



Jette Kofoed
"Tilblivelser i neutralitetszoner"
ur
***Migration och tillhörighet: Inklusions- och exklusionsprocesser i
Skandinavien (2007)***

Serie: Centrum för Danmarksstudier nr 15, ISSN: 1651-775X

Upplaga för elektronisk publicering för forsknings-, utbildnings- och
biblioteksverksamhet och ej för kommersiella ändamål.

Publicerad med tillstånd från Makadam förlag.

Tryckt utgåva finns i bokhandeln: ISBN 978-91-7061-0417

Makadam förlag, Göteborg & Stockholm

www.makadambok.se

Edition to be published electronically for research, educational and library needs and
not for commercial purposes.

Published by permission from Makadam Publishers.

A printed version is available through book stores: ISBN 978-91-7061-0417 Makadam
Publishers, Göteborg & Stockholm, Sweden

www.makadambok.se



Denna Creative Common-licens betyder att du som använder verket måste erkänna
ovanstående som upphovspersoner; att spridning av texten är tillåten, men endast
i icke-kommersiella sammanhang; att verket inte får bearbetas.

TILBLIVELSER I NEUTRALITETSZONER

Jette Kofoed

Et billede af en blå jordklode viser sig på skærmen. Som seer befinder man sig i verdensrummet, hvorfra kloden iagttages. Ligesom på Google Earth – internetfunktionen, der kan identificere alt fra Eiffeltårnet over Grand Canyon til Den Himmelske Freds Plads – befinder vi os i bevægelse i rummet. Der zoomes ind mod jorden, mens verdenshave og konturerne af lande bliver tydeligere. Danmark kan skimtes, og en voice-over lyder:

»Den ser fredelig ud, jorden. Men når man nærmer sig, står det klart, at den er fyldt med større eller mindre konflikter.« Stemmen afbrydes af en vox-pop af nyhedsudsendelser, hvor få ord som 'Al-Qaeda', 'krigen i Irak', 'hundredvis af ofre' og 'ikke skyldige' kan identificeres. Voice-overen fortsætter: »Forskellen er bare, at nogen steder gør man noget ved konflikterne. Et af de steder er Dalskolen.«¹

Sådan indledes en dokumentarudsendelse om elevmægling i skolen. En udsendelse, der optræder som en central aktør på det danske mæglingsmarked, og som jeg i denne artikel vil se nærmere på med spørgsmålene: Hvilke tilblivelsesmuligheder åbnes der for i kontekster, hvor elevmægling tages op, og hvor elevmægling spejles i globale konflikter? Hvordan blander kategorier som hvidhed og nationalitet sig?

Et lidt andet medie, nemlig et nummer af *British Journal of Sociology of Education*, er viet til introduktioner til, samt udfoldninger og diskussioner af den amerikanske

1. Jeg har her ændret skolens navn, hvilket kan forekomme overflødig, da enhver kan anskaffe sig den nævnte dokumentarudsendelse og se, hvilken skole der er tale om. Det kan læseren gøre efterfølgende. Men her i teksten har jeg et ønske om ikke at forstyrre de analytiske pointer med spekulationer over konkrete aktører og konkrete kontekster.

kønsteoretiker Judith Butlers arbejde. Butler har en såkaldt 'Response' til tidsskriftets artikler. I denne 'Response' går Butler ind i en diskussion af, hvordan det, der fortælles om børn og unge (i tidsskriftets øvrige artikler), kan begribes. Her argumenterer hun for at rette opmærksomheden mod to aspekter, nemlig det, der siges, og det, der vises med det, der siges.

So there is the question of whether self-display can produce another meaning than the one explicitly communicated as the 'content' of the verbal utterance: it can augment the verbal utterance, undercut it, or produce another meaning alongside it, to name a few. And sometimes what is signified bodily can flatly contradict the manifest content of the verbal utterances, when a girl who prides herself on dumping a boy manifests anxiety in her gesture and hyperbolic expression about being dumped herself. Speaking is, after all, a way of being on display and it takes place within a context in which social possibilities are being interrogated, negotiated and avoided: after all, these possible forms for one's emergent self are potentially exciting, frightening, even abjecting.²

Citatet tjener to formål, nemlig at fremhæve denne opmærksomhed på forholdet mellem det, der siges, og det, der vises med, hvad der siges, samt forståelsen af at de to dele i dette forhold indbyrdes kan udfordre hinanden. I denne artikel vil jeg bruge den opmærksomhed til at reflektere over de in- og ekskluderende bevægelser, der gøres i den professionelt tilrettelagte kontekst, som skolen i en dansk sammenhæng udgør.

I analyserne er involveret to forskellige skoler. Dels den skole, som præsenteres i dokumentarudsendelsen, og dels den skole, hvor jeg selv har produceret interviewmateriale. Begge skoler er placeret i nærheden af København. De analyser, jeg vil præsentere i det følgende, er først og fremmest baseret på den nævnte dokumentarudsendelse om elevmægling i skolen. Analyserne hviler dog samtidig på behandlinger af eget produceret interviewmateriale. Dokumentarudsendelsen beskæftiger sig med elevmægling i en konkret skole med konkrete elever. Læseren skal altså over de næste sider møde konkrete mennesker med erfaringer fra netop deres skole, med netop deres med-elever. Der er altså tale om situerede erfaringer. Samtidig vil jeg hævde, at analysepotentialet ikke kun vedrører konkrete mennesker, men tillige åbner mod et komplekst felt, hvori alternative forståelser af, hvad mægling, 'elevhed' og skole er for størrelser, kan diskuteres. I den forstand har analyserne udsigelseskraft for mere og flere end disse enkeltaktører, fordi de (forhåbentlig) stimulerer til refleksion over det generaliserede billede af elevmægling, der dermed skitseres.

2. Judith Butler, »Response«, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 27, nr. 4, s. 529–534, citat s. 530.

Butlers begreber skal som nævnt bruges til at reflektere over in- og ekskluderende bevægelser i en kontekst, hvor mægling er et anvendeligt redskab. Jeg vil tænke over de skiftende betydninger af sammehed-forskelligheds-økonomier, som de kommer til udtryk, når elevmægling praktiseres. Sammehed-forskelligheds-økonomier er et begreb, jeg låner fra Jackie Stacey, som taler om 'economies of sameness and difference' i relation til film, der beskæftiger sig med kloning og genetisk manipulation.³ *Økonomi* forstår jeg her som forvaltning. Men når jeg vælger at trække på Staceys idé om 'økonomi', er det fordi, 'økonomi' også konnoterer regnskab med debit og kredit. Pointen heri er at antyde, at forvaltningen af sammehed og forskellighed ikke sker vilkårligt, men følger forskellige typer af mønstre. Sammehed-forskellighed refererer til den grundfigur i socialt liv, som også omtales inklusions-eksklusionsprocesser. Inklusion-eksklusion betegner de gensidige processer, hvorved nogen inkluderes med hinanden og i samme bevægelse ekskluderes fra andre. Inklusion kan altså ikke ske uden eksklusivitet og omvendt; de to betinger hinanden. Sammehed-forskellighed betegner disse sociale processer, men i denne betegnelse understreges de konnotationspraksisser, der knytter sig til in- og ekskluderende bevægelser. Når nogen inkluderes, konnoteres 'sammehed'. En sådan 'sammehed' betydningssættes i lighed med 'de samme' og i forskellighed fra 'de ikke-samme'. 'Sammehed-forskellighed' fremviser disse betydningssættelser, og begrebets to dele forstås som konstitutive for hinanden. Derved tydeliggøres den grundlæggende dynamik i denne tænkning, nemlig at identitet indebærer en lighed med nogen og en forskellighed fra nogen andre. En sådan forståelse af sammehed-forskellighed er beslægtet med identitetsbegrebet, som det præsenteres hos fx Hall, og som det kan genkendes i dele af poststrukturalistisk forskning, der ville omtale sådanne processer som førsteheds-andetheds-processer.⁴ Sammehed-forskelligheds-økonomi antyder mønstre uden at stipulere, hvilke mønstre der måtte være tale om, endsige forudsige hvilken valuta sammeheder og forskelligheder veksles i. Økonomierne af sammehed-forskellighed skal altså i denne artikel tænkes i forhold til elevmægling og dennes både bekræftende og transformerende karakter.

3. Jackie Stacey, *Embodying Difference, Mapping Desire: The Global Subjects of Genetic Cinema*, konference oplæg 2006.

4. Sue Wilkenson & Sheila Kitzinger, *Representing the Other. A Feminism and Psychology Reader*, London, 1996; Dorte Gert Simonsen, »Som et stykke vådt sæbe mellem fedtede fingre«, *Kvinder, køn og forskning*, 1996; Dorthe Staunæs, *Etnicitet, køn og skoleliv*, Frederiksberg 2004.

Mægling: seks dogmer

Så hvad er mægling? Mægling er en måde at håndtere konflikter på, hvor de konflikterende parter inddrages som aktører.⁵ Jeg vil her foreslå, at elevmægling forsøgsvis analyseres som en styringsteknologi. Amhøj skelner imellem studier, der iagttager fænomener, der genkendes som styringsredskaber og ledelsesværktøjer, fx MUS-samtaler eller kvalitetsstyring, og studier, der overskrider, hvad vi forventer at kunne genkende som konkrete styringsteknologier.⁶ Den analysestrategi, der tages op i denne artikel, trækker først og fremmest på en tænkning, hvor det foreslås at betragte elevmægling som en styringsteknologi, altså en udvidelse af, hvad der umiddelbart genkendes som en konkret styringsteknologi. Jeg vælger altså at analysere elevmægling som en styringsteknologi for at undersøge, hvilken type af kundskab et sådant perspektiv på elevmægling kan producere, og for at kunne belyse artiklens indledende spørgsmål: Hvilke tilblivelsesmuligheder åbnes der for i kontekster, hvor elevmægling tages op, og hvor elevmægling spejles i globale konflikter? Hvordan blander kategorier som hvidhed og nationalitet sig?

Denne specifikke mæglingsteknologi følger seks dogmer.

1. En konflikt betragtes i elevmægling som en udviklingsmulighed.
2. Mægling er frivillig konfliktløsning. Alle er til stede af fri vilje.
3. Alle parter er eksperter på deres eget liv. Der gives ikke en sandhed om en given konflikt.
4. Parterne ejer så at sige konflikten og løsningsmulighederne. Mægleren gør ikke.
5. Mægleren må være upartisk og neutral og må ikke afgøre, hvorvidt den ene part er skyldig.
6. Fortrolighed. Hverken mægler eller de involverede elever må sladre om, hvad der sker i mæglingen.

Mægling er sat i system og kan gentages, når de ovennævnte dogmer følges. Heri ligger en forventning om, at – med en reformulering af Åkerstrøm Andersen og Thygesen – dogmerne kan overholdes og gentages, og at der i denne gentagelse ligger en forventning om en gentagen effekt.⁷ Den forventede effekt i tilfældet mægling er reduktion i

5. For en introduktion til konflikthåndtering og mægling i skolen, se Nina Raaschou, *Fra konflikt til dialog i skolen*, Vejle 2003.

6. Christa Breum Amhøj, *Det selvskabte medlemskab. Om managementstaten, dens styringsteknologier og indbyggere*, ph.d.-afhandling fra Copenhagen Business School, København 2007.

7. Niels Åkerstrøm Andersen & Niels Thyge Thygesen, »Styringsteknologier i den selvudsatte organisation«, *Grus*, nr. 73, 2004.

antallet af mobbesager, færre konflikter og en inkluderende skole, hvor forskellighed anerkendes. At anvende redskaber, som kan gentages, og som forventes at have en bestemt effekt, kendetegner ifølge Åkerstrøm Andersen og Thygesen styringsteknologier. Men det er ikke det eneste, for »teknologier etablerer desuden den kalkule hvormed der kan styres«. ⁸ Kalkulen er i deres optik nemlig det nødvendige ideal, for at styringen kan reproducere praksis. Styringsteknologier er altså disse teknologier, der retter praksis i en bestemt retning, hvor de involverede subjekter i denne proces gøres regerbare.⁹ Styring lader sig gøre ved, at subjektet tager sine 'frie' valg på sig. I tilfældet mægling vil det være valget at deltage i mægling eller at underskrive den aftale, der indgås ved mæglingens afslutning, og måske i måderne at håndtere konflikter på i fremtiden. På den vis subjektiveres bestemte forståelser af det at være et styrbart subjekt. Således opstår der en alliance mellem individuelle fortolkninger af konfliktsituationer og institutionaliserede forståelser af, hvad det vil sige at være elev. Styringsteknologier skaber altså socialitet, fordi de muliggør forholdet mellem dem, der styrer, og dem, der styres.¹⁰ Pointen er, at en ny styringsteknologi introduceres i skolen, og at den er med til at forme og bøje de subjekter, der agerer i skolekonteksten. Men pointen er også, at disse subjekter vil være med til at forme og bøje styringsteknologien.¹¹

Subjektivering og intersektionalitet

Jeg trækker i det følgende på poststrukturalistisk teori og på Foucault-inspirerede teorier om subjektivering. Subjektivering er et begreb, der tilbyder en forståelse af, hvordan individer diskursivt bliver til i kontekster. Det handler om kontekstspecifik menneskelig tilblivelse. Især anvender jeg begrebet, som det er raffineret af Dorte Marie Søndergaard i en dansk kontekst og af Bronwyn Davies i en australsk kontekst. Denne raffinering består dels i en udvikling af Foucaults forståelse af subjektivering i relation til en empirisk forskningstradition, og dels i en understregning af, at subjektivering ikke blot er et spørgsmål om, hvordan subjektet ønsker at blive til, men at subjektivering

8. Ibid., s. 13.

9. Jeg har valgt at bruge termen 'styringsteknologi', som er inspireret af den engelske term 'technologies of governance' (Nikolas Rose, *Inventing Our Selves. Psychology, Power, and Personhood*, Cambridge 1996/1998). Relaterede begreber er selvteknologier og sociale teknologier (Michel Foucault, »Technologies of the Self«, *Technologies of the Self. A Seminar with Michel Foucault*, red. Luther H. Martin m.fl., London 1988). Begreberne har ikke klart adskilte forskningshistorier og blander sig også med hinanden. Når jeg her vælger at tale om styringsteknologier, er det for at understrege regerings- eller styringsaspektet.

10. Foucault, »Technologies of the Self«, s. 10.

11. Parallelle analyser af denne gensidige bøjning og formning mellem subjekter og styringsteknologier er udfoldet i Dorte Staunæs, *Schooling Communication and Sociocultural Diversity*, konference oplæg 2006.

indebærer en dobbelt proces. Denne proces involverer både subjektet som handlende, men også som underkastet de kontekstuelle betingelser. Der er således tale om en begrebsliggørelse, der samtidigt rummer en underkastelse og en 'kommen til eksistens' gennem diskursiv indlejring.¹² Dobbelttheden går ud på at anerkende, at det enkelte subjekt ikke bare er underlagt magtfulde diskursive betingelser, men at samme magt er subjektets forudsætning for fortsat at blive til som meningsfuldt subjekt.

Derudover trækker jeg på den 'retooling' af intersektionalitetsbegrebet, der er blevet gjort i en britisk kontekst – af hovedsagelig Ann Phoenix – og i en skandinavisk kontekst af Lykke, Søndergaard, Staunæs, Kofoed og Juelskjær.¹³ Retooling dækker dels over en teoretisk bearbejdning af begrebet, som nødvendiggøres af, at begrebet transporteres fra ét teoretisk perspektiv til et andet, og dels en specificering af begrebet, der gør det muligt at anvende det i konkret empirisk analyse. Retooling henviser til den dekontekstualisering af begrebet, der er gjort, og til den gen-bearbejdelse, der gøres i den nye teoretiske kontekst. Denne såkaldte retooling sætter af fra begrebet intersektionalitet, som det blev anvendt af Kimberley Crenshaw i 1980'erne til at vise sorte kvinders usynlighed i lovgivningen. Crenshaw anvendte begrebet i studier af vold mod sorte kvinder, hvor det illustrerer, hvordan diskrimination følger mønstre i intersektionerne af racialiseret etnicitet, køn og social klasse.¹⁴ Disse gen-indsættelser af begrebet har til hensigt at overskride forståelsen af intersektionalitet som steder, hvor allerede fastlagte kategorier mødes. Det foreslås i stedet, at intersektioner forstås som situerede tilblivelser af gensidigt konstituerende kategorier og subjektiviteter finder sted. Intersektionalitet forstår jeg således som en bestræbelse på at begrebsliggøre sammenblandinger af kategorier. Det er et begreb, der konceptualiserer kompleksitet, magt og dominansrelationer, og som udfordrer entydighedsfordringer og normativiteter. Den mere præcise forståelse af begrebet diskuteres i feministiske og minoritetsforskningskredse i England og Skandinavien.¹⁵

12. Dorte Marie Søndergaard, »Subjektivering og desire – begreber på empirisk arbejde i akademien«, *Psyke og logos*, nr. 1, 2002; Dorte Marie Søndergaard, »Subjektivering og nye identiteter – en psykologi i et pædagogisk felt«, *Kvinder, køn og forskning*, nr. 4, 2003; Bronwyn Davies, »Subjectification: the relevance of Butler's analysis for education«, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 27, nr. 4, 2006, s. 425–438.

13. Retooling er beskrevet af Donna Haraway i et interview med Nina Lykke, Randi Markussen og Finn Olesen (Nina Lykke, Randi Markussen & Finn Olesen, »'There are always more things going on than you thought!' Methodologies as Thinking Technologies. Interview with Donna Haraway«, *Kvinder, køn og forskning*, nr. 4, 2000).

14. Kimberlé Williams Crenshaw, »Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color«, *The Public Nature of Private Violence*, red. Martha Albertson Fineman & Rixanne Mykitiuk, New York 1994.

15. Se fx Nina Lykke, »Intersektionalitet – ett användbart begrepp för genusforskningen«, *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, nr. 1, 2003; Jette Kofoed, *Elevpli. Inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*, ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet, Århus 2004; Paulina De los Reyes & Diana Mulinari, *Intersektionalitet. Kritiska*

Afhængigt af teoretisk ståsted vurderes begrebets anvendelighed forskelligt. For nogle er det et hensigtsmæssigt identitetspolitisk begreb, for andre er det hensigtsmæssigt på grund af sit destabiliserende potentiale. I den klassiske brug af intersektionalitetsbegrebet (som Collins og Crenshaw ofte fremhæves som repræsentanter for) vil man især finde en standpunktsfeministisk og identitetspolitisk orientering. Det er her vigtigt at påpege, at intersektionalitetsanalyser har været bedrevet i en del år, før begrebet i skandinaviske sammenhænge blev anvendt som betegnelse for denne type af analyser. Nogle af disse analyser er minoritetsforskningsanalyser – her kan fremhæves Mørck, Hvenegård-Lassen, Frello, Kofoed, Moldenhawer og Staunæs.¹⁶ I en præcisering af begrebets potentiale argumenterer både Lykke og Staunæs for, at disse sammenblandinger af kategorier ikke kan forstås i additive logikker. Tværtimod involverer intersektionalitetsbegrebet en anerkendelse af, at sociale kategorier er indlejret i magtrelationer. Det indebærer en forståelse af, at kategorier kan blande sig med hinanden på et utal af måder. De kan overdrive, vride, tone, forandre eller udsætte hinanden.¹⁷ I de følgende analyser trækker jeg på sidstnævnte forståelse af intersektionalitet som en de-essentialisering af sociale kategorier, hvor fordringer om entydighed og normativitet kan udfordres. Søndergaard argumenterer overbevisende for, at »Intersections are shown to form highly complex networks of discursive practices that not only 'cut through' or 'add' effects of meaning to each other, but also work to tone and transform the pathways laid out for individuals«. ^{17b} Disse perspektiver på et begreb om intersektionalitet åbner for analyse af, hvordan forskelskategorier i social praksis blander sig, og for analyse af lokal kompleksitet og modsætningsfyldte processer. Det bliver muligt ikke kun at fange entydige processer og ikke kun at fange de kategorier, der i udgangspunktet allerede er velkendte. Perspektivet forsøger altså med andre ord at begrebs-

refleksioner over o(jäm)likhetens landskap, Malmö 2005; Yvonne Mørck, »Multikulturalismens kønsblinde øje«, *Dansk Sociologi*, København 2005; Ann Phoenix, »Centring Marginality? Otherness, difference and the 'Psychology of Women'«, *Psychology of Women Section Review* 2006; Dorthe Staunæs, »From Culturally Avantgarde to Sexually Promiscuous. Troubling Subjectivities and Intersection in the Social Transition from Childhood Into Youth«, *Feminism & Psychology*, vol. 15, nr. 2, 2005; Dorthe Staunæs & Jette Kofoed, »Intersektionalitet på svensk«, *Norsk tidsskrift for Kjønnforskning*, nr. 1–2, 2006; Dorte Marie Søndergaard, »Making Sense of Gender, Age, Power and Disciplinary Position: Intersecting Discourses in the Academy«, *Feminism & Psychology*, vol. 15, nr. 2, 2005.

16. Mørck; Kirsten Hvenegård-Lassen, *Grænseland. Om minoriteter, rettigheder og den nationale idé*, København 1996; Jette Kofoed, *Midt i Normalen. Om minoriteter og den nationale idé*, Københavnerstudier i tosprogethed, bd. 24, København 1994; Jette Kofoed, *Med tvivlen som retning. En undersøgelse af sent ankomne unge flygtninge i uddannelse*, København 1997; Bolette Moldenhawer, *En bedre fremtid? Skolens betydning for etniske minoriteter*, København 2001; Birgitta Frello, *Cultural Hybridity – Contamination or Creative Transgression?*, AMID Working Paper Series 54, Aalborg 2006.

17. Lykke, »Intersektionalitet«; Kofoed, *Elevpli*; Jette Kofoed, »Muted transitions«, *European Journal of Psychology of Education* 2007 (under udgivelse); Staunæs, »From Culturally Avantgarde to Sexually Promiscuous«.

17b. Søndergaard, »Making Sense of Gender, Age, Power and Disciplinary Position«, s. 189.

sætte og begribe de både entydige og modsatrettede bevægelser, der er at finde i levet liv. I lyset af disse perspektiver kan de indledende spørgsmål til det empiriske materiale om elevmægling præciseres: Hvilke subjektpositioner åbnes der for i en kontekst, hvor mægling tages op som en social teknologi, der kan håndtere konflikter og eventuelt forhindre mobning? Hvilke kategorier bliver bragt i spil?

Børn i skole og på dvd

Det empiriske materiale, som analyserne her trækker på, er den dokumentarudsendelse om konfliktløsning og mægling, som indleder med den blå jord set fra himmelrummet. Dokumentarudsendelsen blev sendt på dansk tv sommeren 2006. I denne artikel trækker jeg i tillæg på analyser af interview med børnemæglere, voksenmæglere, skoleledere, lærere og elever, der har deltaget i mægling. Disse data er indhentet på en københavnsk folkeskole. De to typer af materialer er forskellige. Hvor det ene er interview med forskellige aktører i det felt, man kan kalde 'elevmægling i skolen', er det andet, hvad der på coveret af dvd'en benævnes, »52 minutter med inspiration til, hvordan elever inddrages som mæglere i konflikter mellem andre, yngre, elever i skolen«. De forskellige materialer beskæftiger sig imidlertid med samme emne. Det er desuden min vurdering, at dokumentarudsendelsen i disse år er en ikke ubetydelig faktor i udbredelsen af elevmægling på danske skoler. Især på skoler med en ikke-entydig national dansk elevsammensætning ser mægling ud til at blive taget op som en relevant teknologi. Der er imidlertid endnu en grund til at inddrage dokumentarudsendelsen. Den får nemlig et aspekt med, som det ikke har været muligt at få indsigt i som forsker. Det drejer sig om selve mæglingen, hvilket jeg vender tilbage til.

Når neutralitet skal 'gøres'

Igennem samtalerne med mæglere og mæglede elever gives et indblik i, hvordan de skaber mening med mægling. Jeg har hørt – og i dokumentarudsendelsen set – hvordan sammeheds-forskelligheds-økonomier¹⁸ forvaltes lokalt, og jeg vil i det følgende vise, hvordan det, der siges (*i* mægling og *om* mægling), også kan analyseres med Butlers opmærksomhed mod de to aspekter.

En af de ting, der siges mange gange og med tydelighed i det empiriske materiale, er kravet om neutralitet i mægling. Det beskrives i reglerne for, hvordan mægling bør

18. Stacey.

praktiseres, og det diskuteres igen og igen blandt de involverede aktører. Neutralitet er ikke til at komme uden om. Eller mere præcist: Mægling forudsætter neutralitet, når mobning og konflikter skal forebygges.¹⁹ Sådan præsenteres mæglingskonceptet, og sådan ser dogmet også ud til at blive taget op blandt de involverede. Neutralitet præsenteres altså i dette tilfælde som en strategi for konfliktløsning, men spørgsmål rejser sig samtidig: Rummer konflikter – og mobning – ikke potentielt asymmetri? I konflikter forekommer der at være en asymmetrisk fordeling af magt, hvor de involverede parter ikke er lige. I den forstand hævdes dogmet om neutralitet i et felt, der er indlejret i ikke-neutralitet. Hvis alle parter gengivelse af begivenheder er ligeværdige, hvordan kan jeg så fastholde min ret til at føle mig krænket (over at blive kaldt øgenavne, over ikke at få lov til at deltage i lege, over at blive forfulgt af med-elever)? Bliver jeg nødt til at kunne fortælle min version af historien på bestemte måder for at gøre den overensstemmende med dogmet om neutralitet?

Hvordan kan en handling, der sættes i værk og fastholdes af subjekter, ikke være fortolket og konstrueret af disse subjekter? Dette sidste spørgsmål rejser sig, fordi fordringen om neutralitet kommer til at antyde, at handlingerne ikke influeres af konkrete subjekter. Den undren udspringer fra et poststrukturalistisk perspektiv, hvor fordringen om neutralitet i sig selv giver anledning til nysgerrighed.²⁰ Hvis neutralitet afklædes magt, hvordan (re)installeres magt så?

Den besværlige neutralitet

I dokumentarprogrammet ser det ud til at være vanskeligt at håndtere neutralitetsdogmet. Det er ikke usædvanligt, at der er to elevmæglere til stede i en mægling, og at en af mæglerne – i strid med dogmerne – kommer med løsningsforslag eller afslører sin sympati for den ene part. Hvis der sker sådanne brud på dogmet om neutralitet, irttesætter den ene mægler i flere situationer den anden. Efterfølgende reflekterer de

19. Jeg vover et øje og skriver her 'mobning' og 'konflikt' ved siden af hinanden. Mægling tages op som strategi i såvel konflikter som i mobbesager, og mægling tages op som strategi, uden der nødvendigvis tages stilling til det besværlige spørgsmål om, hvorvidt konflikt og mobning kan skæres over én kam. Når jeg her undlader at skelne, er det for at henvise til netop den varierende praksis, hvor der på nogle skoler skelnes, mens der på andre skoler ikke skelnes. Og jeg taler her om det forhold, at der ikke er entydighed eller enighed. Også internt på skoler vil man kunne finde uenigheder om, hvorvidt mobning egner sig til mægling. Der er altså en gråzone, hvor trivsel, mobning og konflikthåndtering blander sig. Der er uenighed om, hvorvidt mobning bør opfattes som en konflikt eller ej, og derfor også om, hvorvidt mægling egner sig som strategi. For en diskussion af forholdet mellem mobning og konflikt, se Christy & Rabøl Hansen.

20. Dorte Marie Søndergaard, *Tegnet på kroppen. Køn, koder og konstruktioner blandt unge voksne i Akademia*, København 1996; Søndergaard, »Subjektivering og desire«; Søndergaard, »Subjektivering og nye identiteter«.

over hændelsen, da en lærer gør dem opmærksomme på, at de vist glemte at være mæglere. Og børnene forklarer: »Jeg synes jo, at han var efter Johan. Jeg synes jo ikke, at man skal drille«. Ved én lejlighed er en lærer også til stede under en mægling; han blander sig i mæglingen og hjælper et barn med at komme frem til et løsningsforslag. Efterfølgende reflekterer læreren: »Mæglingsteknisk var det nok ikke helt i orden [at jeg blandede mig]«. Sådanne korrektioner gøres ofte, og disse overvejelser handler om, hvordan neutralitetsdogmet konkret håndteres, og om at det løbende forhandles, samt hvordan mægling praktiseres i forhold til de etablerede dogmer.

I udgangspunktet forstås mægling som et neutralt rum. Dog viser der sig alligevel et antal forskellige måder at praktisere mægling på i materialet. Det normative billede af mægling er, at det foregår i det neutrale rum med mæglere, der undlader at tage stilling til skyld. I materialet er der imidlertid også fortællinger om læreren, der alligevel blander sig med løsningsforslag, og elever, der som mæglere opfatter bestemte handlinger som illegitime eller direkte forkerte. Når disse varierende måder at praktisere mægling på optræder, bliver det tydeligt, at mægling er mere end de dogmer, der opstilles for dens praksis, men også er den praksis, hvor mægling konstitueres i relationer til sociale kategorier. Butlers pointe kan måske bringe mig videre, for det er tydeligvis ikke enkelt at overholde neutralitetsdogmet. Komplekse og modsætningsfyldte narrativer om skolelivet træder frem. Dogmet om neutralitet står nemlig ikke alene. Det suppleres af fordelingen af 'passendehed'²¹ og forhandlinger af den rette måde at performe mægling på. I måderne at performe den rette mægling bliver overholdelse af dogmet om neutralitet en central rettesnor. Det vil jeg vende tilbage til i en analyse af rekruttering af mæglere. Men inden da vil jeg se nærmere på mæglingens normative indhold og dens sigte.

I udgangspunktet ser det ud til, at mægling af de involverede voksne forstås som en mulighed for at fremme ligeværd, demokrati og mangfoldighed. Mægling tager afsæt i, at børn har kompetencer, også til at mægle. Og flere steder i materialet finder jeg voksne, som anfører, at børn er bedre til at lære sig mægling end voksne. Voksne i skolekonteksten er derimod vant til at afgøre skyld og fælde dom, og derfor har de sværere ved at tilegne sig en praksis, hvor børn inddrages som kompetente og ligeværdige partnere, hævdes det blandt voksne mæglere. Mægling præsenteres som en sympatisk handling, fordi ligeværd og værdighed er centrale værdier. Dette er i tråd med en del af de tanker, der blandt andet er formuleret i den nyere barndomsforskning, som især er repræsenteret af James, Jenks & Prout, hvor barnet forstås som handlende, som en so-

21. Lykke m.fl.; Kofoed, *Elevpli*.

cial aktør, der er en aktiv medskaber af egne omstændigheder, og hvor barnet anerkendes som enkeltperson.²² Dette er således en bevægelse væk fra et mere entydigt begreb om socialisering, hvor børn betragtes som endnu ikke færdige voksne. Det kan hævdes, at mægling også trækker på sådanne forståelser af børn. Elevmæglingens sigte ligger ligeledes på linje med styringsteknologiers generelle sigte, som ofte vil være skabelse af frigørelse, 'empowerment' og gensidig dialog.²³

Desuden er mægling en teknologi, der tages i anvendelse ikke bare blandt børn i skolen, men i straffesager og familieretssager, ligesom der er blevet indført retsmægling i forbindelse med en nylig domstolsreform i Danmark.²⁴ Såvel nationalt som internationalt er mægling altså en teknologi, som vinder frem og vinder udbredelse. Et fællestræk ved disse ganske forskellige måder at praktisere mægling på er en forståelse blandt de involverede af, at mægling fremmer ligeværd, demokrati og mangfoldighed.

Udfordring af etablerede hierarkier

Jeg vil i det følgende se nærmere på de ovenfor nævnte spørgsmål om magtens (a)symmetri, og hvordan der i materialet med perspektivet på mægling som styringsteknologi træder flere forståelser af mægling frem. Den bagvedliggende tese er således, at styringsteknologier generelt spiller en rolle i subjektiveringsprocesser og i opretholdelsen af social orden,²⁵ og at elevmægling lokalt gør en forskel for, hvilke tilblivelser der gøres mulige, og for, hvilke kategorier der blander sig med hinanden, når der med elevmægling skabes orden.

Maler man – for et øjeblik – med den brede pensel, kan det hævdes, at der på mange skoler eksisterer etablerede hierarkier. Man kunne tale om skoleledelsen, lærerne (som så afhængig af politik og pædagogik kan deles i flere grupper), teknisk administrativt personale (sekretærer, pedeller etc.) og elever (som naturligvis igen positionerer sig indbyrdes). Inden for disse grupperinger er der naturligvis mange flere differentieringer at finde. I en sådan analysebevægelse udelader jeg derfor et antal modsætninger for i stedet at fremhæve en enkelt pointe, der er værd at dvæle lidt ved. Pointen er, at der med mægling installeres en ny gruppe af subjekter tegnsat som mæglere. Deres tegn kan bæres synligt. Mæglere går med badges, kasketter eller T-shirts, hvorpå der

22. Allison James, Chris Jenks & Alan Prout, *Theorizing Childhood*, Cambridge 1998.

23. Åkerstrøm Andersen, s. 5.

24. I Sydafrika og i Sandhedskommissionens arbejde der er det også muligt at trække paralleller til nogle af de ideer, der ligger bag mæglingstanken.

25. Åkerstrøm Andersen, s. 5.

står skrevet 'mægler'. På skolen er der plakater med slagord, hvor det angives, til hvem du kan henvende dig i tilfælde af krise og konflikt. Den magt, der associeres til denne position, gør ikke kun mæglerne magtfulde. Tager man et nærmere kig på dokumentarudsendelsen, ser det ud til, at den magt, der kunne være associeret med neutralitetsdogmet, ikke alene installeres i mæglerne, men også ser ud til at følge de voksne, der superviserer mæglerne.²⁶ Disse voksne er dem, der engagerer sig i udvikling af elevernes sociale kompetencer. Flere kategorier ser ud til at blande sig med hinanden. Den velkendte fordeling af magt udfordres delvist med disse nye subjekter, som skal håndtere konflikter, som lærerne hidtil har fungeret som dommere i. Lærer-elevrelationen fremstår fortsat som en magtfuld dikotomi, som dog ser ud til nu at blande sig med kategorierne 'mægling' og 'mobning'. Magtens navn kunne – i dette tilfælde – være neutralitet, neutralitet (også) installeret som lærernes teknologi. Det er dem, der overvåger – og panoptiserer²⁷ kunne man måske ligefrem sige – den nye gruppe af mæglere. I den forstand flyttes magten delvist fra lærerne til mæglerne og så tilbage igen, hvor den (gen)installeres ved siden af mæglerkorpset. De individuelle subjekter er ikke nye i denne kontekst. De har været elever eller lærere i denne kontekst i mange år. Subjektpositionen som mægler er derimod ny.

Fortolkningsrepertoire og neutralitetsfarvning

Lærerne blander sig altså i afgørelserne af, hvordan passende mægling gøres. Hverken elevmæglerne eller lærerne underlægger sig uden videre dogmet om neutralitet. I de mæglingspraksisser, der præsenteres i dokumentarudsendelsen, hævder voksne neutralitet på mere end én måde. Hævdelsen af neutralitet sameksisterer med konkrete opklaringer af typen 'så du troede, at han også syntes, det var sjovt?', og 'hvordan havde du det med, at du holdt ham, og der var en masse andre, der gjorde noget mod ham, og han var alene? Syntes du, at det her har han fortjent, eller det her er lidt synd for ham?' Der spørges, men der vises samtidig noget med det sagte, hvilket er den skelnen, Butler omtaler som henholdsvis »saying as *communicating* and saying as *displaying*«. ²⁸ Hvad der stilles til skue her kunne være, at der kommunikeres et spørgsmål, og at der samtidig fremsættes en undren, som primært via intonation og kropssprog er forbundet til, hvad der kan opfattes som mulig og levedygtig handling. Er det, der stilles til skue her,

26. Den magtforståelse, der trækkes på her, er en Foucault-inspireret tænkning, hvor magt forstås som produktiv (Dag Heede, *Det tomme menneske. Introduktion til Michel Foucault*, København 1997).

27. Michel Foucault, *Discipline and Punish: the Birth of the Prison*, London 1991.

28. Butler, s. 529.

også en subjektivering af mægleren som en, der ikke kunne finde på at holde nogen fast og se bort fra vedkommendes indvendinger? Normen om passende adfærd bliver også tydelig gennem undladelsen af den direkte afsigelse af dom.

Ydermere forhindrer neutralitet ikke sociale kategorier i at blande sig med hinanden. Ideen om – eller illusionen om – neutralitet farver de konkrete intersektioner. Mægleren afgør, hvad vedkommende finder rigtigt og forkert, og disse afgørelser farves samtidig af neutralitetsdogmet. Farvningen lykkes på forskellig vis. I nogle mæglinger fremstår neutralitetsdogmet som centralt, og i andre mæglinger vil lærerne efterfølgende minde elevmæglerne om, at eleverne skal huske, at de ikke må tage parti. Men ét er sikkert: Dogmet om neutralitet er ikke fraværende.

I arbejdet med at forstå, hvad mægling er for en størrelse, trækkes der tilsyneladende på fortolkningsrepertoier,²⁹ hvor de hidtidige måder at håndtere konflikter på forstås som udemokratiske, og hvor mægling stilles til rådighed som den måde, hvorpå elever og lærere med respekt kan håndtere konflikter. Samtidig er der tilsyneladende ikke nogen vej uden om normativitet og værdiladede forståelser af, hvad der er rigtigt og forkert. Mæglingens neutralitetsdogme ser ud til ikke at kunne eksistere, uden at spørgsmålet om normativitet rejses i begge butlerske forståelser: som *communication* og som *display*.³⁰ Så hvad er det, der praktiseres i mæglingen?

Undskyld

Et af de centrale dogmer i mægling er ganske vist fortrolighed og et løfte fra alle deltagere om ikke at sladre eller fortælle om, hvad der er sket i mæglingen. Jeg har i mit feltarbejde ikke haft adgang til konkrete mæglinger. Begrundelsen for ikke at give forskeren adgang til disse rum har forståeligt nok været princippet om fortrolighed. I dokumentarudsendelsen er det derimod muligt at se de mæglinger, som rimeligt nok ikke har været tilgængelige for andre end de involverede parter. I de præsenterede konfliktløsninger forløber mæglingerne ret ensartet. Det er klart, at de i et vist omfang vil gøre det, da mæglerne har en skabelon for, hvordan de skal spørge, og for, hvordan en sådan mæglingsproces bør forløbe. Skabelonen tager afsæt i dogmerne for mægling. Et af de sidste spørgsmål, som mæglerne i dokumentarudsendelsen stiller til de involverede parter, lyder: »Har du så nogen forslag til, hvordan I kan komme videre herfra?« Spørgsmålet ser ud til at være angivet i mæglerens materiale og lært på de kurser, de har

29. Margaret Wetherell, »Positioning and interpretative repertoires: conversation analysis and post-structuralism in dialogue«, *Discourse & Society*, 9 (3), 1998, s. 387–412.

30. Butler.

deltaget i, og som kvalificerer dem som mæglere. Men svaret er ikke angivet i kursusmaterialet. De svar, der gives i dokumentarudsendelsen, er ikke desto mindre næsten enslydende. Det kan naturligvis handle om, at disse mæglinger kan være sat i scene til lejligheden, eller at de kan være indøvet til denne dokumentarudsendelse. Jeg vil ikke desto mindre fokusere på løsningsforslagene og opholde mig lidt ved disse udgange.

Det svar, der går igen i de mæglinger, der præsenteres her, er: »Vi kunne sige undskyld. Og sige, at vi aldrig vil gøre det mere.« Det er et løsningsforslag, der accepteres af mæglerne som relevant og konstruktivt. Forslaget kommenteres af mæglerne med ytringer som, »Det lyder som en rigtig god idé«, hvorved mæglerne accepterer løsningsforslaget. De involverede parter rækker dernæst armene hen over bordet imellem dem og siger »undskyld«, »det er ok« eller »i lige måde« med mere eller mindre direkte blikke og mere eller mindre utvunget. Derefter afsluttes mødet, og de involverede parter forlader lokalet. Hvordan kan disse udgange forstås?

'Undskyld' fremstår nærmest som et mantra på tværs af de præsenterede mæglinger i dokumentarudsendelsen. Ervin Staub forsker i tilgivelse, forsoning og eftervirkninger af konflikter.³¹ Staub argumenterer for, at forsoning med gensidig anerkendelse er nødvendig for at kunne bevæge sig videre efter en konflikt. Tilgivelse »is a component of reconciliation but without mutuality forgiveness it can be harmful«.³² Staub peger her på, at den, der har forvoldt skade på en anden, må anerkende det gjorte. Anerkendelsen af at have krænket en anden er, i hans forståelse, forudsætningen for tilgivelse. Staubs pointe trækker på analyser af folkemord i Rwanda, hvor tilgivelse efter sådanne voldelige hændelser er ekstremt vanskelig.³³ I skoler skal mægling ikke løse konflikter, der udspringer af denne type ekstrem vold, og konkrete sager stiller sig derfor anderledes. Ikke desto mindre er der voldelige konflikter i skoler. Disse varianter af voldelige interaktioner er mægling i nogle kontekster også tænkt som løsningsforslag på.³⁴ I en bestræbelse på at begribe de undskyldende udgange, som er beskrevet ovenfor, låner jeg

31. Opmærksomheden på undskyldninger og paralleller til forsoningsdiskussioner er initieret af diskussioner i forskerteamet omkring forskningsprojektet »Mobning – inklusion-eksklusion i skolen«, nemlig Dorte Marie Søndergaard, Robin May Schott, Charlotte Mathiassen og Helle Rabøl Hansen.

32. Ervin Staub, »Constructive Rather than Harmful Forgiveness, Reconciliation, and Ways to Promote Them after Genocide and Mass Killing«, *Handbook of Forgiveness*, red. E. Worthington, New York 2005, s. 22.

33. *Ibid.*, s. 2.

34. Og her kunne så indskydes, som tidligere anført, at mægling anvendes med forskellige formål i forskellige kontekster. Nogle mener, at mægling egner sig til løsning af konflikter (af en bestemt art), og andre at mægling ikke egner sig til håndtering af mobning (Christy & Rabøl Hansen). Men der er kontekster, hvor mægling også anvendes til bearbejdning af mobning. Her skal det erindres, at kvantitative undersøgelser (*Skolebørnsundersøgelsen 2002*, red. Pernille Due & Bjørn E. Holstein, København 2003) viser, at indsatser mod mobning ganske vist kan bringe antallet af mobbeofre ned, men at det ikke er de hårdest ramte, der med disse indsatser forsvinder ud af statistikkerne. De hårdest ramte profiterer sandsynligvis ikke af teknologier som mægling.

Staub skelner mellem forsoning og tilgivelse og disse begrebers betydning for eftervirkninger. Ud fra dette kunne spørgsmålene til undskyldningen lyde: Hvordan arbejder en undskyldning? Når en løsning på en konflikt foreslås at være en undskyldning og et løfte om ikke at gøre 'det forbudte' igen, forpligtes den krænkede part så dermed til at acceptere undskyldningen? Indebærer accepten af undskyldningen samtidig en anerkendelse af den handling, der undskyldes? Og gøder accepten af undskyldningen jorden for fremtidige mobbe- og konflikthandlinger?

Disse spørgsmål er formuleret ud fra Staub's refleksioner, hvor han finder, at »after intense violence between them, groups continue to live together, reconciliation is crucial for the prevention of new violence. Without it, violence is likely to resume«. ³⁵ Forudsætningen er altså, i Staub's perspektiv, at forsoning kan forhindre ny vold i at eskalere, men også at en sådan forsoning ikke kan finde sted, uden at de relevante involverede parter tager ansvar for krænkelsen. Den, der er blevet krænket, kan ikke tilgive, uden at en anden part har påtaget sig ansvar for den handling, der mægles. Nogen har gjort noget.

Staub går så vidt som til at foreslå, at »without the acknowledgement of harmdoing by perpetrators, without empathy for victims and expressions of regret forgiveness can be harmful rather than beneficial«. ³⁶ Det er altså i tilfælde af manglende anerkendelse af krænkelser fra den krænkende parts side, at tilgivelse kan have skadelige virkninger. Det giver anledning til eftertanke i relation til mægling.

Hvis mægling optræder som en ny autoritet, som eleverne indordner sig under, kan det så tænkes, at eleverne udvikler, hvad Staub kalder to adskilte systemer – i hans terminologi 'one of talking' og 'one of thinking and feeling about the other'? ³⁷ Hvilken funktion har en undskyldning, hvis den ikke følger efter en fordeling af ansvar, hvor den ene part har påtaget sig ansvaret for fx at have mobbet eller forfulgt den anden? Hvilke forudsætninger for at påtage sig ansvar ligger der i det neutrale rum? De præsenterede mæglinger antyder, at undskyldninger kan se ud til at optræde løsrevet fra ansvarsfordeling, og at der ikke altid lægges op til afgørelser af, hvorvidt noget er mere rigtigt end andet. En sådan praksis kan muligvis trække på indholdet af dogmerne for mægling, hvor det sættes, at der ikke findes nogen sandhed om konflikten, og at parterne – ikke mægleren – ejer løsningsforslagene. Men bliver neutralitetsdogmet så også til et normativitetsfrit rum? Hvis undskyldningen i det neutrale mæglingsrum ikke anerkender ansvaret for de krænkende handlinger (som i første instans er anled-

35. Staub, s. 3.

36. Ibid.

37. Ibid.

ningen til, at aktørerne befinder sig i mæglingsrummet), er mæglingsprocesserne og denne neutralitetszone ikke alene faktorer, der potentielt kan forhindre mobning og konflikter, men netop også faktorer, som kan facilitere fremtidige konflikter. Forfølges denne tanke, vil undskyldningen forstås som ikke kun ledsagende udgangen fra neutralitetszonen, men også som åbningen mod fremtidig mobning og nye konflikter. Er undskyldningen ikke gensidig, og er der ikke tale om forsoning, så må man med Staub i hånden rejse det næste spørgsmål: Har undskyldninger, som de optræder i elevmæglinger (som præsenteret i dokumentarudsendelsen), også potentiale til at blive en ny teknologi til skæv distribution af magt? Måske er mægling ikke alene et konflikthåndteringsredskab, men rummer tillige potentialet til at generere nye magtforhold, fordi neutralitet hævdes, og der ikke afsiges dom over rigtigt og forkert.

Mægler – en subjektposition?

Hvem er det så, der inviteres til at håndtere neutraliteten i mæglingssituationerne? Ikke hvem som helst. Det kræver kvalificering og kvalifikationer. Der ser ud til at være flere måder at rekruttere mæglere på – fra 'mægleren er en rollemodel, så derfor kan »rødder« ikke være mæglere' over 'mæglerkorpset må afspejle den konkrete elevsammensætning på skolen' til 'vi vælger den gode elev'. De stemmer, der taler her, tilhører de voksne, der administrerer mæglingsprojektet. For at blive mægler skal du være mere end 12 år, ville hjælpe andre, være tålmodig, god til at lytte, være retfærdig, ikke sladre og være i stand til at afgøre, om en situation kræver voksen indblanding.

Her viser jeg et lærerræsonnement om, hvordan elever udvælges til hvervet:

L: De skal også bevise, at de er nogle gode elever. Det skal ikke være nogen ballademagere, hvor de bare kunne larme og forstyrre og så alligevel være en mægler, for de skulle være et forbillede for resten af eleverne. Bare almindelig fornuft – altså det her med en fornuftig elev, der forstår, hvor grænserne går. [...] Man skal opføre sig ordentligt. Man skal bevise det.

I: Altså, hvad skal de være gode til?

L: Ikke at skabe konflikter.

I: Okay.

L: Og være god til at dæmpe gemytterne, hvis der opstår konflikter. Og ikke være en af dem, der siger »Åhr, kom nu« og slår igen. De må heller ikke opdne til konflikter. De skal simpelthen være eksemplarisk generelt, altså på alle mulige måder.

Her trækkes på et fortolkningsrepertoire, hvor mægleren forventes at være 'den gode

elev'. I ræsonnementet, som det udfoldes her, er logikken forholdsvis tydelig. Mæglere forventes at sætte det gode eksempel, at opføre sig ordentligt samt at undlade at skabe konflikter. Det anes, at hvad der efterspørges her, ikke så meget er kvaliteter, der vedrører den konkrete mæglingssituation, men snarere vedrører adfærd i skolelivet i øvrigt. De, der fungerer som mæglere, kan ikke optræde som den gennemsnitlige elev, ej heller som 'rødder', og det er mæglerens kvalitet uden for mæglingsrummet, uden for neutralitetszonen, men netop i skolelivet i øvrigt, der fremhæves. Der skal de sandsynliggøre, at de er kvalificerede til at bære tegnet som mægler. På grund af deres adfærd i skolerummet generelt får de privilegeret adgang til neutralitetszonen.

Forholdet mellem det generelle skolerum og det specifikke mæglingsrum leder opmærksomheden hen på det forhold, at med elevmægling flyttes konflikten fra det kollektive rum, den udspiller sig i, til mæglingens neutrale rum, hvor udpegede parter deltager. Det kan her indskydes, at hvorvidt en konfliktløsning vurderes som vellykket af de involverede parter, måske forstås afhængigt af, hvorvidt de rette parter er blevet udpeget til at være dem, der skal søge at løse konflikten. Og man kan rejse spørgsmålet om, hvorvidt det er muligt at transportere konfliktløsning væk fra den kontekst, konflikten udspiller sig i, og væk fra måske uopdagede parter i konflikten. I dele af mobbeforskningen peges der på betydningen af de såkaldte passive 'by-standers's betydning for mobning og dens forløb.^{37b} Inspireret heraf kan man antage, at der er lignende passive by-standers i andre typer af konflikter (og ikke alene i tilfælde af mobning), og at man ved denne transport af konflikten fra kollektiv til satellit vanskeliggør transporten af den forhandlede løsning tilbage til kollektivet, hvor den ideelt set skulle være virksom. Når denne transport af løsninger tilsyneladende ikke gøres til genstand for refleksion i de konkrete kontekster, hvor mægling tages op, så må udvælgelsen af mæglerne fremstå som endnu mere central. Måske mægleren bliver bærer af løsningernes vellykkethed, og måske mægleren løber risikoen for at blive gidsel i nye konflikter i tilfælde, hvor transporten fra neutralt mæglingsrum til kollektivt konfliktrum ikke lykkes? Står mægleren så som en særlig ansvarlig figur? Og med en potentiel vurdering af, at han er vejet og fundet for let, hvis ikke løsningstransporten er gennemført som planlagt?

Der er også lærerræsonnementer i spil, når Bashy udvælges til mægler på sin skole.³⁸ Bashy er hovedpersonen i dokumentarudsendelsen om mægling og optræder også som central figur i denne tekst, hvor han i de følgende analyser vil være i fokus.

Argumenterne for udvælgelsen af Bashy til mægler lyder fra lærerside:

37b. Christina Salmivalli, *Not only Bullies and Victims. Participation in Harassment in School Classes: Some Social and Personality Factors*, Turku 1998.

38. Af samme hensyn som anonymiseringen af skolens navn har jeg ændret drengens navn.

Derudover valgte vi at sige, at der skal være nogle, der ikke bare er skoleflinke. De børn, der har været ude i mange konflikter, har et referencepunkt, de ved, hvad det handler om. Der er også signalværdi i det, den, at hvis du har en gruppe elever, der ikke er autoritets-tro og med mange konflikter, det er ikke sikkert, at de vil tage imod hjælp fra nogen, de opfatter som dem, der altid gør det rigtige.

I lærernes ræsonnement, som det er gengivet i dokumentarudsendelsen, kvalificerer Bashy sig til mæglerhvervet på flere måder. Bashy repræsenterer de 'ikke skoleflinke', han kan tale med de små, han har prøvet konflikter på egen krop, og så repræsenterer han de etnisk racialiserede andre. Hans deltagelse i mæglerkorpset sikrer, at mæglerne repræsenterer skolens konkrete elevsammensætning, både når det gælder køn, etnicitet og erfaringer med konflikter. Lærerne har således opmærksomheden rettet mod bestemte sociale kategorier og mod bestemte eleverfaringer med skoleliv i deres udvælgelse af mæglere.

Bashy er elev. Som nævnt er han en af de elever, der genkendes som *den* relevante mægler. Han tager teknologierne op på måder, som lærerne kan genkende som passende, ved ikke bare at forhindre konflikter i at eskalere, men også ved at tage opgaven på sig, og gøre den til sin egen på en god måde. Han lader sig subjektivere som mægler. Bashy har sine egne ræsonnementer, når det gælder hans virke som mægler. Igennem Bashys fortælling løber en selvfølgelig forståelse af sig selv som mægler. Han opnår anerkendelse. Og som et særligt raffinement løser han et helt særligt problem, nemlig de konflikter, hvor de etnisk racialiserede andre er involveret, og som de 'hvide' lærere har vanskeligt ved at håndtere. Bashy mægler i et krydsfelt mellem dogmet om neutralitet og fordelingen af 'passendehed', som jeg omtalte tidligere. Bashy bærer på kroppen tegn på udlændighed. Det er tegn, der i skolen betydningssættes som 'ikke-hvidhed'.³⁹ Bashys tegn på kroppen⁴⁰ kvalificerer ham i håndteringen af særligt disse konflikter. Det fremhæver både lærerne og han selv. Bashy præsenteres som den dreng, der tidligere mobbede uden at indse, hvilke (mobbe)erfaringer han pådrog andre. Og han opfatter selv mægling som en mulighed for at rette op på det. Og det gør han især ved at løse konflikter blandt de yngre elever, der bærer de samme kropstegn, som ham selv. Han tager mæglingsredskaberne til sig, bruger dem til det, de er tænkt som, nemlig til at forhindre konflikter i at eskalere og børn i at rive hovederne af hinanden. Han oplever selv, at hans forehavende er meningsfuldt: »Jeg ville ønske, nogen havde gjort

39. Se Staunæs, *Etnicitet, køn og skoleliv*, for en fremvisning af, hvordan disse kropstegn synliggør historiske aspekter af magt og dominans (s. 18).

40. Jf. titlen på Dorte Marie Søndergaards bog *Tegnet på kroppen*.

det for mig, da jeg var lille«. Han bliver mægler som et aktivt subjekt. Han er god til det og vinder anerkendelse fra kammerater og lærere. Bashy ser ud til at performe mægler på rette vis. Men betydningssættes der på flere måder, når Bashys mæglinger ikke står alene, men rammesættes i dokumentarudsendelsen? Hvilken opgave tager Bashy på sig? Og hvilke betydninger er indlejret i disse handlinger?

Dokumentarudsendelsen rammesætter mægling i en global orden. Med bevægelsen fra verdensrummet mod den konkrete danske skole og en lydside med ord som 'Al-Qaeda', 'Irak' og 'ofre' sættes rammerne for et bestemt fortolkningsrepertoire. Lydsiden slutter ganske vist med en pointering af, at denne skole tager ansvar for at løse sine konflikter (i modsætning til de konflikter i verden, som der løseligt henvises til). Men måske er en sådan 'framing' af en dokumentarudsendelse om elevmægling ikke uskyldig? Måske peger den også på, at konflikter i skolen af andre aktører kan tænkes og performes i lyset af globale konflikter? Måske medieres lokale konflikter også globalt?

Vi ved fra andre undersøgelser, at skolen (re)producerer nationale idéer.⁴¹ Skolens nationale indlejring er ikke uskyldig, skolen *vil* (ud)danne helt bestemte subjekter, som ikke bare kan genkendes, men også styres, i overensstemmelse med en given national idé. En national idé skal her forstås som et forestillet fællesskab,⁴² som et fremtvinget fællesskab, men ikke desto mindre som en konstruktion, der virker. Den ordensopretholdelse, Bashy her performer, er måske ikke nationalt uskyldig. Måske racialiseres idéen, således at det er en dansk national idé i form af en 'hvidheds' normativitet, der er på spil i såvel udvælgelsen af Bashy som kvalificeret mægler og i måderne, Bashy tager opgaven på sig? Måske farves kropstegn af denne hvidheds normativitet? Jeg vil her vise hvordan.

Hvidhed er ikke alene et spørgsmål om hudfarve, det er *også* et spørgsmål om hudfarve. Conquergood gør overbevisende opmærksom på denne pointe i sine studier af bander i Chicago, hvor han viser, hvordan farve adskiller de forskellige bander i storbyen, men hvordan farven, de associerer og markerer deres bande med, ikke henviser til hudfarve, men er »colours [adopted] to fabricate an emblematic identity in the same way that sports teams, and nations, deploy totemic colours in their flags and insignia«. ⁴³ Når jeg antyder, at Bashys deltagelse i ordensopretholdelsen på denne konkrete skole ikke er nationalt uskyldig, så forudsætter det en forståelse af 1), at mægling også er en

41. Kofoed, *Midt i Normalen*; Thomas Gitz-Johansen, *Den multikulturelle skole – integration og sortering*, Frederiksberg 2005.

42. Benedict Anderson, *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London 1983/1991.

43. Dwight Conquergood, »For the Nation! How Street Gangs Problematize Patriotism«, *After Postmodernism. Reconstructing Ideology Critique*, red. Herbert W. Simons & Michael Billig, London 1994.

instans, der skal ordensopretholde, og 2), at denne ordensopretholdelse sker i forhold til nogle bestemte normer. Kombinerer man disse forudsætninger med Conquergoods pointe om (hud)farve, kan man rejse følgende spørgsmål: Kunne den hvidhed, der sætter normens grænser her, også forstås som løsrevet fra den konkrete hudfarve, som såvel Bashy som lærere fremhæver?

Bashy hidkaldes af lærerne, fordi han med sin tilstedeværelse i mæglerkorpset kan sikre spejlingen af den konkrete elevsammensætning, fordi han forventes at gøre det godt, og fordi han kan bruges som rollemodel. Med hans egne ord kan han løse en bestemt type konflikter, nemlig konflikter mellem yngre børn, der bærer samme etnisk-racialiserede kropstegn som han selv. Jeg forsøgte tidligere at vise, hvordan dogmet om neutralitet arbejder, og hvordan der med en styringsteknologi som mægling også produceres styrbare individer. Har de individer en konkret 'farve'?

Den farve, der sjældent markeres, er den hvide.⁴⁴ Det ser ikke ud til at være anderledes i dokumentarudsendelsen og mine interview. Er det de hvide elever, der qua deres hvidhed er styrbare? Sammehed og forskellighed kan aflæses af tegnene sat på kroppens overflade – for at parafrasere Stacey.⁴⁵ Og hvis sammehed i mæglingspraksisser på danske skoler repræsenteres af hvidhed, så er denne hvidhed måske netop gennemsigtig i betydningen umarkeret og ikke-set. Stacey taler om »a desire for transparency«,⁴⁶ og måske ligger der i mæglingsinstrumentet et lignende 'begær' efter gennemsigtighed? Her skal 'gennemsigtighed' forstås i betydningen 'neutral'. Kunne hvidhed aspirere til at opfylde gennemsigtighedsbegæret? I det umarkerede ligger en sådan gennemsigtighed, en ikke-synlighed, og måske er det en sådan ikke-synlighed, som hvidhed giver løfte om at kunne opfylde? Hvis de hvide elever er dem, der er regerbar ved hjælp af teknologien, hvad så med de etnisk racialiserede elever? Retter teknologien sig mod bestemte farver? Der er mæglinger, som eksplicit omhandler etnisk racialiserede kropstegn, som den, hvor en dreng, der er blevet kaldt først for 'stikkersvin', siden 'niggersvin' og 'negerbolle', konstaterer, at »man ikke skal fortælle ord om, hvad farve man er. Det er ikke særlig pænt«. I sådanne mæglinger inviteres Bashy ind som ekspert. Men hvilken subjektposition åbnes her for Bashy? Han bliver, som jeg viste, den eftertragtede mægler. Men bliver han også med denne ekspertise til ikke bare den, der løser konflikterne, men også den, der symbolisk vasker konflikten hvid?

44. Hanne Haavind, »Staying out or getting involved: The significance of oppositional and anti-social activities among children in their coming of age«, oplæg fra den tredje Conference for Sociocultural Research, São Paulo 2000; Ruth Frankenberg, *White Women, Race Matters. The Social Construction of Whiteness*, Minneapolis 1993; Staunæs, *Etnicitet, køn og skoleliv*; Kofoed, *Elevpli*.

45. Stacey.

46. Ibid.

Bashy er jo ikke tegnsat som hvid, men netop som 'sort', og Bashys kropstegn kvalificerer ham. Måske kan denne særlige position indtages på flere måder? Kunne det hævdes, at Bashy forskyder hvidheden? Ved en (delvis) opfyldelse af begæret efter gennemsigthed kommer Bashy måske til enten at farve hvidhedsimperativet eller at gøre etnisk-racialiserede konflikter hvide. Han tager teknologien op, men måske bemægtiger han sig også teknologien på måder, som ikke er tilsigtede fra skolens side. Måske med-konstruerer og farver han hvidhed ved at være installeret som den, der vogter, og den, der særligt kvalificerer sig som mægler af de 'sorte' konflikter? Måske bliver han også til den bisidder, der gør det muligt at undlade at undersøge, hvordan det nationale skolesystem også producerer etnisk racialiserede konflikter? For med løste konflikter bliver det unødvendigt at undersøge konflikternes produktionsbetingelser. Hvis denne argumentation skal følges til døren, kunne det tilføjes, at det er på sådanne måder, at styringsteknologien former den lokale ordensopretholdelse, men også sådan, at de konkrete kategorier, der blandes sammen, medskaber, hvordan ordensopretholdelsen lokalt former sig.

Blå jord og nye intersektioner

Lad mig til sidst vende tilbage til dokumentarudsendelsens blå jord. Jeg vil her benytte mig af en disharmonisk sidestilling inspireret af Conquergood, som viser, hvordan en national – og krigsretorik kan give genlyd blandt bander i Chicago. Den ramme, elevmægling fortæller i, globaliserer de lokale skolekonflikter. 'Al-Qaeda', 'ofre' og 'Irak' er de ord, der kan genkendes i dokumentarudsendelsens indledende tekstning. Denne rammesætning peger på, at elevmægling også kan opfattes som en teknologi, der skal håndtere konflikter, der deler betingelser med globale og voldelige konflikter, samtidig med at samme betingelser negeres. Det, der med Butlers skelnen *kommunikerer*, er, at konflikter grundlæggende ikke er så forskellige, men at måder at håndtere konflikter på er den afgørende forskel. Det, der *stilles til skue*, er samtidig, at det nationalt danske er forskelligt fra 'de Andre'. Den forståelse af de Andre, der her trækkes på, er en generaliseret Anden, som samtidig indholdsmæssigt udfyldes med henvisninger til Mellemøsten og islam. Som beskrevet af Said stilles den Anden til skue.⁴⁷ En anden, som på sin krop bærer tegn, der konnoterer ikke-dansk, ikke-europæisk. Artiklens indledende spørgsmål om, hvilke tilblivelsesmuligheder, der åbnes for i kontekster, hvor elevmægling tages op, kan belyses via de sammehed-forskelligheds økonomier, hvor konfliktva-

47. Edward W. Said, *Orientalism. Western Conception of the Orient*, London 1978.

luta kan veksles og omsættes globalt, for her trækkes den abstraherede og samtidig konkrete figur ind: Hvilke fortolkningsrepertoarer har en figur som Bashy adgang til i en rammesetning som denne, hvor Al-Qaeda og Irak beskrives som de betydende Andre i forhold til globale konflikter, som også stilles til skue i danske skoler? Får Bashy mulighed for at blive til som en Kofi Annan, der træder til i vanskelige konflikter? En Dalai Lama, hvis fredsbudskab også statsoverhoveder lytter til? Eller bliver Bashy til gidsel i de konflikter, hvor transporten fra kollektivt rum til neutralt mæglingsrum og tilbage igen ikke forløber som planlagt? Står han som gidsel uden en forhandler til at mægle den konflikt, han måtte blive part i? Bashy er ikke kun den konkrete dreng på den konkrete skole, der særligt vellykket løser specifikke konflikter. I disse modsætningsfyldte processer medskabes samtidig flere betydninger, hvor Bashy også bliver til den figur, hvorigennem bestemte kategorier gøres. Når der rammesættes på måder, hvor skolekonflikter ikke forstås isoleret, men globalt, trækker det måske også andre subjektiveringsmuligheder med sig, uanset om eleverne på mellemtrinnet er fortrolige med og kender disse figurer. Det er i sådanne intersektioner, at de mange kategorier så tydeligt blander sig med hinanden.

De konflikter, der mægles i skolen af Bashy og hans med-elever, er sjældent blodige og voldelige i den størrelsesorden, som Al-Qaedas terroraktioner forårsager, eller som Staub beskæftiger sig med i forbindelse med folkemord i Rwanda. Der udkæmpes ikke blodige nationale kampe i skolegården, men måske er det alligevel meningsfuldt at være opmærksom på nationalitet og hvidhed for at begribe, hvilke tilblivelser der er mulige i de nye neutralitetszoner, og på hvilke måder elevmægling opretholder orden lokalt.

Summary

Processes of subjectification in neutrality zones

Pupil mediation is an instrument that is being adopted in more and more Danish schools as a way to handle conflicts. Pupils from the fifth grade are trained to act as mediators in conflicts between other pupils. This article is about how such pupil mediation is practised and how both the idea and the concrete mediation efforts are presented in a documentary film about pupil mediation. The focus is on the formation of meaning in these mediation situations, studying whether the intention of pupil mediation can be understood as an appropriate governing technology. Mediation is practised with reference to a number of dogmas, with neutrality standing out as a particularly crucial

one. The thesis of this article is that the control of pupil relations via mediation in neutral spaces does not mean that power disappears, but that power and relations of dominance are shifted and (re)installed in different and unforeseen ways.

One of the central figures in the scrutinized documentary, the pupil mediator Bashy, is analysed in the article through studies of the subject position that he can be said to adopt. It examines which social categories intersect and in what ways it is decided how an appropriate pupil mediator is performed. A crucial element here is that pupil mediation maintains order, in that pupils are expected to be able to guide themselves through the reflexive processes that the mediation apparatus leads to. Finally, the article examines how apologies appear in the mediations.

Referencer

- Amhøj, Christa Breum, *Det selvskabte medlemskab. Om managementstaten, dens styringsteknologier og indbyggere*, ph.d.-afhandling fra Copenhagen Business School, Samfundslitteratur, København 2007
- Anderson, Benedict, *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Verso, London 1983/1991
- Butler, Judith, »Response«, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 27, nr. 4, 2006, s. 529–534
- Christy, Lotte & Rabøl Hansen, Helle, »Er det mobning eller konflikt?«, 2006, ww.lottechristy.dk/publikationer.html
- Collins, Patricia Hill, »It's all in the family: Intersections of gender, race, and nation«, *Hypatia*, Bloomington 1998
- Conquergood, Dwight, »For the Nation! How Street Gangs Problematize Patriotism«, *After Post-modernism. Reconstructing Ideology Critique*, red. Herbert W. Simons & Michael Billig, Sage Publications, London 1994
- Crenshaw, Kimberlé Williams, »Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color«, *The Public Nature of Private Violence*, red. Martha Albertson Fineman & Rixanne Mykitiuk, Routledge, New York 1994
- Davies, Bronwyn, »Subjectification: the relevance of Butler's analysis for education«, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 27, nr. 4, 2006, s. 425–438
- De los Reyes, Paulina & Mulinari, Diana, *Intersektionalitet. Kritiska reflektioner över o(jäm)likhetens landskap*, Liber, Malmö 2005
- Foucault, Michel, *Discipline and Punish: the Birth of the Prison*, Penguin, London 1991

- Foucault, Michel, »Technologies of the Self«, *Technologies of the Self. A Seminar with Michel Foucault*, red. Luther H. Martin, m.fl., Tavistock Publications, London 1988
- Frankenberg, Ruth, *White Women, Race Matters. The Social Construction of Whiteness*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1993
- Frello, Birgitta, *Cultural Hybridity – Contamination or Creative Transgression?*, AMID Working Paper Series 54, Aalborg Universitet, Aalborg 2006
- Gitz-Johansen, Thomas, *Den multikulturelle skole – integration og sortering*, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg 2005
- Heede, Dag, *Det tomme menneske. Introduktion til Michel Foucault*, Museum Tusulanums Forlag, København 1997
- Haavind, Hanne, »Staying out or getting involved: The significance of oppositional and anti-social activities among children in their coming of age«, oplæg præsenteret på den tredje Conference for Sociocultural Research, São Paulo 2000
- James, Allison, Chris Jenks & Alan Prout, *Theorizing Childhood*, Polity Press, Cambridge 1998
- Juelskjær, M., *(U)rummeligheder? Kroppe, spacialiteter og temporaliteter i skolelivets subjektiveringsprocesser*, Danmarks Pædagogiske Universitet, København (under udgivelse)
- Kofoed, Jette: *Elevpli. Inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*, ph.d.-afhandling, Institut for pædagogisk psykologi, Danmarks Pædagogiske Universitet, Århus 2004
- Kofoed, Jette, *Med tvivlen som retning. En undersøgelse af sent ankomne unge flygtninge i uddannelse*, Dansk Flygtningehjælp, København 1997
- Kofoed, Jette, *Midt i Normalen. Om minoriteter og den nationale idé*, Københavnerstudier i tosprogethed, bd. 24, Danmarks Lærerhøjskole, København 1994
- Kofoed, Jette, »Muted transitions«, *European Journal of Psychology of Education* (under udgivelse)
- Lykke, Nina, »Intersektionalitet – ett användbart begrepp för genusforskningen«, *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, nr. 1, 2003
- Lykke, Nina, »Nya perspektiv på intersektionalitet. Problem och möjligheter«, *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, nr. 2–3, 2005
- Lykke, Nina, Markussen, Randi & Olesen, Finn, »'There are always more things going on than you thought!' Methodologies as Thinking Technologies. Interview with Donna Haraway«, *Kvinder, køn og forskning*, nr. 4, 2000
- Minh-ha, Trinh & Grzanic, M., *Inappropriate/d Artificiality. Interview with Trinh T. Minh-ha*, 1998, lokaliseret 30. juli 2006 på www.trinhminh-ha.com
- Moldenhawer, Bolette, *En bedre fremtid? Skolens betydning for etniske minoriteter*, Hans Reitzels Forlag, København 2001
- Mørck, Yvonne, »Multikulturalismens kønsblinde øje«, *Dansk Sociologi*, København 2002
- Phoenix, Ann, »Centring marginality? Otherness, difference and the 'psychology of women'«,

Psychology of Women Section Review 2006

Rose, Nikolas, *Inventing Our Selves. Psychology, Power, and Personhood*, Cambridge University Press, Cambridge 1996/1998

Raaschou, Nina, *Fra konflikt til dialog i skolen*, Kroghs Forlag, Vejle 2003

Said, Edward W., *Orientalism. Western Conception of the Orient*, Penguin Books, London 1978

Salmivalli, Christina, *Not only Bullies and Victims. Participation in Harassment in School Classes; Some Social and Personality Factors*. Department of Psychology, Turku 1998

Simonsen, Dorte Gert, »Som et stykke vådt sæbe mellem fedtede fingre«, *Kvinder, køn og forskning* nr. 3 1996

Skolebørnsundersøgelsen 2002, red. Pernille Due & Bjørn E. Holstein, Københavns Universitet, Institut for Folkesundhedsvidenskab, København 2003

Stacey, Jackie, *Embodying Difference, Mapping Desire: The Global Subjects of Genetic Cinema*, oplæg præsenteret på den sjette European Gender Research Conference, Lodz 2006

Staub, Ervin, »Constructive Rather than Harmful Forgiveness, Reconciliation, and Ways to Promote Them after Genocide and Mass Killing«, *Handbook of Forgiveness*, red. E. Worthington, Brunner-Routledge, New York 2005, s. 443–460

Staubæs, Dorthe, *Etnicitet, køn og skoleliv*, Forlaget Samfundslitteratur, Frederiksberg 2004

Staubæs, Dorthe, »From Culturally Avantgarde to Sexually Promiscuous. Troubling Subjectivities and Intersection in the Social Transition from Childhood Into Youth«, *Feminism & Psychology*, vol. 15, nr. 2, 2005

Staubæs, Dorthe, *Schooling Communication and Sociocultural Diversity*, oplæg præsenteret på konferencen Intercultural Communication, Roskilde Universitetscenter, november 2006

Staubæs, Dorthe & Kofoed, Jette, »Intersektionalitet på svensk«, *Norsk tidsskrift for Kønnsforskning*, nr. 1–2, 2006

Søndergaard, Dorte Marie, »Making sense of gender, age, power and disciplinary position: intersecting discourses in the academy«, *Feminism & Psychology*, vol. 15, nr. 2, 2005

Søndergaard, Dorte Marie, »Orientering eller desorientering i Akademia«, *Akademisk tilblivelse. Akademia og dens kønnede befolkning*, red. L. Højgaard & D.M. Søndergaard, Akademisk Forlag, København 2003

Søndergaard, Dorte Marie, »Subjektivering og desire – begreber på empirisk arbejde i akademia«, *Psyke og logos*, nr. 1, 2002

Søndergaard, Dorte Marie, »Subjektivering og nye identiteter – en psykologi i et pædagogisk felt«, *Kvinder, køn og forskning*, nr. 4, 2003

Søndergaard, Dorte Marie, *Tegnet på kroppen. Køn, koder og konstruktioner blandt unge voksne i Akademia*, Museum Tusulanums Forlag, København 1996

Wetherell, Margaret, »Positioning and interpretative repertoires: conversation analysis and post-

- structuralism in dialogue«, *Discourse & Society*, 9 (3), 1998, s. 387–412
- Wilkenson, Sue & Kitzinger, Sheila, *Representing the Other. A Feminism and Psychology Reader*, Sage Publications, London 1996
- Åkerstrøm Andersen, Niels & Thygesen, Niels Thyge , »Styringsteknologier i den selvudsatte organisation«, *Grus*, nr. 73, 2004