

Lunds Universitet

Sociologiska institutionen

Vt 2015

Skamhantering

En analys av skolmedling som konfliktlösningsmetod

Författare: Kajsa Lundberg

Handledare: David Wästerfors

Kandidatuppsats: SOCK04, 15 hp

Inom Kriminologiprogrammet

2015-05-26

Förord

Jag vill tacka alla som har gjort denna uppsats möjlig. Alla de som har deltagit i intervjuer och observationer samt min handledare David Wästerfors och Johanna Öhman som opponerade på min uppsats.

Abstract

Författare: Kajsa Lundberg

Titel: Skamhantering: en analys av skolmedling som konfliktlösningsmetod

Kandidatuppsats: SOCK04, 15 hp

Inom Kriminologiprogrammet

Handledare: David Wästerfors

Sociologiska institutionen, ht 15

Syftet med den här studien är att undersöka skolmedling som ett verktyg för konflikthantering utifrån ett emotionssociologiskt perspektiv. Jag vill skapa förståelse för hur skam tar sig uttryck i skolmedlingen och vilken funktion denna skam kan fylla. De frågeställningar jag besvarar är: om och på vilket sätt kan skolmedling skapa ett sammanhang som erbjuder individen möjlighet att hantera skam? Om och på vilket sätt kan den skamhantering som sker under skolmedlingen leda till förlåtelse och återintegrering, så som medlare och elever beskriver det? För att besvara mina frågeställningar har jag genomfört intervjuer med medlare och elever. Jag har också observerat två förmöten, en huvudmedling och en eftermedling. Jag har förhållit mig delvis kritisk mot medlingsteori och identifierat ett antal problem i medlingens praktik. Ett framträdande resultat av studien gäller den sociala process i vilken konflikten definieras under medlingen och hur denna definition blir avgörande för ansvarstagande, skamhantering och förlåtelse. Två problem angående ursäkter som riskerar att urholka betydelsen av medlingen har observerats: att ursäkter ges utan verkligt ansvarstagande och ursäkten som en del i en ”gåvo-process”. Jag har identifierat ett antal strategier elever kan använda för att undvika skam. Slutligen har jag fastställt tre svåra balansgångar som medlaren står inför: att påföra ansvar och skam utan att dessa överdrivs, att framstå som objektiv samtidigt som felaktigt beteende fördöms och att ta ansvar för medlingen samtidigt som medlingen förväntas vara elevernas ansvar.

Nyckelord: Medling, skolmedling, konflikt, skam, skamhantering, ansvarstagande, förlåtelse, emotionssociologi, kriminologi.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 Syfte och frågeställningar.....	1
1.2. Avgränsningar.....	2
2. Teori och tidigare forskning.....	2
2.1 Reparativ rättvisa, skolmedling och återintegrerande skam.....	2
2.2 Definitioner av skam.....	3
2.3 Skamhantering.....	4
2.4 Ett etiskt identitetsperspektiv på skam.....	6
3. Metod.....	6
3.1 Kvalitativ forskning och etiska överväganden.....	7
3.2 Datasamlingsmetod.....	8
3.3 Urval och tillgång till fältet.....	9
3.4 Analysmetod.....	9
4. Analys.....	10
4.1 Ansvarstagande och ursäkter.....	11
4.2 Skammens uttryck och konsekvenser.....	15
4.3 Skamundvikande.....	18
4.4 Medlarens balansgång.....	21
5. Avslutning.....	25
6. Referenser.....	28
Bilaga 1 - Intervjuguider.....	30
Bilaga 2 – Transkriptionstecken.....	35

1. Inledning

Eleverna sitter mitt emot varandra vid ett rektangelformat bord. På det sätt som rummet är organiserat tycks de sitta väldigt nära varandra i centrum för hela scenen, långt ifrån de andra närvarande. De tittar på medlaren som pratar. De tycks spegla varandra där de sitter ihopkrupna med händerna i knäna och huvudena vända mot medlaren.

Medlaren går igenom de regler som gäller för medlingen. Reglerna är: att respektera varandra, att alla tar ansvar för sin del av konflikten, att använda ett bra språk både muntligt och kroppsligt, att låta den andra tala till punkt, att tala till varandra och inte till medlaren, att tala sanning och slutligen att inte berätta för någon, förutom sina egna föräldrar, vad som tas upp under medlingen. Alla i rummet har blicken riktad mot medlaren.

(Fältanteckningar från huvudmedling)

Jag har i min studie studerat skolmedling, det vill säga den medling mellan två (eller fler) elever som har haft en konflikt på en skola, som konfliktlösningsmetod. Skolmedlingen är sociologiskt och kriminologiskt relevant då den har till uppgift att hantera ofta förekommande fenomen i svensk skolkultur, det vill säga konflikter, fysiska och verbala övergrepp samt utsatthet av olika slag. Skolmedlingen utgår från den reparativa rättvisan som är en del i den kritiska kriminologin; den ifrågasätter de procedurer som tar en konflikt ifrån de som ”äger” den och som innehar straff i vedergällande syfte (Dzur, 2003). Fältanteckningen ovan visar på den unika och ofta mycket starka situation en medling innebär då två elever som har en konflikt möts öga mot öga i ett öppet samtal.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med den här studien är att undersöka skolmedling som ett verktyg för konflikthantering utifrån ett emotionssociologiskt perspektiv. Tidigare studier har visat på skammens roll i medlingen och hur den kan bidra till att lösa konflikter och att förändra beteenden (jfr Braithwaite, 1989; Ahmed, 2001). Jag har därför valt att uppmärksamma skammens roll i skolmedlingen; hur den tar sig uttryck och den funktion den fyller. Studien har genomförts med kvalitativa metoder med syftet att finna empiri som skapar förståelse för skam, dess kvaliteter och de sociala processer som omger skolmedlingen. Jag har utgått ifrån en delvis kritisk ansats mot medlingsteori för att se hur den stämmer överens med medlingens praktik. Med bakgrund av detta är frågeställningarna följande:

1. Om och på vilket sätt kan skolmedling skapa ett sammanhang som erbjuder individen möjlighet att hantera skam?

2. Om och på vilket sätt kan den skamhanteringen som sker under skolmedlingen leda till förlåtelse och återintegrering, såsom de involverade eleverna och medlarna beskriver det?

1.2 Avgränsningar

Jag har i min undersökning besökt två skolor där de uttryckligen har arbetat med ett koncept de kallar personalledd skolmedling. Konceptet har de båda skolorna, liksom en del andra skolor, köpt in av *Medlingscentrum*¹ i Stockholm. Medlingscentrum har utbildat ett antal lärare och kuratorer på de båda skolorna och sammanställt ett upplägg som de kallar en ”latuggla” som medlingarna bör följa. Studien är således i första hand koncentrerad till denna specifika form av medling men resultaten bör även kunna relateras till andra typer av medlingar, så väl de som sker inom skolan som de medlingar som genomförs vid brott, då dessa har mycket gemensamt.

2. Teori och tidigare forskning

De teoretiker jag här kommer att presentera kan anses vara bland de mest framstående forskarna på skam, skamhantering och konflikter i skolan. Jag har därför valt att sammanföra teori och tidigare forskning, dels för att undvika upprepningar och dels för att undvika att uppsatsen överskrider det rekommenderade sidantalet.

2.1 Reparativ rättvisa, skolmedling och återintegrerande skam

Reparativ rättvisa är ett perspektiv på rättvisa som fokuserar på ökad dialog, försoning och en avprofessionalisering av rättsprocessen. Medling bygger på den reparativa rättvisan då tanken är att ”ge tillbaka” konflikten till de som ”äger” den, det vill säga gärningspersonen och offret. Genom dialog vill man uppnå en känsla av rättvisa för offret och ansvarstagande från gärningspersonens sida samtidigt som gärningspersonen återfår en positiv känsla av jaget som i sin tur möjliggör återetablering i samhället (Dzur, 2003). Jag kommer i min analys att visa på hur den reparativa tanken (där konflikten ges tillbaka till individerna som äger den och en reparation av en skadad relation möjliggörs) återfinns i skolmedlingen. En naturlig utvidgning av medling i rättssammanhang är skolmedlingen som sedan 1980-talet varit en viktig metod för konflikthantering i USA och som allt mer har kommit att studeras som ett alternativ för att hantera konflikter såsom mobbning i skolor runt om i världen (Marklund, 2007:6). Reparation av relationer var avgörande i det gamla bysamhället då alla invånare i en by var beroende av

¹ http://www.medlingscentrum.se/konflikthantering_skola/

varandra (Christie, 2005:39). På en skola är denna tanke synnerligen relevant då elever som har haft en konflikt även fortsättningsvis dagligen stöter på varandra i skolan.

John Braithwaites (1989:100) teori återintegrerande skam är en teori som utgår ifrån att den reparativa rättvisan har till uppgift att hela den skada som uppstått i samband med en konflikt. Teorin utgör ett försök att sammanföra ett antal inflytelserika perspektiv inom kriminologin och har influenser av stämplingsteorin, kontroll- och tillfällighetsteorier samt teorier om subkultur och socialt lärande. Eftersom brottslighet och oförrätter gör ont bör rättsprocessen vara helande (Braithwaite & Braithwaite, 2001:4-5). Teorin pekar på två specifika typer av skam: den som återintegrerar och den som stigmatiserar. Den återintegrerande skammen förväntas förhindra vidare brottslighet genom att fördöma det felaktiga beteendet på ett respektfullt sätt som får individen att känna sig accepterad och älskad. Den stigmatiserande skammen, med utgångspunkt i stämplingsteorin, anses däremot ha en självuppfyllande verkan. Skammen riskerar då att få *master status* och leda till återfall i brott. Centralt för teorin, skriver Braithwaite (1989:69), är den stora betydelsen av de sociala sanktionerna, det vill säga reaktioner från människor i en individs omgivning, så som vänner och familj, och det är därför betydelsefullt att även dessa deltar i processen om medlingen ska lyckas. I min analys kommer jag att använda mig av Braithwaites teori för att analysera den skam som kommer till uttryck under skolmedlingen liksom inslag av återintegrering och stigmatisering.

2.2 Definitioner av skam

Skam känns igen som en smärtsam emotion. Det är ett svårdefinierat begrepp då det ofta karaktäriseras som en underliggande, omedveten emotion; alla de skamrelaterade emotionerna saknar ännu tydliga definitioner (Harris, 2006). Harris (2001:90) identifierar tre dominerande uppfattningar av skam. Den första uppfattningen karaktäriserar skam som ett direkt svar på ogillande ifrån andra (Harris, 2007). Skammen är enligt detta perspektiv en reaktion på förlust av mellanmännsliga relationer, social status eller en effekt av att känna sig negativt utvärderad av andra. Denna uppfattning har senare utvecklats till att se skam som ett svar på skador som uppstått på en individs sociala band. Den andra uppfattningen karaktäriserar skam som en negativ utvärdering av det egna jaget. Detta synsätt, som har sitt ursprung inom psykoanalysen, menar att skam uppstår som en konsekvens av en diskrepans mellan jaget och ideal-jaget, det vill säga vem man är och vem man skulle vilja vara. Det tredje synsättet har sitt ursprung i moralfilosofin och innebär att skam uppstår då individen finner att hen medvetet gjort något felaktigt, vilket innebär förlorad självrespekt (Harris, 2001:93).

En del av att precisera skam är att skilja den ifrån andra skamrelaterade emotioner så som skuld och förlägenhet (Harris, 2001:75). Då ingen konsensus råder gällande definitionen av dessa har jag valt att använda mig av Scheffs (2000) bredare skamdefinition där skam ingår i en familj av varierande emotioner. I analysen kommer därför ingen vikt läggas vid att särskilja skuld och skam.

By shame I mean a large family of emotions that includes many cognates and variations, most notably embarrassment, humiliation, and related feelings such as shyness that involve reactions to rejection or feelings of failure or inadequacy (Scheff, 2000:96).

2.3 Skamhantering

Lewis identifierade två typer av reaktioner på skam: (Lewis 1971, i Scheff, 1990:86) uppmärksammas och icke uppmärksammas skam. *Den uppmärksammas skammen* (Ahmed, 2001:233) innebär att en individ accepterar känslan av skam då denne anser sig ha handlat moraliskt felaktigt. Av den uppmärksammas skammen följer ett accepterande av personligt ansvar och en önskan att reparera den skada som uppstått.

Den icke uppmärksammas skammen är den skam inte uttryckligen identifieras som skam. Lewis (Lewis 1971, i Scheff 1990) urskiljer två typer: öppen odifferentierad skam och förbipasserad skam. *Den öppna odifferentierade skammen* kan inträffa då exempelvis en patient lider av psykologisk smärta utan att identifiera denna smärta som skam. Lewis identifierade termer som patienterna använde för att uttrycka sådan skam, exempelvis känna sig dum, besvärad, utsatt, misslyckad eller inneha en låg självkänsla. Det gemensamma är att känslorna uttrycktes i en kontext där patienten ansågs sig vara negativt utvärderad av sig själv eller av andra. Den andra typen - *förbipasserad skam* - inleds också med en negativ utvärdering av jaget. Denna typ är emellertid mer dold och tar sitt främsta uttryck i snabbt, ”besatt tal” om orelaterade ämnen som aldrig riktigt uppnår en poäng. Patienten tycks inte vara kapabel att fatta beslut och upprepar ofta ett och samma scenario där denne tycker sig ha blivit felaktigt bedömd eller själv begått ett misstag.

Eliza Ahmed (2001:233) utvecklar i sin forskning om skolmobbing dessa två typer av skamhantering, vilka hon menar har en avgörande inverkan på en individs möjlighet att bryta ett negativt beteende. Ahmed definierar identifierad skam som (a) accepterande av skam för ett felaktigt beteende, (b) en vilja att ta på sig ansvar för detta beteende och (c) en vilja att gottgöra. Denna kognitiva mekanism förväntas innebära en möjlighet för individen som begått den felaktiga handlingen att lägga den bakom sig och att laga de skadade relationerna

för att kunna hitta tillbaka till ett psykiskt välmående. Ahmed menar emellertid att dessa tre steg inte är tillräckliga för att förklara ett *avfärdande av skammen*. Hon argumenterar för att faktorer som rädsla för att bli bortstött av andra och ilska riktad mot sig själv eller andra bör inkluderas i modellen.

Den *förskjutna skammen* menar Ahmed (2001:237) står för en dissociation från emotionen skam. Då skammen inte uppmärksammas saknas den inre kognitiva mekanism som beskrevs ovan. Det är därför inte möjligt för individen att ta ansvar för det inträffade och rimligtvis saknas därmed viljan att reparera den skada som uppstått (Ahmed, 2001:236-237). Det sker istället en förskjutning av skammen och det är då troligt att ilska uppstår för att mildra ångesten för det inträffade; denna ilska tar sig ofta uttryck i skapandet av en syndabock. Detta stöds av Harris (2001:172) forskning som visat att personer som innan ett brott behandlats inom det straffrättsliga systemet rapporterat att brottet var felaktigt uppnår en lägre nivå av förskjutande skam. Detta tyder på att skamhanteringen inte handlar så mycket om ifall skammen är uppmärksammas eller inte utan snarare har att göra med hur legitim individen anser att skammen är. Ahmeds båda typer av skam sammanfattas i tabell 1.

	Avfärdande skam	Förskjuten skam
1	Ja, jag skäms för det felaktiga beteendet	Nej, jag skäms inte för denna händelse
2	Jag är ansvarig för detta	Jag är inte ansvarig för detta
3	Jag är villig att gottgöra det som hänt	Jag är inte villig att gottgöra för det som hänt
4	Jag tror inte att jag kommer att bli bortstött av andra på grund av detta	Jag tror inte att andra kommer att stöta bort mig, eftersom jag är oskyldig
5	Jag skyller ingen annan för det som inträffat	Det är andra som har ansvar för det inträffade
6	Jag känner ingen ilska mot andra på grund av detta	Jag är arg på andra människor på grund av detta

Tabell 1. Ahmeds (2001: 233-237) båda typer av skamhantering.

Jag kommer att använda Lewis uppmärksammas- och icke-uppmärksammas skam samt Ahmeds avfärdande- och förskjutande skamhantering i min analys av elevernas skamhantering under medlingen. Jag kommer främst att identifiera ansvarstagande samt uppmärksammas och acceptera av skam liksom icke-uppmärksammas och icke-acceptera av skam i form av skamundvikande strategier.

Scott och Lyman (1968) identifierar två typer av verbala reparationer som ofta utnyttjas då en person anklagas för att ha handlat dåligt eller felaktigt: ursäkter och rättfärdiganden. Vid rättfärdigande accepterar individen ansvar för handlingen men förnekar det felaktiga i den genom att exempelvis skylla på utomliggande omständigheter och faktorer. Ursäkter innebär att individen accepterar att handlingen är felaktig men förnekar fullt ansvar för sitt beteende. Scott och Lymans två typer av verbala representationer kommer jag att använda för att problematisera de ursäkter som sker i samband med medlingen.

2.4 Ett etiskt identitetsperspektiv på skam

De tre grundläggande perspektiven på skam som presenterades ovan (skam som ett socialt hot, skam som en negativ utvärdering av jaget och skam som ett personligt nederlag) kan antas ge upphov till konformitet, även om vägen dit varierar mellan de olika synsätten. När individen bryter mot en norm uppstår i regel känslor såsom skam, skuld och förlägenhet. På det sättet fungerar dessa emotioner som en vägvisare för vad som är rätt och fel. Skam är därför grundläggande för att förstå sociala normer i samhället (Harris, 2007).

Enligt det första perspektivet uppstår konformitet genom att individen anpassar sig till gruppnormer för att undvika att bli utstött, så kallad normativ påverkan. Harris (2007) menar att detta perspektiv saknar en analys av hur de sociala normerna reglerar individens egna normer. Han stödjer sig här på studier i social påverkan, som visar på att andras åsikter formar individens uppfattning om världen och om rätt och fel. Konformitet beror därför delvis på att individen kommer att uppfatta gruppens åsikter och normer som korrekta (ibid.).

Osäkerhet gällande egna övertygelser uppstår främst när dessa inte stämmer överens med övertygelserna hos de människor vi respekterar. Harris (2007) för samman detta med det andra och tredje synsätten som säger att skam är knutet till identiteten. Med identitet menas här de ramar individen använder sig av för att förstå världen och sin egen plats i den. Identitet är här förbundet med etiska värderingar. En individ har en uppsättning värderingar eftersom de överensstämmer med personens identitet samtidigt som identiteten också är beroende av att individen har värderingar som överensstämmer med den. Det etiska identitetsperspektivet menar att skam är ett hot, eller en reaktion på ett hot, mot identiteten. En inskränkning av en viktig norm innebär att individen inte följer de värden som utgör hens identitet, vilket innebär ett logiskt ifrågasättande av individens identitet. Harris (ibid.) menar att en individ kan välja att hantera detta på två sätt: antingen genom att se sitt eget beteende som felaktigt och acceptera gruppens normer (hon måste då samtidigt acceptera sin låga status) eller genom att acceptera en annan identitet som stämmer överens med hennes beteende. Det etiska-

identitetsperspektivet stöds av Shadd Maruna (Maruna, 2001 i Braithwaite & Britwaite, 2001:10) studie av före detta straffångare som återuppbyggt ett laglydigt liv med en laglydig identitet. När de såg tillbaka på sina liv uttryckte de att de inte längre ansåg sig vara samma person som de var som kriminella.

Jag kommer att använda Harris etiska identitetsperspektiv i min analys för att förklara den roll skam har i medling samt de konsekvenser allt för mycket skam kan få i form av acceptering av en ny identitet. Jag kommer också använda den för att beskriva den svåra balansgång medlaren står inför gällande påförande av skam och ansvar.

En kritik mot det etiska identitetsperspektivet handlar om att individer kan förväntas inneha olika sociala identiteter beroende på kontext och att dessa olika identiteter betonar olika karaktärsdrag. Jag har därför haft i åtanke att en individs värden varierar i enlighet med dess olika identiteter (Harris, 2007:15-16). I mitt material har jag exempelvis identifierat hur en konflikt plötsligt kan blossa upp igen efter en lyckad medling där eleverna blivit sams. Det kan förklaras med att en individ kan inneha olika identiteter i medlingen och på skolgården bland andra elever.

3. Metod

3.1 Kvalitativ forskning och etiska överväganden

För att förstå skam, dess innebörd och den mening subjekten själva tillägnar skammen bör sociala handlingar studeras i detalj utifrån individerna själva och ett *emiskt* perspektiv (Hennik m.fl., 2011:18). Den kvalitativa, etnografiska undersökningsmetoden har gett mig möjlighet att utforska processer av skamhantering i skolmedlingssituationen liksom hur kulturella normer tar sig uttryck i, och bidrar till konstruktionen av, det sociala (Hennik m.fl., 2011:47). För att nå deltagarnas egna förståelser av skam och skamhantering har jag utgått ifrån ett tolkande perspektiv, också kallat *Verstehen* efter sociologen Max Weber (Hennik m.fl., 2011:17). Genom att studera individernas levda erfarenheter i dess specifika kontext, utifrån deras egen förståelse och meningsskapande, har jag försökt nå fram till människornas egna perspektiv på det studerade.

Genomförandet av en studie är en intersubjektiv process där det ständigt sker ett sällande av information, observationer och tolkningar som leder fram till en specifik berättelse om den sociala verkligheten. Jag har därför försökt att ständigt beakta min egen betydelse i analysen och det sätt på vilket min närvaro har format subjektens representation av studieämnet (Hammersley & Atkinson, 2007:16). I mina observationer måste jag till exempel vara

medveten om att medlaren kan bli extra medveten om sitt beteende och sina ordval när hon vet att jag är närvarande. Min närvaro kan också tänkas påföra elever ytterligare nervositet och oro. Mitt intryck är dock i stort att både elever och medlare var upptagna med medlingen och att min närvaro snabbt glömdes bort.

Kvalitativ forskning ställer ibland större etiska krav på forskaren då den ofta behandlar känsliga ämnen samt innehåller personlig information om studiesubjekten. Redan vid fältanteckningar och transkription har jag därför anonymiserat materialet för att individer inte ska kunna identifieras (Hennik m.fl., 2011:66-76). Alla som deltagit i undersökningen har också gjort det medvetet och ha gett sitt samtycke innan intervju och observation inletts. Alla elever som intervjuats har fyllt 15 år och själva gett sitt medgivande. Slutligen bör ingen skada uppstå i samband med undersökningen (Hammersley & Atkinson, 2007:210-213) och jag har därför varit noga med att poängtera att eleverna och medlarna kunde låta bli att svara på frågor och att de hade full frihet avbryta intervjun om något inte kändes bra.

3.2 Datainsamlingsmetod och problem

För att nå ett *emiskt* perspektiv bör människors förståelser och tolkningar av skam sökas och jag har därför valt att genomföra samtalsintervjuer. Då skam är en underliggande, ofta omedveten eller snabbt förbipasserande emotion så kan den vara svår för subjekten att själva verbalisera och förklara (Scheff, 2000). Jag har därför även valt att genomföra observationer av två förmöten, en huvudmedling och en eftermedling. Denna blandade kvalitativa forskningsmetod gav mig också möjlighet att jämföra de resultat jag uppnått genom de två olika insamlingsmetoderna, vilket sannolikt ökat reabiliteten (Hennik m.fl., 2011:52-53).

Genom semistrukturerade samtalsintervjuer med tre medlare och två elever som deltagit i medling har jag försökt att samla in de intervjuades berättelser och redogörelser av skolmedling (Hennik m.fl., 2011:110). Jag har försökt att stödja och följa de intervjuades skildringar och associationer och därför förhållit mig så nedtonad som möjligt i samtalet utan att fördenskull förlora siktet på studiens syfte.

För en lyckad intervju kan det vara av stor vikt att etablera rapport, det vill säga ett samförstånd och en förtroenderelation mellan intervjuare och intervjuperson. Rapport anses ibland nödvändigt för att intervjupersonen ska våga dela sin berättelse (Hennik m.fl., 2011:109). Då min studie berör känslor kring ett laddat ämne har jag lagt särskilt fokus vid att bygga upp ett förtroende mellan mig och intervjupersonen. Jag har därför tagit god tid på mig

i inledningsstadiet av intervjun för att samtala om lättsammare ämnen utan större betydelse för studien (se bilaga 1 för intervjuguide).

Genom detaljerad observation har jag eftersträvat *thick description* (jfr Geertz, 1973) av beteende, tal och interaktion mellan deltagarna i medlingssamtalet. Observation har möjliggjort en ökad förståelse av medlingens struktur och deltagarnas beteende. Det hade varit önskvärt att delta i fler medlingar för att finna djupare förståelse i den innebörd skam har i medlingsprocessen men detta har av praktiska skäl inte varit möjligt.

Ett av mina största metodologiska problem har varit att ta fasta på skam, en ofta omedveten och underliggande emotion. För att komma till rätta med detta problem har jag använt mig av den blandade kvalitativa forskningsmetoden jag beskrev ovan. Genom att jag intervjuat både medlare och elever har jag försökt att dokumentera både elevens egen upplevelse och medlarens observationer av skam. Då skam är ett svårdefinierat fenomen har denna problematik dock kvarstått och jag har i min analys försökt att kontinuerligt jämföra vad som sägs om skam av olika deltagare med hur skam ”görs” och uttrycks i ett observerat medlingssamtal.

3.3 Urval och tillgång till fältet

Urvalet har skett genom att jag via e-post tagit kontakt med alla de skolor i Sverige jag genom internetsökningar funnit ska arbeta med skolmedling som konfliktlösningsmetod. Via e-post fick jag närmare kontakt med två personer som arbetar som medlare och samordnare för medlingsverksamheten på sina skolor. De har sedan fungerat som gatekeepers då de gett mig tillgång till medlingssituationer och förmedlat kontakten med andra medlare och elever för intervjuer (jfr. Hammersley m.fl., 2007). På en av skolorna intervjuade jag två medlare och två elever samt observerade förmöten med två andra elever för att sedan observera en huvudmedling mellan dessa. På den andra skolan intervjuade jag en medlare och observerade en eftermedling som hölls som uppföljning av en tidigare medling. Genom att besöka två olika skolor har variationen i materialet ökat eftersom skolmedlingen på de olika skolorna har sett lite olika ut. Varje skola tycks utveckla egna metoder för medling och betonar lite olika delar som huvudfokus trots att de använder samma upplägg.

3.4 Analysmetod

Jag har i analysen huvudsakligen utgått ifrån *Grounded Theory* som är ett synsätt inom kvalitativ metod där analysen ses som en cirkulär process för att skapa empiriskt grundad teori. Enligt detta perspektiv bör empirin styra studien och lägga grunden för teoribildningen

(Hennik m.fl., 2011:207-208). I enlighet med detta perspektiv har jag kodat allt mitt material i ett trettiotal koder (till exempel: ansvar, oro, skam, offer och rädsla för andras reaktioner). Dessa koder har jag sedan utvecklat utifrån *thick description* (jfr Geertz, 1973) för att få en bredare förståelse av varje enskild kod. Jag har sedan uppmärksammat förbindelser mellan koderna för att forma en mer konceptuell förståelse av materialet. För att besvara mina frågor om på vilket sätt skam och skamhantering möjliggörs och tar sig uttryck i skolmedlingen har jag i min analys fokuserat på att identifiera och beskriva de processer som uppstår i medling. Huvudfokus har legat på ”hur” och målet med analysen har därför varit beskrivningar och jämförelser (Hennik m.fl., 2011:235).

Jag har också i enlighet med Hennik m.fl., (2011:262-263) använt deduktiva strategier för att inte förlora min teoretiska utgångspunkt. Deduktiva resonemang, utifrån den valda teorin, har därför inkluderats i den induktiva teoribildningsprocessen (Hennik m.fl., 2011:204-206), vilket betyder att min analys inte är renodlad *grounded theory*. Jag har använt teorierna i min analys för att förklara de fenomen jag observerat i min empiri men också för att identifiera intressanta avvikelser och skillnader. I linje med min delvis kritiska ansats till teorin har empirin också använts för att nyansera och kritisera förenklingar i medlingsteorierna som står i kontrast till medlingens praktik.

Alla namn i analysen är anonymiserade. För att skilja på elever och medlare så har alla elever i studien namn på E (Ebba och Erik, Emma och Elin) och medlarna namn på M (Marie, Mia och Markus). I står för intervjuare. För teckenförklaring av transkriptionerna se bilaga 2.

4. Analys

Skolmedlingen inleds med att medlaren har enskilda samtal med båda parterna då eleverna får uttrycka sina respektive perspektiv på konflikten. Eleverna möts sedan i en huvudmedling där de med hjälp av en huvudmedlare och ibland en medmedlare tillsammans ska reda ut konflikten. Under huvudmedlingen får först den ena eleven och sedan den andra möjlighet att berätta sin syn på konflikten, vad de tar ansvar för, de får ställa frågor till den andra och de får möjlighet att be den andra om ursäkt. Medlingen avslutas alltid med en överenskommelse om framtida beteende som några veckor senare följs upp under en eftermedling. Skolmedlingarna kan hantera väldigt olika typer av konflikter såsom en förlorad vänskap, upprepade trackaserier, utfrysningar, verbala kränkningar och fysiska övergrepp.²

² En sammanfattning av min empiri gällande skolmedlingens struktur.

4.1 Ansvarstagande och ursäkter

Ansvarstagande är på många sätt inbyggt i medlingens struktur. Det är en punkt i "latugglan" (det upplägg medlingarna följer) där eleverna blir ombudda att dela med sig av vad de anser sig kunna ta ansvar för i konflikten. De tre medlare jag har talat med anser att ansvarstagandet är en av de absolut viktigaste punkterna. De menar att om båda parterna visar ansvarstagande går det lättare att lösa konflikten och att en individuell känsla av ansvar ofta leder till en lyckad medling. Ansvarstagandet gör det möjligt att förändra sitt beteende så att konflikten inte fortsätter eller blossar upp igen. Även den person som inte "har" så mycket ansvar i en specifik konflikt kan anses kunna "ta" ansvar för att den exempelvis inte sa ifrån eller sa till en vuxen i ett tidigare skede. Det kan också vara väldigt betydelsefullt att som part i en konflikt höra den andra personen ta ansvar för sin del i konflikten. Ansvarstagandets roll i medlingen stöds av Braithwaites (1989) teori om återintegrerande skam. Där hänvisas till att individen bör ta ansvar för en felaktig handling och handlingen fördömas samtidigt som individen accepteras. Även Ahmed (2001) betonar vikten av ansvarstagande som en del i ett *avfärdande av skam* - den skamhantering som ligger till grund för att förändra beteende och för mentalt välbefinnande.

Förmötena i skolmedlingen kan användas för att medlarna ska kunna undersöka om eleverna är redo att ta ansvar. Medling genomförs sällan om eleverna inte alls visar några tecken på att vilja ta ansvar. Men även om eleverna bara anses ta *lite* ansvar för konflikten under förmötena så kan ansvar växa fram som en del av medlingen.

MIA: Ja har haft förmöten där dom har varit (0,5) säg 20 procent redo och 80 procent inte, å då har jag i alla fall tagit en chansning. (I:mm) Eh, å då har det ofta lett till att under själva medlingen att dom har tagit ansvar. (I:mm) För att om det är så att den ena personen släpper ner försvaren så brukar det va så att den får ungefär samma respons. (1,0) Alltså att oftast är det så.

I: Ja, jag förstår. Man, man kan se medlingen som en process (M:absolut) som leder fram till (M:Jaarå). Det behöver inte finnas där i början bara det finns där i slutet.

MIA: Just precis. (I:aa) Å det behöver inte ens finnas första gången man medlar, det kan va TREDJE gången man medlar.

Ett tecken på ett begynnande ansvarstagande ("20 procent redo och 80 procent inte") kan alltså anses vara tillräckligt för att medla och under själva medlingsprocessen kan ansvarstagandet expandera. Beskrivningen ligger nära både Braithwaite (1989) och Harris (2007). De menar att andra människors negativa utvärdering av ett beteende, under en

medling eller annan form av reparerande konferens, är nödvändigt för att individen ska acceptera handlingen som felaktig.

Elever har ofta olika uppfattning om vad en konflikt är och ibland kan det hända att en elev är ovetande om att den andra personen ens uppfattat att en konflikt ägt rum. Konflikter är sällan tydligt definierade och parternas syn på det som hänt kan skilja sig betydligt. Att lösa en konflikt handlar därför mycket om att reda ut vad som har hänt, att definiera konflikten. För att elevernas ansvarstagande ska bli möjligt är en tydligt definierad konflikt nödvändig.

Nedanstående utdrag kretsar kring att Elin känt sig utanför i ett kompisgäng Emma varit del i.

MARIE: Då tänker jag. Att I det som var i dåtid. Och den händelse då när klubben splittrades och du gled ifrån Elin. Vad i det känner du att du kan ta ansvar för?

EMMA: Alltså (1,5). Jag vet inte riktigt (långsamt tal). Det är väl mer vad. För det är ganska svårt att veta just nu, för jag vet inte vad- om jag har gjort något till Elin (släpande, långsamt tal) å om jag då har gjort det då kan jag kanske tänka att då kan jag kanske tänka, ja om jag gjorde de å hon blev ledsen för de kan jag kanske ta ansvar för det. Eller vad det nu blir.

Detta utdrag från förmötet med Emma visar hur hon söker efter en specifik handling som hon kan ta ansvar för. Utan ett sådant klargörande blir konflikten diffus och elevens ansvarstagande oklart. Under medlingen hoppas Emma därför på att få klarhet i konfliktens strukturer för att möjliggöra hennes eget ansvarstagande. Ansvarstagande bygger på en social konstruktion av klart definierade handlingar vars ansvar kan "tas". Rypi och Burcar (2012:48) har identifierat något liknande. De såg i sina studier av medling vid brott att brottsutsatt och gärningsperson i början ofta har väldigt olika uppfattning om omständigheterna kring brottet men att dessa versioner ofta närmar sig varandra under medlingen.

Under medlingen får eleverna möjlighet att höra den andra partens perspektiv och även att dela sitt eget. Genom detta utbyte av berättelser konstrueras en konflikt; båda parternas ansvar för denna konflikt och ansvarstagande blir möjligt.

Markus: Eh (1,0) men jag tycker nog att (0,5) OFTAST så ser dom på (1,0) på konflikten på ett annat sätt. När dom har fått genomgå hela medlingen å höra den andras liksom (0,5) vad ska man säga historia (I:mm) om hur dom upplever det.

En förståelse för hur ens egna handlingar ter sig i den andra personens "historia" anses alltså kunna omdefiniera elevernas uppfattning av konflikten och därmed också deras personliga ansvarstagande. Braithwaite och Mugford (1994) är inne på denna idé då de menar att offrets beskrivning av det oansvariga i ett beteende och de konsekvenser som denna handling har medfört gör det möjligt för gärningspersonen att erkänna sitt beteende som skadligt. Rypi och

Burcar (2012:51) menar att parternas respektive berättelser om brottet under medlingen kan bidra till att reda ut felaktiga antaganden om den andres handlingar och intentioner.

En parts ansvarstagande leder ofta till den andra personens ansvarstagande. När en av eleverna ”släpper” på sin stolthet och tar ansvar för en del i konflikten så är det lättare för den andra personen att berätta om något som den anser sig ha ansvar för.

I: Mm (2,0) bra, mm (2,0) är det ofta nån som tar på sig ansvar eller del av ansvaret för det inträffade?

MIA: Ja bägge, oftast tycker jag. (I:mm) Ja men jag gjorde nog det här. Å ifall nån bara öppnar med att säga det, då brukar det komma: jo men jag gjorde ju faktiskt det här. Jo fast jag gjorde ju det där också. Mm, å jag gjorde det. Så man öppnar, det är liksom så här, öppnar broarna (skrattar till) eller så här sladd liksom, det bara forsar ut då: jo men jag gjorde så här också, jo men jag. /.../ Så bara, bara nån börjar så blir det liksom lättare att släppa ner stolthet, lite nervositet, lite det här fasaden att: nä men sjutton också jag gjorde ju faktiskt det där. Man vill nästan kontra med nånting då (I:aa) omvänt.

Mia använder metaforer för att uttrycka att eleverna lättare släpper på fasaden och tar ansvar om de ser att den andra gör det: ”öppnar broarna”, ”det bara forsar ut”. ”Man vill nästan kontra med någonting då” visar på det incitament till ansvar som den andra personens ansvarstagande föder.

En ökad förståelse för den andra personens perspektiv och hur de egna handlingarna har påverkat den andra parten och dennes handlingar förhindrar att en person endast ser sig som ett offer.

MARIE: I vårt samhälle så riktas ju blickarna mot den som SLÅR (I:mm). Den har gjort fel, man FÅR inte slå. Å det får man inte, MEN då man går tillbaka i händelserna så ser man att det- asså bågaren rann över de- (0,5) i det som- i ögonblicket ser ut som ett solklart offer å en solklar gärningsman (0,5) ÄR inte det efter en medling. Å det är det, man benar liksom tillbaka, å det är klart att det är den som tjongar till som de- som blickarna hamnar på.

”Ett solklart offer och en solklar gärningsman är inte det efter en medling” – här blir det tydligt att medlaren anser att medlingen suddar ut kontraster och stereotyper mellan de olika rollerna (jfr Christie, 2001:47). När elevernas roller och ansvar i konflikten definieras under medlingen kan skillnaderna mellan rollerna av offret och gärningsperson suddas ut och möjliggöra båda elevernas ansvarstagande. Ett idealiskt offer, däremot, anses i regel ansvarsbefriat (Christie, 2001:55).

Ursäkten och dess problematik

Ursäkten kan precis som ansvarstagandet ses som ett resultat av medlingsprocessen. Eleverna kan under förmötena visa motstånd mot att be om ursäkt men när de väl sitter mitt emot varandra under huvudmedlingen så kommer det oftare genuina ursäkter, berättar Mia. Marie beskriver hur elever kan gå tillbaka till ursäkten senare under medlingen. En viktig del i att ursäkter ofta kommer senare under medlingen bör vara hur ansvarstagandet definieras. Först efter att ansvar för konflikten har retts ut bör ursäkten möjliggöras. Möjligheten att få höra den andra personens historia och hur ens egna handlingar har påverkat den andra anser medlarna kunna bidra till att ursäkten blir en naturlig del i ett senare skede av medlingen.

En punkt i ”latugglan” är frågan om det finns något eleven vill säga eller be om ursäkt för till den andra parten. Det är inget krav att eleverna ska be om ursäkt under medlingen, även om det är att föredra.

MARIE: /.../ För där öppnar man upp (0,5) eh (0,5) och bara att man öppnade upp till säga eller be om ursäkt för gör, tycker JAG, att man får oftare en ursäkt. För att, jag tror att många elever är (1,0) typ såhåra, förlåt-skadade (skrattar till). --- att dom SÄG FÖRLÅT, SÄG FÖRLÅT, SÄG FÖRLÅT, du vet asså såhåra. NU måste du faktiskt be om ursäkt, åsså har man inte riktigt retts ut (1,0) för en del är såhåra (1,0) en del dom FASTNAR i själva ursäktandet. Asså dom VILL på nått sätt, (0,3) GE en upprättelse till nån.

Marie beskriver vikten av att inte tvinga fram en ursäkt. Därför kan den öppnare frågan ”Någonting de vill säga eller be om ursäkt för” fungera bättre. Marie menar att en ursäkt är en typ av upprättelse vilket kan ses som en symbolisk reparation av den skadade relationen (Choi, 2009 i Rypi & Burcar, 2012:57). Ett huvudfokus i den reparativa rättvisan är att reparera de skadade relationerna mellan individerna efter att skada har uppstått och en del i det är att den som blivit utsatt erbjuds upprättelse (Dzur, 2003). Ahmed (2001) betonar likaså vikten av att individen vill gottgöra den skada som denne åsamkat en annan människa för att uppnå ett avfärdande av skam. Skolmedlingen leder inte fram till några överenskommelser gällande gottgörelse utan utmynnars istället i en överenskommelse om framtida beteende för att förhindra vidare konflikter. Att erbjuda den andra parten den upprättelse som en ursäkt innebär bör dock kunna ses som en form av gottgörelse.

Alla ursäkter är inte positiva utan det finns även tillfällen då en ursäkt kan ha en negativ effekt på offret (Rypi & Burcar, 2012:59). I uppsatsens material återfinns åtminstone två problem gällande ursäkten i medlingspraktiken.

Det första problemet är att en ursäkt ges utan att eleven känner ansvar. Under skolmedlingen har jag sett hur man kan tvinga andra eller känna sig hårt manad till att be om ursäkt utan att riktigt förstå för vad man ber om ursäkt eller verkligen mena ursäkten.

I: Men var det någon som riktigt tog på sig ansvaret, för att säga förlåt till den andra så måste man veta vad man (2,0) ber om ursäkt för.

EBBA: jag vet inte (0,5) eller alltså. Ja. För mig vare väl så, om jag sa förlåt så visste jag ändå inte riktigt. För jag kände att jag sa förlåt fast att jag inte hade gjort något fel. Det var väl hon som tog upp allt det här liksom. (I:mm) (1,0) Så jag minns inte om jag riktigt hade det ansvaret å, förlåt å sådär. Jag hade ju sagt förlåt för de andra sakerna tidigare (I:mm) som hon tog upp. Så då kände jag att jag inte riktigt, ja.

Ebba uttrycker att hon bad om ursäkt till den andra parten för felaktiga saker hon sagt fast att hon inte riktigt tyckte att hon hade gjort något fel. Ebbas resonemang kring ursäkten stämmer delvis överens med Scott och Lymans (1968) begrepp ”ursäkt” då hon accepterar att hennes beteende var felaktigt. Hon tar dock inte fullt ansvar för handlingen; hon medger att hon har uttryckt de saker som kom upp under medlingen men hävdar att dessa redan var utredda, att de skedde för länge sedan och att hon redan vid ett flertal tillfällen bett om ursäkt för dem.

Det andra problemet gällande ursäkten som jag har observerat i materialet är hur den ena partens ursäkt leder till att den andra vill ge något tillbaka. Ursäkter ingår i ett gåvoförhållande, man ger och tar, och det skapar egna förväntningar på att be om ursäkt – en ursäkt som kanske inte har med genuint ansvarstagande att göra. Denna ursäkt för ursäktandets skull riskerar att urholka ursäkten och ta ifrån den sin upprättande aspekt.

MIA: Ibland (2,0) Jag tycker oftast att det brukar bli så här: ja men jag vill be om ursäkt för det jag gjorde i förrgår, det vill säga hoppade på dina vantar eller (1,0) klippte sönder en tröja eller vad det nu kan va, kallade dig för (0,5) eh skitunge. Å reaktionerna kan då va att man liksom (1,0) ja men jag vill faktiskt be om ursäkt för ett halvår sen så tog ju jag din toffel och hoppade på den, lite så. Att man gärna vill ge nåt tillbaka (I:mm) tycker jag.

Mia beskriver hur en elevs ursäkt skapar en vilja hos den andra eleven att ”ge något tillbaka”. Man kan då fråga sig hur genuin en sådan ursäkt, till följd av gåvoprocessen är.

När en av parterna ber om ursäkt på ett genuint sätt så brukar denna ursäkt accepteras, beskriver medlarna. Detta sätter de två problemen gällande ursäkter i fokus; om ursäkten sker utan genuint ansvarstagande eller som en del av en ”gåvo-process” så riskerar ursäkten att tolkas som falsk. Rypi och Burcar (2012:59) hävdar att en ursäkt som uppfattas som oärlig riskerar att uppnå en negativ känslomässig effekt hos offret.

4. 2 Skammens uttryck och konsekvenser

Skuld och skam anser medlarna ofta är närvarande under medlingarna. Ett personligt ansvarstagande bör vara nödvändigt för att skamkänslor ska uppstå. Det beror på att eleverna

under medlingen främst anses skämmas över sitt eget beteende. Skammen tar sig uttryck på olika sätt, exempelvis genom ilska, tystnad eller tvekan.

I vissa medlingar finns det ibland ett regelrätt offer som verkligen har blivit utsatt av en annan person. Även den person som har blivit hårt utsatt eller utsatt under en lång tid som i till exempel mobbningsituationer kan komma att känna skam över att vara ett offer.

MARIE: /.../ Man kan också känna skuld och skam över: fan vad är jag så jävla svag för. Asså att vara den som fick smällen typ (I:mm). Å varf- varför tycker folk att det bara är rätt att slå till MIG. Vad sänder jag ut för jävla skitsignaler (skrattar till).

Marie beskriver här skammen över att vara svag eller över att andra tycker det är okej att skada en. Man skulle kunna tala om ett offer för mobbnings speciella skam ("jävla skitsignaler"). Medlingen kan för den personen fungera som en möjlighet att ta tillbaka kontrollen över sitt eget liv genom att vara en del av lösningen (jfr. Rypi & Burcar, 2012:31).

Enligt det etiska identitets-perspektivet på skam (Harris, 2007) bör individen acceptera omgivningens normer och värderingar som sina egna. I en medlingssituation skulle det innebära att acceptera sitt beteende som felaktigt om det uppfattas så av omgivningen. Då identiteten enligt detta perspektiv är starkt beroende av allmänna normer och agerande i enlighet med dessa så medför ett accepterande av skam ett hot mot identiteten. Att acceptera skam och sitt eget beteende som felaktigt innebär därför förlorad status. Om den förlorade statusen och den smärta det innebär blir för stor så ökar risken att individen istället accepterar en ny identitet som ligger i linje med handlingarna. Då finns möjligheten att individen inte förändrar sitt beteende utan att det istället eskalerar och leder till ytterligare övergrepp och möjlig kriminalitet. Braithwaite (1989) betonar vikten av en återintegrerande skam som fördömer ett beteende utan att stigmatisera personen.

Marie: /.../ Å det är just för att ta bort skulden och skammen, över att man är liksom en DÅLIG människa. (1,0) För att man har gjort nånting som (1,5) som inte ses som bra i omgivningens ögon och som (0,5) man själv liksom tänker så här FAN (0,3), varför hamnar jag alltid i det här.

Marie beskriver hur skammen kan få eleverna att känna sig dåliga. Markus känner däremot inte igen att skam skulle kunna innebära att personen känner sig som en dålig människa eller kompis. Han understryker emellertid att han inte själv har medlat i så många allvarigare konflikter.

Ebba beskriver hur skammen tog sig uttryck för henne under skolmedlingen:

I: Å hur kändes den hära, den här skammen, om du kan försöka utveckla det? (E:mm)
Hur var känslorna när hon tog upp dom jobbiga grejerna?

Ebba: Mm, åå, svårt att förklara (skrattar till). Men de, det kändes väl (2,0) jag kände mig väldigt dum typ å så här taskig å så. Även om jag inte riktigt är en (0,5) taskig person rak igenom liksom, så, utan (1,0) ja råkade väl, asså ja jag råkade väl säga nån dum sak också då kanske hon förstorar upp det kanske.

Ebba vill separera handlingen från sin person och inte låta den förändra hennes bild av sig själv. Utifrån det etiska identitetsperspektivet (Harris, 2007) skulle det kunna förklaras som att hon accepterar den förlorade statusen eftersom hon skäms för det hon gjort. Enligt Braithwaites (1989) teori om återintegrerande skam kan Ebbas svar förklaras som att den skam hon kände var återintegrerande och inte stigmatiserande. För att skammen ska vara återintegrerande bör handlingen separeras från personen på ett sådant sätt att handlingen fördöms utan att individen låter sig stigmatiseras av skammen (Braithwaite & Mugford, 1994), vilket stämmer överens med Ebbas beskrivning. Även Ahmed (2001) betonar vikten av att acceptera skammen utan att känna rädsla för att bli bortstött. Båda dessa perspektiv betonar vikten av skam men utan att den tar över och får individen att känna sig allt för ”dålig”, något Ebba alltså praktiserar i sin redogörelse.

Den återintegrerande skammen (Braithwaite, 1989) fyller en viktig funktion för att en person som har begått en kriminell handling istället för att återfalla i brott ska återintegreras in i det laglydiga samhället. Skammen har då funktionen att få individen att inse det felaktiga i dennes beteende. Ahmed (2001) betonar vikten av en avfärdande skamhantering för att kunna gå vidare efter handlingen och för att kunna bryta ett negativt beteende. För att ett avfärdande av skammen ska ske så är ansvarstagande och ett accepterande av skammen nödvändiga. Att skammen är viktig för att förändra ett beteende är en åsikt som de medlare jag har talat med delar.

MARIE: Eh, (2,0) å det är ju, det är väl- det är starka känslor. (1,0) Som man, men samtidigt så leder dom ju till utveckling. Jag vill inte känna så här igen, vad gör jag då? Ja, jag tänker annorlunda. Å försöker att inte hamna i den här situationen igen (0,5) mm, lite så (skrattar till).

Medlaren uttrycker att skammen kan föranleda ett förändrat beteende då det är en känsla som eleverna vill undvika att uppleva igen (”leder till utveckling”). För att applicera det etiska identitetsperspektivet (Harris, 2007) på skolmedling: det faktum att en person vill bibehålla en identitet som en ”bra person” och en ”bra kompis” förhindrar vidare felaktiga eller kränkande beteenden. Det är dock inte så enkelt att ett ansvarstagande av konflikten och ett accepterande av skam leder till förändrat beteende.

MIA: Om man tänker i en skolmiljö, där påverkas man av vad kompisarna säger, svansen (I:mm) som vi brukar kalla det för. Eh, det vill säga att Li- Lisa å Lasse kanske

har suttit här inne å haft en TOPPENmedling å verkligen känner att nu ska jag respektera dig. Sen så går de ut genom dörren Lisas kompisar säger så här: hur fan kunde du sitta där inne med Lasse, han är ju dum i huvudet, vet du vad hans kompisar sa just? Eh, han sa att du är en jäkla hora å e ska du liksom medla nu och hålla dig till det när hans kompisar har sagt så om dig? NÄE, nu ska Lasse få. (I:mm) Så att det är ju också komplicerat det hela (I: yttre omständigheter) ja yttre omständigheter, precis.

Mia beskriver hur eleverna efter medlingen möter den sociala verkligheten bland kompisar och sociala relationer. Andra människors påverkan, grupptryck och lojalitetskonflikter kan då upphäva de framsteg som gjorts under medlingen. En individ kan också förväntas innehålla olika sociala identiteter beroende på kontext och att dessa olika identiteter betonar olika karaktärsdrag (Harris, 2007:15-16). Att en konflikt blossar upp igen kan förklaras med att individen i medlinssituationen kan förstå och identifiera med den andra personen och ta ansvar för sitt beteende men när samma elev kommer ut på skolgården så intar den en annan identitet bland sina kompisar. Medlingens överenskommelse kan då verka mindre intressant än grupptryck och etablerade lojaliteter.

4.3 Skamundvikande

Jag har identifierat tre strategier som elever använder under medlingen för att undvika skam: (1) att påstå att de inte minns eller undvika att nämna vissa saker, (2) att hänvisa till missförstånd och (3) att inta en offerroll.

Icke- uppmärksammas skam fann Helen Lewis (1971, i Scheff, 2000) i sin analys av transkriptioner av hundratals psykoterapeutiska sessioner. Om inte skammen uppmärksammas riskerar den att leda till långvarig psykologisk smärta. Även Ahmeds (2001) betonar vikten av att uppmärksamma skam för att kunna avfärda den.

(1) Undvika skamfulla ämnen

En strategi för att undvika skam är att helt enkelt undvika skamfulla ämnen genom att låta bli att nämna vissa delar av konflikten eller att påstå sig inte minnas. Det är möjligt att eleven då fortfarande känner skam men hen slipper de plågsamma känslor det innebär att tala om dessa delar och att andra får kännedom om den upplevda skammen.

(Fältanteckningar från ett fömöte)

Medlaren frågar om det är något som Elin vill säga eller be om ursäkt för.

ELIN: Eh, ja, jag vet ju att jag har gjort saker (medlaren hummar). Jag kan inte just komma på vad, men eh jag ber JÄTTEmycket om ursäkt. För, för vad jag har gjort och (0,3) ja.

MARIE: Är det nått som du kommer på något tillfälle?

ELIN: Eh, (3,0) mm, (0,5) eh (1,0) jag kommer inte på något tillfälle, men (1,0) men eh jag vet att jag har gjort saker (1,0). (medan Elin pratar tittar hon ner i bordet. Hon sitter nu på sina händer).

MARIE: Du vet att du har gjort saker och ber om ursäkt för det (medlaren antecknar).

ELIN: Fast jag vet inte vad.

MARIE: Du vet inte vad du har gjort.

ELIN: NEJ, men jag vet, eh, nånstans när jag inte har tänkt så har jag fortfarande gjort fel (medlaren hummar och antecknar).

Elin medger här att ”jag vet ju att jag har gjort saker” men hävdar att hon inte kan komma på vilka dessa ”saker” är. Hon ber ändå om ursäkt för det hon har gjort men inte heller när medlaren pressar lite menar sig Elin minnas exakt vad det är hon har gjort som hon bör be om ursäkt för. Marie som höll i medlingen säger när vi samtalade efter medlingen att hon ansåg att Elin visste vad hon hade gjort men att hon i förmötet inte låtsades minnas vad detta var för att slippa gå in närmare på det. Det faktum att Elin inte menar sig veta vad hon har gjort fel ringar återigen in det faktum att konflikten och ansvaret för densamma definieras i interaktionsförlopp under medlingen och hur skam och ansvar hänger samman med tydligt definierade handlingar.

Under själva huvudmedlingen mellan Emma och Elin så observerade jag inte mycket konventionella uttryck för skam så som att undvika ögonkontakt, rodnad, att dölja ansiktet, otydligt eller osammanhängande tal etc. Båda eleverna uppträdde lugnt och självsäkert och de hade mycket ögonkontakt. Under medlingen mindes Elin fortsatt inte vad hon hade att be om ursäkt för utan sa generellt att hon ”ber om ursäkt för ALLT” utan att gå in på vidare detaljer.

(2) Hänvisa till missförstånd

Den andra strategin för att undvika skam som jag observerade är att hänvisa till missförstånd. Om eleverna ständigt har missförstått varandras handlingar och ord så ligger ju problemet i misskommunikationen dem emellan. Ansvaret kan på så vis tyckas ligga i ett ’ingenmansland’ och eleverna själva kan på så sätt undvika skam för sina egna handlingar.

Både under de båda förmötena och under den huvudmedling jag observerade betonar både Emma och Elin att konflikten var ett missförstånd och att de vill fortsätta att umgås. Den konflikt de skulle reda ut gällde att Elin känt sig utanför i ett kompisgäng. Hon tyckte att de tagit avstånd från henne och hon känt sig ignorerad av Emma.

ELIN: Eh, jag tror ju att Emma (1,0) eh (0,5) att Emma tror att, eller, eh att hon tycker att ja har gjort samma sak mot henne (medlare hummar). Å då är ju jag beredd på att be om ursäkt och förklara sanningen (medlaren hummar).

Även om Elin under förmötet hävdar att hon inte minns vad hon har gjort mot Emma som hon skulle behöva be om ursäkt för så verkar hon vara beredd på att detta kommer att komma upp under huvudmedlingen. Hon säger att hon är "beredd att förklara sanningen" vilket tyder på att hennes uppfattning är att Emma har fått fel information eller missförstått någonting.

Under förmötena så tar medlaren vid ett antal gånger fasta på att den konflikt som uppstått grundar sig i missförstånd. Medlaren säger i förmötet med Emma att det är vanligt att det kan uppstå oklarheter gällande hur man ska bete sig mot den andra personen när en relation förändras så som i elevernas fall då de gick ifrån att vara bästisar till att bara vara vänner. Medlaren säger vidare att det kan vara det som uppfattas som att man ignorerar varandra och Emma håller med. I samspelet mellan medlaren och de två eleverna slås det tidigt fast att den konflikt de ska reda ut bottnar i ett missförstånd. Vid sex olika tillfällen under huvudmedlingen hänvisar eleverna till att det var ett missförstånd och vid ett tillfälle är det medlaren som säger det. Jag tar inte ställning till om detta stämmer eller inte men jag tycker att den höga frekvensen av denna utgångspunkt är intressant. Detta är också ännu ett exempel på hur konflikten definieras under medlingen och det visar på hur denna definitionsprocess kan påbörjas redan under förmötena.

Braithwaite (1989) menar att för att ett negativt beteende ska förändras bör den felaktiga handlingen fördömas av människor vars åsikt individen aktar. När individen, som i dessa två fall, försöker att undvika ansvar för det inträffade menar Ahmed (2001:236-237) att det riskerar att ske en förskjutning av skammen. Det kan, menar hon, medföra att ilska uppstår för att mildra den upprördhet som händelsen gett upphov till. Vidare menar hon att individen kan skydda sig själv genom att skapa en syndabock. Ahmed förutsätter emellertid att skammen inte accepteras och att personen inte är villig att ta ansvar för sina handlingar utan skyller på andra. De är uttryck som jag inte observerat i samband med dessa två typer av skamundvikande strategier. När det gäller *undvikande av skamfulla ämnen* så tar eleverna ansvar för vad de har gjort på en generell nivå utan att gå in på detaljer. Vid *hänvisande till missförstånd* så tar eleverna ansvar för att missförstånd har uppstått vilket är en typ av ansvarstagande. De är också väldigt noga med att inte beskylla den andra personen utan skyddar varandra genom att framhålla att de själva har missförstått den andra, vilket inte stämmer överens med den ilska och den syndabockslösning som Ahmed beskriver.

(3) Offerroll som försvarsmekanism

Att se sig själv som ett offer kan framstå som fördelaktigt i vissa situationer och det är den tredje skamundvikande strategin. Offerrollen är ansvarsbefriande och implicerar värlöshet och ett skyddsbehov (Åkerström & Sahlin, 2001:21). Eleven kan under medlingen inta en försvarsposition där den ständigt ”pekar utåt” istället för att vända blicken inåt och se till sig själv. Den som endast har handlat som den har gjort på grund av andra personers handlingar och yttre omständigheter har inte heller ansvar för sina egna handlingar.

MARIE: Dom tycker att det känns ganska skönt att vara offer (I:mhm). Eh, (4,0). Å DÅ har man svårt att hitta, det är just det hära med ansvar. (I:mm) (1,0) Att, ja självklart, det här va (0,5) det som hände, det som sas. Det var inte (1,0) bra (1,0), å istället för att bra jag är ett offer och den är dum och den har gjort deet, å den (0,3) åh- åh ingen har- å just det här att det blir så starka- det blir så hära: han har ALDRIG tyckt om mig å han är ALLTID dum. Det finns liksom ingenting mitt emellan.

Medlaren beskriver här hur offerrollen försvårar ansvarstagandet. Hon menar också att elever ofta kan försöka skjuta över ansvaret på den andra parten för att på så sätt undvika ansvar. Återigen blir vikten av att i medlingen definiera ansvar tydlig. Då ansvar är en av förutsättningarna för medlingen och för att avfärda skammen (Ahmed, 2001) bör eleverna undvika att identifiera sig som ett offer som inte har ansvar eller kontroll i situationen och istället acceptera ansvar för sin del i konflikten.

Offerrollen som försvarsmekanism kan delvis jämföras med den öppna odifferentierade skammen då eleven upplever smärta utan att definiera smärtan som skam. De av Lewis (1971, i Scheff, 1990) patienter som uttryckte denna typ av skam uppgav att de kände sig dumma, besvärade, utsatta, misslyckade eller att de innehade en låg självkänsla. Av dess uttryck stämmer känslan av att vara utsatt bäst in på offerrollen. Däremot så kan det bekväma i att se sig som ett offer (”dom tycker att det känns ganska bekvämt att vara offer”) inte sorteras in i Lewis begreppsapparat – här handlar det om förtjänsten i att se sig som offer.

Offerrollen kan också förklaras med hjälp av Ahmeds (2001:236-237) *förskjutna skam*. Skam undviks genom att se sig själv som ett offer och därmed saknas en vilja att reparera den skada som har uppstått. Här kan den förskjutna skammen leda till ilska och till att individen söker en syndabock i sin omgivning. I mitt material tar det sig uttryck i en vilja att ”peka utåt”.

4.4 Medlarens balansgång

Medlaren har en viktig roll i medlingen och denna roll kan visa sig vara mer problematisk än det till en början kan framstå. Jag har funnit tre sätt på vilka medlaren måste balansera olika

ytterligheter under medlingen: (1) att lägga ansvar på eleven utan att påföra alltför mycket skuld och skam, (2) att som medlare vara objektiv samtidigt som en handling fördöms och (3) att medlingen är elevernas ansvar samtidigt som medlaren tar stort ansvar för att medlingen möjliggörs.

(1) *Att lägga "lagom" ansvar på eleven*

Den första svåra balansgång medlaren står inför är mellan att lägga ansvaret på individerna utan att lägga för mycket skam på dem. Ansvar och skam är betydelsefulla för att förändra en individs beteende (jfr Ahmed, 2001; Braithwaite, 1989). Samtidigt kan allt för mycket skam leda till att eleven intar en offerroll, söker en syndabock och "pekar utåt"; detta riskerar att leda till så kallad förskjuten skam (Ahmed, 2001). För mycket skam kan också leda till att individen känner sig som en dålig människa och eventuellt börjar förändra sin självbild i en riktning som tillåter fortsatt negativt beteende (Harris, 2007). Denna svåra balansgång bör enligt Braithwaite (1989) lösas genom att separera den felaktiga handlingen från personens identitet för att uppnå ett ansvarstagande för konflikten och det felaktiga beteendet utan att lägga för mycket skam på individen själv. Handlingen bör förkastas och skambeläggas samtidigt som personen respekteras och accepteras. Uttryck för denna balansgång återfinns på flera ställen i mitt material. Så här beskriver Marie denna svårighet:

MARIE: MEN (2,0) Sj- oftast så lä- så lä- så lägger individerna väldigt mycket skuld på sig själv (0,5), tycker ja (I:mm), istället för att kunna se liksom händelsen som nånting (0,5), ja (0,5). Men att jag kanske mer försöker att fokusera mer på händelsen och på hur dom agerade då i olika situationer. För hur man kan tänka liksom.

Marie beskriver hur hon försöker separera handlingen ifrån personen ("fokusera mer på händelsen"). Eftersom eleverna annars lägger så mycket skuld på sig själva vill hon på detta sätt försöka lyfta undan lite. Det är också viktigt, betonar Mia, att efter medlingen kunna "släppa" konflikten och se framåt och en viktig del i medlingen är därför framtidsfokus, det vill säga att uppmärksamma hur eleverna vill ha det framöver och tala om hur de ska kunna nå dit. Maries mål som medlare är att ingen ska känna skuld och skam. Hon vill förmedla att vi alla är människor och att det är normalt att hamna i konflikter.

MARIE: För man VILL (0,3), alla människor VILL nån stans göra rätt. MEN (0,5), eh den här villfarelsen (skrattar till) att vi människor alltid är goda och gör rätt. Alltså vi människor är mångfacetterade. Å det försöker jag också säga till mina elever: du har jä- du är som en diamant. Du har många slipningar och jättemånga, eller en briljant har 58 facetter (skrattar till) å du är MER än en diamant. Du har JÄTTEmånga egenskaper å eh. Å ibland då man ser ett tillfälle, då man har varit med om olika saker. DÅ kan man reagera på ett sätt som inte är RÄTT, ur nån mening egentligen. Men det är mänskligt.

Att fela är mänskligt och att det är något som Marie försöker förmedla till sina elever. Diamanten blir hennes metafor för att övertyga eleverna om att de inte måste identifiera sig med sina misstag. Att betona att konflikter är normala och att alla människor gör fel är en viktig del i den återintegrerande skammen (Braithwaite, 1989). Att medlaren betonar att alla hamnar i konflikter och att det inte gör personen till en dålig människa motverkar den stigmatiserande skammen då en handling kommer att stigmatisera individen som dålig eller kriminell. Stigmatiserande skam kan ha en självuppfyllande effekt (ibid.).

En av de regler för medlingen, som medlaren förmedlar i början av varje medling, är att eleverna ska respektera varandra. Ett respektfullt bemötande inkluderar ett respektfullt språk både muntligt och kroppsligt samt att den andre ska få tala till punkt. Braithwaite (1989) betonar vikten av att fördöma ett negativt beteende på ett respektfullt sätt så att skammen blir återintegrerande och Ahmed (2001) betonar att för att möjliggöra avfärdande av skammen bör individen inte känna rädsla för att bli bortstött av andra. Det anses vara medlaren's uppgift att förmedla dessa regler och att se till att de upprätthålls under medlingen. Om eleverna inte håller sig till reglerna bör medlingen avbrytas enligt den modell de följer. Medlarna betonar också vikten av att båda parterna deltar i medlingen och får möjlighet att dela sin syn på konflikten.

MIA: Så att det inte bara blir ensidigt: ja men DU gjorde ju det å DU gjorde ju det. Ja okej, jag gjorde väl allting då. Lite så där eh utan att ja det är ju växelvis kommunikation.

När båda eleverna delar sin berättelse undviker man att medlingen blir ensidig och snedvriden. Att eleverna tillsammans formar och definierar konflikten under medlingen är därför avgörande för att resultatet ska representera båda elevernas upplevelse. Den definition som härstammar från båda elevernas perspektiv bör ligga närmare en jämlik ansvarsfördelning och bidra till att en person inte påförs för mycket ansvar eller skam.

(2) Medlaren's objektivitet

Medlaren's så kallade objektivitet är en del i medlaren's balansgång. För att en elev inte ska bli bärare av för mycket skam anser medlarna sig tvungna att förhålla sig neutralt. Marie säger att hon redan under förmötena presenterar hela medlingen med att hon är ”objektiv”. Det är något som jag själv hörde under de två förmöten jag observerade. Hon frågade då om eleverna visste vad objektivitet betyder och när de inte visste det så förklarade hon detta med att hon under medlingen inte kommer att ta någons parti. Mia menar att det är ”otroligt viktigt” att vara objektiv och medlaren bör därför inte ha en tidigare relation med eleverna.

Denna betoning av medlarens objektivitet skiljer sig ifrån Braithwaites (1989) teori om återintegrerande skam då medlaren inte ger uttryck för att en handling är felaktig och därmed inte påför återintegrerande skam. Även här kan man därför identifiera en balansgång mellan att som medlare förmedla att ett beteende är felaktigt och att ändå förhålla sig ”objektivt”. Även Rypi och Burcar (2012:110) har identifierat en likande problematik; nämligen att medlaren förväntas vara objektiv men samtidigt stå på båda parternas sida under medlingen. Utgångspunkten är att medlingen, och därmed ansvarsfördelningen, främst är elevernas eget ansvar, något som kan bli problematiskt då det råder en ojämlig maktbalans mellan eleverna, som till exempel vid en mobbningsituation. Enligt Harris (2007) bör människor som individen respekterar förmedla att beteendet är felaktigt för att individen själv ska acceptera dessa normer som sina egna. Även Braithwaite (1989) betonar vikten av sociala sanktioner i form av reaktioner från människor i omgivningen som de bryr sig om, så som vänner och familj. Under medlingen finns det möjlighet att ha med sig en stödperson, men det är ovanligt att eleverna har det, berättar medlarna, och i så fall ska stödpersonen sitta helt tyst under medlingen. I och med denna avsaknad av andra personers stöd och med en helt objektiv medlare läggs mycket ansvar på den utsatta eleven att själv förmedla fördömande av ett felaktigt beteende.

(3) Medlingen - elevens eller medlarens ansvar?

Det tredje sättet på vilket medlaren står inför en balansgång rör att medlingen förväntas vara elevens ansvar trots att medlaren är ansvarig för att den möjliggörs. Att lösa konflikten är elevernas ansvar vilket återigen visar på hur ansvarstagande är inbyggt i medlingens struktur. Hela den reparativa rättvisan, som är det perspektiv medling bygger på, handlar om att ”ge tillbaka” konflikten till deltagarna själva. Medlaren agerar i första hand samtalsverktyg genom att se till att samtalet flyter på och att medlingens regler upprätthålls.

MIA: Åhja, asså meningen är ju att dom SKA ta ansvar för sin medling i princip själva, jag är ju vägledarna som håller i ramarna. (I:mm) Men resten ska ju, själva konflikten och HUR dom löser konflikten är ju barnens ansvar, så det är ju a och o.

Utdraget från intervjun med Mia indikerar att ansvaret helt bör ligga på eleverna när det gäller att lösa konflikten. Men samtidigt som allt ansvar för att lösa konflikten ligger hos eleverna så är medlingen organiserad och i väldigt hög grad ledd av medlaren utifrån den ”latuggla” som utgör medlingens struktur. Det utgör en intressant paradox gällande ansvar under medlingen då medlaren har ansvar fram till medlingen då eleverna förväntas ta över detta ansvar och själva lösa konflikten.

Under förmötena har medlaren möjlighet att tala individuellt med eleverna och försöka få dem att se sin del i konflikten för att undvika att de endast skjuter ansvaret ifrån sig.

Marie: Under förmötena så bygger man upp en, liksom, en likvärdig maktbalans mellan dom man ska medla mellan. Å DÅ blire också en lyckad medling /.../ BÅDA, efter förmöten så har man ju liksom lyft båda individerna till (0,5) ja, nån slags jämlik, jämnlighet. Så då är det lättare.

Marie beskriver ovan hur medlaren under förmötena försöker att bygga upp en jämlikhet mellan båda eleverna där de båda tar ansvar för sin del i konflikten. En *medlare* som försöker att åstadkomma ett jämlikt ansvarstagande från elevernas sida visar återigen på paradoxen att medlaren ska genomföra en medling som anses vara *elevernas* ansvar.

5. Avslutning

Jag har studerat skamhantering under skolmedling och hur upplevelse av skam kan leda till förlåtelse och återintegrering. Accepterande av ansvar är enligt medlarna avgörande för en lyckad medling. En av de viktigaste iakttagelserna i min studie, anser jag, är hur konflikten definieras under medlingssamtalet. Definierandet av konflikten möjliggör elevernas ansvarstagande och ursäkter samt kan bidra till att eleverna känner skam för sina handlingar. Gärningsperson och offer är kontrasterande roller som ofta suddas ut under denna definitionsprocess. Jag ser detta som medlingens kanske största styrka då denna definitionsprocess är svår att uppnå på annat sätt än i just ett öppet samtal mellan de inblandade i konflikten där båda får möjlighet att dela sin berättelse och bli hörda och respekterade. Vidare studier av hur konflikter definieras i andra sammanhang vore därför värdefullt. Det skulle till exempel vara intressant att undersöka om den rättsliga definitionsprocessen av ett brott skulle kunna dra fördel av ett mer individinriktat och förhandlingsorienterat perspektiv på en brottshandling.

Utifrån ett emotionssociologiskt perspektiv möjliggör medlingen en viss typ av skamhantering som kan ligga till grund för att lösa konflikten och för att förhindra nya (jfr. Braithwaite, 1989). Men medlingen berör människor, samspel och relationer mellan individer så teorier om medling kommer därför aldrig i praktiken att kunna förutsäga en individs val.

En ursäkt kan ses som en typ av upprättelse, något som kan bidra till att lyfta den utsatta personen (Rypi & Burcar, 2012:68) men också för att det visar på en vilja att gottgöra (jfr. Ahmed, 2001). Ursäkten kan dock ibland ges utan en känsla för ansvar eller som en del av en ”gåvo-process” (man ger tillbaka en ursäkt som tack för den man fick) vilket riskerar att urholka värdet av ursäkten samt göra mer skada än nytta (jfr Rypi & Burcar, 2012: 59).

Jag har i min studie vidare identifierat tre svåra balansgångar som medlaren står inför under medlingen. En balansgång är att påföra elever ansvar utan att detta ansvar överdrivs. För lite ansvar kan leda till att elever undviker skam, exempelvis genom de skamundvikande strategierna (undvika skamfulla ämnen, hänvisa till missförstånd och inta en offerroll). För mycket ansvar kan däremot leda till så mycket skam att elever känner sig som dåliga människor och förändrar sin självbild i en riktning som tillåter fortsatt negativt beteende. Eleven bör enligt mitt material accepteras samtidigt som ett felaktigt beteende fördöms. För att möjliggöra denna separation kan ett respektfullt bemötande anses avgörande (jfr. Braithwaite, 1989). Medlaren bör därför se till att båda parterna känner sig respekterade och hörda under medlingen. Den andra balansgången gäller den så kallade ”objektiviteten”. Medlaren bör, enligt modellen, agera objektiv för att undvika att själv påföra skam på en elev som handlat felaktigt. Denna objektivitet kan dock försvåra fördömandet av en felaktig handling, något som i tidigare forskning ansetts viktigt för att förändra ett negativt beteende (jfr Braithwaite, 1989; Harris, 2007). Den sista balansgång som medlaren står inför gäller paradoxen att medlaren har ansvar för att en medling blir av (och för att under förmötet förbereda eleverna för en lyckad medling) medan själva genomförandet av medlingen förväntas vara elevernas eget ansvar i enlighet med den reparativa rättvisan (jfr. Dzur, 2013).

Alla de medlare och elever jag har talat med har haft en påfallande positiv uppfattning om medling men resultatet av min studie har visat på många svårigheter i medlingssituationen och inte minst på den svåra uppgift som medlaren står inför. Det är därför möjligt att medlaren skulle tjäna på ett mer kritiskt förhållningssätt till medlingens teori. Om större vikt läggs vid svårigheter och problem skapas en medvetenhet som kan underlätta en vidareutveckling av arbetsmetoderna. Vidare studier skulle därför med fördel kunna analysera de praktiska problem som återfinns i medlingen. Hur kan till exempel den svåra medlarrollen och dess balanserande mellan olika ytterligheter hanteras? Och hur kan elever under medlingen förberedas på den sociala verklighet de möter då de stiger ut ur medlingen?

Avslutningsvis sammanfattas här de skillnader jag funnit mellan praktiken och min teoretiska utgångspunkt. För det första så ingår ingen överenskommelse om gottgörelse i skolmedlingen. Ahmed (2001) betonar gottgörelser som betydelsefulla för att avfärda skam och Braithwaite och Mugford (1994) menar att det är avgörande för att en gärningsperson ska kunna återfå sin stolthet och en självrespekterande identitet. Skolmedlingen utmynnar emellertid ofta i ömsesidiga ursäkter vilket kan ses som en typ av upprättelse i form av en symbolisk

reparation (Choi, 2009 i Rypi & Burcar, 2012:57). Ursäkten blir med detta synsätt central i skolmedlingen.

En annan avvikelse ifrån teorin gäller de skamundvikande strategierna: att undvika skamfulla ämnen och att hänvisa till missförstånd. Trots sådana försök att undvika skam så visar eleverna inga tecken på ilska mot den andra parten (jfr. Ahmed, 2001:237) utan de tycks snarare ”försvara varandra” genom att påstå att de själva nog har missuppfattat händelsen och genom att undvika att gå in på detaljer gällande den andra personens beteende.

Offerrollen kan också jämföras med den öppna oidentifierade skammen (Lewis, 1971 i Scheff, 1990) då individen uttrycker att den känner sig utsatt. Till skillnad från Lewis som menar att denna typ av skamhantering ger upphov till psykologisk smärta upplever medlarna att offerrollen är ganska bekväm för eleverna och att de kan se en förtjänst i att se sig själva som ett offer.

Under skolmedlingen finns ingen utomstående (som exempelvis familjemedlemmar eller vänner) som kan bidra till att fördöma ett felaktigt beteende och medlaren förväntas vara objektiv. Det läggs därför väldigt mycket ansvar på den utsatta eleven att förmedla hur hen tagit skada av den andra elevens handlingar. Slutligen visar mitt material att den sociala verklighet (med kompisar, andra relationer och lojalitetsband) som eleverna möter när de stiger utanför medlingen kan inverka på skolmedlingens möjlighet att förändra negativa beteenden. Denna typ av yttre kontext kan antas vara av stor vikt på en skola där de som haft en konflikt tvingas fortsätta att ses varje dag. Att skolmedlingen saknar närvaro av individer i elevens sociala nätverk kan vara en nackdel då exempelvis Braithwaite (1989) hävdar att detta är av stor betydelse för att förändra en individs beteende.

6. Referenser

Ahmed, Eliza (2001). The concept of shame management. I Ahmed, Eliza (red.). *Shame management through reintegration*, pp. 229-252 Cambridge: Cambridge University Press

Braithwaite, John (1989). *Crime, shame and reintegration*. Cambridge: Cambridge Univ. Press

Braithwaite, John och Mugford, Stephen (1994). Conditions of Successful Reintegration Ceremonies: Dealing with Juvenile Offenders, *British Journal of Criminology* 34, pp. 139-168

Braithwaite, John och Braightwaite, Valerie (2001). Shame and Shame Management. I Ahmed, Eliza (red.). *Shame management through reintegration*, pp. 3-18. Cambridge: Cambridge University Press

Christie, Nils (2001). Det idealiska offret. I Åkerström, Malin & Sahlin, Ingrid (red.). *Det motspänstiga offret*, pp. 46-60. Lund: Studentlitteratur

Christie, Nils (2005). *Lagom mycket kriminalitet*. Stockholm: Natur och kultur

Dzur, W. Albert (2013). Civic implications of restorative justice theory: Citizen participation and criminal justice policy, *Policy Sciences* 36, pp. 279-306

Geertz, Clifford (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books

Hammersley, Martyn och Atkinson, Paul (2007). *Ethnography: principles in practice*. 3. ed. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge

Harris, Nathan. (2001). Three Conceptual Approaches to the Emotion of Shame. I Ahmed, Eliza (red.). *Shame management through reintegration*, pp. 78-93. Cambridge: Cambridge University Press

Harris, Nathan (2006). Reintegrative shaming, shame and criminal justice. *Journal of Social Issues*, 62(2), pp. 327-346.

Harris, Nathan (2007). Shame, ethical identity and conformity. *Occasional paper* 12, pp. 1-27

Hennink, Monique M., Hutter, Inge och Bailey, Ajay (2011). *Qualitative research methods*.
Los Angeles: SAGE

Marklund, Linda (2007). *Skolmedling i teori och praktik*. Licentiatavhandling Uppsala :
Uppsala universitet, 2007

Nilsson, Björn (1993). *I ord och handling: aspekter på samtal*. 2., [rev.] uppl. Lund:
Studentlitteratur

Rypi, Anna och Burcar, Veronika (2012). *Medlingens moral, emotioner och mångfald*. 1.
uppl. Malmö: Bokbox

Scheff, Thomas J (1990). *Microsociology: discourse, emotion, and social structure*. Chicago:
Univ. of Chicago Press

Scheff, Thomas J (2000). Shame and the Social Bond: A Sociological Theory. *Sociological
Theory*, 18:1, pp. 84-99

Scott, Marvin B och Lyman, Stanford M (1968). *American Sociological Review*, Vol. 33 (1),
pp. 46-62

Åkerström, Malin och Sahlin, Ingrid (2001). Inledning. I Åkerström, Malin och Sahlin, Ingrid
(red.). *Det motspänstiga offret*, pp. 7-24. Lund: Studentlitteratur

Bilaga 1 - Intervjuguider

Intervjuguide Medlare

- Bakgrundsfrågor – namn, hur länge arbetat där, deltagit många medlingar?
- Fastställa rapport – Vad arbetat med tidigare? Hur är skolan som arbetsplats?
- Hur uppfattar du medling?

- Hur arbetar du med medling?
 - Hur går en medling till?
 - Förmöte/eftermöte?
 - Vad tas upp?
 - Jag förstod att ni ibland har stödperson t ex förälder eller kompis med? Vad tycker du om det? Påverkar det medlingen?

- Vad ser du som din roll i medlingen?
 - När ingriper du?
 - När lyckas/misslyckas du som medlare?
 - Viktigt inte ta parti för någon? Är det ibland svårt? När? Hur hanterar du det?
 - Viktigt båda individerna får möjlighet till att delta lika mycket och dela sin historia?

- Hur skulle du beskriva en lyckad medling
 - Vad vill du uppnå?
 - Är det viktigt att alla deltar lika mycket?
 - Upplever du att medlingar ser annorlunda ut beroende på typ av konflikt eller andra faktorer?
 - (Skillnad killar/tjejer? Olika åldrar? Social bakgrund?)

- Hur skulle du beskriva en misslyckad medling
 - Exempel?

- Vilka känslor brukar eleverna uttrycka innan medlingen?
 - (Jobbigt att delta? Nervös? Rädd?)
 - Exempel?
 - Rädsla för att bli bortstötta?

- Vilka känslor har du identifierat hos deltagarna under medlingen?
 - (Ilska, oro, skam, väljvilja)

- Kan du ge exempel?
 - Hur hanterar du det?
 - Kan medlingen vara känslös för dig? Hur? Hur hanterar du det?
 - Någon angående känslouttryck under medlingssamtalet som har överraskat dig?
- Har du observerat att elever skäms i medlingssituationen?
 - Hur tog det sig uttryck? Exempel?
 - Har du observerat att eleverna känner rädsla för andras reaktioner på det de gjort? Inte vill att andra ska få veta (t ex föräldrar)?
 - Upplever du att alla elever känner sig respekterade under medlingsmötet? Av alla deltagande parter?
 - Upplever du att eleverna känner sig otillräckliga eller dålig på något sätt? Hur tar det sig uttryck? Exempel?
- Har du sett att elever känner ånger under medlingarna?
 - Ungefär hur många procent av mötena?
 - Hur tar det sig uttryck? Exempel?
 - Vad leder det till? Reaktioner? Exempel?
- Är det ofta någon som tar på sig ansvaret/del av ansvaret för det inträffade?
 - En eller båda?
 - Hur tar det sig uttryck?
 - Exempel?
 - Reaktioner?
 - Har det ett värde? Ledde det till något?
- Händer det att någon ber om ursäkt?
 - Vem ber om ursäkt?
 - Hur?
 - Reaktioner?
- Har du observerat förlåtelse mellan parterna under medlingarna?
 - Hur tar det sig uttryck?
 - Exempel
- Efter medlingen – upplever du att eleverna tenderar att förändra sin inställning till händelsen (konflikten) på något sätt?
 - Hur tar det sig uttryck? Exempel?
 - (Ånger? Önskan att ha handlat annorlunda?)
 - Vilka känslor uttrycker eleverna efter medlingen? (lättnad, glädje, ånger)
- Hur kommer man fram till överenskommelserna?
 - Får du veta hur det går? På vilket sätt? Alltid?

- Upplever du att de efterlevs?
 - (Bra/dåligt)
 - Ser du något samband mellan hur medlingen går och hur överenskommelserna efterlevs?
-
- Avslutande samtal – Hur tror du att det kommer att gå för skolmedlingen?
 - Hur kändes detta samtal?
 - Har du några frågor eller något du vill tillägga?

Intervjuguide elev

- Bakgrundsfrågor – namn, ålder, årskurs, antal medlingar deltagit i
- Fastställa rapport – t ex hur är stämningen på skolan?
- Vad tycker du om medling?

- Hur har du upplevt den/ de medlingar du deltagit i?
 - Vad bra/ dåligt?
 - Vad lätt/svårt?
 - Känner du att du fått ge din syn på saken?
 - Har du haft med dig föräldrar/stödperson någon gång? Hur kommer det sig? Vad tyckte du om det?

- Vilka typer av händelser har legat bakom medlingarna?
 - Någon där du tydligt känt att det är du som har gjort något fel?
 - Kan vi fokusera på den i fortsättningen?

- Hur kändes det innan medlingen?
 - (Nervös? Rädd?)
 - Kändes det jobbigt att delta i medling?
 - Var du rädd för vad medlararna och andra som var med skulle tycka?

- Vad kände du när medlingen väl började?
 - (oro, ilska, välvilja, skam)
 - Vad tror du att det berodde på?

- Kände du (vad kände du) att du gjort något fel i konflikten?
 - Uttryckte du det på något sätt?
 - Uttryckte den andra eleven att han/hon gjort något fel?
 - Hur uttrycktes detta?
 - Vilken reaktion?
 - Känslor?

- Skämdes du för det du gjort?
 - Hur kändes det?
 - Var du orolig för andras reaktioner på det du gjort?
 - Kände du dig bortstött? / Att de tog avstånd ifrån dig?
 - Kände du dig respekterad?
 - Kände du dig otillräcklig eller dålig på något sätt?

- Hur kände du inför det du gjorde?
- Tankar kring andras reaktioner på detta?
- Tog du på dig ansvaret/del av ansvaret för det inträffade?
 - Hur kommer det sig?
 - Uttalade du/den andra det? Hur?
 - Reaktioner?
 - Har det ett värde? Ledde det till något?
- Bad någon om ursäkt
 - Hur kändes det?
 - Vad blev reaktionen?
- Förlät du den andra personen för det inträffade?
 - Kände du dig förlåten?
 - Hur kändes det?
- Hur kände du inför överenskommelsen ni kom fram till under medlingsmötet?
 - Bra/dåligt
 - Höll du den?
 - Höll den andra personen överenskommelsen?
- Efter medlingen – vad kände du inför det inträffade (konflikten/det du gjort)
 - (ilska, ånger, skam)
 - Hade ändrat uppfattning sedan innan?
 - Ångrade det du gjort?
 - Kände du efter medlingen att du skulle hantera situationen /agera annorlunda i en liknande situation?
- Avslutande samtal – Tycker du att man bör medla i fler eller färre situationer än vad man redan gör?
 - Hur kändes detta samtal?
 - Har du några frågor eller något du vill tillägga?

Bilaga 2 - Transkriptionstecken

- ”hack” i talet, talet saknar flytande kontinuitet

(0,5) paus i hundradels sekunder

JA versaler innebär betoning

--- ej tydligt

/.../ utelämnat stycke från utskrift

(jfr Nilsson, 1993:134)