright, i Englund, 2007 s. 84).

Den tredje teoretiska utgångspunkten innebär att man ser lärande som komplex samspelesprocess mellan ett eller flera subjekt och omgivningen, en interaktiv relation mellan människor och omgivningen. Lärande och utbildning kan då betraktas som en process där både individen och omgivningen kan förändras.

Själva kommunikationen (kommunikation i förgrunden) speglar inte då den pedagogiska processen utan utgör i stället en förutsättning för mening och är konstruktiv för den pedagogiska processen. I det tredje perspektivet sker förskjutning från att tänka att en elev lär sig vissa kunskaper till att tänka att elever erövrar och utvecklar kunskap i ett socialt, kulturellt och historiskt sammanhang i en oupplöslig kommunikativ process (ibid.) Ett medlingssamtal kan liknas vid det här perspektivet då kommunikation utgör meningsskapande relation i vilket lärande vilar på.

Om man betraktar medling som kommunikation, innebär von Wrights resonemang att elever som är präglade av överföringskulturen kan ha svårt se sig själva som ett aktivt medverkande subjekt med omgivningen i ett samtal. Det passiva förhållningssättet till lärande och kommunikation försvårar deltagandet och ur individens perspektiv är det tveksamt om man ser någon mening i samtalet. Medlarens roll blir då att skola in eleven i denna kommunikationsdiskurs samtidigt som själva konflikten bör redas ut. Överföringskulturen är problematisk för elever som inte heller i sin hemmiljö får träning i kommunikativa förmågor. De riskerar att hamna i konflikter om de i brist på ord, använder våld i stället för att hantera konfliktfyllda situationer. Om dessa elever inte får hjälp i att ge uttryck för sina behov i skolan heller, är konsekvensen ofta den att de, förutom i sitt sociala samspel med andra elever, får även problem enligt Asp-Onsjö (2006) i sin kognitiva utveckling.

Sammanfattningsvis kan man vända på resonemanget och betrakta konflikthantering som en del av lärande, integrera dessa tankar och modell för kommunikation i olika lärandesituationer. Som jag lyfter fram ovan, tycks bristen på förmågan att kunna uttrycka sina känslor och individuella behov vara en vanligt förekommande anledning till att undvika konflikter. Att kunna ge uttryck och samtala utifrån individuella behov, värderingar samt inta ett etiskt perspektiv kan och bör ingå i all undervisning, inte enbart i konflikthantering som medling.

## **11.2 Vilken värdegrund vilar medling som konflikthantering på?**

Ovanstående fråga är den andra frågeställningen som jag kommer att diskutera nu och utgår från medling som moralisk mötesplats. Det betyder att ingen straff tilldelas, frivilligheten kan innebära vissa dilemman och att komma överens betyder någonting annat än att en vinner och en annan förlorar.

Resultatet från min analys av texter om medling visar att ingen döms till straff. Min egen praktiska erfarenhet visar att både barn och vuxna kan reagera med förvåning eller negativt när detta faktum uppstår. Därför diskuterar jag fenomenet straff, för att försöka förstå varför behovet av att straffa kan tänkas kvarstå. Jag lånar inslag av den historiska beskrivningen av fenomenet straff från Foucaults *Övervakning och straff*. Sedan 1600-talet och 1700-talet utvecklades straffsystem från kroppsstraff – mer eller mindre offentligt – till lagbaserad straffrättvisa under upplysningstiden. De offentliga straffen fick överges så småningom p.g.a. den folkliga oron och deras sympati för de laglösa. Fängelset som institution utvecklades nu med generaliserade fängelsestraff som metod. När psykiatrin kom att bli grundvetenskap för straffvetenskap ökade mängden av fångar avsevärt. Den moderna disciplinorganisationen hade nått sin fulländning och kom till uttryck i hur man disciplinerade människor i arméer, sjukhus och skolor. Vad som kännetecknar denna totala och mångdimensionella maktutövning över de underlydande, är att de som skall göras disciplinerbara måste avskiljas från omvärlden, vilket skedde i form av baracker och skolbyggnader. Tiden styckades och reglerades i form av scheman, den underordnade skulle hålla sig på bestämda platser och dess kropp, rörelser och hållning regleras i detalj. Allt för att effektivisera disciplinära makten och för människors normalisering och anpassning till det nya produktionssystemets krav (Foucault 2003).

Utifrån Foucaults historiska beskrivningen av denna långvariga straffsystemets prägling på mänskligheten, kan det te sig som konstigt att inte tilldela straff. Vi tycks helt enkelt vara vana vid det och kanske utgår från att det är en självklarhet. Som jag tar upp i avsnittet teoretiska utgångspunkter, är de modellerna för alternativ konfliktantering relativt nya och outforskade i Sverige. Att som i medling, eftersträva vinna/vinna lösningar och lärande för framtiden vilar på en annan värdegrund än maktutövning över de underlydande. Styrkeförhållanden är förändrade; relationen mellan medlaren och övriga deltagare bygger på autencitet i form av yrkespersonlig närvaro i relationen och allas inre ansvarstagande. Den demokratiska principen om allas lika värde gör sig gällande här. När inte någon besitter det färdiga svaret, då gäller det att argumentera fram en lösning där alla kan känna att man "vinner":

Frågan är hur detta alternativa synsätt uppfattas av skolans aktörer och av föräldrar. En möjlig föreställning kan vara att medlaren ses som en svag ledare, en maktlös ledare, eftersom eleverna inte behöver vara rädda för någon form av sanktioner eller straff. Elevens roll som det ansvarstagande subjektet kan upplevas som nytt och hotfullt men är förenligt med läroplanens intentioner. Enligt skollagen "åligger det alla som arbetar i skolan att verka för demokratiska arbetsformer." (1 kap. 2§). Vidare står det i läroplanen under *Skolans värdegrund och uppdrag* att "Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på." (LPO-94 s. 9) Författarna Grünbaum och Lepp kan tyda tecken på en positiv förändring när det gäller åtgärder för demokratisering av den svenska skolan i kontexten konfliktantering:

Det som pågår kan ses som en förändringsprocess, där ett hierarkiskt system är på väg att ersättas av en skola som på ett nytt sätt kan förväntas bli genomtyrad av demokratiska värderingar. Steg för steg sker ett arbete som ska göra eleverna mer autonoma och skapa en ny sorts balans mellan ledare och ledda (s. 30, Grünbaum & Lepp, 2005).

Att straffa någon innebär att någon måste tilldela sig rätten till att döma till straff, vilket betyder obalans i styrkeförhållanden. Hur kan man förstå att medling trots allt leder till en lösning? Jag har redan varit inne på Lacans subjektteori och subjektets behov av att identifiera sig med någon och begäret efter helhet. Frågan är om det moderna subjektet, skoleleven av idag, vill identifiera sig med en auktoritär vuxen eller en vuxen med auktoritet som bemöter en med respekt, jämlikhet och är villig att förstå elevens innersta tankar och behov.

I min analys av medlingens värdegrund, diskuterar jag vad det innebär att medling är en frivillig konstruktiv konfliktantering. Dels kom jag fram till att det kan få sådana konsekvenser att andra blir lidande om man inte deltar eller att eleven inte lär sig att ta sitt ansvar när det gäller allas trivsel och välmående. Eftersom skolans uppdrag är att göra värdegrunden synlig och tydlig i allt arbete i skolan, kan man inta en konstruktiv och argumenterad hållning angående frivilligheten med kollegor och elever.



Ytterligare en dimension att beakta är att skolans fostransmål inte är frivilliga. Lars Løvlie (Englund, 2007) diskuterar dilemmat styrningen av skolan med hjälp av dialogens plats i deliberativ demokrati. Om skolan slutade kontrollera genom regler och föreskrifter, skulle lärare och elever bli fria att disciplinera sig själva genom att förhålla sig undersökande till undervisning och samarbete. När individualitet ses som både definierbar och utsäglig, både stabil och flyktig, kan läraren uppskatta balansen mellan att ge sitt omdöme och låta bli. Lärare och elever skulle kunna skapa en egen adekvat retorik kring samarbetet och acceptera en gemensam osäker vardag och framtid:

I vardagen möter vi situationer präglade av tvivel och oenighet, konflikter och stridighet; och vi söker lösningar bortom tvång och förförelse, våld och förtryck. Argumentation framstår som ett medel för civilisation i ett ytterst differentierat samhälle som är beroende av att nå konsensus i politiska frågor. Argumentationen är det främsta rationella verktyget eftersom det grundar sig i att ta den andres perspektiv i enlighet med principen om universalitet och därmed inte från lokala vanor eller traditioner för att lösa problem (s. 281, Lars Løvlie i Englund, 2007).

### **11.3 Vad har medling som konflikthanteringsmodell för funktion och betydelse ur ett makt- och styrningsperspektiv**

Den tredje frågeställningen som upptagit mitt intresse är hur elever styrs genom en konflikthanteringsmodell som medling och hur styr eleverna sig själva, vilka maktteknologier och självteknologier iscensätts i medling och hur regleras individers uppträdanden och vilken form av självstyrning sker under ett medlingssamtal.

Utifrån Permer & Permers (2002) klassificering kunde jag i analysen identifiera tekniker som har med individens synliggörande och särskiljande att göra. Både invitation och distribution hör till de synliggörande av eleven-teknikerna. Invitation i det här fallet handlar om att bjuda in elever att delta i ett gemensamt samtal i syfte att känna välbefinnande och samarbetsvilja men också för att få kunskap om de enskilda eleverna. Distributionen, att fördela individer rumsligt, har med elevers integritet och skydd att göra i den här diskursen. I skolmiljöer används tekniken ofta för att rangordna utifrån olika positioner och egenskaper som t.ex. nivå-gruppering.

Foucaults (Nilsson, 2008) sett att definiera subjektens skapande av sig själva, kan tolkas in medling som kommunikation. I analysen kom jag fram till att de så kallade självteknikerna synliggörs i medlingssamtalet i form av reflektion, kommunikation och aktivt deltagande. Som tekniker opererar de genom att eleven liksom medlaren blir objekt för självskapande i kommunikationen.

Till de särskiljande teknikerna hör individualisering och reglering. Att tilltala enskilda elever i en grupp för att de skall framträda som individer – ge individuell karaktär - används i medling, för att deltagarna skall lära sig någonting om sig själva och andra genom individualisering. Att inta den enskilde individens perspektiv bör leda till ökad självkänedom, hjälpa var och en att identifiera konfliktens kärna och få bekräftelse. Regleringens syfte var att kontrollera via regler. När en regel hävdas kan man som deltagare bli utestängd ur medlingssamtalet. Reglerna i det här fallet syftar till att skydda individerna i gruppen och värna om det gemensamma samtalsklimatet.

Det gemensamma för dessa ovanstående tekniker är deras syfte är att skapa omsorg om individen, hjälpa eleven att komma till insikt om hur en konflikt kan uppstå och få kännedom om sig själv och övriga deltagare. Det innebär att man lär känna sig själv i en konflikt, på vilket sätt man reagerar och vad konflikten väcker hos en själv samt vilken konfliktmodell man själv tillämpar. Syftet med själva samtalet är att åstadkomma en vinna/vinna lösning, inte en vinnare och en förlorare. Analysen av de särskiljande och synliggörande teknikerna speglar det som Foucault (i Nilsson 2008) kallar för pastoral makt. Begreppet illustrerar en maktutövning som inriktas mot omsorgen om medlemmarna i en gruppgemenskap. Foucault hämtar sina exempel på denna makt från medeltida klostren, men själva ursprunget är från judisk-kristna traditionen och symboliserar den gode herden med dess fyra funktioner som:

För det första herdens ansvar för varje får i sin flock. Herdens ansvar sträcker sig så långt att han måste vara beredd att offra sig för sin flocks räddning. För det andra lydnadsförhållandet: varje får i flocken måste underkasta sig herden. För det tredje kännedomen, kunskapen om flocken. Det var inte tillräckligt för herden att veta tillståndet i flocken i allmänhet, han måste känna varje enskilt får, "dess innersta hemligheter". För det fjärde, och viktigaste, skulle den pastorala makten utmyнна i den enskildes arbete med sin egen frälsning och förberedelse för det eviga livet (Nilsson, 2008 s. 147).

En ingående analys av individen, problem, svårigheter och tillkortakommanden kännetecknar den pastorala makten som Foucault definierar den. Idag är det inte präster som utövar den, utan professioner som t.ex. terapeuter, socialarbetare, specialpedagoger och läkare som är förbundna med välfärdsstaten och dess praktiker. Även politiker och administratörer som har "folkets bästa" i syfte utför denna styrning enligt Foucault. De hjälpande, stödjande och vårdande tekniker som opererar genom en mjukhet utgör en effektiv disciplinerande styrning (Nilsson, 2008).

I medlingens maktdiskurs kan man se medlaren som, liksom herden, styr sin flock. Men som analysen visar, undgår inte medlaren själv av att formas av denna process. Medlaren individualiserar även sig själv eftersom processen drivs fram av alla medverkande, medlaren behöver deltagarna för att kunna vara medskapare till en lösning. Liksom för herden, räcker det inte för medlaren heller att känna till allmäntillståndet hos deltagarna, rollen innebär att i samtalet komma åt de, ofta omedvetna och osynliga, s.k. "innersta hemligheterna" i syfte att hjälpa. Detta kan man sammanfatta genom att konstatera att medlingens makttekniker skapar relationer mellan deltagare. I dagens skoldiskurs skulle vi kunna översätta "frälsning" och "förberedelse för det eviga livet" med begreppet livslångt lärande som skolans måluppfyllelse innebär. Förmågor som övas i denna form av konflikthantering borde betraktas som en succé, men om det även innebär att parterna kommer ut ur konflikten som "helare" människor och att relationerna genomgått en förändring borde man vara beredd att "offra sig för flocken" i större omfattning. Bris (2004) kartläggning visar att endast två av landets 29 lärarutbildningar bedöms rusta studenterna med kunskap och kompetens inom området.

Vidare visar analysen att den pastorala andan spelar en roll även i medlingens bekännelseaspekt, inte i form av att bekänna skuld, utan bekänna sin del i konfliktens förlopp. Denna del av medlingsprocessen skall inte mynna ut till en dom utan snarare att hjälpa alla parter att inse att händelser vid en konflikt kan uppfattas olika och detta faktum accepteras. Här bekänner man sin egen sanning, vilket är det samma som vad som är sant för mig som individ. Flera sanningar är tillåtna, ingen bedömer vems utsaga som mer sann eller falsk. Det kan vara svårt att acceptera det faktum att alla kan ha rätt utifrån sitt sätt att erfara en situation.

I medling betraktas sanning inte som motsats till icke sanning utan vad som är sant för var och en när det gäller de individuella behoven vid konflikten. Detta kan jämföras med Foucaults (1988) begrepp självteknologier/självt tekniker vilket innebär att individen kan fostra sig själv genom att styra sina handlingar själv i motsats till maktteknologier där individens uppträdande regleras av någon som utövar makt över en. Att reflektera över sig själv, att bedöma sig själv och kontrollera sig själv leder till att man som individ ökar kunskapen om sig själv. Självteknikerna innefattar att genom att arbeta på sig själv utvecklas man till ett moraliskt subjekt – drar moraliska slutsatser av denna självrannsakan och bedömning av sig själv – i syfte att vilja ta ansvar.

Enligt Foucaults subjektskapande är subjektet inte någonting bestående eller konstituerande, någonting som beskriver oss som viss sorts av människor utan bestående en mängd skiftande kvaliteter och betydelser. Människan *är* inte antingen t.ex. ond eller god utan kan vara olika individer samtidigt. Vilka vi är i olika situationer beror på de olika diskurser, normer, relationer som vi ingår i och varierar genom tid (Nilsson, 2008). Exemplet Kristian i bagrundsbeskrivningen är ett tydligt exempel på denna utgångspunkt. Foucaults sett att definiera subjektets skapande av sig själva kan tolkas in medling som kommunikation. Genom reflektion, kommunikation och aktivt deltagande som tekniker gör eleven liksom medlaren sig själva som objekt för självskapande.

Jag tar upp i analysen Foucaults diskussion om det västerländska samhällssystem som bygger på en lång tradition av att bekänna. Han diskuterar bekännelsens historia från medeltida bikt till modern bekännelse som tycks pågå på många olika områden även idag (se analys).

Foucault (2002) betonar att bekännelsen frigör, makten tvingar till tystnad. I det avseendet är frivilligheten att delta i medlingssamtalet en förutsättning för att vilja öppna sig, arbeta på sig själv som moraliskt subjekt och att vilja ta ansvar. Vidare diskuterar författaren begreppet sanningen. Sanningen är i släktskap med friheten, inte i makten. I konflikthantering som medling kan frivilligheten till att medverka tänkas leda till, inte bara att vilja öppna sig, utan även att söka sin egen "sanning" och därmed lära känna sig själv. Om någonting är frivilligt kan man som individ öppna sig spontant och av en inre önskan vilket kan vara omöjligt om man försöker pressa fram någonting under tvång.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att makttekniker går att finna och tolka in i medling som makt och styrning. Dessa tekniker bidrar till att disciplinera, forma och styra individer som i förlängningen förväntas passa in i ett välfärdssamhälle och som förväntas att framstå som produktiva och ansvarstagande krafter. Det tycks vara just den ansvarstagande, självstyrande individ som framträder i medlingens moraliska rum. Eleven förväntas ta initiativ och vara aktiv för att arbeta med sin egen utveckling, den moraliska styrningen av sig själv och slutligen skapa det moderna subjektet med hjälp av medlaren i en pastoral anda.

Man kan fråga sig om eleven har något val? Kan det tänkas att alla elever önskar sig denna identitet? Jag kan inte besvara frågan men kan bara konstatera att detta innebär frivillighet under tvång så länge skolan styrs av uppställda mål och värderingar. Rose (i Hultqvist & Petersson, 1995) menar att avsikten är att skapa det fria subjektet, som tar vara på sig själv och utövar en reglerad frihet och förmår att välja det rätta och det goda.

## 11.4 Specialpedagogiska konsekvenser

Specialpedagogisk forskning kring åtgärdsprogram (Asp-Onsjö, 2006) och elevdokumentation (Lundgren, 2005, Andreasson, 2007) visar att både kunskapsmässiga svårigheter och beteendestörningar ligger som grund till att elever bedöms ha skolsvårigheter och att de är i behov av särskilt stöd. Andreasson har i sin avhandling studerat elevdokumentation och visar att elever med beteendestörningar, särskilt pojkar, utgör en stor andel av fall som beskrivs utifrån en problembild som tyder på att elever har svårt att anpassa sig till skolans regler och värderingar. Asp-Onsjös avhandling visar sambanden mellan elevers beteendestörningar och deras negativa effekter för lärande. Elevfallet Kristian som jag tar upp som exempel i den här uppsatsen, var en av dessa elever som bedömdes som en elev i behov av särskilt stöd. Hur kan man förstå att han visade så olika identiteter under samma dag?

Utifrån diskursanalytiska teorier utgår man från att identiteter skapas i diskurser med hjälp av språk eller handlingar. I diskurser finns det antal positioner som subjektet kan anta och identifiera sig med. Identiteter byggs upp i sociala aktiviteter, vilka människan deltar i det dagliga livet (Winter, Jørgensen & Phillips, 2007). Vidare utgår man ifrån att man som människa skapar sig själv med hjälp av olika praktiker. Vetenskapen och dess olika varianter är med och formar identiteter genom att tala om vilka vi är och borde vara. Identiteter är inte givna utan föränderliga (Foucault, 2008).

Överför man dessa tankar till Kristian som elev i behov av särskilt stöd, är det relevant att fråga sig vilken diskurs han ingick i under sin vanliga skoldag. Undervisningsdiskursen kännetecknades av eget arbete eller informationsöverföring; lärandet uppfattades i första hand som yttre påverkan med inre, ensam bearbetning. Eleverna förväntades vara passiva mottagare och arbeta ensamma med sin egen planering, kommunikationsdiskursen mellan lärare och elever kan beskrivas som monologisk största delen av dagen, sociala aktiviteter pågår under raster. Kort sagt pågick Kristians skolaktiviteter under diskursen utbildningsuppdrag. I konfliktsituationer upprepades samma överföring som modell för kommunikation mellan lärare och eleven. Diskursen erbjöd Kristian en identitet som beskrevs i termer som aggressiv, hotfull och oberörd.

Vad är det som behöver åtgärdas? Det är i den diskursen eleven befinner sig i, vilket enligt Carlgren och Marton (2000) är den dominerande diskursen än idag. Den är inte tidsenlig, den bygger på ett föräldrat synsätt på lärande och delaktighet, den skapar passiva individer som inte får övning i att ta ansvar, språket och kommunikationen används inte som tankeverktyg och där olikheten mellan elever ses som ett hinder i lärande. Som Andreasson kommer fram till i sin avhandling, är elevplaner en *handling* men också en *text*, där språket i sin tur ger bekräftelse och formar individens identitet. Som text arkiveras den, den sparas för framtida behov och även föräldrar kommer att ta del av den (Andreasson, 2007). Skrivs den i kontexten av utbildningsuppdrag, innebär det att det är en ytterligare förstärkning och bekräftelse på den diskursens syn på individ, kommunikation och lärande. De problem individen möter diskuteras och synliggörs visserligen i många sammanhang, men ur en defektsyn. Individen synliggörs och syns, men det innebär någonting annat än att bli sedd utifrån sina latent, multipla identiteter.

Som jag kommit fram till, hör medling som modell för konflikthantering hemma i en annan diskurs, där individen tillåts och uppmuntras att delta och forma sig som en subjekt i ansvarsdiskursen. Individen erbjuds att inta en subjektposition som självstyrande subjekt. Därmed kan man se en gemensam kunskap- och värderelaterad strävan i såväl medling som i bild-

ningsuppdraget. Läraryrket av idag vilar på denna ideologiska och värdemässiga grund och som alla elever har rätt till. I den här diskursen letar man inte efter det avvikande; olikheten mellan individer är en tillgång, eftersom kunskapandet ses ur ett relationellt perspektiv. Att lära sig innebär att den lärandes tolkningar och personliga erfarenheter inkluderas i undervisningen. Samma princip gäller även i medling som social fostran. Ur en skola för alla perspektiv är den avvikande individen eller den annorlunda individen en utgångspunkt för planering och genomförande av undervisningen. Kan man tänka sig att lösningen på problem Kristian var del i, kunde vara att läraren skulle lära sig medling som konflikthanteringsmodell? Förmodligen inte, eftersom den som modell förutsätter och ställer krav på att pedagogen ställer upp på den kunskap- och värderelaterade ideologin som jag diskuterat.

Det ansvar, som det innebär att förverkliga ett läraruppdrag av idag, måste varje organisation ta. I läroplanen (Lpo 94) under rubriken rektors ansvar står det ”Rektorn har ansvaret för skolans resultat och har därvid, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att personalen får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt skall kunna utföra sina uppgifter (Läraryrket, s. 22).

I den här uppsatsen har jag kommit fram till att medling som konflikthantering erbjuder identiteter som autonoma, ansvarstagande och självstyrande individer. Men vad kan tänkas hända om man inte uppfyller dessa kriterier? Om man som individ har svårt att öppna sig och uttrycka sig eller att man i sin frustration kränker (som man inte skall enligt reglerna) andra deltagare, kan man medverka ändå eller riskerar man som elev att bli exkluderad? Kan det tänkas att dessa elever som Lundgren, Andreasson och Asp-Onsjö lyfter fram, som skrivs fram som problemelever och i behov av särskilt stöd, riskerar att misslyckas även i ett medlingssamtal? Den risken finns om man strikt följer modellens regler. Ur elevens perspektiv skulle det innebära ytterligare en form av individualisering enligt Permer och Permers (2002) kategorisering av särskiljande tekniker, vilket innebär en särskiljning från grupp gemenskapen. Det är en synnerligen viktig aspekt att ta ställning till, när man i en organisation väljer sätt att förhålla sig till konflikter och modeller/metoder att hantera dem. Att diskutera dessa val och vilka konsekvenser de får bör vara särskilt angeläget att diskutera.

Principen är att alla elever skall kunna delta i medling. Deltagandet är beroende av lärares tolkning av när gränskriterierna är nådda eller när elever överskridit medlingens beteendekriterier. Enligt värdegrunden skall skolan fostra och arbeta efter demokratiska arbetsformer och därmed är det viktigt att föra en dialog med eleven om problem uppstår, med andra ord se hinder som ett lärtillfälle. Det krävs emellertid en medvetenhet hos lärare för att hantera en sådan situation. Om man som lärare eftersträvar att ändra elevens beteende, måste man som elev få en möjlighet att ändra sig, vilket förutsätter att eleven får kännedom om vad som skall bli föremål för en sådan förvandling.

## 11.5 Framtida forskning

- Efter att ha analyserat medling som social fostran, vore det nu intressant att på samma sätt undersöka och jämföra medling med andra konflikthanteringsmodeller, för att upptäcka vad medling innebär i förhållande till andra sätt att hantera konflikter.
- En annan ide som väckts är att undersöka vad man som elev faktiskt lär under olika sätt att handskas med konflikter för, att hypotetiskt ”bevisa” att konflikthantering som fenomen inte tar tid från övrig undervisning.





## 12 Referenslista

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B. (2000). *Samhällets demokratiska värdegrund*. Landskrona: Parajett.
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg?*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bartholdsson, Å. (2008). *Den vänliga maktutövningens regim – om normalitet och makt i skolan*. Stockholm: Liber
- Bergström, G., & Boréus, K. (2000). *Textens mening och makt*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter*. Stockholm: Liber
- Carlgren, I. & Marton, F. (2001). *Lärare av i morgon*. Kristiansdag: Lärarförbundets förlag.
- Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Foucault, M. (2002). *Sexualitetens historia: Band 1. Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos.
- Foucault, M. (2003). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (2008). *Diskursernas kamp*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Edelman, Murray (1988). *Constructing The Political Spectacle*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Egidius, H. (1995). *Termlexikon i psykologi, pedagogik och psykoterapi*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (2007). *Utbildning som kommunikation*. Göteborg: Daidalos.
- Emanuelsson, I., & Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Eriksson, M., & Pettersson, M. (2006). *Elever talar om konflikter – En studie om elevperspektiv*. Examensarbete 10 poäng, Kristianstad: Högskolan Kristianstad, Lärarutbildningen .
- Grünbaum, A., & Lepp, M. (2005). *Dracon i skolan. Drama, konflikthantering och medling*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B. (2003). *Bildning i vår tid*. Wahlström och Widstrand.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla*. Nordstedts akademiska förlag.
- Hultqvist, K. & Peterson, K. (1995). *Foucault. Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm: Gotab.
- Jordan, T. (2007). *Att hantera och förebygga konflikter på arbetsplatsen*. Stockholm: Lärarförbundet



- Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Runa Förlag.
- Kinge, E. (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Liljequist, K. (1999). *Skola och samhällsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, M. (2006). *Från barn till elev i riskzon*. Växjö: Acta Wexionensia.
- Marklund, L. (2007). *Skolmedling i teori och praktik*. urn:nbn:se:uu:diva-7966(<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-7966>) Hämtat 08-06-20
- Neuman, I-B. (2003). *Mening, materialitet och makt: En introduktion till diskursanalys*. Lund : Studentlitteratur
- Nilsson, R. (2008). *Foucault*. Lund: Égalité.
- Norman, J. (1999). *Medling*. Uppsala: Iustus förlag.
- Orlenius, K. (2001). *Värdegrunden – finns den?*. Malmö: Runa förlag.
- Permer, K., & Permer, L.-G. (2002). *Klassrummets moraliska ordning: Iscensättning av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet*. Malmö: Malmö Högskola.
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- SOU 1992:94, *Skola för bildning*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1999:63, *En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Nordstedts tryckeri.
- Stone, D., & Patton, B. & Heen, S. (2006) *Svåra samtal*. Malmö: Damm förlag AB.
- Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Vetenskapsrådet. (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wahlström, G. (1998). *Gruppen som grogrund*. Stockholm: Liber.
- Wahlström, G. (1996). *Hantera konflikter – men hur?: metodbok för pedagoger*. Hässelby: Runa
- Winter Jörgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur

# Bilagor

## 1. VAD HÄNDE? ATT DEFINIERA PROBLEMET.

Mål:

- Att skapa en tillitsfull atmosfär.
- Att samla information.
- Att bekräfta båda parter oro och ängslan.
- Att skapa förutsättningar för samarbete.

Låt den person börja att berätta som är argast eller räddast. (Minst makt eller starkast känslor.)

Påpeka för parterna att det oftast är lättare att tala till medlaren i stället för till varandra i denna situation — särskilt i början — och att det är helt i sin ordning.

Medlaren: Skulle du vilja berätta för mig med dina egna ord vad som är ditt problem?

- Återformulera det du hört med neutrala ord, utan fördömanden, och fråga om du uppfattat saken rätt.
- Fråga om det är något mer som behöver komma fram (isberget).
- Vänta lugnt. (Detta är svårt för de inblandade.) Uppmuntra med kroppsspråk och öppen blick.
- Iaktta den andra personen. Finns där ilska eller oro? Se till att han/hon väntar tyst. Detta kan nämligen vara svårt, eftersom vederbörande sällan upplever att det var så det gick till.
- Återformulera allt det som den som har ordet säger. Fråga om du uppfattat saken rätt.
- Fråga om viktiga detaljer.

När den första personen fått möjlighet att berätta allt som kan höra till problematiken, upprepar man samma procedur med motparten.

- Konstatera därefter vad båda har sagt.
- Använd ett neutralt språk. Försök att sammanfatta.
- Se till att båda parter bekräftar att du har uppfattat saken "rätt".
- Tacka dem för deras uppriktighet (och mod).

## 2. HUR KÄNNES DET?

Mål:

- Att tillåta känslorna att komma fram och att klargöra om gamla ouppklarade konflikter spelar in.
- Att uppnå en viss grad av empati mellan de båda parterna.
- Att erkänna och bekräfta känslor och annat som är viktigt för var och en.
- Att upptäcka likheter, sådant som förenar de båda.
- Att summera behov och önskemål.

Medlaren: Jag vill att du berättar vad du känner just nu när det gäller det här problemet.

Återformulera det du hört. Se upp för kamouflerade känslor. På sid. 45 i kapitlet om känslor berör jag detta ämne.

När man återformulerar kan man uttrycka sig på olika sätt. För mig är det viktigt att *aldrig* tala om för andra vad de känner. Därför är jag noga med formuleringen:

Det verkar som om du känner dig....  
Jag får ett intryck av att du känner...  
Du känner alltså...?

För mig personligen känns det uttryckssättet bättre än att återfrasera direkt:

Du känner dig...

Sedan kan man hjälpa till för att få fram fler känslor:

Hur känns det då när...?

Hur kändes det när.....sa.....?

Vad bekymrar dig mest när det gäller...?

Var uppmärksam på den andra parten som sitter tyst och väntar på sin tur. Uppmuntra den som talar!

Avsluta alltid med: Är det något mer du vill berätta?

Samma procedur upprepas med motparten.

### **3. VAD VILL DU SKA HÄNDA? ATT SKAPA MÖJLIGHETER.**

Mål:

- Att öka förståelsen och empatin mellan de tvistande.
- Att uppmuntra ömsesidigt lyssnande.
- Att befrämja samarbete.
- Att hitta vägar till möjliga lösningar.

I detta läge kan man försiktigt börja uppmuntra de tvistande att börja tala direkt till varandra.

Medlaren: Vad vill du ska hända om allt är möjligt?

Bekräfta och upprepa alla konstruktiva förslag och ansträngningar till samarbete.

Fråga som tidigare:

Är det något mer du skulle vilja säga...?

Samma procedur upprepas med motparten.

#### 4. VAD KAN VI GÖRA? MÖJLIGA LÖSNINGAR.

Mål:

- Att hjälpa de tvistande att komma fram till en rättvis och realistisk lösning som är balanserad och acceptabel för båda.

Medlaren: Vad *kan* vi göra? Vad skulle du kunna göra för att åstadkomma början till en lösning?

Lyssna och bekräfta alla förslag.

Tänk igenom de behov som du tidigare i processen upplevt hos parterna.

Försök finna små steg mot en lösning, men kom ihåg att du måste hålla dig till de förslag som tidigare kommit upp.

Om du har egna förslag, måste du försiktigt synliggöra dessa, så att de kommer från parterna – inte från dig!

Om ni enats om vissa förslag, fundera tillsammans igenom om dessa är

- rättvisa
- realistiska
- detaljerade
- balanserade

Om så är fallet, försök att avsluta:

- Sammanfatta överenskommelsen.  
(Om man skriver, så låt båda underteckna.  
Läs upp den. Ändra om det behövs. )

Fråga om parterna vill träffas igen efter en tid och utvärdera. Bestäm tid i så fall.

Tacka och gratulera. Påminn om sekretessen.